CONFERÊNCIA NACIONAL DA **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA** DO BRASIL

CONPAB

11 A 13 DE SETEMBRO
SALVADOR - BAHIA - BRASIL
2019

I COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

ANAIS

50 ANOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

CONFERÊNCIA NACIONAL DA **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA** DO BRASIL

CONPAB

11 A 13 DE SETEMBRO 2019
SALVADOR - BAHIA - BRASIL

I COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

50 ANOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

Realização:

Co-realização:

Parceiros:

Joel Duarte Benísio
Tiago Pereira da Costa
Organizadores

ANAIS DA

I CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL –CONPAB
I COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL -50 ANOS -JUVENTUDES E EDUCAÇÃO,
SABERES E FAZERES DA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO BRASIL

SETEMBRO - 2019
SALVADOR - BAHIA - BRASIL

Organização:
Joel Duarte Benísio;
Tiago Pereira da Costa;
Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB.

Formatação/Revisão:
Benjamim Pereira da Costa Neto;
Valdir Reis da Silva;
Tiago Pereira da Costa;
Joel Duarte Benísio.

Projeto Gráfico: Imburanatec Design
Diagramação: Tamara França
Revisão Gráfica: William França
Fotografias: Acervo Refaisa

Conselho Editorial:
Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB;
Joel Duarte Benísio;
Tiago Pereira da Costa;
Thierry De Burghgrave;
Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira;
Denes Dantas Vieira;
Janinha Gerke;
Poliana Nascimento dos Reis.

Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância &
IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. (Salvador-BA-Brasil).

Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, 2019. Salvador-BA-Brasil: Pedagogia da Alternância no Brasil - 50 anos - Juventudes e Educação, saberes e fazeres da formação em alternância no Brasil. / Organizado por Joel Duarte Benísio e Tiago Pereira da Costa (orgs.). Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.

1. Pedagogia da Alternância 2. Educação Comunitária 3. Educação Contextualizada no/do Campo I. BENÍSIO, Joel Duarte org. II. COSTA, Tiago Pereira da org. III. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil-UNEFAB.IV. Título

ISBN: 978-65-992355-0-4
CDD: 370

Como citar essa obra:
SOBRENOME, Nome do Autor. "Titulo do Artigo/Resumo". In: BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da; (orgs.). **Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.

Possíveis erros e incongruências são de responsabilidade dos autores

50 ANOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL



COMISSÕES E COORDENAÇÕES DO EVENTO

Presidente
José Claudino Capelini - UNEFAB

Coordenação Geral
Joel Duarte Benísio - UNEFAB/ MEPES
Tiago Pereira da Costa - REFAISA/ IRPAA
José Nivaldo Santana Costa - AECOFABA

Comissão Política e Pedagógica
Tiago Pereira da Costa - REFAISA/ IRPAA
Joel Duarte Benísio - UNEFAB/ MEPES
Marcos André de Oliveira - REFAISA
Gilmar Santos Andrade - REFAISA/ EFASE
Idalgizo José Monequi - UNEFAB/ MEPES
José Nivaldo Santana Costa - AECOFABA
Rute Maria dos Santos Rocha - AECOFABA
Poliana Nascimento dos Reis - SEC/BA
Thamires Vasconcelos de Souza - SEC/BA
Manuelita Falção Brito - SEC/BA
Marleide Alves - UAEFAMA

Comissão Científica
Joel Duarte Benísio – UNEFAB/ MEPES
Iracema Lima dos Santos – AECOFABA/ EFA Quixabeira/BA
Tiago Pereira da Costa – REFAISA/ IRPAA
Gilmar Santos Andrade – REFAISA/ EFASE
Thierry De Burghgrave – REFAISA
Manoel Messias de Jesus Conceição – EFA de Valente/BA
Jailton dos Santos Andrade – EFASE – Monte Santo/BA
Gabriel Troilo – EFASE de Monte Santo/BA
Marize Damiana Moura Batista e Batista – EFA Irará/BA
Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira – UNIVASF
Denes Dantas Vieira – UNIVASF
Hélder Ribeiro Freitas - UNIVASF

Rosana Mara Chaves Rodrigues – UNEB
Edonilce da Rocha Barros - UNEB
Silvana Lúcia da Silva Lima – UFRB
Tatiana Ribeiro Veloso – UFRB
Gilsélia Macedo Cardoso Freitas – UFRB
Ana Paula Inácio Diório – UFRB
Isabel de Jesus Santos dos Santos – UFRB
Liz Oliveira dos Santos – UFRB
Kássia Aguiar Norberto Rios – UFRB
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento – UFRB
Frederik Moreira dos Santos – UFRB
Janinha Gerke – UFES
Benjamim Pereira da Costa Neto – REFAISA/ EFA de Sobradinho/BA.
Poliana Nascimento dos Reis – SEC/BA

Comissão de Apoio
Júnior dos Santos Souza - AMEFAS / EFA de Sobradinho/BA
William França - Design - IRPAA
Marcos André de Oliveira - REFAISA
Valdir Reis da Silva - REFAISA / EFA de Sobradinho/BA
Benjamim Pereira da Costa Neto - REFAISA / EFA de Sobradinho/BA
Ivo de Jesus Costa - AMEFAS / EFA de Sobradinho/BA
Bruno Alves Moura Ito - SEC/BA
Bruna Brigyda Ramos da Silva - IRPAA
Ildemar Alcântara Ribeiro - IRPAA
Valeria Batista da Costa - EFA de Sobradinho/BA
Ariane Araújo Oliveira - REFAISA
Bruno dos Santos Silva - REFAISA
Dannielle Roseanne Pereira Santos Martins – IRPAA

Comissão de Comunicação
Karine Pereira - IRPAA

Comissão de Sistematização
Joel Duarte Benísio - UNEFAB/ MEPES
Tiago Pereira da Costa - REFAISA/ IRPAA
Benjamim Pereira da Costa Neto - REFAISA / EFA de Sobradinho/BA
Valdir Reis da Silva - REFAISA / EFA de Sobradinho/BA


CONPAB
2019
CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL


CONPAB
2019
MEPES
UAEPAMA


CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL


CONPAB
2019


CONPAB
2019


FEIRA DO CONHECIMENTO
Tipos de Solo x Manej
Culturas Adaptadas
Camada de Sol
Sementes Crioul
Triuromero e Exemplo








MEPES

SUMÁRIO

1.PREFÁCIO 10

2.APRESENTAÇÃO 16

3. INTRODUÇÃO 20

4. EIXOS TEMÁTICOS – CONSTATAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA OS CEFFA'S E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 23

4.1 - EIXO I - GESTÃO ASSOCIATIVA 24

4.2 - EIXO II - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 30

4.3 - EIXO III - FORMAÇÃO INTEGRAL 37

4.4 - EIXO IV – DESENVOLVIMENTO DO MEIO (LOCAL, TERRITORIAL, REGIONAL E SUSTENTÁVEL) 42

4.5 - EIXO V – FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS 48

4.6 - EIXO VI – EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCAÇÃO DO CAMPO 5 5

4.7 - EIXO VII – SUSTENTABILIDADE E AGROECOLOGIA 5 9

5.TRABALHOS CIENTÍFICOS (ARTIGOS E RELATOS) 65

5.1 EIXO TEMÁTICO: GESTÃO ASSOCIATIVA 66

Casa familiar rural padre sasaki: renascendo das cinzas 67

Educação do campo como vereda de liberdade: seus sujeitos, seu partido, sua práxis 72

Escola família agrícola de antônio gonçalves: construindo sonhos na vida dos filhos dos agricultores 86

5.2 EIXO TEMÁTICO: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 95

Processo de construção do projeto político pedagógico: um estudo na efa do pacuí 96

A pedagogia da alternância e sua trajetória histórica: 50 anos no brasil 107

Formação de jovens por alternância: pesquisa dos seus impactos quali-quantitativos nos ceffa's 117

Curso superior de tecnologia em alimentos da educação do campo: uma experiência construída na relação universidade, organizações e movimentos sociais do campo 124

Plantando sementes: o projeto de vida dos jovens da escola casa familiar rural (ecfr) em são luís-maranhão. 133

Projeto profissional do jovem no processo formativo dos estudantes da escola família agrícola de belo monte 138

A avaliação como um instrumento pedagógico na construção do conhecimento na escola comunitária casa familiar rural de santarém 152

Formação por alternância na licenciatura em educação do campo – lecampo-ufmg 165

Pedagogia da alternacia: articulando práticas de ensino e aprendizagem sobre a convivência com o semiárido nas trilhas do saber..... 185

Da escola à comunidade: as visitas de acompanhamento às famílias como instrumento metodológico da pedagogia da alternância na escola família agrícola mãe jovina, ruy barbosa-ba. 193

Escola família agrícola de ladeirinhas "a" (efal): prática do plano de estudo (pe) - terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente..... 197

A história das mulheres e a pedagogia da alternância: a experiência da escola família agrícola de santa cruz do sul..... 207

Educação de jovens e adultos na pedagogia da alternância – projeto eja da alternância..... 218

5.3 EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO INTEGRAL..... 227

Pedagogia histórico-crítica e o plano de estudo na alternância historical..... 228

Educação contra a barbárie: uma concepção adorniana do modelo de educação integral e integradora das efa's no brasil..... 238

Práticas de mutirão como processo formativo na escola família agrícola da região sul. 246

5.4 EIXO TEMÁTICO: DESENVOLVIMENTO DO MEIO (LOCAL, TERRITÓRIAL, REGIONAL E SUSTENTÁVEL. 252

O ensino de botânica e a pedagogia da alternância: desenvolvendo a educação científica na formação de jovens do campo no interior do estado da bahia 253

A escola família agrícola de jaguaré e o desenvolvimento dos jovens camponeses por meio do projeto profissional do jovem 262

A trajetória dos egressos da efaserra, suas compreensões do processo formativo e a contribuição para o desenvolvimento do meio..... 275

Construção de base de dados on-line dos planos de estudos na escola família agrícola dos municípios integrados da região de irará (efami) a partir da aplicação de questionário no google forms®.. 282

Pedagogia da alternancia e desenvolvimento local sustentavel no territorio do sisal..... 287

5.5 EIXO TEMÁTICO: FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS 294

Estudo sobre o custo aluno das escolas do campo com a pedagogia por alternância no brasil . 295

Plantas medicinais, um tesouro natural de assentamentos e comunidades tradicionais: reparação de políticas públicas? 312

O financiamento público das escolas família agrícola - efas - de minas gerais e da associação mineira das escolas família agrícola - amefa: uma análise a partir do que preceituam o incisos v e vi do artigo 70 da ldbn/ 9394/1996 318

5.6 EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCAÇÃO DO CAMPO 327

O laboratório de pesquisa e prática pedagógica em educação do campo como articulador do processo de construção das identidades docentes campesinas..... 328

A representação artística do caderno da realidade na escola: contextualização e produção de um álbum pelos alunos da ecfr de são luís do maranhão.....333

A construção da educação do campo no brasil: uma ressignificação educacional pensada para os sujeitos do campo 341

Educação do campo e práticas pedagógicas em espaço não escolar: olhares, saberes e fazeres 348

Desvendando aromas e sabores do campo a partir de oficinas sensoriais: uma metodologia aplicada na escola família agrícola de alfredo chaves.....362

O projeto didático como prática de contextualização das memórias e histórias de processos identitários dos povos do campo 369

A educação do campo: direito de todos e dever do estado 375

Processos educativos e a questão da desigualdade social na educação do campo 379

5.7 EIXO TEMÁTICO: SUSTENTABILIDADE E AGROECOLOGIA.....396

Pedagogia da alternância como ferramenta para o desenvolvimento da agroecologia 397

Educação em agroecologia: práticas pedagógicas e construção de conhecimento na pedagogia da alternância na refaisa 403

Educação em agroecologia na pedagogia da alternância 414

Educação do campo e a formação da juventude camponesa: escolas famílias agrícolas da bahia e seu papel na resistência política das comunidades camponesas e do seu território 424

Contribuição do curso de agronomia/pronera/uftm para a juventude rural com ênfase na sucessão familiar: um relato de caso.....439

Possibilidades de produção sustentável em quintais produtivos vinculados à escola família agrícola da região de alagoinhas (efara/ba).....443

Licenciatura em educação do campo - área: ciências agrárias - lecca - em alternância 457

6.RELATOS DE EXPERIÊNCIAS - CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS/AS EGRESSOS/AS DAS EFA'S DO BRASIL 464

7.LANÇAMENTO DE LIVROS.....469

8.QUADRO DO CEFFA'S.....470

9.DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES 473

REFERÊNCIAS 480

ANEXOS 482

I. PROGRAMAÇÃO 482

II. REGISTRO FOTOGRÁFICO.....486

III. MÚSICAS DA CAMINHADA 488

IV. LISTA DE PARTICIPANTES/ENTIDADES 491

1. PREFÁCIO

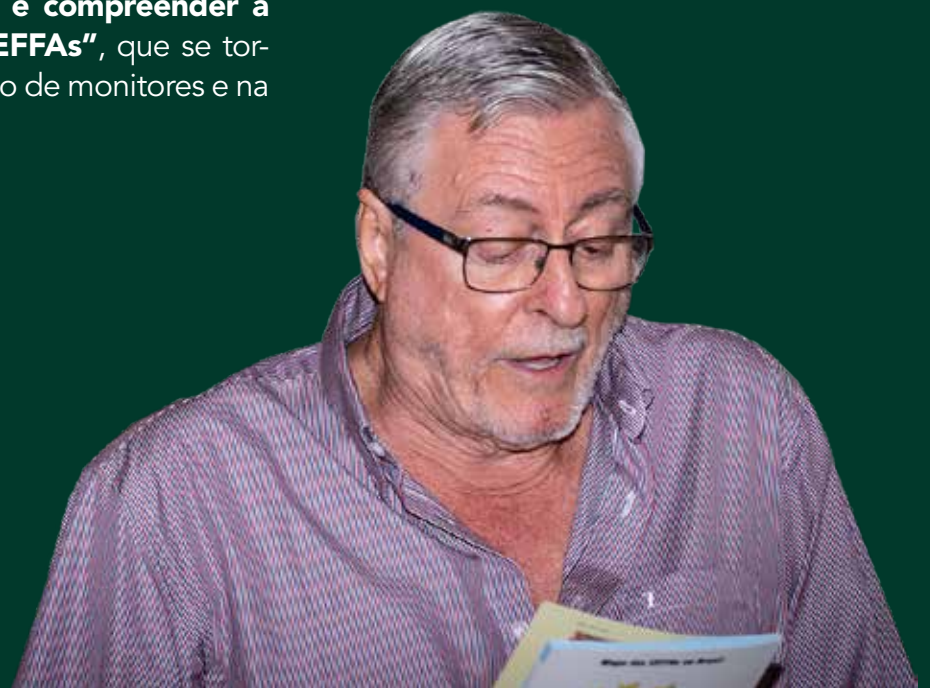
NOTA INTRODUTIVA À CARTA DO PROF. DR. JEAN-CLAUDE GIMONET AOS CEFFAs POR OCASIÃO DA CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL _ 50 ANOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL (realizada em Salvador-BA de 11 a 13 de setembro 2019).

Thierry De Burghgrave*

Francês e filho de agricultores familiares, o Prof. Jean-Claude Gimonet é Doutor em Ciências Sociais. Tendo realizado todo seu percurso formativo em alternância, atuou profissionalmente no universo das Casas Familiares Rurais da França, assumindo, por fim, a diretoria do Centro Nacional de Formação de Monitores em Chaingy. Publicou vários livros e artigos sobre o tema da alternância e do sistema educativo das Casas Familiares Rurais (CFRs).

Já aposentado, colaborou durante vários anos, como perito internacional, com o programa de apoio aos CEFFAs do Brasil da ONG belga SIMFR/DISOP. A este título viajou o Brasil inteiro, visitando CEFFAs (EFAs e CFRs), assessorando encontros e seminários de formação, proferindo palestras e escrevendo artigos relacionados à Pedagogia da Alternância.

Publicou na Editora Vozes, em 2007, em primeira mão no Brasil, o livro **"Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs"**, que se tornou valiosa contribuição na formação de monitores e na pesquisa acadêmica.



Na carta/mensagem que segue, Gimonet explica que a escrita desse texto reflexivo sobre os CEFFAs é uma tentativa de compensar a sua ausência na Conferência por causa de uma saúde delicada. De fato, a carta contém uma síntese original e concisa dos valores e conceitos que caracterizam uma pedagogia da complexidade para uma educação sistêmica, herança da época pioneira dos fundadores do primeiro CEFFA, no século passado, enriquecida dos aportes, aperfeiçoamentos e esforços de contextualização ao longo de uma experiência de oitenta anos de caminhada no mundo.

Uma leitura inovadora, diferenciada, em que se encontram, de maneira original, mas coesos, todos os princípios fundamentais do sistema CEFFA, a saber: a Gestão Participativa, a Pedagogia da Alternância, a Formação Integral e o Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário. Insiste que, através da formação, "dar sentido" e "ser sinal de esperança" se tornam imperativos que devem permear toda ação educativa em alternância.

*Mestre em Ciências da Educação. Ex-assessor Pedagógico da REFAISA e da UNEFAB. Tradutor de livros, artigos e textos diversos sobre a Pedagogia da Alternância.



Carta/mensagem de Jean-Claude Gimonet para a Conferência Nacional

As CFR / EFA
Brasil – 2019

A complexidade à serviço de uma educação sistêmica

Saudações e obrigado por este convite a participar do aniversário das EFAs do Brasil. Como teria gostado respondê-lo favoravelmente e reencontrá-los assim. Mas tenho um coração que tem quatro vezes 20 anos e é preciso cuidar dele um pouco!...Ao receber este convite, voltaram-me imediatamente na memória numerosas boas lembranças destas estadias no meio de vocês. Deste jeito lamento muito não poder estar com vocês e é por meio deste texto, que meu amigo Thierry irá lhes comunicar (porque permaneci sendo analfabeto linguístico como falei várias vezes!), que participarei um tanto quanto de seus trabalhos.

Volta-me também na memória aquele livro que produzi a pedido de vocês. Um dos participantes de não sei mais qual seminário tinha me dito: "Precisaria nos fazer um livro que recapitulasse o que é a Pedagogia da Alternância". "Porque não" tinha respondido e executei-me. Daí a obra editada aqui no Brasil antes de sê-lo na França sob os auspícios da AIMFR:

"Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs" (Ed. Vozes).

Para suprir a minha ausência, Pedro Puig me pediu se poderia escrever um texto. Sim... mas sobre o que? "Você bem saberá" deve ter me respondido! O que atrapalhou o meu sono, porque à noite... os neurônios se agitam! Peguei caderno e caneta e escrevi espontaneamente aquilo que me vinha na cabeça, por ondas sucessivas, uma ideia sucedendo à outra, fazendo nascer outra...

Pensei então num prolongamento do livro já produzido e que apontava os elementos constitutivos da Pedagogia da Alternância e sua aplicação: um sentido, um método e instrumentos, um modo de acompanhamento. Em outras palavras ***uma Pedagogia da complexidade para uma educação sistêmica***[1] que não se contenta de um ensino numa escola, com alunos numa sala de aula, cursos, programas, sábios mestres... Certo, uma CFR/EFA é uma escola, sim (segundo as referências que temos dela), mas representa bem mais do que isso. É...

... um sistema educativo para os adolescentes de um território, aprendizes da vida.

Aliás, é um adolescente que está na sua origem. Diante de sua recusa da escola tradicional, precisou inventar outra coisa. E um adolescente, como vocês sabem, está aberto

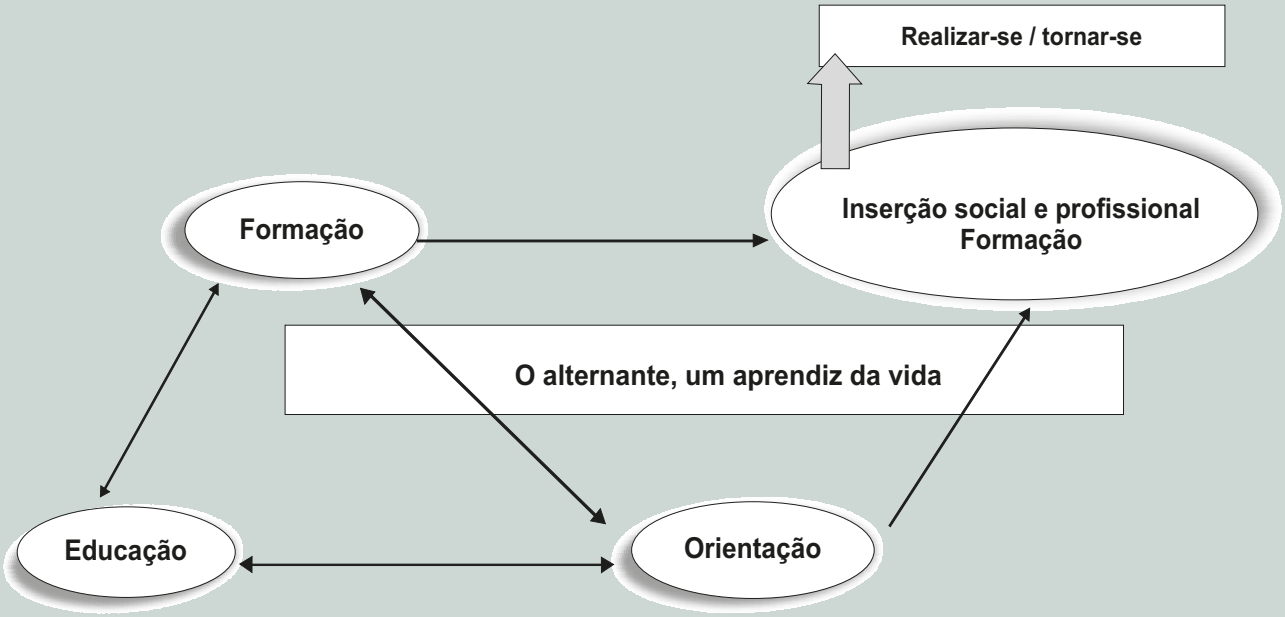
1 cf. E. Morin – J. de Rosnay...

para tudo ou... se fecha para tudo. Foram camponeses, com a ajuda do pároco de seu povoado, que fizeram esta invenção e outros lhe deram continuidade, desenvolvimento, muitas vezes contra ventos e marés, porque esta forma de escola chamada (Casa Familiar) foi catalogada como uma utopia, ver uma heresia. Onde já se viu camponeses mexer com formação e pretender a qualquer formação através de uma escola em tempo parcial!...

Aqueles que diziam isto, nunca tinham lido Paulo Freire! Era fazer pouco caso desta fabulosa "escola" que é a vida e tudo o que ela oferece, em todos os aspectos, quando se sabe captá-la, escutá-la, olhá-la, enxergar o extraordinário atrás da aparente banalidade, provocá-la, confrontá-la, porque ela não costuma fazer presentes!...

A alternância permite aproveitar desta imensa fonte de formação, com a condição de investi-la e de deixar para trás o estatuto de mero estudante ou de colegial para aceder àquele de *aprendiz da vida*[2]. Ela garante ao mesmo tempo uma formação, a educação, a orientação, a inserção (cf. o esquema abaixo) se soubermos nos engajar na ação, na experiência a ser feita, se não nos enclausurarmos nela, se conseguirmos *nos distanciar dela para enxergar, descobrir outra coisa, comparar, encontrar sentido, compreender.*

Por isso defini a estratégia de aprendizagens em alternância como *a gestão de um paradoxo rupturas/relações ou ainda, de outra maneira, como uma pedagogia dos espaços de transição (borduras/orlas)*[3]. Em seu tempo, a formação por alternância foi apresentada como sendo ***"uma continuidade de ações educativas na descontinuidade de atividades".*** Para fazer isso, toda a estratégia pedagógica e suas ferramentas, bem como a prática e a atitude dos monitores, estão demonstradas aqui.



2 cf. JC. Gimonet "De l'élève à l'apprenti de la vie" – Bulletin de l'Association des Anciens Responsables des MFR de France – Juillet 2019.

3 cf. "Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs" – Vozes/AIMFR – 2007.

No centro ***"o alternante – Aprendiz da vida".***

- As três funções, Educação – Formação – Orientação, se juntam por setas para indicar que interagem.
- E de cada uma sai uma seta para a inserção e daí para o "realizar-se, tornar-se".

... uma casa

Uma CFR/EFA é, portanto, *um processo de aprendizagens* (cognitivos, práticas, relacionais...), mas, para que assim seja, deve existir *um espaço de reunião, de reagrupamento periódico,* segundo um ritmo apropriado à idade. Em outras palavras *uma casa de acolhimento, uma casa de vida* com suas características familiares.

É aí, entre iguais, alternantes-aprendizes da vida, que vão se ajustar as informações, conhecimentos e saberes de cada um, que vão prosseguir os questionamentos, que vão se construir os posicionamentos psicológicos, relacionais, existenciais... através dos 3 tempos de vida proporcionados: - *um tempo escolar,* com suas práticas e ensinamentos – *um tempo sociocultural,* segundo a diversidade das atividades executadas – *um tempo de vida em internato*[4]*.*

Seu nome é impregnado de sentido. Todos os símbolos que contém não deixam indiferentes. A casa repercuta o ninho da infância, do despertar, das primeiras aprendizagens... Ela permanece com dimensões humanas e como lugar de proximidade, sinais de pertencimento a um território[5].

... um fundamento e uma cultura humanista

Deram, desde as origens, o espírito, o tom, o sentido das CFR/EFA. Contribuíram para que cada um dos adolescentes, bem como dos pais nos seus estatutos e papeis, se sintam considerados, valorizados, *reconhecidos como pessoas e atores como um todo.* Levaram a elaborar regras de funcionamento e uma *democracia participativa.* Desta maneira, as CFR/EFA puderam ser consideradas como exemplos de *escolas solidárias,* como *comunidades colaboradoras,* segundo este conceito emergente atual. A saber, "uma inteligência colaboradora, coletiva e criadora... para devolver os jovens a si próprios e aos seus talentos e fazer com que tenham acesso a uma segurança interior[6]".

... um paradoxo modéstia/ambição

A modéstia traduz noções de simplicidade e *humildade.* Torna-se um aspecto maior e uma constante, tanto dos promotores e responsáveis sucessivos, quanto dos espaços de implantação, geralmente uma pequena povoação. Permaneceram estruturas de proximidade, com tamanho moderado.

---

4 A complementaridade destes 3 tempos de vida presentes numa CFR é destaque significativo num recente relatório analítico do "grupo AMNYOS" (França) sobre "Les formations par Alternance sous statut scolaire dans l'enseignement agricole" – Dec. 2016.

5 Esta epigrafe na fachada de uma escola num vilarejo rural do Quebec pode lhes ser aplicada: "Uma escola da região (território), para o povo da região, pelo povo da região" (**Nota do tradutor:** no texto consta a palavra francesa "pays" cuja tradução literal em português seria "país". No entanto, neste caso específico, a tradução mais correta seria "região" ou "território", expressando um espaço geográfico limitado, de abrangência local).

6 In ROCHE, B. "La simplicité au coeur de la rencontre éducative" Intervenção na A.G. da UNMFREO 2015. In "Les cahiers des MFR" N° 23 – N° especial, Sep. 2015.

Mas, manifestaram sempre uma *ambição forte*, até mesmo *desmedida, porque educativa:* ajudar a encontrar os caminhos que possam levar um futuro para as pessoas, inclusive os jovens e para o campo. Pretendiam abranger a todos e permitir a todos de crescer, pequenos e humildes, bem como aqueles que poderiam atingir a excelência por meio do *tríptico da confiança, da esperança e da aliança* manifestado pelo entorno educativo. Sem esta *ambição*, não somente pessoal mas *como serviço*, as CFR/EFA não teriam saído do comum, teriam permanecido no corriqueiro e não teriam trazido nada de diferente e de novidade. A ambição tem sido *um motor de preservação. De consolidação, de criações novas e de superação permanente.*

... dos monitores e uma equipe educativa

A complexidade engendrada pelo processo educativo CFR/EFA não poderia se satisfazer com docentes disciplinares ou com formadores independentes. Por isso, impôs-se rapidamente um estatuto específico dos animadores do sistema: o de *monitor.* A gestão da alternância e a animação da vida na CFR/EFA colocam os agentes educativos *na encruzilhada de atores e de subsistemas diversos e os induzem a assumir uma diversidade de encontros e de confrontos. Eles são levados a enfrentar e gerir uma forte complexidade educativa e institucional*[7] . Sua função é de *tipo generalista*. Seu conhecimento do mundo profissional[8], sua proximidade e sua qualidade relacional prevalecem sobre sua bagagem acadêmica.

Uma segunda exigência se apresenta: o trabalho em *equipe educativa.* A colaboração permanente entre os agentes educativos se impõe para gerir a complexidade e ir ao encontro da educação sistêmica (partilha das informações, coordenação das ações, acompanhamento, confiabilidade...).

A formação inicial para profissão de monitor e sua atualização através da formação contínua são de grande importância para que a *obra educativa tenha sentido e seja sinal de esperança* para cada um dos atores que nela se envolvem.

JC GIMONET

Setembro 2019

7 cf. GIMONET JC. "Monitor de Casa Familiar: uma profissão a ser vivida no coração de uma complexidade". In "Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs" Op. Cit.

8 É o motivo pelo qual seu recrutamento se baseou mais nos conhecimentos e competências profissionais que somente gerais e acadêmicos.

2. APRESENTAÇÃO

“Tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais”....

(Alceu Valença).

A I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB), o I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância e o IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, realizado nos dias 11 a 13 de setembro de 2019, em Salvador – Bahia – Brasil, pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), em celebração dos 50 anos da **Pedagogia da Alternância** em terras brasileiras, representou um momento singular para proposição de políticas públicas para este movimento, constituindo-se em espaço de reflexão, participação e deliberação coletiva, envolvendo diferentes sujeitos, interessados na construção de políticas de Estado no âmbito dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil (CEFFA's), contando com a participação de aproximadamente 400 participantes, precedida por reuniões preparatórias locais e/ou regionais, que teve como tema: *Pedagogia da Alternância no Brasil - 50 anos – Juventudes e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil.*

O Documento-base, elaborado pela Equipe Pedagógica Nacional (EPN) da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), subsidiou as discussões das diferentes reuniões preparatórias, servindo como parâmetro para os debates locais e/ou regionais, cujos resultados traduziram em proposições e deliberações, com as posições políticas e pedagógicas dos diferentes sujeitos participantes.

As discussões realizadas nas reuniões prévias foram sintetizadas em emendas resultantes de deliberações em documento específico, e apresentadas por regional. Essas emendas foram objeto de análise da EPN, que após análise e sistematização, foram aprovadas pelos membros do Conselho Administrativo da UNEFAB, compondo o DOCUMENTO-BASE da I Conferência Nacional.

Assim, o processo de consolidação e sistematização das deliberações e encaminhamentos das reuniões regionais, antes da etapa nacional, resultou na elaboração do DOCUMENTO-BASE, que foi divulgado no site da Conferência, além de entregue a cada participante credenciado, por meio de cópia impressa e em formato digital acessível, no início da I Conferência.

A I Conferência estruturou-se de maneira a garantir o aprofundamento das discussões de forma democrática e participativa nos eixos temáticos, palestras e demais atividades, incluindo a plenária final, que procedeu à aprovação do documento final da Conferência.

Dado a relevância do evento, sua amplitude e representações de diversos países (Brasil, Argentina, Portugal, Espanha), além da I CONPAB, foi realizado o I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância e o IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil no mesmo período, com momentos complementares tendo como centralidade a Pedagogia da Alternância.

Foi definido pela UNEFAB, como objetivo geral para os eventos: ***Compreender o processo histórico de construção da Pedagogia da Alternância no/do Brasil nestes 50 anos de caminhada, sua relevância, contextualização e papel no atual cenário brasileiro, a partir da concepção de educação contextualizada no/do campo.***

Tendo ainda como objetivos específicos:

1. Analisar a situação conjuntural do país nos aspectos: social, político, econômico, cultural, ambiental e educacional na perspectiva da agricultura familiar e camponesa e da educação com a Pedagogia da Alternância;

2. Divulgar a trajetória das EFA's/CFR's nos aspectos políticos, pedagógicos e das conquistas nas políticas públicas no âmbito Federal, Estadual e Municipal em vista do seu funcionamento;

3. Analisar as atuais formas de parceria com o Poder Público e Organizações Sociais, buscando garantir a identidade e autonomia político-administrativa e pedagógica do Movimento CEFFA no Brasil.

4. Compartilhar as mais variadas experiências educativas, institucionais e políticas dos CEFFA's do Brasil.

5. Aprofundar e fortalecer as propostas de formação integral com o sistema da Pedagogia da Alternância em vista dos desafios de um mundo em contínua transformação.

6. Socializar realidades e experiências da Pedagogia da Alternância ao longo deste período.

7. Refletir sobre os pilares da Pedagogia da Alternância frente as novas possibilidades de ampliação.

Assim, objetivando atender a temática central e os objetivos dela decorrentes, a UNEFAB organizou o Documento-Base constituído pelos seguintes eixos temáticos:

Eixo I – Gestão Associativa

Eixo II – Pedagogia da Alternância

Eixo III – Formação Integral

Eixo IV – Desenvolvimento do Meio (Local, Territorial e Sustentável)

Eixo V – Financiamento e Políticas Públicas da Educação

Eixo VI – Educação Contextualizada e Educação do Campo

Eixo VII – Sustentabilidade e Agroecologia

A divulgação, disseminação e debate do Documento-Base serviu de subsídio para este documento final (ANAIS), oriundo e objeto de discussão e deliberação coletiva pelos participantes. Espera-se que este Documento Final possa contribuir para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de Educação com a Pedagogia da Alternância.

Tendo por diretriz a temática central, os eixos buscaram orientar a formulação de políticas de Estado da Educação com a Pedagogia da Alternância, nos diferentes níveis, sistemas de ensinos, etapas e modalidades, em consonância com as lutas históricas e debates, construídos pelo movimento e pelo governo, tendo como base as assembleias e as proposições já debatidas no conjunto do movimento CEFFA's, na garantia da **Educação com a Pedagogia da Alternância,** como bem público e direito social, resultado da gestão comunitária, participação popular, cooperação entre os entes e inserção territorial/regional das políticas de Estado.

Desta forma, este Documento Final, apresenta-se com seu caráter de inacabado, inconcluso, dialógico, face as orientações dadas pelos participantes nos eixos temáticos e nas plenárias dos Eventos, de novas interlocuções com as bases para divulgação, sensibilização e consolidação do documento, levando em conta, que a I Conferência, o I Colóquio e o IV Seminário foram realizados ainda com muitas questões e contradições, demandando mais reflexões.

Assim, houve um amplo processo de mobilização das associações locais e/ou regionais, junto aos sujeitos sociais envolvidos nas EFA's, buscando assegurar uma participação mais estruturada e a maior representatividade social dos movimentos sociais e sindicais, demais instituições parceiras, para na ação-reflexão-ação, realizarem discussão e análise deste documento, cujos resultados traduziram em novas proposições em seu caráter processual.

Esse momento permitiu aprofundar através de intervenções (aprofundamentos teóricos) nos momentos dos Painéis e mesas de discussão, sobre princípios e pilares da Pedagogia da Alternância, e sua interface com a Agroecologia, Educação do Campo e Educação Contextualizada, bem como, juventudes e profissionalização, saberes e fazeres, de uma educação com fundamentos agroecológicos, em movimento na formação integral e desenvolvimento do meio, que permitam materializar a Pedagogia da Alternância no âmbito do estado brasileiro, ampliando conquistas, com Marcos Regulatórios para efetivação plena do funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil - CEFFA's.

Os participantes foram as famílias agricultoras (pais, mães e responsáveis), profissionais do meio rural que atuam nas Associações Mantenedoras, gestores das EFA's/CFR's e suas respectivas Associações Regionais (redes), também representantes dos estudantes, bem como convidados parceiros do poder público Municipal, Estadual, Federal, Movimentos Sociais, Sindicais, ONG's, Universidades e Órgãos de Pesquisa e Extensão, que se envolvem tanto na formação, quanto no financiamento das EFA's e representantes das organizações internacionais filiadas a AIMFR - União Internacional das Escolas Famílias, na qual a UNEFAB é filiada.

Portanto, este Documento-Final denominado de ANAIS contribuirá para a construção

de políticas de Estado, em que, de maneira articulada, níveis, sistemas de ensino, etapas e modalidades da educação, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos, expressem a materialização do direito social à Educação com a Pedagogia da Alternância, com qualidade social para todos/as. Esta perspectiva implica, ainda, a garantia de interfaces das políticas educacionais com outras políticas sociais, em um momento em que o Brasil retrocede na promoção do desenvolvimento com inclusão social e em sua inserção soberana no cenário mundial.

A realização desta I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (**CONPAB)**, do I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância e do IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, é da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (**UNEFAB**), da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (**REFAISA**) e da Associação das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia (**AECOFABA**), tendo como co-realização a Universidade Federal do Vale do São Francisco (**UNIVASF**), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (**UFRB**), o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (**IRPAA**) e a Universidade do Estado da Bahia (**UNEB**). Contou ainda com a parceria da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (**SEC**), da Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (**CAR**), Terra dos Homens, Articulação do Semiárido Brasileiro (**ASA),** Embrapa Semiárido, Movimento de Organizações Comunitárias (**MOC),** Misereor e Kindermissione, que foram de fundamental importância para viabilização do Evento.

A realização desses Eventos constituíram-se num momento oportuno e fundamental de estudo e reflexão sobre o papel da Pedagogia da Alternância no fortalecimento das políticas públicas em relação à Educação do Campo no Brasil e a agricultura familiar/camponesa e agroecológica, oferecendo desta forma uma significativa contribuição para melhoria da qualidade da formação dos adolescentes, jovens e agricultores/as familiares que sempre ficaram relegados a planos inferiores ao longo da história política e educacional deste país.



3. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve vários momentos de mobilização da rede Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil (CEFFA's), para articulação de políticas que contemplassem a especificidade da Pedagogia da Alternância no âmbito do território brasileiro. Foram inúmeras reuniões, assembleias, com destaque para o Seminário Nacional da Alternância dos CEFFA's, realizado em Brasília na sede II do FNDE, nos dias 27 e 28 de novembro de 2014, com a presença de membros da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e com representantes da SECADI, FNDE, SEB e FRENTE parlamentar mista pela Educação do Campo.

O tema abordado: As Alternâncias no espaço da Educação Brasileira – Dialogicidade, Diversidade, Princípios e Desafios dos CEFFA's do Brasil, buscou analisar os aspectos pedagógicos dos CEFFA's e da educação do campo e das conquistas das políticas públicas no âmbito Federal, Estadual e Municipal em vista da sua sustentabilidade, com reflexão sobre as diferentes formas da Pedagogia da Alternância no Estado brasileiro e a relação das políticas públicas e a Pedagogia da Alternância, em sua contribuição para melhor estruturação e organização da Rede CEFFA's no âmbito das Políticas Públicas da Educação do Campo.

Marcado com amplo debate à luz de aprofundamentos teóricos e práticos, culminou com *a Agenda da Alternância dos CEFFA's do Brasil,* construída pela Rede CEFFA's e SECADI/MEC. Assim, a agenda mencionada foi construída e orientada a partir dos seguintes eixos: formas da Pedagogia da Alternância no Estado brasileiro; relação das Políticas Públicas e a Pedagogia da Alternância; estruturação do Campo e organização da Rede CEFFA's, no âmbito das Políticas Públicas da Educação do campo.

Para efetivação desta agenda, realizou-se uma reunião com a extinta SECADI/MEC em 2015, para realizar os detalhamentos da execução do plano de ação, vinculado a Institucionalização de Grupo de Trabalho, dado as tarefas previstas, no âmbito de estudo e regulamentação de Leis/orientações/procedimentos específicos que contemplem e assegurem o acesso dos CEFFA's as políticas públicas.

Desta forma, o Grupo de Trabalho - Políticas Públicas para o fortalecimento dos CEFFA's foi constituído no dia 12/10/2015 na Solenidade de Constituição dos Grupos de Trabalho da Educação do Campo, a saber: GT - Licenciaturas em Educação do Campo; GT – Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo e GT – Rede CEFFA's e, sua instalação ocorreu na primeira reunião do GT, nos dias 13 e 14 de Outubro de 2015, em Brasília – DF, objetivando contribuir para melhor estruturação e organização da Rede CEFFA's no âmbito das Políticas Públicas da Educação do Campo, com a implementação e consolidação da Agenda dos CEFFA's na relação das políticas públicas e a Pedagogia da Alternância.

Neste sentido, a Portaria nº 100, DE 7 DE OUTUBRO DE 2015 instituiu o Grupo de Trabalho – GT – Rede CEFFA's, de acordo com a Agenda para Alternância no Brasil construída no I Seminário Nacional da Alternância dos CEFFA's, para estudo e elaboração de proposta de Políticas Públicas que visem ao fortalecimento dos CEFFA's, com a finalidade de assegurar os mecanismos de acesso dos CEFFA's às Políticas Públicas da Educação do Campo, com a criação e/ou alteração dos marcos regulatórios necessários. Desta forma, o GT – Rede CEFFA's propôs-se acompanhar, executar, monitorar e avaliar a agenda comum Rede CEFFAs/SECADI-MEC, a qual, previu alguns dos seguintes pontos:

- *Incluir todas as matrículas da rede CEFFA's no FUNDEB, considerando as matrículas do Ensino Fundamental para fins de recebimento de recursos do FUNDEB;*
- *Melhorar a nota técnica que assegurasse a inclusão de todos os estudantes da Rede CEFFA's no censo escolar;*
- *Apresentar proposição de reformular a legislação educacional brasileira como forma de garantir que os CEFFA's sejam reconhecidos como escolas públicas comunitárias;*
- *Inserir no Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Estados e Municípios abas específicas para atendimento da Rede CEFFA's (laboratórios, formação, reformas, infraestruturas, quadras, dentre outros...).*

A partir do GT – Rede CEFFA's, orientou-se estudos de Leis que permitissem meios/elementos que efetivamente garantissem acesso pleno as políticas públicas, como:

- *Publicação que incluissem as matrículas do Ensino Fundamental no FUNDEB – Portaria n.º 1.071, publicada em 20 de novembro de 2015 e republicada em 11 de Janeiro de 2016, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância;*
- *Nova Nota Técnica nº 19/2016/CGPEC/DPECIRER/SECADI/SECADI, orientativa aos Estados, Municípios e Distrito Federal sobre os procedimentos acerca da Portaria/Mec nº 1.071,de 20 de novembro de 2015, que regulamenta a Lei do FUNDEB;*
- *Documento preliminar encaminhado a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, estabelecendo diálogo, para construção de incorporação da Agenda do GT – Rede CEFFA's a ação da Frente Parlamentar, no estudo e criação de leis, que efetivam ao acesso dos CEFFA's as políticas públicas, assegurados pela Lei do FUNDEB;*
- *Publicação da Portaria MEC nº 15, de 11 DE MAIO DE 2016, que estabelece novo prazo ao Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria nº 100, de 07 de outubro de 2015, que tem como objetivo o estudo e elaboração de proposta de Políticas Públicas que visem ao fortalecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA's;*
- *Publicação da Portaria MEC n.º 1.344, de 30 de novembro de 2016, que alterou a Portaria MEC n.º 1.071, de 20 de novembro de 2015, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, incluindo as matrículas do ensino fundamental - anos finais - e, caracterizando-as para serem computadas como tempo integral.*

- *Documento Final - GT – Rede CEFFA's consolidado com a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo e Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), no bojo das Politicas Públicas de Fortalecimento da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância.*

É com o espírito de avançar na construção de processos participativos, que a UNEFAB submeteu à reflexão o **Documento-Base** na I Conferência Nacional, contribuindo para apontar renovadas perspectivas para a organização da educação escolar comunitária através da Pedagogia da Alternância, com afirmação deste sistema educativo, fruto do movimento propositivo ao Estado brasileiro, ao indicar ações e estratégias concretas para as políticas de Educação com a Pedagogia da Alternância, assentadas na defesa da construção de reconhecimento pedagógico e financeiro dos CEFFA's do Brasil.



4. EIXOS TEMÁTICOS – CONSTATAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA OS CEFFA'S E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Em cada Eixo Temático o aprofundamento da temática teve como referência o texto-base de cada Eixo Temático e os trabalhos inscritos, gantindo aos participantes a oportunidade de diálogo sobre suas *práxis*, buscando fomentar a socialização de saberes, experiências e produção de conhecimentos.

A condução dos Eixos Temáticos foi feita através de metodologia participativa e coordenado (a) por um (a) especialista na temática e relator (a) constituído em cada Eixo Temático.

O coordenador (a) de cada Eixo Temático, relacionou a apresentação dos trabalhos inscritos, em diálogo ao texto-base, na abordagem da respectiva temática, levando em conta os objetivos gerais e específicos da Conferência, relacionando-a ao Tema: Pedagogia da Alternância no Brasil – 50 anos – Juventudes e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil, no sentido de inferir reflexões e propostas que estabeleçam estratégias de fortalecimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, em vista dos desafios de um mundo em contínua transformação.

A síntese, as reflexões e proposições de cada eixo temático foram orientadas pela contextualização da temática com as seguintes questões:

- Desafios da temática em sua contribuição para o fortalecimento das políticas públicas da Pedagogia da Alternância;

- Proposições da temática acerca das estratégias teóricas e metodológicas para ampliar as políticas públicas da Pedagogia da Alternância.

Desta forma, a Elaboração do Documento Final foi feito a partir da apresentação da Síntese dos Eixos Temáticos na Colocação em Comum de cada Grupo de Trabalho na Plenária Final dos Eventos.

4.1 – EIXO I – GESTÃO ASSOCIATIVA

1. A gestão associativa feita pela Associação local é o primeiro pilar do Sistema Educativo em Alternância, ancora-se no princípio político e de gestão comunitária das EFAs. Assim, a Associação Local é uma Associação de famílias, ex-alunos e alunas pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de desenvolvimento local através de atividades de formação com a Pedagogia da Alternância.

2. O que une as pessoas que formam uma Associação EFA é uma problemática comum. Já era o caso das pessoas que iniciaram as primeiras experiências, na França, na década de trinta do século passado: a sua problemática comum consistia em: uma crise econômica do meio rural; o êxodo dos jovens; a ausência de uma formação e educação adequada.

3. Desde o início, a noção de associação estava presente, em seus vários aspectos: a associação entre a formação técnica e a formação geral projetando a formação integral, um dos quatro pilares; a associação entre o trabalho e o estudo, através da alternância e seus instrumentos pedagógicos específicos, outro pilar; a associação dotada de personalidade jurídica, formalizada, que permite a participação de todos e que promove o desenvolvimento. Em vários países e continentes, vão aprimorar esta experiência associativa, enriquecê-la a partir da prática e da vivência comunitária e com base na legislação em vigor em cada país, no caso do Brasil, pelo Código Civil Brasileiro. (Brasil 2002).

4. A associação, diz Gimonet (2007), além de representar para as EFAs a estrutura indissociável da alternância, é também o seu corolário: *"A associação ajuda as famílias e os mestres de estágio no aprimoramento de seus papéis educativos e de formação de seus filhos, dando-lhes a oportunidade de se encontrar, de se informar em reuniões".*

5. Por tudo isto, é importante insistir sobre o fato de que, as famílias formam sempre a maioria na Associação EFA e, também, nas suas estruturas administrativas, a exemplo da Assembleia Geral, do Conselho de Administração e da Diretoria Executiva.

6. Os educadores, chamados de monitores e monitoras, são os animadores da Associação EFA, sem, todavia, assumir as responsabilidades das famílias, nem substituir estas nas funções dirigentes.

7. Nas EFAs, as famílias não são só convocadas para tratar de assuntos de disciplina, problemas de comportamento ou para colaborar nas festas ou eventos realizados. São protagonistas na elaboração, monitoramento da execução e avaliação dos resultados e impactos dos Planos de Formação (Currículo) de seus filhos/as e da gestão do Projeto Educativo.

8. Através da associação local, cria-se novo tecido social, pois, o planejamento com a participação ativa da base - de baixo para cima – gera, ou melhor, horizontalizada, uma aprendizagem social.

9. A participação ativa que torna o desenvolvimento mais eficaz é um processo social que: transforma os participantes em atores, sujeitos e autores; potencializa os grupos desfavorecidos; aumenta a confiança e a autoestima; contribui na articulação entre todos

e o mais importante, gera compromissos individuais e em relação às causas coletivas.

10. A participação é processo de empoderamento de pessoas e comunidades através da aquisição de habilidades, conhecimentos e experiência que levam a uma autonomia maior. A associação representa o meio ideal para o exercício da participação e se torna um grande elemento impulsionador desta na luta pela conquista da cidadania.

11. Mas, para tornar a associação a verdadeira expressão da autonomia com liberdade e democracia, é preciso implementar uma autêntica pedagogia da participação, porque segundo Bordenave": *"a participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando".*

12. A pedagogia da participação implica na implementação de duas grandes etapas: as atividades pedagógicas cujo objetivo é permitir aos participantes experimentarem o fato de ser parte integrante de um coletivo maior, compartilhar preocupações comuns ao longo do tempo, inspirar neles a vontade de agir coletivamente, sugerir sua organização e permitir que, juntos, dessem os primeiros passos neste sentido; as ações coletivas baseadas nas iniciativas dos habitantes, visando trazer melhorias concretas em suas condições de vida, motivando as pessoas para trabalharem juntas e encontrando objetivos mobilizadores e líderes para impulsionar e organizar as ações. Estas duas etapas levam a outra, superior da pedagogia da participação, que consiste no trabalho comunitário que adquire um caráter duradouro, realizando o objetivo que é de alcançar: engajamento e independência. Esta pedagogia contribui para a descoberta do capital social de um território, de uma região, que muitas vezes é latente. Trata-se de converter este capital social latente em capital social ativo. É a missão da Associação.

13. No caso das EFAs, o que dinamiza a dimensão social, é a tomada de responsabilidades na formação e no desenvolvimento local por parte do grupo de famílias associadas. Com o suporte da Pedagogia da Participação, com suas atividades e ações concretas, desembocando no trabalho comunitário, os membros da Associação EFA devem passar rapidamente de: meros usuários, a simpatizantes e logo a militantes.

14. Para isto, as EFAs investem na formação tanto das famílias quanto dos responsáveis associativos através de Planos de Formação específicos para ambos. A UNEFAB realizou em várias de suas Regionais também, entre outras atividades de formação, o curso Formação de Líderes de Organizações Rurais (FLOR) cuja metodologia em e pela alternância (com vários módulos) é especialmente adaptada ao público de agricultores e agricultoras, com conteúdos práticos e teóricos abrangendo: o conhecimento, o saber-ser e o saber-fazer, necessários para dirigentes das Associações EFAs.

15. A Pedagogia da Alternância, como um dos pilares - meios da EFA, favorece, através de suas características e de seus instrumentos pedagógicos específicos, o encontro entre os parceiros na formação. Todos estes parceiros se juntam em Associação

e todos se beneficiam, porque através da alternância surge a articulação entre formação e desenvolvimento do meio através da participação, do compromisso associativo e do trabalho em rede.

16. Uma associação bem gerida e atuante, pautada nos valores da democracia participativa, viabiliza a partilha do poder educativo na escola e torna o centro educativo e o projeto político pedagógico um espaço de debate e articulação com as forças sociais e os projetos de desenvolvimento local e regional. Por isso, a EFA é mais que uma escola. Ele se define como uma associação de famílias, comunidades e entidades que contribui com uma educação integral e emancipadora, o desenvolvimento sustentável e solidário, através da Pedagogia da Alternância.

17. Uma Associação gestora de EFA é assimétrica aos colegiados de escolas públicas convencionais. Primeiro, pela composição, pois, não se limita ao contexto da escola. Está aberta à participação das famílias, de pessoas afins, de egressos, entidades e organizações sociais diversas dos agricultores e agricultoras familiares. Segundo, porque ela pretende ser um espaço de debate e apoio ao desenvolvimento da comunidade, por meio da educação. O foco está no desenvolvimento das pessoas e do meio e não somente na escola. A Associação transforma a EFA em uma Escola para além do ensino e de suas cercas. Ela é o espaço de luta pelo direito à educação e mais que isto, o direito a uma educação diferenciada, comprometida com a conquista de todos os outros direitos.

18. Olhando a realidade brasileira, podemos afirmar que, nos últimos anos, acompanhando as mudanças estruturais que estão ocorrendo na sociedade atual, é importante frisar que as associações, progressivamente, vêm se estruturando e assumindo funções político-administrativas até então, por elas pouco desenvolvidas.

19. A ampliação da participação das famílias e outros segmentos da sociedade que atuam no meio rural, ao redor da EFA, ajudam e representam, para as pessoas que fazem parte da Associação-EFA uma dinâmica sociocultural de engajamento social nos territórios, os quais estão inseridos. Neste sentido podemos dizer que a Associação-EFA possui diversas funções, diante do ambiente onde se situa, entre elas: responsabilidade jurídica; responsabilidade político administrativa; responsabilidade pedagógica e econômico-financeira; promoção das pessoas e educação dos/das jovens.

20. Assim, o movimento em termos associativos assume-se em associação local, associação regional, associação nacional e associação internacional.

21. Daí chegamos à missão das EFAs: oferecer ao meio, através da formação integral dos adolescentes e dos jovens, organizados em associações de famílias, comunidades e profissionais, sua parcela de contribuição na promoção do desenvolvimento local e sustentável.

22. Nesta perspectiva a Associação EFA tem os seguintes **papéis e responsabilidades:** a) promover a gestão administrativa (do patrimônio, dos recursos, do pessoal técnico e administrativo); b) prover a captação dos recursos financeiros; c) cultivar e gerir as parcerias financeiras e formativas; d) debater e aprovar o Plano de Formação, calendários, etc; e) debater e contribuir para o desenvolvimento local, sustentável e solidário, se fazendo representar

junto às demais organizações da comunidade, do território e da região do seu entorno.

23. Na construção de proposições da I Conferência, são apresentadas, a seguir, **aspectos para garantia da gestão associativa:**

a. Fazer um trabalho de fortalecimento das bases com formação dos dirigentes das associações/EFAs (enfocando principalmente a Pedagogia da Alternância e o Associativismo/ Cooperativismo);

b. Regularização das Associações Locais de fato e de direito, com base em diagnóstico da situação de organização e funcionamento;

c. Construir a mística a partir da simbologia, valores e ideais que definem e representem o movimento EFA;

d. Promover e monitorar a aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância, em observância aos pilares e aos instrumentos pedagógicos;

e. Organizar as famílias e estudantes através de intercâmbios e eventos de formação política e de outra natureza;

f. Ampliar o processo de formação inicial e continuada das famílias nas associações. A partir do Plano de Formação formalizado pelo movimento, como referencial a ser adequado pela Regional e EFA e buscar constantemente as parcerias para realizar essa ação;

g. Estabelecer estratégias para inserir os/as jovens egressos nas Associações locais das EFAs;

h. Promover formação específica para os dirigentes associativos em gestão, papéis e responsabilidades na Associação EFA, gestão e rotinas administrativas, legislação, etc.

i. Criar estratégias de envolvimento com os movimentos sociais, participação nos Conselhos municipais e Estaduais para oportunizar a visibilidade da EFA perante a comunidade e sociedade em geral.

J. Fortalecer os mecanismos atuais de participação: assembleias, encontros, reuniões, mutirões, assim como a formação das famílias, por meio do plano de formação das famílias, ampliando o leque de temas (como educação ambiental, agroecologia, convivência com os biomas e climas, análises conjunturais e outros);

k. Ampliar a presença dos Dirigentes e Assessores regionais nas EFAs, e dos membros do conselho de Administração da UNEFAB nas escolas a fim de valorizar e fortalecer mais o seu trabalho;

l. Buscar novas formas de planejamento e metodologia das dinâmicas, dos encontros e estudar com antecedência os temas a serem debatidos, para motivar as famílias a estarem mais presentes na vida da escola;

m. Criar mecanismos para potencializar as visitas às famílias;

n. Melhorar e variar os temas dos Planos de Estudo, seu uso, e também, do Caderno de acompanhamento;

o. Ampliar o número de encontros formativos e de capacitação das mulheres, jovens e agricultores/as, com foco na pluriatividade e na sustentabilidade.

p. Ampliar a rede de parcerias da EFA, com o Poder Público, com o aumento do número de mestres de estágio, movimentos sociais, rádios locais para fins de divulgação, formação e informação;

q. Aumentar a participação das mulheres em todas as instâncias de decisão nas EFAs, como também considerar a questão de gênero na formação;

r. Criar um mecanismo para que as famílias tenham o compromisso de realizar, acompanhar e participar das atividades junto aos filhos/as na escola e na família de maneira a se sentirem responsáveis e gestores da EFA;

s. Sistematizar a documentação e divulgação das experiências do trabalho das EFAs, através de meios de comunicação como: rádio, revistas, jornais, panfletos, etc.;

t. Fazer com que as famílias se apropriem das EFAs como membros, que interfiram cada vez mais ativamente no processo formativo;

u. Articular reflexões que promovam a expansão do projeto EFA a nível interno (participação das famílias e comunidades na associação) e externo (associações de produtores, sindicatos, redes e forúns), como expansão do projeto em quantidade e qualidade;

v. Promover Projetos de intercâmbio de agricultores (as) através de visitas;

w. Incentivar e promover a participação das famílias e comunidades nas associações e cooperativas, sindicatos e outros, bem como na conquista e defesa de seus direitos;

x. Multiplicar agentes de desenvolvimento local, através do aprendizado e da participação Associativa na EFA;

y. Incentivar a organização dos jovens nas áreas de atuação da EFA, Através de associação cooperativa, grupos, central.

z. Analisar como a UNEFAB poderia contribuir para que os Conselhos das EFA's consigam elaborar seu plano de trabalho de acordo com as necessidades e os princípios da Pedagogia da Alternância, de modo que promova a participação de todos os parceiros;

aa. Propor estudos e pesquisas para o resgate do significado de campo, camponês, campesinato e as lutas camponesas no Brasil e no mundo, no sentido de fortalecer a identidade, a cultura e resistência de uma das classes mais antigas e revolucionárias do mundo e levantando a autoestima das famílias camponesas das EFAs.


E.F.A.S




NÃO MUDE DO NORDESTE

24. A alternância confere uma originalidade ao funcionamento das EFAs, evitando a dicotomia do ambiente familiar e a vida da escola e entre teoria e prática. Esta pedagogia possibilita uma formação global na qual as experiências são sistematizadas. Delas brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola em outras situações de aprendizagem. A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da EFA sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do estudante. A família e o meio sócio profissional não é apenas o lugar onde se coloca em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o estudante vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola.

25. O meio sócio profissional é reconhecido pela Pedagogia da Alternância, também como local de formação do estudante, meio do trabalho em seu cotidiano que emergem os questionamentos que necessitam de aprofundamento e pesquisa na escola. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois, pressupõe que aprender é inerente à vida humana.

26. A Pedagogia da Alternância tem a dimensão dialética, pois, não há prática por prática, ou teoria por teoria. O que existe é a reflexão dialógica traduzida na, *práxis*, que reflete, propõe e transforma.

27. A Pedagogia da Alternância com seu projeto educativo é organizada por meio de um Plano de Formação que se constitui num eixo norteador de todas as ações educativas da EFA. Assim, o Plano de Formação contém: finalidades e objetivos discutidos e definidos com base no contexto; temas dos Planos de Estudos baseados na realidade apontada por diagnósticos participativos; conteúdos curriculares trabalhados a partir dos temas da realidade e de forma interdisciplinar, sem perder de vista os conhecimentos científicos construídos pela humanidade.

28. A Pedagogia da Alternância, através de suas mediações pedagógicas extraem da realidade concreta elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Congregando-os com as áreas de conhecimento, os instrumentos pedagógicos, principalmente, os de pesquisa como o Plano de Estudo e Estágio, possibilita ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio, tornando-o ainda sujeito que analisa sua realidade, transformando-a, recriando-a.

29. Assim, a Pedagogia da Alternância propicia a formação de um ser protagonista/autor na busca do seu próprio conhecimento; prioriza desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do ser social que se deseja alcançar, isto é, relacionado com a filosofia de educação em favor do desenvolvimento das famílias e comunidades, sendo ele o sujeito do processo.

30. A alternância é uma forma para articular vários momentos: a vida do jovem no meio sócio profissional: inserido no trabalho, pesquisa e avaliação; a vida na escola: espaço para analisar, refletir, comparar, questionar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos da

realidade familiar – comunitária e profissional, articulando-os com os conhecimentos gerais e técnicos; retorno do jovem ao seu meio sócio profissional: novas ideias, interrogações, experiências, novas pesquisas, aplicações práticas de práticas de técnicas na produção agropecuária, de atitudes no meio vivencial e de sistematização no planejamento das atividades. Os dois espaços e tempos proporcionam uma ampla aprendizagem composta de conhecimentos técnicos, científicos e de valores (morais e éticos).

31. A Pedagogia da Alternância conjuga estudo, vivência e trabalho, sendo o trabalho (experiência sócio profissional) o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Na prática, a Alternância compõe-se de momentos no Centro Escolar com instrumentos pedagógicos específicos – todos juntos favorecem a associação entre estudo e trabalho no meio sócio profissional.

32. Dessa forma, o estudo realizado sempre partindo da realidade social do jovem provocará novos desafios, novas interrogações que programarão o processo de formação geral. Assim, a articulação entre educação profissional e Ensino Médio, parte dos conhecimentos vivenciais indo aos conhecimentos historicamente construídos, para retornar ao vivencial – pessoal, buscando nesse processo juntar o saber popular com científico de forma a alternar-se através das mediações pedagógicas.

33. A Pedagogia da Alternância representa uma aprendizagem contínua na descontinuidade das atividades sócio pedagógica, técnico-econômica e políticas que assegura os seguintes princípios: articulação da educação profissional com o ensino médio, interdisciplinaridade e contextualização.

34. O sistema de ensino da Pedagogia da Alternância considera as peculiaridades da vida rural e a formação baseada na alternância integrativa, em que a sucessão entre espaço e tempo (familiar-escolar-familiar) deve constituir a base de todo o processo educativo.

35. São mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância: plano de estudo, caderno de acompanhamento, colocação em comum, projeto profissional do jovem, caderno da realidade, visitas e viagens de estudo, estágios, atividade de retorno, visitas às famílias, serões, experiências em casa e na EFA, tutoria, avaliação coletiva, auto-organização da vida em grupo, dentre outros.

36. O reconhecimento da Pedagogia da Alternância, em nível nacional, é através do parecer CNE/CEB n°. 001/2006 que versa sobre dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's).

37. Assim, o MEC reconhece pela primeira vez a forma do funcionamento da Pedagogia da Alternância e considera o tempo socioprofissional como letivo, colocando a importância dos instrumentos pedagógicos funcionarem bem para que este tempo tenha de fato o valor de um tempo letivo.

38. Além disso, o Parecer faz toda uma descrição das tipologias de alternância e recomenda a alternância integrativa como o modelo ideal para o funcionamento de uma EFA. Os quatro pilares são destacados em sua integra e também são recomendados como distintivo

qualitativo que as EFAs não podem abrir mão se quiserem manter o diferencial da proposta.

39. A Pedagogia da Alternância na formação e educação coloca a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, da cultura com a vida não escolar. Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender.

40. A alternância diversifica e multiplica os atores que intervém na formação: famílias, mestres de estágio e/ou tutores, formadores das EFAs, mas também os alternantes em vida de grupo. Estes diferentes atores estão mais ou menos em interação segundo as finalidades da formação e a natureza dos campos vivenciais investidos. Mas sempre resulta disto tudo um complexo de relações, um complexo psico-social do qual cada alternante faz parte.

41. A alternância coloca como fundamental a gestão compartilhada do processo educativo, devendo respeitar as construções coletivas e a condução plena, justa e digna dos processos formativos, gerenciais, políticos e pedagógicos, sem perder de vista as responsabilidades individuais.

42. A alternância cria também um confronto entre campos culturais: a cultura de um local, de um território de onde vem o alternante e onde mora com sua família, com sua maneira de ser, de pensar, de falar sua linguagem, suas expressões, suas referências; a cultura da organização com suas próprias referências, seu registro de língua especializada, sua cultura profissional; a cultura da escola com suas palavras, suas finalidades, seu ambiente, suas próprias referências, mais ou menos longe, das outras culturas, na medida em que está afastada, até em ruptura com o mundo circunvizinho.

43. O alternante encontra-se no centro deste complexo. Ele passa de uma para outra lógica e cultura. Ele vive um permanente paradoxo de rupturas e de relações (Gimonet, 1984).

44. Um conjunto de meios e condições contribuem nisto, a saber: a natureza e a densidade de relações entre os atores por meio de: visitas, reuniões, instrumentos de comunicação e de informação; a estrutura que permite o encontro, o debate, a informação com paridade. É no seio das EFAs que o objetivo da Associação para a qual ela é a consequência necessária e evidente da alternância.

45. A formação em alternância requer uma organização, atividades e mediações pedagógicas específicas para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, e para aperfeiçoar as aprendizagens.

46. Assim, articular os tempos e espaços da formação consiste em criar liga e ligação, isto é, interação entre os dois espaços-tempos, continuidade na sucessão das microrupturas engendradas pela passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração.

47. Em relação a isto coloca-se a importância das sequências dobradiças os alternantes reencontram a situação escolar e quando a deixam para reintegrar o contexto socioprofissional. Sem dúvidas, a natureza e a qualidade das articulações e relações geradas

pela instituição de formação representam indicadores do tipo de alternância com a qual estamos sendo confrontados.

48. Para a exploração da realidade e da experiência, sua expressão e sua formalização existe um instrumento básico: o "Plano de Estudo" da vida cotidiana (profissional, social, familiar, etc...). Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. É o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o estudante, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento. Não se trata de um mero instrumento de pesquisa monográfica, mas de um instrumento chave de aplicação, de poder e de cultura se conseguirmos dar-lhe as dimensões que requer.

49. Para o aproveitamento dos ganhos das experiências a "colocação em comum" constitui a segunda atividade chave da pedagogia das EFAs porque visa fazer conhecer e partilhar ao conjunto do grupo as descobertas, os ganhos e contribuições de cada um. Ela permite introduzir a troca e a confrontação no seio de um grupo de pares com todos os efeitos que isto subentende. Ela dá poder a cada um e ao grupo. Ela é uma oportunidade de efetiva cooperação. Ela é, por excelência, uma atividade de socialização. Constitui assim, do ponto de vista da gestão pedagógica, a atividade dobradiça entre os campos de vida e dos saberes diferentes.

50. Para cada sequência da alternância: meio sócio profissional - escola - meio sócio profissional, a unidade e a ação pedagógica podem ser dadas através de uma organização temática. Um tema que geralmente tem sua fonte nas atividades da vida (profissional, familiar, social) e relacionando com as possibilidades de implicação dos alternantes permite introduzir, na medida do possível, as disciplinas do programa que assegurarão o tratamento em várias dimensões: técnicas, econômicas, científicas, históricas, geográficas, literárias, filosóficas ou matemáticas.

51. No conjunto do percurso, a organização geral (sucessão de temas, progressão dos conteúdos) é dada pelo Plano de Formação (Currículo) que representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Em suma, um Plano de Formação é uma ampla ordenação da coerência em torno da formação, da educação, da orientação e do desenvolvimento da pessoa vivendo num determinado contexto (Gautreau, 1995).

52. Na construção de proposições da I Conferência, são apresentadas, a seguir, **aspectos acerca da PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:**

a. Promover formação em metodologias e diretrizes pedagógicas da Pedagogia da Alternância;

b. Coordenar, monitorar e avaliar a aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância;

c. Verificar os níveis de funcionamento dos estímulos na aplicabilidade do Plano de Formação (Currículo).

d. Realizar um diagnóstico sobre a necessidade de diversificação de cursos das EFAs;

e. Monitorar e avaliar a oferta de cursos voltados às necessidades do território onde a EFA está inserida e/ou criação de novas EFA's e novos cursos.

f. Estímulo e apoio aos monitores a buscar formação (graduação, especialização, mestrado...), bem como, apoio a estes, na apresentação de trabalhos em congressos vinculados ou não as EFA's;

g. Lutar para viabilização de leis que permitam concursos e/ou processo seletivo específicos para monitores/as;

h. Criação de uma plataforma digital que ofereça formação continuada aos monitores/as e que mantenha o contato permanente com as EFAs;

i. Retomar o Plano de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância que estabelece as diretrizes gerais que orientam a execução desta formação de forma descentralizada nas regionais, buscar a co-animação da Equipe Pedagógica Nacional e buscar constantemente as parcerias para obtenção dos recursos necessários, humanos e financeiros junto ao poder público, às Regionais e as Universidades;

j. Garantir um processo de formação continuada para os/as monitores/as, priorizando o aprofundamento sobre o currículo integrado entre formação geral e profissional, estratégias de formação interdisciplinar e transdisciplinar, políticas públicas, sucessão rural, desenvolvimento sustentável, relação escola e meio, inclusão produtiva e social do jovem, agroecologia, sustentabilidade, entre outros temas, junto as parcerias através de termos ou outros instrumentos congêneres, com os Estados e Universidades.

k. Produzir e publicar material didático específico da Pedagogia da Alternância, através da formação dos monitores/as para que eles mesmos produzam a partir de dentro do movimento;

l. Revisar o material didático e as diretrizes para a formação inicial em pedagogia da alternância se tornar atualizada e mais atraente;

m. Incentivar a criação da obra prima nas EFAs através do Caderno da Realidade;

n. Criação de álbuns dentro da arte conceitual, evocando o extraordinário no dia a dia dos estudantes;

o. Incentivar "o belo", a arte na EFA e as habilidades artísticas dos estudantes;

p. Retomar a Publicação das Revistas da Formação Por Alternância e demais publicações do movimento;

q. Consolidar os trabalhos das Equipes Pedagógicas Nacionais (EPN's) e Equipes Pedagógicas Regionais (EPR's) para construir, sistematizar e difundir conhecimentos e materiais bibliográficos capazes de promover e nortear os rumos políticos, filosóficos e metodológicos das suas regionais e redes;

r. Fortalecer a prática da alternância por meio das visitas dos educadores às famílias, entendendo que este acompanhamento impacta na qualidade da aula dada pelo monitor, na metodologia da alternância, no compromisso das famílias no processo de educação dos filhos/as, apoio ao seu Projeto Profissional do Jovem (PPJ) etc., mudança de visão sobre as oportunidades do meio rural hoje com a presença das políticas públicas;

s. Promover e articular com o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselhos Estaduais, Secretaria de Educação, grupos de trabalhos regionais, associações locais estudo de regulamentação do Parecer 01/2006, através de seminários regionais/estaduais e um amplo seminário nacional da Pedagogia da Alternância, culminando com a produção de base legal para a referida resolução e/ou diretriz nacional da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs;

t. Compreender os instrumentos e recursos pedagógicos utilizados por outras instituições que implementam a Pedagogia da Alternância, afim de analisar e atualizar os processos de implementação e acompanhamento feito pelas EFAs;

u. Propor estudos para ressignificação dos pilares das EFAs;

v. Compreender a relação família camponesa e escola nos tempos e espaços formativos das EFA;

x. Promover e incentivar a pesquisa a partir das experiências formativas e práticas pedagógicas do próprio movimento EFA;

z. Demandar o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como "modalidade" educativa para diferenciar da modalidade de Educação à Distância, com Resolução da Pedagogia da Alternância, a partir do Parecer 001/2006, como matriz teórica metodológica, de gestão e organização da educação;

aa. Propor estudo crítico sobre o termo "Instrumentos Pedagógicos" propondo a possibilidade de substituição por Mediações Pedagógicas Específicas da Pedagogia da Alternância;

bb. Promover estudos no sentido de buscar novos referenciais teóricos para a Pedagogia da Alternância, aproximando-a mais da Pedagogia Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo a perspectiva histórico-cultural, tendo Vigostky como referência;

cc. Realizar mais estudos sobre a Pedagogia da Alternância e sua gênese, com Paulo Freire e Educação Popular, Pedagogia do Oprimido, em sua dialogicidade e conscientização;

dd. Criar um curso de graduação Nacional - Magistério Superior em Pedagogia da Alternância - para qualificar coordenadores pedagógicos das EFAs e membros das Equipes Pedagógicas Regionais (EPR's) como uma das estratégias de fortalecer os princípios da PA e da organicidade das EFAs;

ee. Criar um mestrado profissional especial em alternância (a exemplo do Mestrado Internacional) para qualificar futuros formadores do Movimento EFA;


CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
CONPAB
2019


CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
CONPAB
2019


Pedagogia da Alternância e a atuação dos jovens no desenvolvimento local.
Escola Família Agrícola
Teoria do Ator-Rede e Adequação Sociotécnica
Apporis


CONFERÊNCIA NACIONAL DA
CONPAB
2019


CONPAB

4.3 - EIXO III - FORMAÇÃO INTEGRAL

53. Na pedagogia da Alternância a prioridade é dada à pessoa com uma visão de desenvolvimento global, de formação integral, e não somente intelectual, está sendo trabalhada, a concepção pedagógica tende a situar o "educando" como sujeito-autor de sua formação, que aprende, pesquisando e construindo, com sua própria originalidade. Prevalecem, então, os métodos de apropriação que privilegiam o processo de produção de saberes através da pessoa, mais do que um simples consumo de informações pela mesma.

54. A reflexão na EFA deve permitir o descobrimento da vida social total, que implica sobre a organização da sociedade e a mobilização dos mais variados saberes. Saber que está na vida familiar, comunitária, nos meios de comunicação, nos livros, na internet, etc.

55. A análise dessa relação com o saber não se dá só de forma cognitiva. Embora reconheçamos a importância do desenvolvimento cognitivo no processo da formação, é inegável que junto com ele devam fazer parte também duas outras dimensões a fim de que seja favorecida a formação integral: uma delas é o desenvolvimento de potencialidades afetivas, espirituais, físicas e não apenas intelectuais; pois o desenvolvimento harmonioso e dinâmico dessas potencialidades é que possibilitarão ao sujeito o amadurecimento emocional, intelectual e social, num processo de transformação contínua, de construção de uma autoestima positiva, autonomia, responsabilidade, decisão e valores; uma outra dimensão a considerar seria a das relações estabelecidas no processo educativo.

56. A Pedagogia da Alternância enuncia três finalidades em interação: da educação, da formação e da orientação dos sujeitos a fim de permiti-los a uma inserção social, profissional e, além disso, cultural; educar e formar significa o desenvolvimento global da pessoa, em todas as suas dimensões (intelectuais, físicas, afetivas, sociais, relacionais, culturais, espirituais...), aquilo que se costuma chamar de formação integral.

57. Assim, implica uma formação que visa dar oportunidade a cada um de preparar os saberes e fazeres necessários ao exercício de uma profissão, à inserção profissional e social.

58. A amplitude das possíveis aprendizagens supera as únicas aprendizagens acadêmicas da escola, já que se pretende a formação integral da pessoa seguindo um princípio de formação profissional e geral associadas.

59. A primazia dada à experiência que antecede o programa escolar, interesse suscitado na sessão no meio sócio profissional durante a qual pesquisas e estudos são propostos. Assim, o estudante "apropria-se" mais da aula, tornando-se mais pesquisador do que sábio. Percebemos com isso, que a educação em alternância privilegia a ação do aprendiz e a aprendizagem por construção de saberes mais do que por consumo.

60. A formação em alternância torna-se o espaço-tempo no qual se adquire a prática e a cultura de uma profissão, nas suas quatro dimensões: material, técnica, social e simbólica.

61. Disto decorre, numa profissão, se misturam, ao mesmo tempo, saberes, saber-fazer e saber-ser, uma inteligência prática, uma habilidade manual e uma arte de viver. Assim, vem se esboçando a identidade profissional e formação integral com a Pedagogia da Alternância.

62. Associar a formação profissional e geral responde a duas obrigações: de uma parte, levar em conta o suporte experiencial que tem aspecto profissional dominante com uma visão e exigência de qualificação profissional; de outra parte, atingir a primeira finalidade do CEFFA que é a de formação integral, de educação global da pessoa no máximo de suas possibilidades.

63. Educação integral como formação integral, pois, o ser humano é único, integral e não pode evoluir plenamente senão pela conjugação de suas capacidades globais, com desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

64. A formação Integral como articulação de conhecimentos e disciplinas/áreas, que enfatiza a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais.

65. A dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares e de modos variados, há uma integralização de experiências e conhecimentos que se articulam no processo educativo.

66. Formação integral como articulação de aprendizagens a partir de eixos temáticos/ temas geradores, com metodologia participativa que envolve a vida prática comunitária, voltada para solução de questões que inquietam ou estimulam a vida cotidiana e que, por isso mesmo, exercem forte motivação e interesse.

67. A ênfase é dada ao desenvolvimento integral a partir de uma área ou tema do conhecimento como eixo de organização para o desenvolvimento da aprendizagem

68. Formação integral com desenvolvimento dos aspectos: **ético** - senso de justiça e solidariedade; **ecológico** - compreensão da dependência entre ser humano e a natureza e valorização dos recursos naturais; **intelectual** - exercitando a inteligência e o pensamento; **técnico** - desenvolvendo as habilidades, modo de fazer as coisas, respeitando o outro e a natureza; **científico** - conhecimento sobre o funcionamento da técnica; aspecto profissional - sentir-se bem, no que faz, realizar-se profissionalmente; **artístico** - perceber a beleza das coisas naturais e produzidas; **filosófico** - perceber o sentido das coisas e da vida, o porquê dos fenômenos; **espiritual** - respeitar e cultivar as relações sociais e a natureza para além da nossa geração.

69. Assim, contrário ao projeto liberal de educação as EFAs do Brasil têm postulado e materializado outra concepção de educação, que toma a ideia da formação integral como referência básica para a formação humana, como um todo que se entrelaça, que não dá para estabelecer fronteiras, onde uma dimensão começa e outra termina. Essa formação ocorre à medida que lhe é agregada de forma dialética e articulada suas várias dimensões e/ou aspectos.

70. Desta forma, o Ensino Médio integrado, articula o saber propedêutico com o instrumental, as atividades manuais com as intelectuais. Faz parte de um posicionamento político, que trata da educação, de uma forma plena, global, holística, na dialética da totalidade.

71. O projeto do ensino médio integrado necessita de financiamento capaz de promover a qualificação da estrutura física dos espaços formativos das EFAs, de modo que haja espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação. É necessário, ainda, práticas de gestão democrática, capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos profissionais da educação e da comunidade com a sua construção.

72. A EFA, ao assumir o ensino integrado com práxis, acolhe paradigmas que tomam os conhecimentos como resultantes da inserção dos sujeitos na realidade, valorizando a produção coletiva desses conhecimentos, atitude humana que transforma a realidade, no sentido de formar sujeitos que articulem, projetam e transformam a realidade.

73. A formação integral possibilita a perspectiva para a ampliação de sua visão de mundo. Para tanto, a realidade deve ser compreendida em sua totalidade, de forma a conduzir à perspectiva de integração dos saberes, vivências e experiências do estudante da EFA.

74. Esta integração de saberes/vivências/experiências possui como pressuposto a integração dos espaços, dos tempos, das pessoas e dos conteúdos, ou seja, que o corpo docente e técnico-pedagógico da escola realize um trabalho colaborativo e de diálogo entre os diferentes campos do saber; que esta equipe possua os tempos e os espaços articulados para realização do diálogo, do debate e do planejamento em conjunto de maneira que possibilite que os conteúdos sejam trabalhados articulados e integrados.

75. Adotar a Pedagogia da Alternância implica por em marcha uma dinâmica de educação pensada como processo de formação que valoriza o desenvolvimento integral, sem privilegiar determinados aspectos deste desenvolvimento em detrimento de outros; ter mediações pedagógicas apropriadas que funcionem como molas mestras, organicamente dispostos em um plano de formação, para dinamizar o processo e integrar de fato, formadores no seio da escola; implica em levar a escola para a vida e trazer essa para a escola, não de forma idealizada, mas concreta; implica ainda em operacionalizar o pensamento sistêmico – algo mais ousado na contemporaneidade e, implica ao final, em ter uma enorme interrogação – pedagogia da pergunta – frente a toda uma produção de conhecimentos disponíveis, e a consciência do nosso inacabamento – que nos coloca na condição de eternos aprendizes.

76. Diante desses pressupostos, os principais desafios para a realização da formação integral são: realizar a integração entre as pessoas, de maneira que aja haja o diálogo e a formação colaborativa e participativa do coletivo; alta rotatividade da equipe (caso de um dos estados representados que os contratos são rescindidos a cada dois anos, fragmentando e tendo que reiniciar todo o trabalho com a nova equipe); falta de identidade das novas gerações com o campo, falta de identidade do monitor (a) com o campo, descaracterização das EFAs com a crescente burocratização; falta de apropriação de princípios da Pedagogia da Alternância.

77. Portanto, para avançarmos na **construção e no desenvolvimento da FORMAÇÃO INTEGRAL,** devemos considerar prioritariamente o tripé estudante, família, monitor, levando em consideração seu contexto sociocultural, indicam-se as seguintes proposições:

a. Sistematização dos preceitos e pressupostos teóricos que fundamentam a formação humana integral e integradora, podendo contar com a parceria com as Universidades e os Movimentos Sociais para realizar ciclos de estudos;

b. Fortalecimento da formação integral e integradora do monitor/a, assegurando/ fomentando um perfil de formação continuada na perspectiva holística (do sagrado, afetivo, política, social e vivencial) e instituição de Plano de Formação, com calendário de formação em nível local, regional e nacional;

c. Instituição e/ou ampliação dos espaços e momentos de formação e avaliação da práxis;

d. Compreensão da realidade na qual as escolas estão inseridas: entender e refletir acerca das mudanças pelas quais passam as EFA e na modificação dos sujeitos da escola;

e. Sistematização das práticas e experiências desenvolvidas nos espaços sócio educativos intra e extra comunidade escolar;

f. Articular apoio em programa de Graduação (Licenciaturas), especializações e de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Pedagogia da Alternância em parceria com as Universidades e Institutos Federais;

g. Promover estudos/pesquisas sobre os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos do território onde a EFA está inserida;

h. Avançar nas políticas de financiamento para que as EFAs possam contar com equipes pedagógicas estruturadas e consolidadas, capazes de promover a formação humana integral e integradora dos estudantes;

i. Propor estudos e pesquisas para aprofundamento da categoria "formação integral", propondo ampliá-la ou ressignificá-la para os conceitos de formação emancipatória, libertadora, formação omnilateral;

j. Propor e institucionalizar junto as parcerias através de termos ou instrumentos congêneres, possíveis formas de repasse para formação inicial e continuada e equilíbrio das ações integradas aos outros pilares que "alimentam" o pilar - formação integral;

l. Considerar as categorias de gênero e relações étnico- raciais enquanto objeto de estudo na formação integral e integrada, para além dos eixos temáticos transversais, integrando o currículo para contribuir no processo formativo juvenil;

m. Continuar fortalecendo os vínculos da escola com a família e comunidades de origem dos estudantes para além de parcerias em projetos específicos, mas constituídos enquanto pilares da Pedagogia da Alternância;

n. Valorizar os pilares que se baseiam numa estrutura amorosa e de discernimento entre o que ajuda ou não no contexto religioso e afetivo (com ênfase na mulher), uma postura que deve estar dentro dos eixos: aluno/família e monitor/escola;

o. Valorizar a reverência amorosa e compassiva diante do criatural e dos seus limites e a garantia da formação dos sentidos /educação emocional/ para o sagrado/ sensibilidades humanas- ética e estética/ educação para os direitos humanos;

p. Formação Integral e Integradora que valorize a memória e os princípios norteadores da Pedagogia da Alternância desde os seus primórdios de modo a contribuir com as novas formas de educação da realidade permeada pelas novas tecnologias presentes na vida da juventude moderna.









78. Pensando de forma pragmática, o binômio "desenvolvimento sustentável" traz em si uma implícita redundância, que também pode ser reveladora de importantes contradições. Afinal, é correto chamar de "desenvolvimento" um processo que não tenha a sustentabilidade como essência?

79. O mundo cada vez mais globalizado e conectado vem demonstrando que não. Principalmente porque o modelo de desenvolvimento mundial, capitaneado pelo critério econômico do lucro e da especulação financeira faz com que grandes conglomerados de empresas transnacionais se estabeleçam em qualquer parte do mundo, da forma que mais lhes convém, não necessariamente com o objetivo de enfrentar as mazelas humanas que ainda assolam parte importante da população. Dessa forma, como falar em desenvolvimento sustentável tendo cerca de 820 milhões de pessoas (ONU 2018) passando fome em todo o mundo?

80. Não à toa o debate acerca da produção de alimentos vem ocupando um importante espaço atualmente, especialmente em países como o Brasil, cujo potencial agrícola é um dos mais visados do mundo, seja pela sua enorme área agricultável, seja pelos recursos naturais abundantes, especialmente água ou mesmo pela histórica preferência política por um modelo de desenvolvimento baseado na produção primária.

81. Um cenário extremamente favorável, se não fossem as imensas contradições existentes. A começar pelas expressivas mazelas advindas da questão agrária e sua injusta distribuição de terras, uma série de pesquisas estão vinculando a agricultura e a produção de alimentos diretamente ao crescente uso de agrotóxicos nas lavouras do país, relacionando isso a várias doenças, o que coloca o Brasil na liderança mundial em consumo de veneno, superando os EUA.

82. E, nessa esteira, a Agroecologia vem se propondo Brasil afora, como uma possibilidade não só de produção de alimentos saudáveis, mas também um contraponto ao modelo que o agronegócio impõe, calcado numa produção intensiva de commodities, contrário à necessária reforma agrária, cada vez mais dependente dos agrotóxicos e indutor da degradação ambiental e da vida dos sujeitos que ali habitam, para favorecer a expansão da fronteira agrícola.

83. Traz à pauta, questões também centrais, como a preservação ambiental, autonomia produtiva e de vida dos/as Agricultores/as Familiares, da aproximação do saber científico com o saber popular, de maneira colaborativa, valorizando o saber-fazer desses sujeitos diversos do Campo, que compõem a Agricultura Familiar.

84. O projeto de desenvolvimento sustentável deve se organizar em cima das seguintes questões: que mundo queremos construir? Que tipo de vida? E as respostas devem apontar para o coletivo.

85. Não existe coletivo sem o indivíduo, mas é preciso que cada um perceba a importância do "eu", consciente de sua participação no "nós" e não na falsa coletividade onde um manda no outro, pois cada um é tão importante quanto o outro e esta é a noção de coletivo.

86. O desenvolvimento sustentável pressupõe um projeto multidimensional. É o projeto que veicula objetivos, fins e horizontes. Sem projeto não há desenvolvimento verdadeiro.

87. O projeto visa a construção ou instauração de uma nova ordem. Ele pressupõe o investimento de energias, a mobilização de todos os seus agentes numa sinergia de forças. Sem a sinergia de forças não há desenvolvimento.

88. Todo o desenvolvimento possui uma dinâmica complexa de evolução e às vezes revolução. O desenvolvimento é um fenômeno em permanente expansão. A estabilidade-instabilidade, o conflito entre velho-novo, entre qualidade-quantidade, motivação e fadiga são inerentes aos projetos humanos. O desenvolvimento é dialético.

89. O desenvolvimento não parte do nada, ele pressupõe uma realidade pré-existente. Ele prevê um ponto de partida e um retorno para a sua superação. Um processo de ida e volta da realidade para a realidade. Outra lógica, de uma nova consciência ecológica de um mundo em integração onde tudo, está interligado.

90. Nunca estiveram tão em voga os debates acerca da agropecuária mundial, especialmente no que tange às questões referentes às causas ambientais, com todas as questões que afetam a temperatura do planeta, a cobertura vegetal, o custo energético da produção, o consumo de combustíveis fósseis, bem como a (má) utilização da água, uso intensivo da terra, entre outros, quando se trata da sustentabilidade da vida no planeta.

91. Portanto, há um paradigma produtivo de escala mundial sendo colocado em cheque, ao qual vem se contrapondo a perspectiva da finitude dos bens naturais do planeta. Nesse contexto, a perspectiva da Agroecologia passa a ser uma alternativa de renda, se pensarmos pela produção agropecuária, mas sobretudo, de resistência em resposta a esse modelo de vida baseado na competição ilimitada entre os humanos, e também em relação a agropecuária predadora no planeta.

92. A perspectiva do desenvolvimento com sustentabilidade: se refere à uma relação Sociedade/Natureza onde prevaleça a noção de pertencimento e de relação afetiva com o lugar/ecossistema no qual se está inserido; reforça a noção de lugar de viver e do valor de uso – lugar-hábitat, território-abrigo; reforça a noção de produzir a partir dos fluxos e ciclos dos ecossistemas e não contra eles - conhecimento ecológico para o manejo sustentável dos agroecossistemas; reforça o princípio da precaução ou da prudência ecológica; reforça o princípio da diversidade (ecológica e cultural), do diálogo de saberes e da democracia e gestão participativa.

93. Uma sociedade sustentável só poderá ser factível, se ela for o abrigo de um mosaico de modelos locais, onde o conceito de sustentabilidade se materialize sob a forma de configurações socioespaciais-produtivas portadoras de relações ser humano/ sociedade/ natureza moldadas pelas especificidades socioculturais e ecológicas do lugar.

94. Evidentemente essa não é uma tarefa fácil e muito menos de curto prazo, visto o poderoso arranjo político e econômico historicamente constituído, mas se a sustentabilidade se faz inerente ao desenvolvimento, a opção política pela Agroecologia, no que tange à agricultura familiar e à produção de alimentos saudáveis, se faz urgente. Experiências concretas e extremamente viáveis não são poucas e se sustentam heroicamente Brasil a fora, baseados na resiliência e na sabedoria dos povos do campo. Prova de que, um desenvolvimento verdadeiramente sustentável precisa considerar os mais diversos aspectos: político, econômico, técnico, ambiental e principalmente, social. Ou este binômio, "desenvolvimento sustentável", possivelmente redundante, seguirá sendo, muitas vezes, contraditório.

95. Assim, a ideia de um projeto que associa a formação em alternância com o desenvolvimento sustentável do campo, na perspectiva camponesa, é uma ideia original e confere as experiências de alternância brasileiras, um caráter não apenas diferente dos objetivos de uma educação que quer transformar, mas também evidencia o caráter político de uma experiência educativa.

96. Desta forma, para continuar forte e promover o desenvolvimento sustentável local, ela precisa também ser é uma escola do encontro, da solidariedade, da responsabilização dos parceiros. Esses parceiros que sejam famílias, educadores, comunidade e outros agentes do meio. Enfim são diversos onde cada um tem sua parte de responsabilidade. Sem isso não há sustentabilidade, sem sustentabilidade não há parceria e sem parceria não se faz a escola de alternância.

97. A educação neste projeto de desenvolvimento deve assumir o papel de portadora da anunciação, educação para a liberdade, com autonomia, problematizadora e emancipadora.

98. Pois, o modelo de desenvolvimento que está em vigor, que concentra terras nas mãos de poucos, incentiva o êxodo rural, contribui para a violência e que exclui o diferente, nos certifica que é preciso trabalhar as mudanças. Então, para pensar na educação deve-se buscar a melhoria da qualidade de vida, do trabalho, do lazer, enfim, tudo que aponte para este caminho.

99. É preciso ser ousado para fazer frente ao chamado mundo da globalização e propor a transformação de um modelo social excludente e defender a sociedade da inclusão.

100. A educação com a Pedagogia da Alternância deve ser um projeto político, que ajude as pessoas a se afirmarem na vida, buscando a transformação, como instrumento para a construção deste projeto de desenvolvimento.

101. A educação ao longo da vida, em alternância, pessoal e coletiva, é matriz essencial para o desenvolvimento com justiça socioambiental e na perspectiva do bem viver.

102. As potencialidades teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância, e seu processo formativo, podem aproximar-se de uma busca por sociedades sustentáveis, e possibilitar uma ampliada compreensão e discussão do conceito de sustentabilidade e do conceito do "Bem viver".

103. Na Pedagogia da Alternância, aponta-se os indicadores de justiça socioambiental:

a cooperação, compaixão e solidariedade como valores vitais para sobrevivência e qualidade de vida; a participação social e a avaliação crítica dos rumos que a sociedade toma; a clara noção da importância organizacional no campo; a consciência dos direitos e da perspectiva do bem comum, como luta coletiva; a cultura da articulação, acesso e democratização da informação.

104. Que possa induzir processos de desenvolvimento local sustentável e solidário, com o demarcado embate à injustiça ambiental. Por justiça socioambiental, o ecologismo dos pobres, invertendo a lógica do sistema capitalista.

105. Desta forma, a educação por alternância se propõe modificar os modelos de desenvolvimento regional hegemônico (excludente, concentrador, explorador), na perspectiva de construção do modelo de desenvolvimento local e sustentável contra hegemônico (com foco na agroecologia e no bem viver).

106. Entende-se assim, que o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) aproxima a EFA dessas perspectivas de intervenção na realidade na perspectiva do projetar-se, da geração de trabalho e renda, aprender processos de mudança pessoal e comunitária, ou seja, elaborar projeto na perspectiva da cooperação, da organização produtiva alinhada com princípios da economia solidária, na busca de soluções para os problemas reais, entrelaçados no território.

107. Compreender o rural a partir de outras lógicas organizacionais possíveis, ajuda-nos a delimitar um campo de atuação teórico-metodológico e um universo político pedagógico socioambientalmente comprometido.

108. O contexto de atuação da Pedagogia da Alternância com suas peculiaridades suscita o olhar cauteloso para o rural e suas interconexões, quando as relações rural e urbano, campo e cidade, projetos profissionais e cultura rural, culturas tradicionais e formação para o trabalho, produção/renda e responsabilidade social, gestão e participação comunitária, gênero e trabalho, diversidade étnica-racial e religião...

109. O Projeto Educativo da EFA pressupõe interagir com todos os atores locais, com os arranjos produtivos, o mundo do trabalho, as organizações sociais, o território, para subsidiar a elaboração do Plano de Formação e a sua execução, visando à inserção social e profissional dos estudantes.

110. Portanto, a Pedagogia da Alternância expressa a certeza de que a educação pode contribuir para uma nova ordem, com articulação necessária entre a educação e o desenvolvimento, com a reflexão sobre o papel da educação e da formação em Alternância relacionando-a com o Desenvolvimento.

111. Na construção de proposições da I Conferência, são apresentadas, a seguir, **aspectos acerca do DESENVOLVIMENTO DO MEIO:**

a. Ao invés do des-envolvimento (de fora para dentro), o envolvimento da cultura, do ambiente, da economia, da organização social local (de dentro para fora);

b. Fortalecer espaços de participação e de construção da autonomia das famílias;

c. Fortalecer as identidades que são portadoras do apego ao lugar, da vida comunitária, da cultura da adaptação ao meio, da convivência com os ecossistemas: diversidade biológica e heterogeneidade espacial – territorialidades sustentáveis;

d. Incrementar a articulação em redes de luta territorial e emancipatória, troca de experiências, ajuda mútua: rural-rural, rural-urbano, regional-estadual-nacional, ...

e. Desenvolver nos jovens as capacidades de trabalho e organização coletiva, reconhecendo o campo como um espaço de qualidade de vida, de desenvolvimento pessoal, social, cultural e também econômico;

f. Compreender a importância da igualdade de gênero, fomentando organizações paritárias entre homens e mulheres, com atuação igualitária nas tomadas de decisão;

g. Valorizar e cultivar a cultura local, bem como aprender a conviver e a respeitar as culturas de outros povos e comunidades;

h. Trabalhar com os jovens e suas famílias o importante tema da sucessão familiar, fazendo um enfrentando ao grave problema do esvaziamento do campo;

i. Realizar pesquisa específica sobre a inserção socioprofissional dos jovens das EFAs;

j. Com a Pedagogia da Alternância, desenvolver pesquisas para encontrar soluções tecnológicas ambientalmente viáveis;

k. Propor estudos e pesquisas para aprofundar junto aos sujeitos das EFAs os modelos de "desenvolvimento sustentável", "desenvolvimento local, do meio, por outros conceitos, ou paradigmas mais coerentes com a perspectiva dos movimentos sociais camponeses, propondo com isso ressignificar este pilar fim das EFAs", para reavaliar o uso das expressões "desenvolvimento sustentável", "desenvolvimento sustentável e solidária" e "desenvolvimento local sustentável", frente aos questionamentos políticos e ideológicos, pela vinculação dos termos aos discursos políticos dos organismos internacionais associados aos projetos neoliberais;

l. Que o desenvolvimento local, do meio, compreendido como pilar fim seja revisto no contexto brasileiro da Pedagogia da Alternância, buscando reafirmar o movimento EFA e o seu projeto educativo comprometido com finalidades mais políticas de contribuição com um novo projeto de campo e sociedade;

m. Considerando que o problema da falta de terra entre os jovens configura-se como um desafio para o desenvolvimento local, o movimento da Pedagogia da Alternância precisa apoiar e fomentar as lutas em torno da reforma agrária e fundiária da democratização do acesso à água.

n. Priorizar o desenvolvimento de programas e projetos voltados ao fomento e a difusão das tecnologias sociais apropriadas às especificidades socioculturais e ambientais dos diferentes territórios;

o. Fomentar o desenvolvimento de projetos de assessoria técnica e extensão rural

às famílias e os jovens que estudam nas EFAs, articulados com os princípios políticos e pedagógicos da pedagogia da alternância e da educação do campo;

p. Promover esforços no sentido de implementar uma política de financiamento dos projetos dos jovens egressos das EFAs;

q. Fomentar ações voltadas ao fortalecimento do associativismo e do cooperativismo no campo, com ênfase ao protagonismo dos jovens;

r. Apoiar a implementação de Núcleos Comunitários de Agroecologias e das Feiras Agroecológicas como forma de difundir o debate e a prática da agroecologia nas comunidades.

s. Considerar no "desenvolvimento" as características e os princípios políticos que fundamentam o projeto de sociedade em construção através da Pedagogia da Alternância;

t. Como matriz de "desenvolvimento" trazer a importância da participação social na construção de outro projeto de sociedade democrático e vinculado à justiça social;

u. Ampliar a concepção de desenvolvimento do campo para além da produção, destacando a relevância das políticas de cultura, educação, saúde, esporte e lazer para garantir maior qualidade de vida no campo, principalmente para a juventude;

v. Reconhecer e dialogar com os projetos alternativos de desenvolvimento desenvolvidos por grupos e movimentos sociais em nível local que trazem inúmeras contribuições para a compreensão e a construção das possibilidades de construção de outro projeto de sociedade pós-capitalista ou socialista.









4.5 - EIXO V – FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

112. Um dos principais gargalos das EFAs do Brasil tem sido o enfrentamento do problema do financiamento. Pela natureza pública do serviço educacional formal e informal prestado aos povos do campo, as EFAs se vêem no direito de acessar recursos públicos para o seu financiamento. Este fato tem instigado o movimento que busca responder *como conseguir o financiamento público para os CEFFA's e garantir ao mesmo tempo a sua autonomia político-administrativa e político pedagógica, as suas características e os seus princípios?*

113. Uma EFA caracteriza-se pelos quatro pilares ou princípios: *a Associação Gestora*, composta de famílias, pessoas e entidades que se unem para promover o desenvolvimento do meio; *a Pedagogia da Alternância como sistema educativo pertinente e apropriado para uma educação contextualizada; a formação integral e emancipadora e o desenvolvimento sustentável e solidário* do meio.

114. A Pedagogia da Alternância vem sendo disputada na sociedade brasileira. Diversas experiências educativas utilizam-na em alguns de seus aspectos, sem se identificarem com o conjunto dos princípios que caracteriza a EFA. As mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, praticada na EFA, é o que faz a diferença em relação às demais experiências.

115. A EFA, por princípio, é um centro educativo de gestão comunitária. As famílias individualmente, os sujeitos locais, pessoas, lideranças, profissionais, bem como as comunidades, por meios de suas organizações e entidades de representação etc. se unem e criam uma associação com a finalidade de gerir o centro educativo. A gestão comunitária é um valor que faz a diferença entre a EFA e outras experiências que utilizam da alternância como mero meio de organização do funcionamento da escola.

116. A luta pelo financiamento público não poderá perder de vista a manutenção destes princípios constitutivos as EFAs. A forma como vem sendo feito as parcerias, na maioria dos casos, coloca em risco o protagonismo dos agricultores e agricultoras nas EFAs e inviabiliza o funcionamento da Pedagogia da Alternância.

117. A falta ou os arranjos de financiamento que não respeitam os princípios são presságios de um futuro incerto para as EFAs.

118. Pelo menos três situações estão ocorrendo pela pressão da falta dos recursos ou pela forma em que eles vêm sendo viabilizados no momento: o primeiro é o fechamento das escolas do campo e das EFAs, o que deveria ser caracterizado como um crime, num país e num meio carente de tal serviço educacional; o segundo é o processo de precarização da Pedagogia da Alternância, tornando-a um mero ritmo de tempos e espaços sem ligação e interferências de um sobre o outro; e o terceiro a estatização que, na maioria dos casos, inviabiliza o protagonismo dos/as agricultores/as, a autonomia, tanto no campo administrativo, quanto pedagógico.

119. A transformação das EFAs em escolas públicas pode não representar a falta

do protagonismo e da autonomia enquanto tiver a geração atual de monitores e famílias atuantes e militantes, que garantem o processo do funcionamento, segundo seus princípios. Mas, este fenômeno, acontecido em muitos lugares e países mundo afora, revela sempre o fim do sistema em alternância.

120. Do outro lado, a cada geração de gestores municipais constata-se um processo de ruptura inviabilizando a EFA. Os fatos demonstram um quadro de total fragilidade do sistema, o qual deve ser compreendido como uma situação de gravidade.

121. O fechamento de escolas num país de analfabetos, de analfabetos funcionais e de baixa escolaridade deveria ser criminalizado. Mas a inviabilização de uma escola gerida por camponeses e apropriada à realidade do campo, como um direito à educação de qualidade, também deveria configurar-se como uma espécie de violência simbólica e de um crime contra os povos do campo.

122. Por isso, o conhecimento da legislação, por parte dos agricultores, principais interessados pela escola no e do campo, é fundamental para se forjar uma luta em prol dos marcos legais que permitam estruturar o custeio público das EFAs e garantir a sua gestão de forma participativa pelas famílias camponesas, bem como a qualidade da Pedagogia da Alternância praticada.

123. A Associação EFA cumpre um preceito constitucion*al.* O Artigo 205 da Carta Magna afirma que "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu progresso para o trabalho." As famílias estão cumprindo com o seu dever, quando assumem o papel de gestão, cabe ao Estado cumprir com o seu dever de subsidiar.

124. A Associação EFA não é uma organização não governamental qualquer. Também não pretende tomar o lugar do Estado e sim cooperar para fazer cumprir o direito de acesso à escola para as populações rurais camponesas, bem como garantir não só o acesso, mas uma escola diferenciada, apropriada à realidade do campo.

125. A Associação do da EFA, sem pretender ocupar o papel do Estado cumpre com um compromisso histórico de trazer para a história da educação brasileira uma nova maneira de fazer escola, levando em conta outros tempos e espaços, outros saberes e outros sujeitos.

126. Este compromisso histórico foi tão impactante que os movimentos sociais e universidades reconheceram e assumiram a Pedagogia da Alternância não como uma alternativa simplificada de fazer escola, mas como um princípio inovador de construir o conhecimento e de gerir uma organização escolar, compartilhando o poder educativo.

127. As EFAs enquanto uma organização de base social da agricultura familiar camponesa tem se colocado como um movimento social específico no campo da educação do campo, entendendo que a Pedagogia da Alternância enquanto um princípio meio para se alcançar a formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável e solidário do meio não tem eficiência se não contar com o princípio associativo protagonizado pelos (as) agricultores (as) familiares ou os sujeitos do campo.

128. Nesta perspectiva os agricultores não abrem mão da gestão comunitária das EFA's, bem como não desistem da luta pelo financiamento público desta iniciativa. Porém, este elemento não implica em uma deliberação de um processo de publicização das EFA's, levando a Pedagogia da Alternância para a iniciativa pública municipal. Esta tendência é perigosa porque esta história levou ao fim da Pedagogia da Alternância em muitos países e lugares, inclusive no Brasil.

129. A manutenção da gestão comunitária e do patrimônio sob a responsabilidade da Associação não deveria tirar o caráter público do serviço educacional que as EFAs prestam à sociedade. Para tanto, teremos de avançar numa legislação que alargue a visão de propriedade privada para propriedade comunal, comunitária, associativa, cooperativa etc. Estas podem participar dos recursos do estado em igual condição de direitos das escolas públicas estritamente estatais.

130. Todos têm direito à organização, conforme prevê a Constituição Federal no capítulo dos direitos e garantias fundamentais e dos direitos e deveres individuais e coletivos.

131. Este direito previsto na constituição reforça a iniciativa associativa das EFAs. É importante esse amparo legal, pois ele representa direitos adquiridos, conquistados. Mas, de outro lado, é imprescindível a vontade dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo e, sobretudo, o poder de mobilização da sociedade organizada, nesse caso, das Associações EFAs e dos parceiros da formação por alternância, em particular, para fazer as leis serem cumpridas.

132. O marco legal para o financiamento das EFAs é visto na Constituição Federal art. 213 e na LDB-9394/96, Inciso VI do art. 70 permite destinação de recursos públicos para bolsas em escolas privadas e o art. 77 permite a destinação de recursos públicos para aquisição de bolsas de estudo na educação básica (que vai desde a educação infantil até o ensino médio) em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Falta uma regulamentação que garanta um tratamento diferenciado para as escolas comunitárias no que tange ao financiamento.

133. Assim, o problema maior não está na letra e/ou no espírito da lei em si, mas sim na existência de forças sociais fora e dentro dos aparelhos de Estado com força e dispostas a cumpri-la. Enfim, a vontade política pode ser fruto da força política do povo.

134. O reconhecimento das EFAs já acontece, mas do ponto de vista pedagógico, do que financeiro. Este reconhecimento ocorre pelos Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias Estaduais de Educação desde quando estes autorizam o funcionamento de cursos em alternância. Em nível nacional, tem o parecer CNE/CEB nº. 001/2006, que trata dos dias letivos no tempo sócio profissional. Todavia, faz-necessário a regulamentação de resolução da Pedagogia da Alternancia, que amplie perspectiva de reconhecimento para fins de financiamento e políticas públicas.

135. A publicação da Lei 12.695 em 25 de julho de 2012 que alterou a Lei do FUNDEB (Lei nº11.494/2007), tornando possível a consideração das matrículas dos estudantes dessas instituições na distribuição dos recursos do FUNDEB, desde que celebrem parcerias com o poder público e informem os dados das matrículas no censo escolar e a Portaria nº 1.071

de 20 de Novembro de 2015, republicada em 11 de Janeiro de 2016 trouxe 'luz', nova perspectiva para as EFAs.

136. Diante disto, pode-se considerar que os dados inseridos no Censo Escolar servem de base para a distribuição dos recursos a estas escolas e para o acesso a outros direitos que a Lei proporciona, que deverão estar descritos nos respectivos termos de parcerias com os Estados e/ou Municípios, tais como: Alimentação Escolar, Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, Plano Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), Mais Educação (apoio com recursos para kits didáticos, oficinas, formação de professores etc), Escola de tempo Integral, Construção/Reformas/ampliação/estruturação (equipamentos em geral), Transporte Escolar, Plano Nacional de Dinheiro na Escola (PNDE), Formação continuada de monitores, dentre outros...

137. Pode-se afirmar que para efeito da Lei, que a partir da inclusão das EFAs no Censo Escolar para o computo de matrículas efetivadas no Sistema de Ensino, permite ao acesso aos demais direitos que a Lei proporciona, cabendo adequação das parcerias para garantia destes direitos.

138. Todavia, os beneficiários das EFAs ainda não têm os mesmos direitos garantido aos da rede pública, as garantias dos direitos inerentes ao estudante da escola pública, mas também de garantir ao campesinato, o acesso com qualidade às políticas públicas, de saúde, educação, infraestrutura, assistência técnica, acesso à terra e ao crédito, segurança e soberania alimentar, etc.

139. A condição de legitimidade negligenciada pela própria legislação tem colocado as mantenedoras e articuladoras das EFAs em uma situação de vulnerabilidade e falta de autonomia em todos os sentidos, incluindo, para além das dificuldades de gestão, a submissão situações de constrangimentos de cunhos éticos, social, político, ambiental, econômico e até cultural e religioso, em função de parcerias financeiras estabelecidas com parceiros que em alguns dos aspectos supracitados, não se alinhem com os propósitos da EFA.

140. A Nota Técnica Nota nº32/2013/CGPEC/DPCIRER/SECADI/MEC cumpriu esclarecer os procedimentos a serem tomados, a partir da publicação da Lei 1.695 em 25 de julho de 2012 que alterou a Lei do FUNDEB, pois, fez-se necessário adequar/ regulamentar as bases de coleta de dados da educação básica junto ao INEP, pois para efeito de distribuição dos recursos às instituições de educação do campo credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, a base para a distribuição será o Censo Escolar. Pois, conforme o que determina o artigo 8º da Lei nº 11.49, de 20 de junho de 2007, alterada pela Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, o repasse será feito mediante o computo das matrículas efetivadas no Censo Escolar.

141. O INEP, órgão responsável pelo Censo Escolar promoveu a correta adequação do sistema de coleta de dados das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, de modo que, os dados inseridos no Censo Escolar sirvam de base para a distribuição dos recursos a estas escolas.

142. Desta forma, conforme Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, Art. 13, § 1º e

II, a nota técnica mencionada objetivou orientar Estados, Municípios e Distrito Federal sobre os procedimentos a serem adotados para a admissão das matrículas efetivadas na Educação do Campo, oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, que tenham proposta pedagógica a formação por alternância, para efeito da distribuição de recursos.

143. Assim, a Portaria MEC n.º 1.344, de 30 de novembro de 2016, alterou a Portaria MEC n.º 1.071, de 20 de novembro de 2015, que regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, incluindo as matrículas do ensino fundamental - anos finais e conveniados com o poder público e, caracterizando-as para serem computadas como tempo integral.

144. As dificuldades das EFAs conquistarem uma política pública de financiamento do seu funcionamento pleno estão baseadas na falta de articulação do movimento, enquanto tal, para criar as condições de uma vontade política dos gestores, tanto a nível local, Estadual e nacional. Esta tarefa depende do grau de envolvimento das famílias interessadas. O papel dos monitores, dos técnicos é de assessoria, de animação, informação. A presença deles não exime a tarefa de autodeterminação dos agricultores e agricultoras.

145. O financiamento público das EFAs deve garantir ao mesmo tempo a sua autonomia político administrativa e político pedagógica. Enquanto o movimento não encara de vez este problema, cada regional ou cada EFA local têm resolvido o problema, muitas vezes, de forma imediatista. Neste caso os princípios nem sempre são respeitados, ficando apenas no discurso e sem uma solução de nível estruturante.

146. A Lei do FUNDEB incluindo as EFAs como beneficiários dos recursos públicos, representa uma mudança, que precisa ser ampliada. Mesmo que o FUNDEB seja um dos caminhos, as EFAs precisam lutar para um financiamento diferenciado por ser escola do campo, em tempo integral e com sua organização, gestão e funcionamento com a Pedagogia da Alternância.

147. No que tange ao financiamento, indicamos ainda, os seguintes desafios: os dispositivos legais que temos em favor das EFAs passam uma falsa impressão de que temos autonomia na gestão da qualidade dos serviços que as EFA's deveriam desenvolver; o valor per capta reduz a capacidade da EFA desenvolver suas funções, devido à incapacidade de cobrir os investimentos fixos do dia a dia da EFA; o valor per capta obriga as EFAs a aumentarem para a além da sua capacidade, o número de estudantes para conseguirem cobrir suas despesas e gera deficiência no atendimento de forma mais personalizada dos estudantes, pela escola; a infraestrutura das EFAs, em alguns casos tornam-se insuficientes para acomodação de uma quantidade maior de estudantes; nos estados onde o governo estadual já arcava com os repasses as EFAs, só se fez transferir responsabilidade do Estado para a união, reduzindo os valores a serem repassados; a falta de autonomia administrativa, pedagógica e financeira nos deixa frágeis nas tarefas de conscientização dos estudantes e das famílias e para incidir em políticas públicas.

148. A seguir, na construção de proposições da I Conferência, são apresentadas, os seguintes **aspectos acerca do FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS:**

a. Articular com a Frente Parlamentar pela Educação do Campo, projeto de Lei para criar um Marco Legal que viabilize o financiamento público efetivo para os CEFFA's, equiparando as Escolas Públicas (Reconhecendo os CEFFA's como Sistema público não estatal de gestão comunitária).

b. Criação de um programa específico para apoiar a estruturação dos CEFFA's, inserindo no Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Estados e Municípios o atendimento das demandas específicas de infraestrutura física da Rede CEFFA's, fazendo uma nota técnica do MEC orientando os CEFFA's e os agentes públicos municipais e estaduais sobre como incluir os CEFFA's no PAR.

c. Criação de programa para aquisição e implementação de laboratórios específicos da Educação do Campo para a rede CEFFA's.

d. Acompanhar o projeto de Lei de Equiparação do estudante dos CEFFA's aos da escola pública articulado junto a Frente Parlamentar pela Educação do Campo, com Inclusão dos egressos no direito à cota de estudante de escola pública para acessar Universidades.

e. Abrir diálogo com as universidades públicas para a possibilidade de os egressos acessarem a conta das escolas públicas.

f. Nota Técnica do MEC para regulamentar acesso a outros programas do MEC, a partir da Lei do FUNDEB, com inclusão dos CEFFA's nos Programas apoiados pelo FNDE, PRONACAMPO, PNLD, PNDE, PDDE, dentre outros.

g. Propor por meio de documentos técnicos que os CEFFA's sejam contemplados com Custo Aluno Qualidade (CAQ) específico, incluindo na resolução do fator de ponderação do FUNDEB com valor superior a 1,40, por ser do Campo, integral e regime de internato, dado aos insumos específicos, considerando pilares, ambiente educativo, mediações pedagógicas;

h. Viabilizar a inclusão dos CEFFA's como ofertantes de Cursos Pronatec Campo e/ou outros programas da Educação Profissional;

i. Apoio à formação dos educadores EFAs, por meio de programas específicos presencial e não presencial e, na participação de formações já existentes no âmbito do MEC;

j. Apoiar a manutenção dos serviços de coordenação, animação e assessoria técnico-pedagógica as EFAs, no âmbito das regionais e da UNEFAB;

k. Apoio às Associações Regionais a conquistarem, ampliarem e fortalecerem as Leis próprias para garantir o financiamento, com o pagamento dos seus operadores, as despesas administrativas e das suas atividades de formação e acompanhamento as EFAs, melhorando a qualidade da Pedagogia da Alternância nas esferas estaduais e municipais;

l. Discutir a cotização das associadas, aumentar valores nos casos onde esta alternativa já existe, pois, algumas regionais sobrevivem em parte pelas cotizações de suas associadas, as Associações EFAs;

m. Ampliar o universo dos financiadores, públicos e privados, nacional e internacional, na busca por financiamento para suas atividades, através de projetos pontuais, preferivelmente de programas com mais anos de duração, buscando nestes projetos incluir recursos para o desenvolvimento institucional da entidade, sua estruturação com equipamentos, sede própria e o estabelecimento de um plano estratégico de sustentabilidade;

n. Constituir uma linha de frente de atuação política, que seja capaz de pautar e implicar os gestores públicos e demais parceiros, cujos objetivos sejam convergentes com os princípios e valores defendidos pelo movimento EFA;

o. Realizar uma ampla articulação e mobilização de deputados federais e estaduais, senadores e vereadores para a efetividade do funcionamento da Frente Parlamentar Mista de Educação do Campo, com o propósito de realizar o estudo e elaboração de uma lei que seja capaz de garantir todos os diretos dos CEFFA's, bem como, o direito de custear as atividades desenvolvidas pelas Associações locais, regionais e nacional.

p. Acompanhamento da proposta de Resolução da Pedagogia da Alternância feita pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir do parecer 001/2006, constituindo-se como entidade pública não estatal, de gestão comunitária e com financiamento diferenciado, levando em conta, os insumos específicos da escola em Alternância.







4.6 – EIXO VI – EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

149. A Educação Contextualizada e a Educação do Campo são concepções de educação protagonizada pelos movimentos sociais e demais setores da classe trabalhadora organizada e se insere na construção de um projeto de campo. Nasce da luta pela visibilidade das contradições da realidade vivida no campo, no enfrentamento à questão agrária e pela consolidação da educação como um direito fundamental dos povos do campo e um dever do Estado, fazen do surgir mudanças significativas no sistema educacional brasileiro.

150. O descaso com a educação dos povos do campo é decorrente do modelo de desenvolvimento adotado no país, que considera os sujeitos do campo e seus territórios representações e sinônimo de atraso, pobreza e da miséria. Nesta mesma lógica do pensamento dominante, a cidade é o espaço da modernidade e das 'boas' possibilidades de vida. Com isso, a partir dos discursos, das opções e práticas se estabeleceu a diferença entre campo e cidade.

151. O resultado é um campo, privado historicamente das políticas públicas ou limitado ao acesso as ações públicas precárias e compensatórias, onde os seus sujeitos são apresentados como "inferiores". A escola e a educação 'rural e bancária' são materializações dessas concepções cuja prática educativa e organizativa "desrespeita a realidade onde está inserida, destrói a autoestima dos camponeses, não se coloca a serviço de seu crescimento" (SILVA, 2005, p. 31)

152. Para os setores hegemônicos da sociedade o campo é um espaço do atraso... Historicamente se privou os povos do campo de acesso a políticas educacionais, de saúde, cultura, lazer. O progresso e o desenvolvido são condicionados a urbanização. Para justificar a ausência da ação do Estado no campo manipulam-se os dados estatísticos sobre a população rural. Desconsidera-se que pequenas cidades são rurais e possuem a economia vinculada às atividades agropecuárias. A pouca população na zona rural é argumento para negação das políticas públicas no campo.

153. Na ânsia de forçar o esvaziamento do campo para o avanço mais intenso e "sem" conflitos do capital com os povos do campo, retira-se das comunidades a única presença do Estado, a Escola. Neste contexto é que se compreende a política de fechamento das escolas do campo, a falta de infraestrutura, de apoio as EFAs.

154. As EFAs no Brasil são protagonistas na construção da Educação Contextualizada e Educação do Campo. Emerge uma educação pautada pela Pedagogia da Alternância, em um contexto de enfrentamento ao avanço da revolução verde (década de 1960), bebendo da pedagogia freireana. Assume uma práxis educativa: prática - teoria - prática, em dois tempos e espaços formativos.

155. Neste sentido, quando as demais organizações, entidades e movimentos sociais do campo constroem a I Conferencia Nacional de Educação do Campo, insere na teoria pedagógica brasileira uma inovação conceitual alicerçada em uma prática em curso feita

pelas EFAs, o que nos ajuda a refletir criticamente a nossa prática e ajudar a sintonizar o ensino a um projeto mais claro de campo e de sociedade.

156. A Conferência foi um marco na construção coletiva de "um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo" (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 13), em outras palavras uma educação a partir de um contexto social, cultural, político e econômico.

157. No período histórico em que os povos do campo, em movimento, exigem do Estado políticas públicas educacionais e obtém conquistam como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coincide com um período de retrocesso na conquista da terra (Reordenamento Fundiário). Quer dizer, é nesse movimento contraditório do enfrentamento com o capital que a educação passa a se constituir como direitos dos povos do campo e dever do Estado.

158. No caso das EFAs, há uma clara mudança no processo de apoio financeiro internacional. O Brasil entra no clube das maiores economias do mundo. As entidades de cooperação internacional reduzem os aportes financeiros. Isso nos exige uma capacidade de resiliência e de reformulação de nossa atuação frente ao Estado. Por outro lado, torna-se cada vez mais nítido a necessidade de enfrentamento ao projeto do capital no campo. Por isso, que nos alinhamos em perspectiva de projeto de campo com as demais organizações e entidades da classe trabalhadora.

159. Desse modo a educação é posicionamento de classe. Se por um lado a escola aparece como espaço para apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade e de formação humana de modo a ser instrumento de transformação das desigualdades sociais, por outro, no atual contexto histórico, continua sua função de reprodutora da ideologia da classe dominante e espaço para desenvolver aptidões nos indivíduos e competências para assegurar a existência deste sistema baseado na exploração da natureza e na exploração do trabalho humano (COSTA, 2018).

160. A Educação Contextualizada e Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Abre-se, portanto, um leque para a compreensão sobre a educação dos povos do campo, que aponta novos olhares para a realidade camponesa, construindo novas práticas que respeitem as diferenças culturais das comunidades que habitam o espaço rural.

161. A Educação Contextualizada e Educação do Campo traz para o âmbito da reflexão, a sistematização das vivências, sociais, culturais no espaço onde vivem. Assim, estes sujeitos vão recriando as suas histórias, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade. Neste sentido, a Educação do Campo é uma concepção política pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

162. Essa nova concepção de educação, enquanto ação educativa desenvolvida

junto às populações do campo se fundamentam em práticas sociais constitutivas dessas populações, de seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de viver e de produzir formas de compartilhar a vida (BRASIL, 2002) numa perspectiva emancipadora. O campo e seus sujeitos organizados constituem as bases constitutivas do processo formativo.

163. Reafirmamos que a Educação do Campo tem uma proposta política e pedagógica fundamentada na relação do homem e da mulher com a terra, a partir dos princípios bem definidos, tais como, a transformação da pessoa humana em todas as suas dimensões, tendo sempre como base a relação com a produção da existência, bem como, a forma como esses povos do campo consolidam a luta por justiça social. Essas lutas estão diretamente associadas à questão da educação, da reforma agrária, da demarcação do território dos povos tradicionais e da agricultura familiar camponesa.

164. A Educação Contextualizada e Educação do Campo, fortalecidas pela Pedagogia da Alternância, ganham força política quando contribuem para a materialização do projeto societário contra hegemônico.

165. Para avançarmos na construção e no desenvolvimento da EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, temos as seguintes **proposições:**

a. Desenvolver nas escolas um processo sistemático de educação contextualizada, para que os/as adolescentes e jovens se eduquem vendo a possibilidade de querer bem ao território e de viver bem no seu espaço geográfico, com diversas alternativas;

b. Ter e assegurar uma política/programa de formação continuada de educadores/as e aos agricultores e às agricultoras familiares;

c. Fortalecer a identidade de ser e de pertencer ao campo, bem como praticar a agricultura familiar agroecológica;

d. Incentivar a tomada de consciência de que é preciso cuidar do meio em que se vive;

e. Conhecer, valorizar e participar dos movimentos sociais e organizações populares;

f. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações: o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer;

g. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis;

h. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente;

i. Respeito à especificidade da Educação Contextualizada e do Campo e à diversidade de seus sujeitos;

j. Melhoria da infraestrutura física e de equipamentos das escolas do campo com a Pedagogia da Alternância;

k. Formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam na Educação do Campo e com a Pedagogia da Alternância nos governos, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais;

l. Complementação e revisão das normas legais em vigor que dizem respeito à Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância;

m. Institucionalização da educação contextualizada como concepção e/ou princípio da educação escolar;

n. Fomento à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática as temáticas Educação do Campo, Contextualizada e a Pedagogia da Alternância nas universidades brasileiras;

o. Promover o desenvolvimento sustentável, tornando viável a vida digna, o trabalho e a emancipação dos povos do campo, das águas e das florestas.

p. Adotar planos de formação (currículos) contextualizados, na perspectiva de convivência com a região.



4.7 - EIXO VII – SUSTENTABILIDADE E AGROECOLOGIA

166. Antes de abordamos sobre agroecologia é importante afirmar que o campo constitui um espaço disputado por diferentes atores com interesses opostos, materializado por práticas, concepções e visões de mundo antagônicas (ROSSET E MARTINEZ-TORRES, 2016).

167. As concepções de sociedade também se materializam em dois projetos antagônicos de agricultura: o agronegócio e a agricultura familiar camponesa agroecológica, que enfrentam de formas distintas e antagônicas a crise estrutural do sistema capitalista e as possibilidades de continuidade do modo de vida da espécie humana.

168. O agronegócio, em vista de promover a reprodução ampliada do capital, está cada vez mais controlando e privatizando os recursos naturais, terra, água, minérios, florestas e biodiversidade, aprofundando as formas de exploração do trabalho. A agricultura familiar camponesa agroecológica, enquanto projeto da classe trabalhadora com suas organizações e movimentos sociais de camponeses, trabalhadores sem terra, agricultores familiares, povos indígenas, quilombolas, extrativistas têm como elemento central a agroecologia na construção da soberania alimentar e como ferramenta de luta, defesa e conquista de territórios para os/as camponeses/as.

169. A agroecologia se firmou enquanto teoria crítica contra hegemônica, enquanto prática social e, movimento social, fornecendo as bases políticas, "científicas, metodológicas e técnicas para uma nova revolução agrária" (AITIERI, 2012). Suas origens sócio históricas remontam a década de 1920, como a surgimento das agriculturas de base ecologia ou alternativas (natural, biodinâmica, orgânica, ecológica e permacultura) que também denunciavam a contaminação das águas, solo e ambiente pela agricultura química cujo ápice no Brasil ocorreu com a revolução verde nas décadas de 1960 e 1970 e o Agronegócio a partir da década de 1980.

170. É inegável a importância das Agriculturas Alternativas, tanto explicitando e denunciando os efeitos da revolução verde, assim como propondo práticas de produção sem o uso de fertilizantes sintéticos e venenos, todavia, essas agriculturas foram sendo incorporadas ao capital, na medida de se limita a propor mudanças de pacotes tecnológicos. Deixar de usar os químicos e passar a usar os orgânicos, contudo, sem gerar autonomia dos agricultores diante do mercado. Em outras palavras, a mercantilização é fundamental para a existência das referidas agriculturas alternativas, reproduzindo-se na mesma lógica do capital. A agroecologia, por sua vez, não se limita as técnicas e insumos orgânicos, assume outras dimensões que visa superar a lógica do capital. Como veremos adiante.

171. Na década de 1980 a agroecologia se populariza, graças aos trabalhos dos acadêmicos Stephen Gliessman e Miguel Altieri. Esses autores dão um enfoque científico nas pesquisas empreendidas nas comunidades tradicionais campesinas, principalmente na América Latina, com destaque para as pesquisas entre os povos tradicionais do México (GLIESSMAN, 2005) e das comunidades andinas (ALTIERI, 1998). Neste período a agroecologia é considerada uma disciplina científica e se define como marco teórico cuja

finalidade é analisar os processos agrícolas. Surge a primeira concepção de agroecologia "a aplicação de conceitos e princípios ecológicos no desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis" (GLIESSMAN, 2005, p. 54).

172. Da primeira concepção agronômica de agroecologia, emerge dois conceitos fundamentais: Agroecossistemas, entendido como um ecossistema que foi alterado pela ação do ser humano para a produção agrícola e sustentabilidade, ou produção sustentável, definida como a condição de ser capaz de contínua produção de biomassa de um sistema, porque sua capacidade de renovar ou ser renovado não é comprometida. Há também uma constatação: o conhecimento e os sistemas de produção desenvolvidos pelos povos originários (indígenas) e camponeses foram os fatores que possibilitaram com que a América Latina torna-se pioneira na Agroecologia.

173. No Brasil, o pioneirismo cabe a Ana Maria Primavesi, primeira mulher a afirmar, num meio exclusivamente masculino, que o solo tem vida, e a propor a reconciliação entre as leis da natureza e a agricultura em solos tropicais. Além de sua importante contribuição para que a agroecologia fosse pensada como uma ciência, ao mesmo tempo, considera o saber popular, que vem sendo praticado há séculos pelos camponeses.

174. Uma segunda concepção de agroecologia, sociológica, surge a partir dos estudos empreendidos em comunidades campesinas na Espanha, por Eduardo Sevilla Guzmán e Manuel González de Molina. Uma das grandes contribuições da concepção sociológica tem sido colocar em situação de igualdade os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ecológicos. Nessa compreensão, a dimensão ecológica se encontra em horizontalidade em relação às demais, o que conduz a integração das disciplinas científicas com as práticas das comunidades camponesas e com isso uma valorização do campesinato como sujeito e suas formas de organização social.

175. Vale salientar que neste contexto histórico, as EFAs mesmo não fazendo uso do termo agroecologia, já desenvolviam ações que articulavam o conhecimento científico e popular no manejo sustentável de agroecossistemas e na produção de alimentos saudáveis, seja na organização do espaço educativo da escola (ambiente pedagógico) ou nas atividades com as famílias e comunidades, através da Pedagogia da Alternância.

176. Neste sentido, não é demasiado afirmar que as EFAs constituem centros de produção do conhecimento agroecológico e de processos de transição agroecológica dos agroecossistemas familiares, gerando um conhecimento em agroecologia que possibilita as famílias e comunidades no entorno das escolas impulsionarem processos endógenos de desenvolvimentos.

177. Também entendemos que as concepções de agroecologia, que impulsionam práticas sociais, que se restringem exclusivamente a noções agronômicas, como manejo, substituição de insumos, receitas etc., e não tocam nas questões estruturais da sociedade como concentração de riqueza, soberania alimentar, reforma agrária, reforma urbana, democratização dos meios de comunicação social e outras bandeiras históricas de luta são no máximo propostas reformistas, quando não alienantes (ANDRADE, 2016).

178. Em uma perspectiva mais ampla, surgem uma terceira concepção de agroecologia a partir dos anos 2000, quando os movimentos sociais do campo, principalmente os movimentos sociais articulados na Via Campesina incorporam a agroecologia a sua estratégia política. Em nosso entender, elaboram a mais abrangente formulação sobre agroecologia no encontro em Barinas, Venezuela em 2009. No evento se afirmou que a agroecologia deve ser massiva e internacional, construída com "o conhecimento acumulado pelos povos e deve contribuir para o desenvolvimento de novas forças produtivas da natureza e do trabalho humano, de modo que tenhamos tempo e condições para a organização de todos os outros aspectos da nossa vida", nessa perspectiva se afirmou que a agroecologia inclui: "o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional" (VIA CAMPESINA, 2009).

179. A agroecologia é parte de um projeto capaz de estabelecer "uma aliança entre os trabalhadores e organizações populares do campo e da cidade" (VIA CAMPESINA, 2013). É uma falsa dicotomia dizer que "se o campo não planta a cidade não janta". Serve para reafirmar os camponeses como produtores, mas não ajuda na aliança campo e cidade. Até porque os adversários dos trabalhadores do campo são os mesmos dos trabalhadores da cidade. É o capital, são as multinacionais, as oligarquias, independe se estão no campo ou na cidade. O que une, tanto os trabalhadores do campo como os da cidade é a necessidade de alimentos saudáveis. Aliar a luta para garantir as condições de uma produção saudável, com as possibilidades de consumo dos sujeitos não produtores de alimentos.

180. Em relação à produção agroecológica existem dois fundamentos que devem ser garantidos. A agrobiodiversidade e o cuidado com o solo. Em relação ao primeiro, ao contrário da agricultura convencional que busca reduzir a diversidade de espécies no local de produção, a agroecologia visa ampliar a biodiversidade agrícola, pois quanto mais um agroecossistema se parece, em termos de estrutura e função, com o ecossistema da região em que se encontra, maior será a probabilidade de que este agroecossistema seja sustentável.

181. A agrobiodiversidade é fundamental na estabilidade dos agroecossistemas. Sistemas agrícolas diversificados como agroflorestas, sistemas silvipastoris (que envolve agrofloresta e pecuária) e policultivos são exemplos de agroecossistemas complexos capazes de se adaptar e resistir aos efeitos das mudanças climáticas.

182. Outro fundamento da agroecologia é o cuidado com solo. O solo não é um substrato que serve apenas para sustentar uma planta como defende a agricultura convencional. O solo é um organismo vivo. Possui microrganismos que estabelecem relações entre si e com as plantas. Solo saudável possibilita uma planta também saudável, por isso é tão importante o cuidado com o solo. A base para manter as condições adequadas do solo é a disponibilidade de matéria orgânica, que ajuda a manter a atividade biológica (microrganismo), as características físicas (solo solto e presença de ar) e químicas (quantidade e diversidade de nutrientes) e melhora a retenção de água.

183. Além dos fundamentos (que tem por base) da agroecologia também há princípios (que não se abre mão), como: Respeito e cuidado com a Mãe Terra; produção de alimentos saudáveis sem agrotóxicos, associada ao cuidado com a nossa saúde, com a saúde de nossas famílias e crianças e da população em geral; agricultura camponesa agroecológica;

a construção da soberania alimentar; sistemas produtivos resilientes; enfrentamento direto ao capital (parando de comprar insumos e de usar seu modelo de produção); transformar as relações sociais e de produção no campo e na cidade e outros (VIA CAMPESINA, 2013).

184. Num primeiro momento a agroecologia é uma é ação de resistência política, de superação do modelo do agronegócio e a seguir constitui pela afirmação de experiências concretas orientadas e articuladas por um projeto político de mudanças estruturais no campo.

185. A construção da agroecologia é uma materialização de uma concepção de campo articulada a um projeto de sociedade, é parte da luta contra hegemônica dos trabalhadores em contraposição à lógica de reprodução do capital, a qual aponta para a superação da sociedade capitalista e a gestação de outra forma de relação social, erigida da superação da propriedade privada e alicerçada em outra relação dos seres humanos com a natureza.

186. No processo de construção do conhecimento agroecológico e do restabelecimento do metabolismo social (ser humano e natureza) as EFAs têm sido fundamentais. Primeiro pela opção política por um projeto de campo; segundo por formar adolescentes e jovens que, em sua maioria, estão imbuídos desse compromisso; e terceiro, o próprio processo de formação dos estudantes e das famílias ocorre com a promoção da agroecologia a partir da Pedagógica da Alternância numa concepção de educação contextualizada no/do campo, entretanto é importante afirmar que em muitos locais precisamos que as escolas sejam um reflexo dessas novas relações sociais e de produção.

187. Dentro desse contexto, as EFAs sempre tentam resgatar um pouco da cultura o do sentimento de relação natural que com o campo, tem um papel fundamental no tocante a incutir no estudante uma visão crítica e participativa dentro da problemática ambiental. Tópicos como sustentabilidade, compatibilidades de práticas econômicas e políticas e preservação devem estar presentes no dia a dia dos estudantes, e estes devem motivar toda a comunidade e, desta forma, disseminar essas ideias num publico mais amplo.

188. Nas EFAs, os sistemas agroecológicos são realizados pelos estudantes em diálogo com as comunidades, de conhecimentos que lhe servirão, nas práticas da propriedade, tais como: caldas, plantio de adubações verdes e ações junto aos agricultores familiares, em vista ao desenvolvimento do meio.

189. Nas EFAs, a agroecologia é, e deve ser, vista como uma opção em defesa da vida e dos valores da cultura camponesa, contribuindo para o resgate da biodiversidade, das sementes como patrimônio da humanidade, dos métodos e técnicas de produção que garantam a autonomia das famílias e sustentabilidade do meio. Em qualquer lugar que tivermos um estudante, que seja um só, temos a obrigação de levarmos a reflexão sobre o modelo de vida, de relação e a discussão com a agroecologia como elemento de sustentabilidade.

190. As EFAs são a esperança de muitas comunidades, de muitas famílias, de muitos jovens. Acreditar nisso é assumir o papel histórico, de protagonistas de perspectivas. Cada projeto profissional do jovem deve ter o elemento da agroecologia como ponto de partida. Cada visita às famílias e propriedade deve ter a agroecologia como base. Cada momento de formação das famílias e monitores deve abordar a temática agroecologia. Todos os

planos de formação devem ter um dos temas a agroecologia.

191. As EFAs em seu compromisso político e educativo tem de cada vez mais assumir a tarefa de contribuir para que se reestabeleça o equilíbrio entre os seres humanos com a natureza, a partir de manejo sustentável de agroecossistema em vista de construir um equilíbrio energético dinâmico. Ou seja, temos de incorporar a agroecologia a partir do cuidado e a defesa da vida, da produção de alimentos, da consciência política e organizativa, correspondendo assim a um projeto de campo e de sociedade.

192. As **proposições** para esse eixo são:

a. A AGROECOLOGIA se desponta como novo PILAR das EFAs, sendo relevante proposição a luz dos cinquenta anos e a necessidade de atualização dos pilares, princípios e diretrizes. (...) a *"Agroecologia" e a "Educação Contextualizada e Ambiental" se apresentam como dois novos pilares da Pedagogia das escolas que integram rede. (COSTA, 2018, p. 134).*

b. As EFAs devem ser pensadas/organizadas a partir da Pedagogia da Alternância integrando os princípios da agroecologia, da sustentabilidade e da convivência apropriadas às regiões. Ou seja, ter diversos espaços, relações e técnicas que auxiliem no aprendizado, promovendo a biodiversidade e justiça socioambiental (gênero, etnia, classe social, acessibilidade, gerações, cultura...);

c. Sistematizar os principais processos e práticas educativas em agroecologia promovidos pelas EFAs nos diversos climas e biomas e elaborar materiais didáticos aponte ou ressignifiquem conceitos e conteúdos, subsidiando os instrumentos pedagógicos.

d. Analisar e sistematizar a produção do conhecimento agroecológico realizadas pelas EFAs e sua relação com as famílias camponesas;

e. Construir plataforma digital interativa para socialização dos trabalhos e dos processos de construção de conhecimentos agroecológicos da UNEFAB (PPJ, TCC, Estágio, espaços/setores práticos de ensino-aprendizagem, etc.);

f. Divulgar os conhecimentos agroecológicos realizado a partir da Pedagogia da Alternância, na relação escola/família/comunidade, por meio da comunicação popular;

g. Inserir nos Planos de Formação e nos Planos de Estudo os temas/ações que promovem a transição agroecológica;

h. Realizar campanhas nas comunidades sobre produção e consumo de alimentos saudáveis, fortalecendo as bases da soberania alimentar;

i. Garantir condições para a realização de pesquisas, estágio, viagens de estudos e intercâmbios em agroecossistemas familiares ou entidades de pesquisa que possuam práticas de produção agroecológica;

j. Orientar os PPJ a partir dos princípios da agroecologia e da sustentabilidade que respondam às demandas concretas das comunidades;

k. Lutar por políticas públicas que incluam e garantam estruturação e custeio para a integração entre o ensino, a pesquisa, a extensão e as comunidades por meio de Núcleos de Agroecologia no âmbito da UNEFAB, a exemplo dos "NEA's";

l. Envolver e engajar o movimento EFA no movimento local, regional, estadual, nacional e internacional da Agroecologia;

m. Construir um processo de formação continuada e pós-graduação em Agroecologia na Pedagogia da Alternância, junto às instituições, comunidades e organizações parceiras contemplando a equipe das EFAs;

n. Implementar unidades práticas de ensino-aprendizagem em agroecologia (setores, unidades de produção, unidades experimentais...) nas EFAs e nas comunidades, afim de construir conhecimentos coletivamente e produzir alimentos saudáveis para o consumo das EFAs, e das famílias;

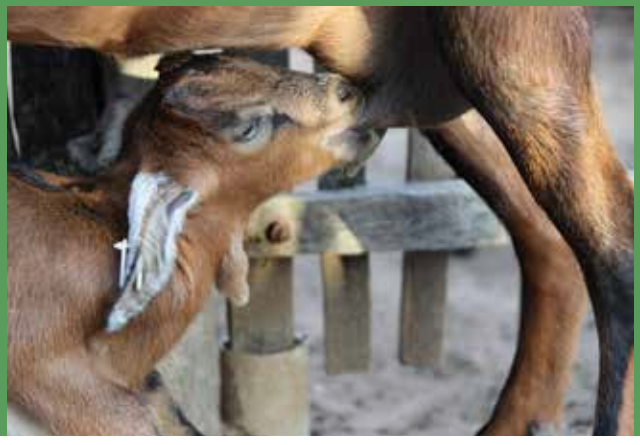
o. Estruturar Casas Pedagógicas de Sementes Crioulas nas EFAs como instrumentos de soberania alimentar, sustentabilidade e resistência;

p. Valorizar o uso e a conservação da agrobiodiversidade (animais, tubérculos, raízes, estacas, plantas nativas) das comunidades por meio da implantação de Casas Pedagógicas de Sementes Crioulas e Viveiros de plantas nativas nas EFAs, como instrumentos de soberania alimentar, sustentabilidade e resistência.









5. TRABALHOS CIENTÍFICOS (ARTIGOS E RELATOS)

Os trabalhos científicos apresentados na CONPAB originaram-se de Artigos Científicos e/ou Relatos de Experiências, resultados de pesquisas, extensão, ensino, inovação metodológica/tecnológica, concluídos e /ou em andamento. Sendo que, os relatos de experiência foram resultantes de sistematizações de projetos e trabalhos mais práticos, nas quais é incentivada a participação ativa de educadores/as, líderes comunitários, agricultores/as, estudantes, egressos e técnicos/as.

Desta forma, as apresentações de trabalho foram organizadas, no respectivo eixo temático, em diálogo com temas que tenham aproximação/relação com a temática do eixo, tais como: juventude; campo; agroecologia; economia solidária; movimentos sociais e sindicais; agricultura familiar/camponesa; trabalho como princípio educativo; questão agrária; gestão associativa; parceiros na formação; relação Família-Escola; o protagonismo das famílias; gestão comunitária; histórico da Pedagogia da Alternância; alternância na Educação Básica e Educação Superior; mediações pedagógicas; alternância na relação entre teoria e prática; alternância e realidade econômica, política, social, cultural e ambiental; organização do trabalho pedagógico; relação professor-aluno; estratégias de produção do conhecimento; ensino-aprendizagem; plano de formação; territorialidade e educação no meio rural; transformações técnicas, ecológicas, econômicas, produtivas e sociais que envolvem o desenvolvimento e a sustentabilidade do campo; saberes da populações do campo sobre o uso, gestão e sustentabilidade dos recursos naturais; segurança e soberania alimentar e nutricional; sistemas agroalimentares; convivência com o Semiárido e demais climas; reforma agrária a direitos territoriais; políticas públicas; relação entre a pesquisa e a prática; políticas públicas, programas e projetos de instituições governamentais que envolvem a educação, a agricultura familiar, a economia solidária, a agroecologia e o ecodesenvolvimento; o protagonismo dos movimentos sociais; formação por área do conhecimento; pesquisa, ensino e extensão; dentre outros.

5.1 EIXO TEMÁTICO: GESTÃO ASSOCIATIVA



CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI: RENASCENDO DAS CINZAS

Patricia de Souza[1]

[1]Licenciatura em Pedagogia, Casa Familiar Rural Padre Sasaki, patriciasapopema2@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta o processo de Gestão da Associação Casa Familiar Rural Padre Sasaki no processo de reconstrução das Instalações Físicas da CFR, a qual foi totalmente destruída por um incêndio no ano de 2013. Tendo clara a importância desta Instituição de Ensino que trabalha com a Pedagogia da Alternância desenvolvendo o Curso Profissionalizante: Técnico em Agropecuário Integrado ao Ensino Médio atendendo jovens camponeses de 10 municípios da Região Norte Pioneiro do Estado do Paraná. Perante essa realidade, está posto a necessidade da continuação deste trabalho, logo a Associação CFR e a união entre a comunidade escolar com diversos parceiros do setor público e privado, buscam alternativas para ressurgir das cinzas as condições para a continuação deste trabalho como umas das experiências de Educação do Campo na Pedagogia da Alternânci

Palavras-chave: Associativismo, Pedagogia da Alternância.

CONTEXTO

A Casa Familiar Rural Padre Sasaki de Sapopema surgiu no ano de 1994, sendo o desejo de uma comunidade camponesa em implantar uma escola técnica que atendesse os interesses da região e fosse voltada para o desenvolvimento do setor agropecuário. A Casa Familiar Rural é uma escola diferenciada, ou seja, uma escola para filhos e filhas de agricultores familiares, que tem o objetivo de oferecer aos jovens do Campo uma formação integral, adequada a sua realidade, que lhes permitam atuar, no futuro, como um profissional para atender as comunidades camponesas, além de se tornarem homens e mulheres em condições de fazerem uma leitura crítica do mundo.

Com isso pretende-se melhorar a qualidade de vida dos produtores rurais, através da aplicação de conhecimentos técnico-científicos, organizados a partir dos conhecimentos familiares (procurando manter as suas tradições), através da pedagogia da alternância fomentar a juventude camponesa o sentido de comunidade, vivência grupal, desenvolver o espírito associativista e desenvolver a consciência agroecológica. Ou seja, mostrar aos jovens camponeses e seus familiares que é possível um bom desenvolvimento e geração de renda no campo, especialmente se a mesma contar com o apoio de uma pessoa com conhecimentos técnicos (de variadas áreas), pois estes lhe darão suporte para um bom manejo agropecuário, viabilizando o sustento da família sem agressão e prejuízos ao meio ambiente.





CFR Padre Sasaki – Antes do Incêndio

Nesta perspectiva, a Casa Familiar Rural de Sapopema tem uma caminhada de 25 anos de existência, durante este período dos anos de 1994 a 2005 formou muitos jovens da região no Curso de Qualificação em Agricultura com a escolarização das séries finais do Ensino Fundamental, e no ano de 2006 em diante com a implantação do Curso Profissionalizante de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (com ênfase na Agroecologia) formando mais de 200 jovens do campo, que na maioria estão em suas propriedades e outros estão exercendo a sua profissão de técnico nas cooperativas, casas agropecuárias e propriedades rurais da região.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na manhã do dia 25 de Janeiro de 2013, após o trágico incêndio que destruiu o Prédio da Casa Familiar Rural Padre Sasaki a equipe de funcionários se reuniu para o trabalho: Trabalhar onde? O que fazer? Por onde começar?



Incêndio do dia 24/01/2013



Equipe de Trabalho na manhã do dia 25/01/2013

Na manhã do dia 24 de Janeiro de 2013 aconteceu o episódio mais triste e inesperado da história da nossa Instituição de Ensino, por volta das 11h20min o prédio da Casa Familiar Rural Pe Sasaki é destruído totalmente por um incêndio. O fogo se propagou rapidamente destruindo alojamentos, salas de aulas, cozinha equipada, refeitório, biblioteca, Sala de TV, Secretária da escola contendo toda a documentação escolar e documentos da Associação da CFR. Os funcionários presentes no dia do incêndio e muitas outras pessoas da cidade de sapopema tentaram apagar as chamas, porém, sem nenhum sucesso. O Corpo de bombeiros de Telêmaco Borba (distante 70 km) foi acionado mais quando chegou o fogo havia tomado conta de todo o prédio.

No dia seguinte já iniciou a mobilização da Associação da Casa Familiar Rural para dar continuidade ao trabalho da escola, a primeira preocupação foi de como garantir condições mínimas para o funcionamento da escola no ano Letivo 2013 que ainda não iniciara e depois alavancar o trabalho para o ressurgimento das cinzas para reconstruir um novo espaço físico para a Instituição de Ensino.

No dia 28 de Janeiro de 2013, às 14h na propriedade da escola a Associação CFR de Sapopema, realizou uma grande reunião com parceiros de toda a região para discutir o futuro da CFR, participaram desta reunião representante de diversos órgãos públicos como: Prefeitos da Região, Secretários Municipais da Educação e da Agricultura de diversos municípios, Seab (Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento do Paraná), Instituto Emater, Núcleo Regional de Educação (NRE) de Telêmaco Borba e comunidade escolar composta por Professores, Direção, Funcionários, Pais e alunos.

Dia 30/01/2013 a 14h00 a Associação da CFR Padre Sasaki mobilizou no Auditório da Prefeitura Municipal de Sapopema uma grande Assembleia com todos os pais, alunos, professores para discutir e deliberar sobre o ano letivo que já iniciaria nos próximos dias e ficou decidido por unanimidade que todos os alunos das três turmas teriam as condições mínimas de alojamento, cozinha, refeitório, banheiros, sala de aulas para estudar. E assim recomeçamos o processo.

Em Fevereiro de 2013 a CFR de Sapopema foi acolhida no Salão Paroquial da Matriz Santana, pela comunidade católica, através de seu Conselho Administrativo e pelo Padre Nelson Mendes Vasconcelos, onde desenvolveu suas atividades educacionais até fevereiro de 2016.



Aulas no Salão Paroquial – Matriz Santana



Alojamentos Improvisados



Salas de aulas improvisadas



Salas de Professores improvisadas

Porém desde o trágico incidente a equipe de trabalhadores da CFR e a sua Associação bem como parceiros como a Prefeitura do Município de Sapopema, primeiro com o apoio da Prefeita Vera Golono e depois na pessoa do Prefeito Gimerson de Jesus Subtil, juntamente com a COANOP – Cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária Norte Pioneiro em especial nas pessoas do Luiz Alonso Sales (In memorian), o Sr. Juvêncio Rosa de Ramos e o Sr. Rodrigo Casado jovem formado nesta CFR e com o apoio do Padre Háruo Sasaki, já se mobilizaram para que, como a Fênix que renasce das cinzas, das cinzas e com muita luta a reconstrução das instalações da CFR inicia-se: primeiro a reconstrução dos alojamentos com inicio em junho de 2014, e em outubro de 2014 a reconstrução do espaço pedagógico. A Cerimônia de inauguração dos dois prédios da CFR aconteceu em, 08 de Abril de 2016, sendo um ato emocionante, pois simbolizava a reconstrução de um sonho para toda a Comunidade Regional.

As Novas Instalações: O Alojamento conta com 251,45 m2 com os seguintes ambientes 06 dormitórios masculinos com capacidade de 36 meninos e 02 dormitórios femininos com capacidade de 12 meninas, 02 dormitórios para monitores, todos os com banheiro interno. A obra tem capacidade para 48 pessoas por alternância. Esta construção foi realizada com Recursos do Governo Federal através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário em Parceria com a Prefeitura de Sapopema. Neste recurso ainda foram adquiridos alguns mobiliários e equipamentos como: 15 computadores, mesas e cadeiras para o laboratório de Informática, 05 beliches, 01 fogão Industrial, 02 estações de trabalho e 05 cadeiras giratórias para a sala de professores.



Reconstrução do Alojamento



Reconstrução do Alojamento

A construção do Espaço Pedagógico conta com 1040,81m2 com os seguintes ambientes: 02 salas de aulas, 01 laboratório de Informática, 01 laboratório químico/biológico, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 sala de visita, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 dispensa, 03 banheiros femininos, 03 banheiros masculinos, 01 banheiro unisex para portadores de necessidades especiais, 01 secretária, 01 sala da direção e 01 auditório. Está obra foi construída de forma coletiva, através de doações e pelo empenho particular e imprescindível do lutador dos pobres da Região Norte Pioneiro do Estado do Paraná, Pe. Haruo Sasaki.





Novas Instalações da CFR Padre Sasaki

RESULTADOS

O objetivo da Comunidade Escolar é proporcionar uma escola nova com mobiliários e equipamentos novos, além de tecnologia para oferecer aos jovens do campo de Sapopema e região uma educação técnica de qualidade sendo uma escola modelo na pedagogia da Alternância em nível, Regional, Estadual, Federal e Internacional.

Tendo em vista que, não obstante seja reconhecida a importância de instituições de ensino como a CFR de Sapopema, sabemos que estas ainda enfrentam alguns problemas no que se refere à falta de equipamentos e mobiliários, o que dificulta a realização do trabalho a que se propõem, qual seja, a oferta de um ensino público, gratuito, de qualidade, contextualizado e voltado à formação da Juventude Rural oriundos da agricultura familiar, trabalhadores assalariados rurais, assentados da reforma agrária, e Indígenas.

No Ano Letivo de 2019, a CFR Sapopema atende a 63 jovens de ambos os sexos de 10 municípios sendo: Sapopema, Curiúva, São Jerônimo da Serra, Nova Santa Bárbara, Santa Cecília do Pavão, São Sebastião da Amoreira, Ventania, Arapoti, Tibagi, Londrina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOTOS. Arquivos da Casa Familiar Rural Pe. Sasaki, 2013 - 2019

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO VEREDA DE LIBERDADE: SEUS SUJEITOS, SEU PARTIDO, SUA PRÁXIS

Elson Silva Sousa[1], Elmo de Souza Lima[2]

[1]Mestrando em Educação da 3ª turma do PEPEGED/ UFPI/2019. e- mail: elsonssousa @hotmail.com

[2]Professor Dr. Elmo de Souza Lima, ministrante da disciplina Tópicos Especiais em Educação do PPEGED/UUPI/2019.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a educação do campo como vereda de liberdade mediante analise de fragmentos da legislação nacional referente à oferta de educação básica aos povos do campo e a efetivação de políticas publicas nesse sentido e ainda, toma categorias teóricas apresentadas por Freire, em sua vasta produção ajudando a lançar luz sobre o tema. O estudo é de caráter qualitativo e bibliográfico, e as categorias marcadas pela contradição na Pedagogia Paulo Freire, aqui presentes são: humanização – desumanização; educação emancipadora - educação bancaria; libertação – opressão; sujeito – "coisa"; dialogo – silêncio; práxis – verbalismo. A importância deste se da pelas contribuições que as obras do autor trazem para o campo dos estudos em educação na atualidade; pela defesa de uma educação de qualidade para todos os "oprimidos", que incluem os povos do campo, num país com grandes desigualdades sociais; e ainda, pela pertinência do tema no contexto social e político, em que se vive no Brasil, onde a educação pública esta sendo tomada de assalto do povo que a tem como direito público e transformada em mercadoria de ideologia dominante.

Palavras chave: Educação emancipadora. Educação bancaria e Práxis.

ABSTRACT

This article aims to discuss rural education as a path of freedom through the analysis of fragments of national legislation regarding the provision of basic education to rural peoples and the implementation of public policies in this regard. It also takes theoretical categories presented by Freire, in his vast production helping to shed light on the theme. The study is qualitative and bibliographic, and the categories marked by the contradiction in Paulo Freire Pedagogy, present here are: humanization - dehumanization; emancipating education - banking education; liberation - oppression; subject - "thing"; dialogue - silence; praxis - verbalism. The importance of this is due to the contributions that the author's works bring to the field of education studies today; for the defense of quality education for all the "oppressed", including the rural people, in a country with great social inequalities; and also because of the relevance of the theme in the social and political context in which Brazil lives, where public education is being assaulted by the people who have it as a public right and transformed into a commodity of dominant ideology.

Keywords: Emancipatory education. Banking Education and Praxis.

INTRODUÇÃO

A educação de um modo geral tem sido um bem construído pela humanidade pela necessidade de transmitir os conhecimentos culturais de gerações mais experientes as gerações mais jovens ao longo da história. Essa educação é, pois, uma prática política e social nesse sentido. O conhecimento cultural dentro de cada sociedade assume funções inerentes ao tipo de mundo, e de ser humano que se quer formar. A sociedade brasileira ao longo de sua história, trás marcas profundas de negação do direito a educação de qualidade para as camadas sociais economicamente mais vulneráveis. Desde os seus processos de colonização, e industrialização, que a educação ofertada aos menos favorecidos, e entre eles os índios, os negros, os operários, a classe popular, os nordestinos, os povos do campo, as mulheres, entre outros, lhe são negados o acesso a educação.

Com o objetivo de discutir a educação do campo como vereda de liberdade, tomando fragmentos da legislação nacional e algumas categorias marcadas pela contradição na Pedagogia Paulo Freire que se relacionam com a educação do campo, mais precisamente nas obras: "Educação como Prática de Liberdade"; "Pedagogia do Oprimido"; "Medo e Ousadia"; "Pedagogia da Esperança"; e "Pedagogia da Autonomia", tais como: "Educação Emancipadora - Educação Bancária"; "Libertação – Opressão"; "Sujeito – "Coisa"; "Diálogo – Silêncio"; "Práxis – Verbalismo".

A importância deste se da pelas contribuições que as obras do autor trazem para o campo dos estudos em educação de um modo geral e também para educação do campo, na atualidade; pela defesa de uma educação de qualidade para os "oprimidos" num país com grandes desigualdades sociais; e ainda, pela pertinência do tema no contexto social e político, em que se vive no Brasil, onde a educação pública esta sendo tomada de assalto do povo que a tem como direito público e transformada em mercadoria de uma ideologia CHAUI (2016), "sem partido". O ESP, movimento escola sem partido, criado em 2014, pelo advogado Miguel Nagib, tem supostamente o objetivo de coibir a "doutrinação ideológica", que na visão dos seus adeptos seria uma distorção da visão critica dos professores, realizada em sala de aula. Esse projeto já encabeçou em âmbito nas esferas federais, estaduais e municipais, diversos projetos de lei como o do Deputado Rogério Marinho (PSC), projeto de Lei 1411/2015, que tipifica o crime de assedio ideológico no ambiente escolar. Tal projeto, a nosso ver possui um lado já ao pretender ser neutro, num terreno extremamente político que é o campo da educação, constitui uma ameaça a liberdade, a consciência crítica a educação como ato político.

As discussões construídas durante os estudos da disciplina Tópicos Especiais em Educação do Programa de Mestrado em Educação do PPEGED, na Universidade Federal do PIAUÍ – UFPI foram imprescindíveis para uma revisita as obras mais conhecidas do educador mundialmente conhecido, o brasileiro Paulo Freire, e de suas analises sempre presentes sobre a educação. Uma educação capaz de transformar o mundo e suas relações deve ter como princípios: o compromisso político com os "esfarrapados do mundo", não lhes negando "a palavra, que é trabalho, que é práxis", nem muito menos a "vocação de ser mais", como uma vocação histórica e ontológica do ser humano. Esses princípios também se harmonizam com os princípios da educação do campo, dos seus sujeitos e suas lutas.

O homem dentro do processo educativo que se faz transformador, o tem como sujeito

de sua história, protagonista de seu fazer, pensado por ele, e não por outro, que o aliena de sua ação. O educador e os educandos do campo são sujeitos de práxis. O educador não é o único sabedor, detentor do conhecimento, e os educandos não podem ser tratados como "coisas"; as relações entre os saberes de "experiência feitos", produzidos pelo seu contato com a terra, no trabalho em suas comunidades, e os conteúdos científicos socializados através da escola são mediadas pelo mundo. A escola deve ser um lugar onde estes saberes se encontram, onde os homens se encontram, na comunhão, no respeito, como "ética e estética", com "boniteza", no diálogo para superação da ingenuidade pela promoção da criticidade, pela curiosidade, pela assunção de seus papéis sociais, seus "partidos", suas convicções, e não pelo falseamento de suas ideologias, a serviço da opressão, a violência.

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO VEREDA DE LIBERDADE: SEUS SUJEITOS, SUA PRÁXIS, SEU PARTIDO

É preciso que nesse primeiro momento possamos remontar alguns aspectos das políticas publicas educacionais no Brasil, através da contextualização histórica interpretativa de dois momentos principais: o primeiro sobre a ausência e descaso de oferta da educação aos povos do campo nas legislações e o segundo no período após a ditadura militar e redemocratização do país advindo com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Apesar de o Brasil ser um país eminentemente agrário, sua preocupação com educação ofertada aos povos do campo, sempre foi uma lacuna nos documentos oficiais. No texto da primeira Lei nacional de 1827, a tratar do assunto, revela a falta de políticas governamentais para tal assunto, quanto estabelecia: "em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] os professores que não tiverem formação para ensinar deveriem providenciar a necessária preparação em curto prazo e as próprias custas." (BRASIL, 2019a). É possível ver claramente o reflexo dessa decisão nos caminhos que a educação tomou. Embora grande parte da população residir no campo, a educação era promovida somente em "cidades, vilas e lugares populosos" (BRASIL, 2019a), ficando de fora todo o contingente de sujeitos do meio rural.

O descaso segue ao longo da história da educação brasileira, a Constituição Federal de 1934 chega a mencionar a em seu artigo 156 e parágrafo único, que: para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação, no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 2019b). É nesse período que a população do campo no Brasil representava setenta por cento, e para estes somente restaria vinte por cento dos recursos destinados a educação, conforme Constituição Federal. Isso reflete também o agravamento da discriminação e o reforçar das desigualdades no tratamento dos povos que residem no campo em relação aos que residem nas cidades. Esse período também é marcado pelo processo de modernização pelo qual está passando o país e a legislação condena a ficar de fora desse processo os milhares de pais, mães e filhos camponeses brasileiros, no mínimo uma perversidade histórica legal, mas, contudo imoral.

Na Constituição Federal de 1946, o artigo 168 reza sobre a oferta de: "ensino primário oficial e gratuito a todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provar falta ou insuficiência de recursos" (BRASIL, 2019c). O homem do campo ainda estava à margem do processo educativo, sendo assim essa carta ainda não abarcava essa enorme massa populacional. É um perfil próprio da legislação brasileira, em que se observa a constante

empreitada de criação vinculada a um falho compromisso em sua efetivação.

Segue – se a essa próxima Constituição Federal, a Carta de 1967, que em seu artigo 168, parágrafo 3º, inciso II, dizia que: "o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 2019d). Esse ensino não cobre a população do campo, primeiro por não haver estabelecimentos oficiais em todas as regiões do país bem como nas áreas rurais, ou seja, mais uma vez a grande maioria da população brasileira, residente no campo fica de fora do processo educacional, aos moldes desenvolvidos no país. É também nesse período em que se agravam as condições de vida no campo, pelo avanço do capital, e seu jogo perverso de expropriação. Assim, as cidades vão sendo modificadas pelo aglomerado populacional, pelo "mar" de famílias que deixam o campo para ir morar nas periferias da cidade.

Vai ser na primeira metade da década de 1980, que o Brasil passa pelo processo de redemocratização e começa uma nova fase histórica, bem como uma nova visão e abordagem para com a educação ofertada aos camponeses, através de políticas públicas, via documentos oficiais. Esse período também é marcado pelas lutas dos movimentos sociais que já vinham reivindicando do Governo, maior responsabilidade sobre as questões educacionais as camadas populares entre estes se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra mais conhecido na atualidade pela sigla MST, que surge nesse período, como um movimento engajado na organização de trabalhadores rurais e na luta e tomada de seu direito pela terra. Não é somente a luta pela terra que vai mover esses trabalhadores mais também, a luta pela garantia de educação focada em princípios do campo. (MST, 2005).

Já no texto da nova constituição Federal, conhecida como constituição cidadã, em seu artigo 205 a educação, vem com tônus de "direito de todos e dever do estado e da família" [...] (BRASIL, 2019e). E a no artigo 208 essa obrigatoriedade é especificada como sendo: ... "ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada a oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria" (BRASIL, 2019e). a designação educação do campo vai surgir nesse cenário dos preparativos para realização da I Conferencia Nacional para Educação Básica do Campo, realizada em 1998, bem como do seminário realizado na capital Federal (CALDART, 2012). Discutiam-se os aspectos identitários da educação que os trabalhadores rurais desejavam diante da oferta do governo que significava uma proposta de educação da cidade para o campo, ou seja, uma educação rural, que: "não atendia as necessidades dos povos camponeses" (RIBEIRO, 2010).

Outras garantias vieram pela criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vinculado ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; a Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo; os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais; o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que estabelece os princípios da educação do campo; a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação vai ajudar a dar um maior direcionamento a organização da educação do campo e ainda a Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008.

Esta foi uma análise inicial das questões relacionadas às políticas de educação voltadas para os povos do meio rural, de como ela é esboçada nos documentos oficiais, só então partiremos para as principais categorias teóricas propostas por Paulo Freire, a partir das obras: "Educação como prática de liberdade"; "Pedagogia do Oprimido"; "Medo e Ousadia"; "Pedagogia da Esperança" e "Pedagogia da Autonomia". Estas

obras foram estudadas durante o desenvolvimento da disciplina "Tópicos Especiais em Educação" do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do PIAUÍ – UFPI, disciplina Ministrada pelo Prof. Dr. Elmo de Souza Lima, pelo qual estou sendo orientado na produção da minha dissertação intitulada: "As práticas educativas na Casa Familiar Rural "Vivendo a Esperança" em São João do Sóter – Ma: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e Educação Popular". O desafio de escrever sobre um dos autores mais citados no mundo em trabalhos que versam sobre a educação é: um enorme prazer e uma certeza, que suas reflexões atravessam épocas e permanecem atuais. Suas palavras estão carregadas de significado político, de engajamento social, de ação efetiva, de ciência viva. Suas produções falam a alma de povo e ao espírito acadêmico, produzindo um cenário dialético no campo da pesquisa, uma guisa de linhas de pensamento, uma "esteira" de possibilidades, e o sonho do "inédito viável" que desemboca na emancipação do sujeito, na liberdade.

Não podemos começar sem trazer em poucas linhas quem foi Paulo Freire e sua práxis. Nascido em Recife, em 1921, em meio à pobreza do Nordeste brasileiro, engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores, propondo um método que unia Experiência de Vida, Política, Pedagogia, e Trabalho. Formou-se em Direito em 1950. Nos anos de 1960, o contexto nordestino estava mergulhado no analfabetismo, mais de 30 milhões de habitantes sob a "cultura do silêncio". A esses foram dados a "palavra", a oportunidade de mudar o país, das marcas do colonialismo.

Começou sua primeira experiência alfabetizadora na cidade de Angicos, em 1963, alfabetizando 300 trabalhadores rurais em 40 dias. Esse feito lhe garantiu o convite do presidente João Goulart e do ministro da educação Paulo de Tarso, para repensar a educação nacional. 20 mil "círculos de cultura" estavam previstos para o ano de 1964, para 2 milhões de analfabetos. Foi exilado neste mesmo ano, acusado de subversão, pois seu método conscientizava as camadas populares e isso incomodava as elites. Passou pela Bolivia, Chile, Guiné – Bissau e outros países. Publicou livros, o mais conhecido: "Pedagogia do Oprimido", contém a essência do seu método, o método Paulo Freire. Voltou a Brasil definitivamente em 1980. O que mais falar desse homem?

> Podemos até dividir o pensamento dele em duas fases distintas e complementares: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da Pedagogia do oprimido, e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo. (GADOTTI, 1996, p.70).

Esse é o Paulo Freire que os livros dizem quem ele é, mas o Paulo Freire que precisamos conhecer, seu o pensamento, sua práxis, suas idéias e sua luta estão em suas obras escritas sob condições adversas, na luta em favor do "oprimido", em muitos lugares por onde andou.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO VEREDA DE LIBERDADE

Uma questão fundamental, que não pode ficar de lado nesse momento é: quem são os sujeitos do campo? Outra indagação não menos imprescindível diz respeito às práticas educativas. Elas caminham para o desenvolvimento de uma práxis que encontra articulação entre ação e reflexão entre educação e trabalho; conhecimentos curriculares e os saberes dos

sujeitos do campo? E ainda, a favor de quem é a educação que se desenvolve no campo, em outras palavras, qual o seu partido?

No que se refere à legislação brasileira podemos ter uma leve percepção de quem são os sujeitos do campo, quando se delimitam os seus espaços no meio rural no Parecer nº 36 de Dezembro de 2001:

> a educação do campo, tratada como educação rural na educação brasileira, tem significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido mais do que um espaço não – urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 7).

Esse documento reconhece entre outras coisas que a educação do campo recebe um tratamento especificado como "educação rural", ou seja, a educação que se desenvolve em áreas geográficas definidas como não- urbanas; ao identificar os espaços do campo, acaba por definir quem são seus sujeitos os quais podemos classificar como: os povos da floresta, agricultores, pecuaristas, pescadores, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Essa classificação deixa de fora, ou pelo menos não reconhece como povos do campo os povos "assentados da reforma agrária", os quilombolas entre outros. A educação brasileira em seu percurso histórico possui marcas de negação de uma educação propriamente do campo aos sujeitos do campo, isso significa que não havia o reconhecimento das relações de trabalho desenvolvida no campo, bem como, dos saberes produzidos nesses espaços e o seu valor educacional.

Ao tratar das políticas educacionais brasileiras Lima e Melo (2016, p. 7) afirma que:

> Nessa perspectiva, as políticas de educação oferecidas aos povos do campo constituíram-se uma extensão desse modelo urbano, pautado nas concepções e valores urbanocêntricos que ignoram e/ou negam os modos de vida dos camponeses, seus saberes, valores e praticas culturais. Assim, a historia da educação brasileira trás a marca da exclusão e da negação dos povos do campo ao direito básico a educação, tendo em vista que somente no final do século XX houve, de certa forma, a universalização do direito a educação básica no Brasil.

Esse trato com a educação ofertada aos povos do campo tem contribuído de forma desastrosa para o não reconhecimento dos espaços e dos povos do campo, bem como, para construção de uma visão estereotipada e dos seus sujeitos e seus saberes e fazeres. Muitas vezes encarando o espaço do campo como lugar de atraso, e seus sujeitos como ignorantes. Para os autores acima:

> [...] convivemos ainda com propostas pedagógicas e curriculares que ignoram o campo como espaço de construção de conhecimentos, culturas e saberes; os educandos enquanto sujeitos históricos e protagonistas na produção de diferentes saberes vinculados as suas praticas culturais e sua relação com/no mundo (LIMA e MELO 2016, p.8).

Muito embora, tenha sido feito apenas, alguns pontos de referência tímida a política educacional brasileira nesse trabalho, diante da legislação que trata das questões educacionais relacionadas ao campo, a partir desse momento tentaremos estabelecer as relações que essa problemática tem com as categorias cunhadas por Freire, entendendo

que o "oprimido", também é o homem, o trabalhador, os assentados, a mulher, os jovens, os adultos, as crianças, o aluno, o educador, os sujeitos do campo em todos os seus espaços, sujeitos que vivem sobre a "opressão" de um sistema desigual, e que, portanto, carecem e lutam e se engajam no movimento por liberdade.

A educação é construção humana, histórica e política. Ela é do homem e para o homem, como um mecanismo para manter e perpetuar sua existência, seu modo de ser homem. É condição essencial e vital. Mas pode ser usada contra o próprio homem por outros "homens", que se fazem "desumanizados". Como nos afirma Brandão (1981, p. 2):

> A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Os maiores interessados na construção de veredas para liberdade, através da educação do campo deveriam ser aqueles que sofrem a não liberdade, os oprimidos. Uma certeza, temos ao interpretar Freire: não pode haver liberdade para quem não reconhece que está preso, ou que precise dela. O histórico processo de violência que gera desumanização sobre o homem foi e ainda é tão violento nos dias atuais.

O capital entra em jogo como o grande "libertador", solucionador das mazelas sociais. Em consequência disso, os oprimidos esperam por uma mudança, sinônimo de "redenção messiânica" da sua condição de vida, acreditam que suas forças não conseguirão produzir essa transformação, perderam o trabalho como instrumento humano conformam-se com o que sobra dos resultados de sua expropriação, vendem sua força de trabalho, e assumem-se como "coisas".

O livro "Pedagogia do Oprimido" em seu primeiro capítulo: "Justificativa da Pedagogia do Oprimido", nos coloca diante de um dos primeiros desafios na tentativa de compreender o lugar do homem no cosmos. As discussões ali propõem que por causa do "pouco saber de si", por esse homem, isso o leva a uma busca constante por respostas e isso o faz se colocar nesse cenário como um problema para si mesmo.

Esse problema por sua vez coloca o homem diante de uma constatação, da qual os homens não podem fugir, pois é condição de sua própria existência. A existência do homem nesse mundo está ligada a viabilidade de desumanização e de humanização, como nos coloca o autor:

> constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – e de sua humanização. (FREIRE, 2005, p. 32)

Os seres humanos são seres inconclusos, que estão constantemente num movimento de busca por respostas. Essa caminhada existencial pode pouco a pouco ir transformando-o, pelo trabalho. Como seres históricos, somos desafiados a enfrentar nossa existência, e esta pode ser uma caminhada, rumo à humanização e o exercício da

"vocação de ser mais" ou, uma parada gradual e assunção da "condição de ser menos".

A existência humana, como "vocação de ser mais" deveria ser uma caminhada rumo ao conhecimento de si mesmo, e não de um "calvário" irremediável. Um enfrentamento de seus desafios, de sua constante luta pela humanização e, não de quem, como se diz no nordeste: "já entregou os pontos". Mas, em algum momento dessa caminhada, os homens abandonam os ideais de sua própria vocação e assumem outros ideais que não são os seus. Ou essa "vocação de ser mais" lhe é negada como condição humana, de sua realidade histórica, e esse nem se dê conta dessa negação, ou, pelos instrumentos e mecanismos opressores, operativos da classe social dominante, que lhes impõe outra condição, num processo de negação e contradição, aceita como natural, "o ser menos".

Para educação como vereda de liberdade a assunção da "vocação de ser mais", pelo homem, é principio básico. É condição ontológica de sua existência e luta histórica que não aceita a naturalidade das condições materiais assumindo que é sujeito da ação, que é capaz de agir sobre o mundo e transformá-lo. Esse agir é agir consciente. E essa consciência lhe diz que algo lhe foi roubado, nesse processo de construção histórica da sociedade. O processo de desumanização roubou a humanidade do homem que precisa ser recuperada.

Uma guerra, não fria, é travada todos os dias por homens que assumem posições antagônicas nesse campo. De um lado estão às trincheiras de oprimidos, que são violentados pelas condições injustas, e de outro lado, os opressores, que como homens também precisam ser libertos. Em alguns casos o opressor já se instalou dentro do oprimido. Como essa libertação poderá ser operada? Como os oprimidos deverão agir? O que é a violência dentro desse processo historicamente construído?

As respostas para a questão como essa libertação poderá ser operada, exige outra pergunta: por quem a libertação poderá realizar-se? E uma resposta já foi dada por Freire no livro Pedagogia da Esperança:

> É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. (FREIRE, 1992, p.16)

Deve ficar claro que não reside sobre os opressores o papel de libertar os oprimidos, isso também nos coloca diante da certeza de que a libertação não será efetivada por um sistema, ou modelo econômico opressor, nem muito menos por uma educação que nega aos homens o conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade.

Como os oprimidos deverão agir? Não é momento de cruzar os braços, não é aceitando a violência como condição natural, nem aceitando a desumanização como destino dado, que os oprimidos irão operar sua própria liberdade, mas como nos diz Freire (2005, p.33): "como distorção do ser mais, a ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos". A resposta não é outra: devem lutar. Mas,a violência com que agem os opressores sobre os oprimidos nega-lhes a palavra, esta age como mecanismo de silenciamento. Uma forma de calar o oprimido é negá-lo. Curiosamente os oprimidos na luta contra a opressão não agem com a mesma violência dos opressores. Pelo contrário, assumem uma arma de não violência, poderosa que é o diálogo. Qual diálogo? O que nega a existência do opressor? Não o diálogo que assume o conflito existente entre as duas partes:

> O diálogo, porém não pode excluir o conflito,sob pena de ser um dialogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente o que da força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido. O diálogo de que fala Paulo Freire não é o dialogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o dialogo entre oprimidos e opressores para superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização da classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito. (FREIRE, 2014, p.13)

Então, respondendo a pergunta anteriormente feita sobre *como agir os oprimidos.* Devem estes, superar a condição de oprimidos através do diálogo. Devem antes de tudo lutar contra quem os oprimem. Essa luta não deve transformar oprimidos em opressores, fazendo deles opressores dos opressores, pois são acima de tudo sujeitos da libertação. A luta pela libertação não é uma tarefa individual, mas exige liderança. Exige também "uma teoria revolucionária", de uma "liderança revolucionária" (FREIRE, 2005, p.142). É uma tarefa de todos os oprimidos, dos sujeitos em comunhão que exige organização de classe e união:

> A comunhão provoca co-laboração que leva liderança e massas aquela "fusão" a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação a ação revolucionaria é realmente humana, por isso, simpática amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. (FREIRE, 2005, p.197).

O diálogo é o elemento mediador da comunhão. Não poderá existir comunhão onde uns falam, categoricamente e outros obedecem cegamente. Existe um jargão que se popularizou nas falas de muitos funcionários públicos: "manda quem pode e, obedece quem tem juízo". Essa expressão traduz de forma bem clara não só as relações de poder no trabalho, mas as relações opressoras na sociedade capitalista como um todo. Relações de desumanização, que reconhece uns como dotados de voz para comandar e outros a quem a voz é negada como aquele que lhe resta apenas à obediência subserviente.

A escola, instituição que carrega as marcas da sociedade a qual pertence, sendo, portanto um "aparelho ideológico do estado"do modelo social vigente (ALTHUSSER, 1980). A escola é também um lugar de embate entre essas forças. Nela também percebemos essa relação de poder. Numa sociedade capitalista onde tudo se torna mercadoria, e instrumento de manipulação, seria ingênuo pensar que o conhecimento ali socializado, poderia ser produção dos oprimidos. Paulo Freire concordando com Ira Shor em uma conversa registrada no livro "Medo e Ousadia": o cotidiano do professor, afirma: "[...] outra questão é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista" (SHOR e FREIRE 1986, p.12).

No modelo econômico capitalista, baseado na produção e consumo de bens e serviços, existe uma dicotomia entre o conhecimento e lugar de sua produção, bem como do conhecimento existente e o seu lugar de consumo. Essa dicotomia também classifica os sujeitos entre sujeitos de produção e sujeitos de consumo, se é que podemos chamar os apenas consumidores, de sujeitos. O ato de ensinar que se encontra com o ato de aprender no mundo das relações entre educador e educando, não pode se dar a distancia do reconhecimento de ambos como sujeitos de produção do conhecimento. Assim estarei sendo um professor libertador, aquele que não faz "transferência" de conhecimento, quando reconheço que o aluno

possui conhecimentos prévios, o que não é tarefa fácil, uma vez que estaremos lidando com uma tradição arraigada, cristalizada e centrada na figura do professor como o detentor do conhecimento, transferidor de conteúdos, conteúdos técnicos de sua ciência, para qual adquiriu competência técnico – profissional de ensiná-la.

Na visão do educador Paulo Freire essa tarefa possui seus desafios estes não se resolvem, por exemplo, em o professor assumir a postura de libertador. Só isso não é suficiente, pois: "até os estudantes tem dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento. Os estudantes não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento de goela abaixo" (SHOR e FREIRE, 1986, p. 17).

Os estudantes estão nesse processo histórico de negação da sua condição humana, condição de produtores de cultura, de produtores de conhecimento, chamados de "alunos", tratados como aqueles que não possuem luz, que chegam à escola para aprender certo, como se tudo o que eles soubessem fosse "o errado". A lógica da escolarização tem negado o aluno, com seus saberes, suas crenças, seus modos de estar no mundo e com o mundo, em detrimento de um conhecimento dito neutro, científico, em uma escola dita "sem partido".

Essa tradição escolar, de que falamos esse *modos operante,* de se fazer educação e de se produzir o conhecimento é uma herança da escola tradicional, colonizadora, redentora dos pecados, que nega os diferentes, os "não – cristãos", e do positivismo como filosofia que não reconhece o conhecimento do outro, vê-lo como falso, sem nenhum valor, faz do professor sujeito da transmissão e do aluno, vasilhas de deposito, de um conhecimento narrado, em detrimento de uma ciência produzida a distancia dos problemas sociais, um conhecimento sem cheiro, sem sabor, sem cor, esvaziado. Freire chama essa prática de ensino de *"bancarismo",* prática de que a escola tradicional se serviu no Brasil e que ainda hoje está fortemente arraigada em nossas experiências escolares:

> A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2005, p. 66)

Precisamos como educadores e educandos, homens e mulheres produtores de conhecimento, assumir nossos papéis, com o compromisso de libertar-nos. É uma luta constante, não é se tornando opressor que essa luta será vencida, não é reconhecendo o opressor como libertador que a liberdade virá. A liberdade não é tarefa dos deuses, é tarefa dos homens, reconhecendo-se, compreendendo suas contradições, problematizando-as, e construindo soluções com os pares, inclusive estabelecendo o diálogo com o opressor, para que este também se reconheça como tal e seja libertado. O conhecimento, o conteúdo escolar é um elemento importante nesse processo, pois ele é a produção humana, historicamente acumulada é um bem humano, direito de todos.

A assunção do compromisso do educador tem a ver com o pensar certo. E pensar certo exige respeito aos saberes dos educandos, primeiro como condição ética, e como exigência do processo de ensino – aprendizagem para o educador crítico, progressista e libertador:

> Por isso pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes popu-

> lares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na pratica comunitária –, mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com ensino dos conteúdos (FREIRE, 2015, p. 31).

A solução para resolução do conflito entre educandos e educadores, saberes experienciais dos educandos e saberes científicos, não esta na negação de um e favorecimento do outro, mas reside na problematização das relações que eles possuem entre si. O ensino dos conteúdos em sala de aula deve passar pela discussão dos saberes que a classe popular possui e trazem consigo muitas vezes como verdade absoluta, como saber concreto, o que também termina sendo uma barreira a elaboração de um novo saber oriundo das relações que estes possuem:

> Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre saberes curriculares e fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes para com as áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2015, p. 32)

As relações são as mais diversas, os educandos têm noções de como as coisas funcionam, enfrentam situações onde constantemente mobilizam conhecimentos das diversas áreas das ciências, mesmo que não saibam às vezes distinguir a qual área este ou aquela pertença, eles constroem experiências que tornam – se referencias de aprendizagem e transmitem essas experiências e saberes as outras gerações, os pais aos filhos, os lideres religiosos aos iniciados, os chefes comunitários aos membros e etc.

O PARTIDO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Podemos abrir essa sessão com uma nota do Livro "Política e educação", sobre a necessidade de assumir o compromisso político, a luta política, um partido. A educação de um modo geral e a educação do campo deverá estar a serviço da humanidade, do ser humano de sua humanização, numa luta contra a opressão de uma classe sobre a outra, de um saber sobre o outro, do professor sobre o aluno, da transformação das relações de poder, ser do povo e com o povo, e assim o autor afirma:

> Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana. (FREIRE, 2001, p. 8)

Ao assumirmos um compromisso, temos uma opção política. Se temos uma opção política, não somos neutros, fizemos escolhas e , agiremos por meio dela. E ela nos diz que a ninguém pode ser negado o direito de ser mais.Quando assumimos uma posição política no campo da educação, isso quer dizer que reconhecemos que a educação é acima de tudo um ato político que exige de seus sujeitos, a escolha, decisões e o assumir os riscos. A favor de quem a educação dentro de uma sociedade capitalista está? A serviço de quem? A qual classe social ela favorece? Quais as concepções de mundo, de sujeito e de sociedade ela

quer transmitir? A qual Que ordem econômica ela é servidora? Estas são questões reflexivas, que certamente não teremos tempo, ou espaço de discussão suficientes, neste trabalho para discuti-las profundamente, são essenciais.

A escola tem um partido, o educador tem um partido, o ensino possui ideologias, concepções filosóficas, e se alinha aos interesses sociais diversos, os educandos chegam a ela com objetivos, sonhos idéias do que é uma escola, e sobre o seu valor social, tem noções de como funciona e qual sua função, os pais esperam que a escola desempenhe sua função, e acima de todos esses interesses, a escola é uma instituição, no caso da escola pública, uma instituição publica, a serviço de um governo, refletindo os ideais da política desse governo.

Como bem afirma Freire (2015, p. 32) 'porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmo'. Todo conteúdo de ensino vem carregado de significados, cheio de idéias sobre quem o produziu, os âmbitos de referencia, seu lugar social. Não há neutralidade nisso, esses conteúdos estão encarregados de sentidos dos sujeitos, ou de seu controle, da domesticação como no caso da "catequese jesuítica", pois isso mesmo, a educação possui partido e a escola também.

A PRÁXIS EMANCIPADORA DA EDUCAÇÃO QUE LIBERTA.

O que é práxis? Precisamos compreender esse conceito para deste modo avançar no entendimento do que seja uma práxis emancipadora, ou transformadora. Na Pedagogia Paulo Freire o conceito de práxis esta imbricado na dinâmica relação entre teoria e prática, num movimento de ação e reflexão. Para o autor: "a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da condição opressora – oprimidos". (FREIRE, 2005, p. 42).

O trabalho como construção social humana proporciona essa ação do homem sobre o meio, atuação que pode transformar não somente a ordem natural das coisas como também mudar o próprio homem: "ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (ANTUNES, 2013, p. 32).

A práxis é ação que produz transformação, mas é também a reflexão sobre o trabalho ou pratica realizada para mudar a própria ação posterior, e compreender a ação anterior. Portanto esse conceito abraça também o conceito de trabalho, ao entendermos que pelo trabalho o homem modifica as condições naturais a ele impostas. Assim podemos entender também a práxis verdadeira, ou a "práxis autêntica", e ainda emancipadora que, na compreensão de Freire, é também trabalho:

> Desta maneira, começamos reafirmando que os homens são seres de práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não "admiram" o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrario, como seres do quefazer "emergem" dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 2005, p. 141).

Não existe práxis fora da perspectiva do trabalho. A emancipação como característica da verdadeira práxis, é aquela que transformando o homem o lança para frente. Libertando – o das antigas amarras, das condições que roubam deste homem inclusive a

palavra, que o fez assumir o silêncio e a introjeção do discurso opressor. Numa educação que se faz libertadora, emancipadora não pode haver se quer espaço para a pratica da narração e/ou dissertação que transforma um sujeito em narrador e outro em mero ouvinte: "narração ou dissertação que implica um sujeito – narrador – e objetos pacientes, ouvintes – educandos" (FREIRE, 2005, p. 65).

De outro modo, o que vai existir é o direito e o uso autêntico da palavra, daquela que é práxis, não o verbalismo, palavra sem significação. Pois conforme Freire (2005, P. 66) a "palavra nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade e alienada e alienante". Os discursos precisam estar claros, o diálogo precisa ser o ponto de encontro dos sujeitos que falam e não o lugar a negação do outro: se esta representação ocupa pouco espaço no discurso dos dominados, é porque estes dificilmente são ouvidos. Fala-se deles muito mais do que eles falam e, quando falam aos dominantes, tendem a tomar um discurso emprestado, o que os dominadores usam. (BOURDIEU, 2008). Assim para operação da libertação os oprimidos como sujeitos de práxis autêntica, revolucionaria, exercem o direito de falar, sem verbalismo de quem domina, mais com generosidade de quem conhece o seu papel social e a luta que trava contra as condições desiguais neste mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando propomos neste trabalho, o estudo da educação do campo como vereda de liberdade, estamos nos propondo a revisitar as obras de Paulo Freire, estudadas na disciplina Tópicos Especiais em Educação, ministrada pelo Professor Dr. Elmo de Sousa Lima, no Programa de Pós – graduação em educação da Universidade Federal do PIAUÍ – UFPI, e mais, nos propomos também fazer uma análise das principais categorias de seu amplo trabalho como educador em defesa do oprimido estando ele no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, alimentando a esperança de uma caminhada possível, de reconhecimento e assunção da vocação humana de ser mais.

Entendemos que a vereda para libertação começa com o ser humano, em qual quer função que ocupe, reconhecendo que é necessário desenvolver "consciência de si" e "consciência para si". Também é preciso saber que "ninguém liberta ninguém", que os homens se libertam na comunhão com os outros. Não é possível libertar ninguém, nem a si mesmo no isolamento dos problemas sociais, no silenciamento dos outros. A libertação exige liderança autentica e revolucionaria livre dos verbalismos.

A práxis é o resultado da ação e reflexão do homem. Ele transforma o mundo e transforma a sua ação no mundo e a si mesmo. É um processo dialético, mascado por contradições, não podendo este ao perceber sua condição de oprimido, na luta por sua libertação tornar-se opressor também. Ou hospedar um opressor dentro de si. Não é se tornando opressor que o oprimido se liberta, mas é lutando contra essa violência.

A educação, portanto é um bem e direito de todos, precisando ser garantido de forma gratuita, de qualidade e, ainda não pode estar a serviço da desumanização, como arma de uma classe ou sistema político. Ela é uma prática social, uma construção humana, resultado de ação e reflexão dos homens que mediados pelo mundo, o compreendem e o transforma pelo trabalho, exercido conscientemente, não alienado. Educação é nessa

compreensão o caminho, a vereda de liberdade, o percurso da emancipação de oprimidos e opressores, de transformação das relações sociais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado.** 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980;

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2013;

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2.ed.São Paulo: Ed. Brasiliense,2006;

BOUDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** 7.ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008;

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981;

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas das primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/leis/LIM/LIM - 15-10-1827.htm Acesso em 25 agosto. 2019a;

_____. **Constituição Federal de 1934.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/constituicao/constituicao34.htm>Acesso em 25 agosto. 2019b;

_____. **Constituição do Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/constituicao/constituicao46.htm>Acesso em 25 agosto. 2019c;

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/constituicao/constituicao67.htm>Acesso em 25 agosto. 2019d;

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/constituicao/constituicao.htm>Acesso em 25 agosto. 2019e;

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: IN: CALDART, Roseli Salete e AL. (org.) **Dicionário de educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro**, Paz e Terra, 2005;

_____, **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

_____, **Política e educação.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001;

_____, **Educação e mudança.** 36. Ed. erv. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014;

_____, **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a pratica educativa. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015;

GADOTI, Moacir. **Paulo freire: uma biografia.** São Paulo: Cortez Editora, 1996;

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação** – liberdade, autonomia, emancipação: princípios / fins da formação humana. São Paulo; Expressão popular, 2010;

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986;

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANTÔNIO GONÇALVES: CONSTRUINDO SONHOS NA VIDA DOS FILHOS DOS AGRICULTORES

Thaíres de Jesus Farias[1], Ariana da Silva Mattos[2], Luciana da Silva Lira[3]

[1]Técnica em Agropecuária pela Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves – Anexo da Escola Família Agrícola do Sertão. E-mail: thairesfarias56@gmail.com

[2]Professora orientadora, graduada em Pedagogia e especialista em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB e professora da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves. E-mail: ariana.mattos@hotmail.com .

[3]Coorientadora graduada em História pela FTC, professora da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves. E-mail: lucianalira318@gmail.com

RESUMO

O referente artigo é resultado de uma pesquisa realizada como pré-requisito avaliativo para a conclusão do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e teve como objetivo: compreender como a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG tem contribuído na formação social e profissional dos filhos(as) de agricultores. A maioria dos filhos dos agricultores estudam em escolas públicas, no entanto o que é ensinado não condiz com a realidade dos sujeitos do campo. Esse é um dos motivos que tem deixado muitos pais insatisfeito, passando a matricular seus filhos em escolas agrícolas, como é o caso da EFAG, que tem buscado agregar no seu currículo a realidade campesina, oferecendo assim um estudo diferenciado através da Pedagogia da Alternância. A inquietação de pesquisa se desenvolveu através da abordagem qualitativa do tipo etnográfica, onde se utilizou a entrevista semiestruturada. A partir das análises feitas no conteúdo colhido, conclui-se que foi perceptível através das falas dos sujeitos que a EFAG é uma escola que se adequa a realidade campo, pois atrela a sua prática pedagógica, conteúdos que faz parte da vida dos sujeitos, ensinando formas de conviver no campo, para que esse aluno não veja seu local como um lugar ruim e possa contribuir com sua família na rotina diária da agricultura e pecuária, ajudando estes a viver de forma digna.

Palavras chaves: Educação contextualizada; Formação profissional; Pedagogia da Alternância.

Keywords: Contextualized Education; Professional qualification; Pedagogy of Alternation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no processo de formação e conclusão do curso Técnico em Agropecuária. E traz na sua essência o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG tem contribuído na formação social e profissional dos filhos de agricultores.

A EFAG foi criada com o mesmo intuito que as demais EFA's, trabalhar com uma educação de forma integral, atendendo a realidade do sujeito oriundo do campo. Por esse motivo, busca desenvolver sua prática pedagógica através da Pedagogia da Alternância envolvendo no currículo os espaços: escola, família e comunidade.

É visível que a educação pública do nosso país a partir do memento que foi ofertado, sempre teve um currículo único, desta maneira o mesmo conteúdo que é trabalhado com os sujeitos da cidade é também ofertado para os do campo, esquecendo as especificidades do povo campesino. Neste sentido, a EFAG busca desenvolver um processo educativo onde seus alunos tenha uma aprendizagem que atenda seus anseios.

Deste modo, a inquietação dessa pesquisa nasceu do anseio de uma aluna e orientadoras filhas de agricultores, que tiveram no seu percurso de formação escolar uma formação distanciada da realidade em que viviam. Acredita-se que o desenvolvimento deste trabalho é de suma importância, pois busca trazer na sua essência uma reflexão acerca da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos na formação humana, além disso, mostra como o trabalho da EFAG tem sido significativo na vida dos filhos de agricultores da região do Piemonte Norte do Itapicuru no estado da Bahia.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância é um modelo de pedagogia, onde os processos de ensino e aprendizagem se dá em diferentes espaços: escola, família, comunidade e meio sócio profissional. Foi adotada pelas Escolas Famílias Agrícolas - EFA's, para que pudesse atender a realidade dos sujeitos do campo, assim os conhecimentos adquiridos na escola são colocados em prática em casa e vice-versa. Desta forma, o curso predominante nestes espaços é a formação em agropecuária, justamente para que eles possam ajudar seus pais.

> Resumidamente, podemos dizer que a denominação "pedagogia da alternância" se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados. (NOSELLA, 2012, p.29).

Apesar de muitas pessoas não acreditarem neste modelo de ensino, as EFA's tem conseguido mostrar que é possível aprender através da Alternância, pois os 15 dias que os alunos ficam na escola, desenvolvem diversas atividades. Por isso, tudo que acontece ao longo da quinzena é avaliado, pois tem como intencionalidade uma formação para a vida de forma integral. Além disso, os outros 15 dias, eles ficam na comunidade desenvolvendo atividades também consideradas pedagógicas, com o apoio da família e da própria comunidade.

> Como se vê, a característica própria da pedagogia da alternância reside na realização do processo ensino-aprendizagem alternando o período de permanência na escola, geralmente por uma semana e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas semanas. Para efetivar esse processo foram elaborados instrumentos didático-pedagógicos. (NOSELLA, 2012, p.30).

Ressalta-se que a Pedagogia da Alternância possui uma metodologia própria, que é desenvolvida através de seus instrumentos como: Plano de Estudo – PE, folha de observação, serões, viagens e visitas de estudos, noite cultural, aula teórica e prática, cadernos da realidade e de acompanhamento. A partir desses, é realizado a avaliação qualitativa, as demais atividades são acrescentadas a avaliação quantitativa.

Alguns dos instrumentos citados, são mais complexos, como é o caso do PE (Plano

de Estudo), onde inicialmente é feito a escolha do tema e a motivação em sala de aula, fazendo surgir as inquietações, que são questões elaboradas em conjunto por alunos e professores, a partir daí é feito a pesquisa nas próprias comunidades e na família, levando o aluno a conhecer mais de perto a história de sua família e também a da comunidade. Levando-o descobrir quais os desafios e conquistas que foram alcançados até hoje. Após a pesquisa ser realizada é possível avaliar os pontos negativos e positivos, as fortalezas e fraquezas tanto na família quanto na comunidade, daí é construído uma síntese, depois levado de volta para a comunidade as possíveis respostas.

Já o caderno da realidade é um instrumento pedagógico que tem por objetivo avaliar o aluno durante a vida escolar, nele é inserido relatórios de filmes, palestras, auto avaliação de atitude e conhecimento, ou seja, é colocado por semestre tudo que o aluno faz na escola e na sua casa. Além deste, tem também o caderno de acompanhamento onde o aluno descreve sobre alguns pontos como: convivência com os colegas, monitores e professores, família e comunidade, faz uma auto avaliação de como foi sua vida durante o trimestre, expressa seus sentimentos, entre outros relatos.

As viagens e visitas de estudos também são de fundamental importância, pois de certa forma contribui bastante na formação dos estudantes, que assim podem conhecer outros lugares, conviver com outras realidades, trocar experiência e conhecer novas informações.

Os estágios curriculares também contribui com o crescimento pessoal, social e profissional do aluno. Na maioria dos casos, são os alunos que escolhe a entidade para fazer o estágio, a carga horária varia de acordo com o ano escolar, nesse período se tem a oportunidade de pôr em prática os seus conhecimentos adquiridos durante os momentos vivenciados na escola.

Os serões noturnos são momentos de formações entre alunos, monitores e pessoas de outras instituições, que vem a entidade para realizar palestras e cursos também é aberto espaço para discutir sobre algumas questões que se passam durante a sessão.

Já as assembleias de pais é um momento significativo para as Escolas Famílias Agrícolas, pois durante esse período eles passam por formação, interagindo com os monitores e outros visitantes. Geralmente acontece sempre duas vezes no ano a depender da necessidade, com o objetivo de passar informações sobre a realidade da escola, a vida dos educandos, o funcionamento da Associação, entre outros assuntos.

Além disso, os pais tem a oportunidade de visitar seus filhos durante o tempo escolar. É um momento de troca de conhecimento, pois além de conhecer a realidade e a rotina da escola, podendo assim saber como está sendo o seu comportamento e quais as atividades desenvolve, pois muitas vezes as famílias matriculam seu filhos na escola, mas não sabe como é a rotina, regras e qual o funcionamento da escola.

As visitas dos monitores as famílias tem o objetivo de avaliar o comportamento dos educandos no período do tempo comunidade, para conversar com a família sobre o comportamento do educando na escola e outros assuntos, podendo conhecer de perto a realidade da família de cada aluno.

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ANTÔNIO GONÇALVES – EFAG

A escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves está localizada na zona rural, a 12 km da sede da cidade de Antônio Gonçalves - BA, situada na região Piemonte do Itapicuru. De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2018) surgiu em 2004, através de um trabalho de mobilização comunitária, tendo como preocupação a situação dos trabalhadores da região, que através da escola poderia se tornar uma ferramenta para contornar essa situação. Pois, naquele momento, os filhos dos agricultores passavam pela mesma situação que os da França passavam em 1930, frequentavam escola que tinha um ensino descontextualizado de sua realidade, muitas delas funcionavam de forma precária e no final do processo não contribuía com a vida dos sujeitos, levando muitos a migrarem para as grandes cidades em busca de trabalho, pois desacreditavam que o campo pudesse dá condições de vida para se viver.

> As EFAS surgiram em 1930 na França, não por acaso, nem tampouco dependeram de alguma decisão dos poderes públicos. A Europa, naquela época (em 1920 – 1939), sofria uma transformação importante, principalmente na agricultura que iniciava o processo de mecanização. Os mercados da carne, do leite, do trigo passavam por uma grave crise e os agricultores tomavam consciência desta situação e sentiram que precisavam se organizar. (SAVANI, [et al.], 1977, s/p.)

Seguindo o exemplo dos franceses, muitos agricultores descontente com a atual situação educacional do município e outras regiões, organizaram-se e foram em busca de apoio de algumas entidades para fortalecer o trabalho desenvolvido. Entre essas destaca-se a Fundação Marcello Cândia, que até o presente momento tem contribuído a EFAG, possibilitando aos filhos de agricultores uma aprendizagem voltada para a sua realidade, podendo assim ter um ensino diferenciado atendendo a realidade do campo de forma alternada agregando no seu currículo a aprendizagem construída na família, na comunidade e no meio sócio profissional.

A EFAG atende mais de 100 jovens, de Antônio Gonçalves e de outros municípios, com turmas do Ensino Fundamental II e atende também o Ensino Médio como anexo de outra EFA. Funcionando através da Pedagogia da Alternância, onde os estudantes ficam uma quinzena na escola e outra desenvolvendo atividades junto à família e a comunidade. A maioria de seus alunos são oriundos do campo, filhos de pequenos agricultores.

Na escola, mas de 50 alunos já concluíram o ensino fundamental II, a maioria desses alunos foram estudar o Ensino Médio na Escola Família Agrícola do Sertão - EFASE em Monte Santo-BA, alguns deles já concluíram seus estudos e atualmente trabalham prestando assistência técnica aos agricultores, no Banco do Nordeste e entre outras instituições que desenvolvem serviços voltado para o campo. No ano de 2018 a EFAG conseguiu formar a primeira turma de Ensino Médio, funcionando como anexo da EFASE, considerado uma grande conquista para as comunidades locais.

METODOLOGIA UTILIZADA

É compreendido que metodologia é um caminho a ser seguido para se chegar

há algumas conclusões, ou seja, resultados de determinadas pesquisas ou atividades.

Portanto, para chegar aos resultados optou-se por usar a pesquisa do tipo qualitativa etnográfica, já que era necessário ir a campo em busca de informações de pessoas diversas, sobre o tema pesquisado. Para que cada sujeito pudesse contribuir dando opinião sobre determinado assunto.

> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma serie de representações incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível de pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalista diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas e seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem. (DEZIN; LINCON; 2005, p.3)

Desta forma, a pesquisa se desenvolveu com a colaboração de 8 sujeitos, ou seja, ex-alunos da escola de ambos os sexos. Como os entrevistados residem em locais diferentes, a pesquisa se desenvolveu em vários lugares, inclusive na própria escola, pois alguns deles prestam serviço para a escola, usando como instrumento a entrevista semiestruturada.

> A entrevista etnográfica é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si. (LAPASSADE, 2005, p. 79)

Através da aplicação da entrevista semiestruturada buscou-se compreender como essa escola tem contribuído na formação dos filhos de agricultores, uma vez que as EFA's dá aos sujeitos oriundos do campo, para que esses jovens venham permanecer em suas localidades e não precisar ir para a cidade em busca de novas oportunidades de emprego, mostrando que é possível sim viver no campo.

ANALIZANDO OS RESULTADOS

A entrevista foi realizada com 08(oito) sujeitos ex-estudantes da EFAG, por isso no decorrer do texto as falas serão nomeadas de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, para preservar a identidade dos sujeitos.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA EFAG PARA OS FILHOS DE AGRICULTORES

Ao entrevistar os sujeitos, foi questionado sobre o que a EFAG representa na vida destes, e as respostas foram as seguintes:

> E1: Representa uma família, que me possibilitou está adquirindo novos conhecimentos e preparando para a vida pessoal e profissional.
>
> E4: Pra mim a EFA representar tudo, porque foi a partir dela que eu pude ter uma visão diferente sobre o mundo, e pude ter a certeza do que eu queria. Eu mudei, a EFAG me mudou.

> E7: A EFAG representa pra mim muito mais do que uma simples escola, representa um lugar onde vivi praticamente metade da minha infância, um lugar onde aprendi a ser gente, onde cresci e compartilhei cada passo da minha história, cresci como pessoa. O que sou hoje devo a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves por ter sido a minha base para um aprendizado profissional.

Diante do que mostra as falas, a EFAG foi para eles muito mais que uma escola, pois proporcionou uma formação integral aos sujeitos, ofertando além do conhecimento científico uma preparação para a vida.

É perceptível o quanto a EFAG tem representado mudanças na vida desses estudantes, pois muitos a partir da escola tiveram a oportunidade de realizar seus sonhos, alguns desses estudantes entraram na escola desde o ensino fundamental II, ainda crianças, então a escola foi responsável pela grande parte da sua formação cidadã.

Visto que, para ficar na escola é preciso gostar, querer realmente vivenciar uma formação diferenciada, por isso, a escola desenvolve no início de cada ano letivo uma semana de adaptação, justamente para que o aluno compreenda o funcionamento da instituição e o processo de aprendizagem. Neste sentido, é preciso uma motivação interna e externa para continuar na escola. Por este motivo, questionamos aos sujeitos qual o motivo os levaram a se matricular na EFAG, e assim responderam:

> E3: A minha motivação foi minha irmã Josevânia, sempre que ela ia pra EFA, ficava muito triste porque queria ir também, pois ouvia dizer que era uma escola muito boa e também por ter um ensino diferenciado e isso foi me motivando até que chegou a minha vez.
> E6: A vontade de cursar o técnico em agropecuária, era uma área que eu me identificava e gostava, porém não queria sair do campo. E a escola era um ambiente que não fugia da minha realidade, pelo contrário fortalecia isso.
> E8: Além de meus irmãos já estudar na instituição, um dos principais motivos para estudar na mesma, foi a metodologia de ensino ofertada, uma educação voltada para o filhos de agricultores e condizente com a realidade do povo camponês, assim podendo ajudar a comunidade com os conhecimentos adquiridos em período letivo.

Se percebe nas falas dos entrevistados, uma ênfase no termo ensino ou metodologia diferenciado, isso significa que as outras escolas possui uma rotina que não os motivam e que não trabalham sua realidade. A maioria das escolas convencionais possui um currículo único, o mesmo que é trabalhado na cidade é trabalhado no campo e na maioria das vezes se distancia do contexto em que vive o aluno. Então muitos vivem no campo, mas não possui conhecimento para enfrentar as dificuldades diárias geradas pelo clima e a falta de políticas públicas, assim migram para as grandes cidades em busca de outras oportunidades, e as vezes não conseguem e volta para casa em situações de extrema pobreza.

> Para tornarem-se sujeitos sociais, o processo de formação dá-se em diferentes momentos, a começar pela história de vida de cada um, de suas famílias, do lugar onde vivem, do saber que historicamente vem sendo construído a partir da herança cultural e dos saberes oriundos de seus ancestrais repassados de geração em geração. Outro elemento a ser considerado na formação (...) são os processos de participação e intervenção nos movimentos sociais a que estão vinculados, assim como em suas

> formas de organização coletiva, por exemplo, assembleias, mutirões (...). (PASSOS, MELO, 2012, p. 247)

Na EFAG os alunos tem a oportunidade de apreender assuntos e práticas que condiz com a realidade do campo, e a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância conseguem junto a família colocar em prática tudo que apreende, ajudando e trocando experiência com seus pais.

COMO A EFAG TEM CONTRIBUÍDO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Através da pesquisa nota-se que escola tem contribuído para com a formação dos jovens, pois através das atividades são adquiridos muitos conhecimentos e também aprender a conviver com outras pessoas e conhecer a realidade de cada um, levando o sujeito a desenvolver uma formação crítica da realidade, passando a ter um olhar diferente da realidade em que vive. Por isso, ao questionar os sujeitos sobre a contribuição da escola no processo formativo, foi colocado o seguinte.

> E2: Me ajudou a ser uma pessoa de opiniões próprias e também me fez perder a vergonha de falar em público.
>
> E3: Eu me tornei uma pessoa madura, responsável, sempre aberta a conhecer o que ainda é desconhecido, alguma vez uma revolucionária, por não me contentar com qualquer situação. Sou outra pessoa, a EFA me mudou, pois me fez ver mundo com outro olhar.
>
> E6: Muita coisa, minha forma de pensar e me comunicar, oportunidade que a mesma oferece de trabalhar na comunidade, com as pessoas, o reconhecimento por ser um ensino diferenciado que busca formação pessoal e profissional.

Além da EFAG ter contribuído na formação política, também tem ajudado na formação social e profissional. Pois, a partir da formação técnica muitos tem a oportunidade de trabalhar no campo, colaborando com sua família e demais agricultores fazendo assistência técnica. Nesta linha de colaboração profissional foi apontado os seguintes diálogos.

> E7: Na minha social contribui de todas as formas possíveis, pois a partir do ensino da escola nós enquanto jovens nos engajamos em várias atividades juvenis participamos de grupos jovens, grupos de igreja, associações, então ajuda bastante no desenvolvimento tanto da pessoa quanto comunidade, sem falar nas atividades desenvolvidas pelo educando na comunidade tendo a oportunidade de mostrar seu aprendizado e aprendendo cada vez mais se expressar em público. Na vida profissional resume-se em todo conhecimento é bem vido, e isso ninguém toma.
>
> E8: Tem e vem contribuindo sempre de forma positiva em ambos aspectos, visto que os dois estão interligados, pois quando você estuda em uma escola técnica você aprende a lidar melhor com as pessoas que são seu público alvo interage melhor em público, enfim, além disso proporcionou uma farta bagagem de conhecimento a serem utilizados no âmbito profissional e social, através de teorias e Práticas. Resumindo, parte do que eu sei e coloco em pratica eu devo a EFAG que me proporcionou tudo isso de forma simples, mas que com garra e a vontade aprender se tornou bem mais valioso.

É interessante e perceptível o quanto a EFAG tem feito o diferencial na vida desses estudantes, pois a partir das falas fica visível o quanto tem contribuído na vida destes ex-estudantes, hoje buscam dar o seu melhor colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante o período de estudo.

COMO O ENSINO DA EFAG VEM CONTRIBUINDO PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE?

A EFAG tem sido colocado por alguns entrevistados como uma escola coerente a realidade do campo, já que através da metodologia utilizada os jovens aprendem a conhecer as técnicas corretas e ajudar seus pais, atrelando o conhecimento científico ao conhecimento empírico vivenciado na comunidade. Vejam a confirmação das falas:

> E4: Trazendo para a comunidade algumas coisas que vem acontecendo e que muitos não estão se submetendo a enxergar tudo isso, além de trazer atividades que podem está trazendo e melhorando para os moradores em muitos aspectos tanto para gerar renda como para eles se tornarem pessoas mais conscientes.
>
> E6: Sim. Ela visa essa formação de transformação e valorização do campo da dignidade e responsabilidade do jovem e família que mora no campo, o desenvolvimento desse espaço proporcionado pelo jovem através do trabalho coletivo com a escola, família e jovem sem que ele perca sua identidade e sua relação com a comunidade.

Frente as falas, é notório que o ensino e o convívio com o meio rural, ajuda os jovens a melhorar a própria comunidade, eles passam a se interessar pela vida no campo e passam a colaborar com sua família e vizinhos. Sem contar que esses estudantes são privilegiados com aulas práticas e teóricas e isso faz com que tenham a oportunidade de conhecer mais sobre a sua realidade e estudar realmente a educação do campo e para o campo. Além do que, a escola busca fortalecer e despertar no aluno o interesse em participar da luta pela terra e a água.

Esses estudantes contribuem com a comunidade de forma direta, pois é um meio de retribuir o apoiou e ajudo dada durante o percurso escolar, já que a família e a comunidade motiva o jovem a continuar quando colabora com o desenvolvimento das atividades no tempo comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, obteve-se diversas respostas, que nos permite afirmar que a EFAG é uma escola viável para o sujeito oriundo do campo, principalmente para os que convive na região do Piemonte Norte do Itapicuru. Visto que, são poucas as instituições que tem uma metodologia voltada para a realidade do pequeno agricultor, muitos moram no campo, mas desconhecem meios de sobreviver no seu local.

Uma educação de qualidade precisa não apenas de escola e professor, mas também de um currículo voltado a realidade dos sujeitos para que este possa contribuir com sua família e seja capaz de desenvolver seu modo de sobrevivência sem migrar para as grandes metrópoles.

REFERÊNCIAS

DENZIN, N.and Lincoln, Y.S (eds.). **The Sage Handbook of qualitative research** (3rd ed.). London: Sage, 2005.

EFAG. **Projeto Político Pedagógico**. Antônio Gonçalves, BA: EFAG, 2018.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Nosella, Paolo. Educação no campo : **origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória : EDUFES, 2012.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa familiar rural da França à Amazônia: uma proposta da pedagogia da alternância. In: GHEDIN, Evandro. (Org.) **Educação do campo:** epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

5.2 EIXO TEMÁTICO: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA



PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO NA EFA DO PACUÍ

Pedagogical Policy Project Construction Process a Study in Pacuí EFA

Hildete Margarida R de Souza[1]

[1]Pedagoga, Professora, RAEFAP/ SEED, hdete@terra.com.br

RESUMO

Esta pesquisa vem evidenciar, o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Pacuí, buscando analisar como ocorreu o processo de elaboração e que produto resultou. A metodologia contou com abordagem qualitativa, voltada para uma linha social antropológica, auxiliada pela técnica de entrevista semiestruturada. Além das informações das entrevistas, se buscou analisar o próprio Projeto Político Pedagógico da escola. O projeto enquanto processo, possibilitou compreender como ocorreram as ações, envolvimento, potencialidades e desafios e enquanto produto resultou no documento escrito por várias mãos, concepção de sujeitos, registro documental do contexto, projeção de futuro educacional. E o melhor produto resultante desse processo é a mudança ou transformação da organização pedagógica, que mesmo no atendimento de uma exigência legal se reconhece sua importância como norte da ação educacional.

Palavras - Chave: Educação; Planejamento; Participação.

ABSTRACT

This research shows the process of construction of the Pedagogical Political Project of the Pacuí Family Agricultural School, seeking to analyze how the elaboration process occurred and what product resulted. The methodology had a qualitative approach, focused on an anthropological social line, aided by the semi-structured interview technique. In addition to the interview information, we sought to analyze the school's own Pedagogical Political Project. The project as a process made it possible to understand how the actions unfolded, involvement, potentialities and challenges and as a product resulted in the document written by several hands, conception of subjects, documentary record of the context, projection of educational future. The best product resulting from this process is the change or transformation of the pedagogical organization, which even in the fulfillment of a legal requirement recognizes its importance as a guide of educational action.

Keywords: Education; Planning; Participation.

INTRODUÇÃO

Este artigo vem apresentar de maneira sucinta a pesquisa de mestrado da autora, intitulada "Processo de construção do Projeto Político Pedagógico: um estudo na EFA do Pacuí", localizada na área rural do município de Macapá no estado do Amapá. É fruto de articulação com a Universidade Nova de Lisboa (Portugal), François Rabelais de Tours (França), com a Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Familiar Rural (SIMFR) e da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

A pesquisa na íntegra é composta de seis capítulos, no entanto, para a construção deste artigo foi utilizado de forma resumida a produção textual parcial do 4º, 5º e 6º capítulo da dissertação supracitada.

O tema abordado apresenta-se bastante difundido na comunidade educativa, ganhando expressividade a partir da LDBEN 9394/96. O Projeto Político Pedagógico recebe também outras nomenclaturas como: Projeto Educativo, Projeto Escolar, Projeto Eco político Pedagógico, Projeto de Curso, dentre outros. Todavia, acabam convergindo para uma mesma finalidade que é ressignificar e direcionar o cotidiano educacional por meio de planejamento participativo pelos profissionais da educação. A sociedade vive em função de projetos. Daí o surgimento de uma "cultura de projetos", seja a nível pessoal ou institucional, como forma de interagir efetivamente no presente, em vistas de um futuro promissor. Nesse sentido se faz necessário rever pressupostos, organicidade e aplicabilidade deste, principalmente nas instituições educacionais o que se constituiu na tônica desta pesquisa que busca compreender o desenrolar do processo de construção e condução do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Pacuí, tendo como perguntas norteadoras:

- A construção do Projeto Político Pedagógico é necessário e importante para a instituição ou se tornou um documento meramente burocrático?
- Como ocorreu o processo de construção e condução do projeto?

Para a realização da pesquisa se buscou fundamentação teórica em autores como: João Barroso, Romão, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Faundez e outros. E também no Projeto Político Pedagógico da escola sistematizado que consubstanciou a análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do Projeto Político Pedagógico para a escola é, antes de tudo, o resultado de uma ação política que aposta na descentralização do poder, com repasses de gestão administrativa jurídica, pedagógica e financeira para os conselhos e caixas escolares, objetivando maior autonomia e participação da comunidade na construção do processo educativo. Entretanto essa "descentralização" e "autonomia", não acontecem como num passe de mágica, de uma hora para outra, ou que a construção do projeto solucionará tais situações, até porque a escola está inserida num contexto de diversidades multiculturais, onde estamos aprendendo a conviver com as diferenças, exercitando o poder democrático participativo, assumindo o papel de cidadão e cidadã do mundo.

DIMENSÕES / EIXOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Eixo Pedagógico: característica suprema da escola, realizado pelo processo ensino aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento, fundamentado pelo ensino e pesquisa, numa organização curricular, realizada por meio de metodologias especificas, nas diversas modalidades de ensino, vivenciadas em situações intra e extra escolar, processadas na dimensão escola e comunidade;

Eixo Jurídico: as escolas possuem poder para elaborar seus estatutos e regimento, delimitando as ações de seus setores, como forma organizacional de otimizar suas atividade-

des, seguindo uma hierarquia horizontal dos diversos segmentos que a constituem. Diante dos poderes que lhe são constituídos, realiza matrículas, expede transferências, certificados, diplomas e outros;

Eixo Administrativo: gerenciamento das ações por parte da comunidade escolar, através de uma gestão co-participativa entre a escola, a família e a comunidade, como condutoras do processo do ato normativo, em seus diversos papéis e responsabilidades, frente às exigências sociais. A escola precisa ousar e garantir seu espaço, sua autonomia, ainda que seja parcial;

Eixo Financeiro: condição indispensável para que as ações se efetivem, com direitos garantidos e que sonhos se realizem. Na EFA normalmente desenvolvidos via regime de colaboração com entes federados ou organizações parceiras afins.

Estes se constituem nos grandes eixos em que se assentam as escolas, são indissociáveis, se completam rumo à democratização e autonomia do estabelecimento de ensino. Todavia se faz necessário saber conduzir o processo com gerenciamento, comprometimento, cautela, objetividade e negociações, diante das situações e diversidades, presentes no meio interno e externo à escola.

O vocábulo autonomia vem do grego, que significa capacidade de auto determinar-se, de auto realizar-se, é uma autoconstrução, um autogoverno. *Autos* = si mesmo e *nomos* = lei. É a faculdade que possui determinada instituição de traçar as normas de sua conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha; direito de um indivíduo tomar decisões livremente, liberdade, independência moral e intelectual.

> A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas causas e não ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (Barroso, 2001).

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento legal que organiza, direciona, propõe e estabelece as orientações relativas ao processo ensino-aprendizagem, objetivando atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos às expectativas de sua família e comunidade envolvidos por um processo de participação e co-gestão das ações educativas, intra e extra escolar, onde o ponto de partida é a escola que temos e o ponto de chegada é a escola que queremos. Todavia, há de se observar e construir, o processo que fica entre essas duas vertentes, que chamaria de co-ação dos sujeitos, é onde se processa as operacionalizações do cotidiano, geralmente permeada de relações competitivas, conflituosas corporativas e autoritárias, sendo necessário agir com prudência olhando para o passado, interagindo no presente e vislumbrando o futuro.

Ao elaborar o Projeto Pedagógico planejamos o que temos que fazer, de realizar, tendo como referência à própria realidade que temos, prevendo um futuro mais participativo e promissor, conforme as palavras de Gadotti:

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar

> significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente à determinadas rupturas. As promessas tomam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p.579)

Romper com alguns aspectos da escola que temos e rever novos, pressupõem perceber a riqueza de conhecimentos trazidos por alunos e alunas de diferentes meios, de várias comunidades para serem mesclados com os saberes sistematizados, científicos, eruditos do mundo acadêmico. A ciência passa por processos de transformação e aperfeiçoamento a todo instante, não existe apenas uma verdade absoluta, imutável, ninguém é dono do saber e tão pouco ele é esgotável. Ele constrói- se a cada dia, nas interações do homem e meio ambiente, numa cadeia interdependente de ação e reflexão.

METODOLOGIA

A metodologia indica caminhos que precisam ser trilhados para se chegar a um determinado fim. No caso especifico desta pesquisa se buscou instrumentos que favorecessem essas informações, sendo subsidiados pelas entrevistas semi- estruturadas ou semi-diretivas que auxiliam no processo de recolha dos dados, que posteriormente passarão por um processo de análise, para verificação e comprovação das hipóteses ou perguntas norteadoras. A abordagem qualitativa apoiou esse processo que encontra suas raízes no campo antropológico e cultural, nas relações de homem e mundo.

a) ABORDAGEM QUALITATIVA

O paradigma qualitativo se constituirá na abordagem desse objeto de pesquisa, por se tratar de um fenômeno eminentemente subjetivo, onde serão analisados questões educacionais, descritas através de seu projeto político pedagógico, versado por intermédio de seus atores sociais, levando em consideração suas intenções, expectativas e ações, na busca do resgate histórico, contextual e identitário da escola, como forma de desvelar e de se projetar sobre a realidade.

A pesquisa qualitativa apresenta raízes no campo da antropologia, através do método etnográfico, com o estudo da cultura como apreensão de seus significados, onde os pesquisadores perceberam que as informações sobre a vida dos povos eram muito peculiares e não poderia ser medida e quantificada, através de dados objetivos.

Nesse sentido também a pesquisa educacional lança a mão desse atributo, uma vez que:

> A abordagem fenomenológica, como a hermenêutica, é holística e tenta por meio da empatia entender os motivos subjacentes às reações humanas. Ao ampliar a perspectivas e procurar compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto. (Santos Filho, 2002, p.35)

Diante de um objeto de pesquisa tão complexo, como o projeto político pedagógico, que para sua construção e efetivação busca apoio nas diversas áreas do conhecimento,

com dominância nas ciências da educação que servem como aporte para a compreensão do homem e mundo, por meio das relações num determinado espaço e tempo. Nesse sentido, torna-se impossível delimitar uma única teoria que atenda a complexa e dinâmica realidade educativa que se processa no interior e exterior à escola.

> O projeto Pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que à influência e que pode ser por ela influenciado. (Veiga, 2002, p. 11-12)

O projeto é uma construção coletiva que parte de uma certa realidade (antropológico-cultural) que define um certo perfil de cidadão a formar (político- filosófico), no contexto comunitário e societário, definindo conhecimentos essenciais para a formação em nível pessoal, intelectual, social e profissional, psicopedagógico, didático, econômico e outros. Projetar é lançar-se ao futuro, é prever meios que possibilitem ações que levem o indivíduo a se desenvolver em todas as suas potencialidades, num determinado espaço e tempo que definiria como histórico e dialético.

b) COLETA DE DADOS

A pesquisa qualitativa utiliza os mesmos instrumentos ou técnicas de coleta de dados que a pesquisa quantitativa, porém o enfoque para a mensuração dos dados é que pode variar, por exemplo um questionário com perguntas fechadas, fica mais fácil de tabular e obtém-se dados quantitativos precisos, já o questionário com perguntas semi-diretivas ou abertas, a análise sobressai sobre o processo e o produto do objeto em estudo, apresentando uma validez preditiva, comprovada pelos resultados num tempo futuro. Normalmente o pesquisador qualitativo considera sua participação e a do sujeito como elementos de seu fazer cientifico.

Diante da multiplicidade de recursos que o pesquisador qualitativo lança a mão para a coleta e análise dos dados, encontra-se a técnica da triangulação (Trivinõs, 1987) que objetiva compreender o fenômeno em sua máxima amplitude descritiva e explicativa, partindo do princípio que é impossível conceder a existência do fenômeno fora do contexto social, sem suas raízes históricas e culturais, desvinculadas de um sistema macrossocial.

Esta técnica, conjuga três suportes analíticos centrados nos:

I. Processos e produtos centrados no sujeito;

II. Elementos produzidos pelo meio dos sujeitos;

III. Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro sistema, onde se inserem os sujeitos.

O primeiro enfoque enfatiza os processos e produtos elaborados pelo pesquisador, através das entrevistas realizadas com os atores sociais que participam da construção do projeto político da instituição.

Nos elementos produzidos pelo meio, evidenciam-se os documentos produzidos, no caso o projeto pedagógico, como documento oficial e identitário das ações escolares, com

vistas a dinamizar o processo curricular, metodológico e filosófico da organização escolar.

A terceira perspectiva, processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do sistema ao qual o sujeito pertence, evidencia os modos de produção que determina a vida das pessoas numa dada sociedade, no caso especifico do Brasil, o capitalismo de certa forma dependente dos países de primeiro mundo, com uma dívida externa muito elevada que, somente seus juros, dariam para oportunizar acesso e permanência à educação básica a uma grande maioria de brasileiros, analfabetos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

A escola pesquisada está situada na zona rural do município de Macapá, apresentando características singulares de público, metodologia, currículo, paisagem geográfica, fatores socioeconômicos e culturais que a diferem por oferecer uma educação voltada para as características regionais de homens e mulheres amazônidas, ressaltando uma consciência preservacionista e de valorização do meio, tendo como aporte a Pedagogia da Alternância que parte dos saberes tradicionais e empíricos para os saberes sistematizados e acadêmicos, seguindo a filosofia dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFA´s que encontra suas raízes vinculadas ao movimento francês das Maisons Familiares Rurales – MFR´s na década de 30.

ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Em visita feita à escola, para contatos e acordos, foi feita a escolha do público participante da pesquisa que constou de cinco pessoas, sendo: a coordenadora- diretora, a assessora pedagógica (supervisora) e três monitores (professores), sendo dois da área técnica (agrônoma e técnico agrícola) e uma da base comum (professora de ciências). A escolha deu-se em função de serem os únicos remanescentes de uma proposta que vem sendo construída desde 2000 e que devido à grande rotatividade de monitores, ocasionadas pelas múltiplas atividades desenvolvidas, onde além de dar aulas, os monitores acompanham o/a jovem em seu cotidiano, no internato, como orientadores e colaboradores de sua formação. Isso tudo somada às condições de vida enfrentada na área rural, com problemas seríssimos de transportes, estruturas físicas inadequadas, baixos salários e tantos outros que se apresentam como desafios para os profissionais da educação do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A etapa de análise dos dados se constitui em um dos pontos fundamentais da pesquisa, onde o pesquisador de posse dos materiais coletados, estabelece estratégias que favoreçam a compreensão do fenômeno, através de composição e decomposição dos elementos informativos, onde se vai organizar, recortar, classificar e comparar os materiais coletados, tendo o cuidado de manter-se fiel às informações, evitando dá-lhe sentido conotativo.

Com os dados coletados, parte-se para a análise dos materiais obtidos, durante a investigação, que consistiu em: recolha do documento elaborado pela escola, no caso o projeto político pedagógico e as entrevistas, realizadas com os entrevistados, buscando explicações para o problema apresentado, confrontando-o com os objetivos propostos pela pesquisa e com as teorias que embasam o fenômeno em estudo.

Analisar significa buscar o sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa. Significa

> ler através dos índices, dos percentuais obtidos, a partir da mediação e tabulação dos dados, ou de leitura e decomposição de depoimentos obtidos em pesquisas com ênfase na abordagem metodológica mais qualitativa. (Barros, 2003, p. 87)

Para análise dos dados, numa dimensão qualitativa, foram realizadas algumas etapas que permitiram compreender com mais profundidade a problemática-objeto de estudo. As etapas consistiram em:

- Organização e descrição dos dados – essa fase constituiu-se na recolha de materiais basilares e fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, sendo representado especificamente através de documentos e pelas entrevistas;
- Interpretação dos dados pelas categorias teóricas de análise realizada através de recortes que permitiram codificar, classificar, comparar e decodificar as mensagens, objetivando melhor compreensão e desvelamento do fenômeno em estudo;
- Análise de conteúdo – esse método vem reforçar e complementar as etapas anteriores, principalmente no que concerne a descrição e sistematização do conteúdo das mensagens, transmitidas pelos sujeitos da ação. Considerado por diversos autores, como um método coadjuvante para análise das entrevistas, pois:

> [...] o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se, de fato, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexos, que servirão de materiais para análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos. (Quivy, 1998, p.195)

Descrever os fatos relevantes que permearam o trajeto de construção do projeto político pedagógico na EFA do Pacuí, representou uma imersão nas informações, em busca de elementos que subsidiassem ou dessem respostas as questões levantadas, confirmando ou não as hipóteses acerca do fenômeno estudado. Nessa etapa forma realizadas leituras e releituras, com o intuito de interpretar e compreender os dados com mais pertinência, mais objetividade. Mostrando realmente como os fatos sucederam e quais as correlações que apresentam com o itinerário realizado, até então, por essa pesquisa.

Os grupos ressaltaram a aquisição de aprendizagem, o conhecimento acerca da escola, o trabalho coletivo e a participação.

Participar tornou-se um vocábulo bastante utilizado na sociedade para designar envolvimento, pertencimento, adesão às instituições, sendo elas de caráter particular ou coletivo, de promoção ou acomodação das pessoas, ou seja, apresenta pontos positivos e negativos, que dependendo do contexto em que é utilizada, pode levar a libertação ou a domesticação dos seres, pois apesar da participação ser uma necessidade básica, para a vida social, ninguém nasce sabendo participar. É uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa ao longo da existência, em diversos contextos. As pessoas participam na família, na escola, no clube, no sindicato, na associação, na comunidade e outros locais.

> [...] a participação deve ser apreendida numa prática concreta e numa reflexão profunda sobre esta prática. Será preciso então aprender a participar, mas igualmente aprender a se organizar, a dialogar e, em primeiro lugar, aprender a aprender. (Faundez, 1993, p. 34)

Participar é aprender, é refletir, participando se aprende e aprendendo se participa, se interage, se descobre, compreende-se e busca a partir da coletividade soluções para um determinado problema, mas para isso precisa conhecer a realidade em que se vai atuar. Precisa de elementos básicos como comunicação e diálogo.

A educação libertadora, tendo como expoente Paulo Freire apresenta o diálogo como método da ação educando - educador, enfatiza que "somente o diálogo, que implica com um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação". (Freire, 1987, p. 83).

Os entrevistados ressaltaram os motivos que os levaram a escrever a sua história, a sua identidade. E dentre eles os que mais sobressaíram foram: a exigência legal, influência da administração escolar, ter um norte para a escola e melhoria da qualidade da vida pessoal e profissional para a comunidade.

A primeira razão exposta, evidencia em lei a construção do projeto pedagógico ou da sua proposta pedagógica a cargo do corpo docente e técnico administrativo de cada instituição de ensino. Essa exigência é contemplada nos artigos 12, 13 e 14 da LDBEN 9.934/ 96. A questão da obrigatoriedade ou exigência legal, é um aspecto que precisa ser repensado, refletido e trabalhado com metodologias participativas para adesão dos envolvidos. Caso contrário, haverá apenas um seguimento burocrático, um fazer por fazer porque está na lei e isso tudo associado à cultura do povo brasileiro que ainda é de pouco envolvimento, pouca participação. Decorrente de ranços de país colonizado, de ditadura e sistema econômico excludente, deixando que uns pensem e decidam pelos outros. Mas o que se deixou transparecer nas informações é que mesmo sendo uma exigência normativa a escola percebia que era algo importante que estavam realizando e que as leis são parâmetros norteadores do sistema, como forma de assegurar uma certa homogeneidade, para garantia dos princípios educacionais. Notório ressaltar que a escola precisa planejar, definir objetivos e direcionar suas ações, é que propõe o projeto pedagógico da escola, nas palavras de um dos entrevistados:

> "O Projeto Político Pedagógico, todas as escolas devem ter ele, é ele que vai nos dar um norte de como se dá o funcionamento da escola, quais as metas e os objetivos que ela pretende atingir, então é ele que vai nos dá o norte de nossas atividades" (Coordenadora T).

É imprescindível a contribuição dos envolvidos no processo de construção e execução do projeto pedagógico. Entretanto se espera que o (a) diretor (a), seja o copiloto, o inspirador, o animador ou o catalisador da ação, que precisa ser exercida como liderança democrática, dividindo o poder de decisão com os professores, alunos, pais e demais funcionários da instituição, promovendo uma gestão participativa e democrática, por isso:

> O diretor da escola é, antes de tudo um educador. Enquanto tal, possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político pedagógico da escola. (Romão, 2000, p. 102)

O enfoque no papel do diretor, dar-se em função de sua iniciativa, para a elaboração

da proposta pedagógica da escola, onde nas Escolas Famílias ele recebe o nome de coordenador, em face da gestão compartilhada, junto ao conselho administrativo da escola. Isso equivale dizer que o coordenador (diretor) não é o órgão máximo na hierarquia escolar de um EFA e sim o Conselho Administrativo, de onde o coordenador faz parte, juntamente com os coordenadores pedagógicos, representantes do corpo docente, do corpo discente, dos pais, representantes de órgãos locais afins e representantes da associação gestora da escola.

A gestão democrática, prioriza a participação de diversos segmentos, tanto do escolar quanto do não escolar na elaboração de seu projeto pedagógico, por se tratar de uma ação que apresenta reflexos vivenciados no âmbito coletivo, na sociedade onde a missão da escola, além de preparar o indivíduo cognitivamente, precisa prepará-lo para a vivencia em sociedade, para o trabalho, para a cidadania e porque não dizer, para a vida, pois a escola deve estar a serviço da comunidade.

> "Teve participação de aluno e também do Conselho Administrativo da escola, que depois nós tivemos que socializar tudo e ver se passava na aprovação do conselho ou não a questão do projeto". (Coordenadora M)

Observou-se que a participação dos pais e alunos ainda é tímida, precisando ser mais estimulada e fomentada pelo corpo administrativo, pedagógico e docente da escola, através de práticas dinamizadoras que os leve a se envolver, a assumir mais o seu papel, enquanto co-formadores do processo de formação. Os pais numa EFA são tidos como parceiros da formação, em virtude de seu compromisso com a educação dos filhos. E os jovens são os autores principais, os aprendizes e co- partícipes do seu processo formativo. Podemos dizer então, parafraseando Freire (2001) "eles são sujeitos do seu processo, de sua ação". Daí a necessidade da escola, promover encontros interativos que levem seus parceiros a exercitar seu direito a uma participação efetiva.

> "Nós levamos dois anos participando de encontros de formação e começamos devagar, engatinhando no nosso da EFA do Pacuí e que ainda hoje, ele não está terminado, ele está ainda, é um processo contínuo que a cada ano a gente percebe que tem que modificar, que tem alguma coisa, que tem que mexer, tem de mudar, que já avançou, que está diferente, tanto faz a questão das estruturas físicas, como alguns desafios alcançados, como também a questão do corpo docente, o rodizio dos monitores nas escolas e também a questão dos nossos alunos, com a preocupação no seu entendimento". (Coordenadora M).

Conforme depoimento acima o Projeto Político Pedagógico não se constitui como documento pronto e acabado, precisa de revisões periódicas para adequações ao contexto de seu público, no atendimento das mudanças educacionais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, apresentamos o produto da trajetória realizada no decorrer do processo que se efetivou nas idas e vindas à luz das teorias, ao contexto onde ocorreu a pesquisa, ao projeto elaborado pela escola que possibilitou compreender que a teoria aliada ao conhecimento, provoca empoderamento, dá base para a sistematização de um registro, porém, precisa de certa temporalidade, continuidade e formação para que mu-

danças se efetive na prática, principalmente se tratando de educação.

O projeto político pedagógico, encontra suas raízes no contexto escolar, na prática que se efetiva nas relações cotidianas, no papel dos diferentes atores da comunidade educativa que se tornaram também seus autores, através de um processo de co-autoria. Esse processo só se tornou possível, devido o canal de abertura que há entre os parceiros da escola, facilitado pela Pedagogia da Alternância e seus dispositivos metodológicos que se constitui enquanto projeto educativo diferenciado, pautado na unidade dialética de ação-reflexão.

As entrevistas apontaram que a participação dos envolvidos na construção do projeto ainda é tímida principalmente com a representatividade de pais e alunos, precisando que a instituição invista mais nesse processo que é de vital importância para a integração e desenvolvimento da prática pedagógica, que precisa da ação conjunta da família, comunidade escolar, extra-escolar e dos diversos parceiros e insti tuições que atuam de maneira direta ou indireta na formação escolar de jovens e trabalhadores do campo.

O estudo mostrou que há desafios e alguns percalços que se faz necessário ultrapassar, como a rotatividade e a formação profissional dos monitores, onde ainda se é muito "professor", devido à formação obtida na academia, voltada para ritos de currículo formal e para escolas convencionais. Daí a dificuldade no trabalho de equipe, seguimento metodológico do sistema em alternância e a utilização do projeto político pedagógico como norte do cotidiano das ações didático pedagógico da escola.

E enquanto produto, seus atores e autores se articularam de diversas maneiras, em diversos tempos e construíram o projeto político pedagógico, considerado por eles como um documento importante que orienta as ações de todos os envolvidos na comunidade educativa, é a bússola que aponta o caminho a seguir e é também processo, que precisa ser alimentado a cada dia, visando ressignificar o cotidiano escolar, através de uma prática consciente que prepare seus atores sociais para intervir de fato em seu contexto sócio relacional e educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro n. 9394/96:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1996.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza (Orgs.) **Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas.** 14ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes,2003.

BARROSO, João. **Fazer da Escola um Projeto. Inovação e projeto Educativo de Escola.** Textos de João Barroso...et.al. Educa - Organizações. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa,1992.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da Participação.** Trad. Lígia Chiappini e Eliana Martins. V.18: São Paulo. Cortez,1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) **Autonomia da escola: Princípios e propostas.** 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire – (Guia da escola cidadã; v.1), 2000.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico.** 2ª ed. Petrópolis:

RJ: Vozes, 2014.

MACAPA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Pacuí**. Amapá,2002.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT. Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Sílvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade- qualidade.** 5ª ed. – São Paulo: Cortez. Coleção Questões de Nossa Época: v.42),2002.

SOUZA, Hildete Margarida de. **Processo de Construção do Projeto Político Pedagógico: um estudo na EFA do Pacui.** Dissertação de Mestrado, Universidade Nova Lisboa, Portugal. Mestrado Internacional em Educação, Lisboa, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma passos Alencastro. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola:** Espaço do Projeto Político Pedagógico. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: 50 ANOS NO BRASIL

The Pedagogy of Alternance and its Historical Path: 50 years in Brazil

Damião Solidade dos Santos[1] , Isaac Giribet Bernat[2]

[1]Pedagogo, Mestre em Desenvolvimento Socioespacial e Regional - Universidade do Estadual do Maranhão (PPDSR/UEMA), Educador da EFA Prof. Jean Hébette em Marabá/PA, Extensionista Rural daEMATER – Pará, membro da Equipe Pedagógica Nacional (EPN/UNEFAB). Email: dsolidade@bol.com.br

[2]Historiador, Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade do Estadual do Maranhão (PPDSR/UEMA) neri54@yahoo.es

RESUMO

Este texto é fruto de pesquisa de mestrado concluída em 2017. Apresentamos alguns elementos históricos da Pedagogia da Alternância. Iniciamos pelo nascimento da ideia, acontecida em berço francês; a expansão na França e no Mundo, uma ideia que se transformou na Pedagogia da Alternância: um sistema educativo do campo. Em um segundo nível, tratamos das primeiras experiências de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil surgidas no Espírito Santo e que logo se espalharam por outros estados brasileiros. As EFAs têm como organização política a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasília (UNEFAB) e suas organizações regionais, citadas na terceira parte deste trabalho.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância; Escolas Famílias Agrícolas; Jovens Rurais; Educação do Campo.

Keywords: Alternation Pedagogy; Family Farming Schools; Agroecology; Field Education.

INTRODUÇÃO

"Não vou sair do campo
Pra poder ir para escola,
Educação do Campo
É direito e não esmola."

Gilvan Santos[1]

1 Da música "Não vou sair do campo" do livro Canta MST!

A epígrafe acima é utilizada para retratar a reação do jovem Yves que se negou a sair do campo para ir para a escola, e assim um padre e um agricultor começa a pensar numa Escola Camponesa, em 1935, na França. No Brasil, um padre observando a realidade dos agricultores/as capixabas articula a criação de Escolas da Família Rural, e em 1969 são criadas três. Esta experiência de Educação Popular[2] se expandiu e se consolidou como uma proposta adequada de Educação do Campo no território brasileiro (BEGNAMI, 2004).

A partir de 1998 os/as camponeses/as e seus movimentos, organizações tem articulado um novo paradigma que rompe com a educação rural, trata da Educação do Campo, na perspectiva do direito de políticas públicas. Uma diversidade de experiências que permitem o jovem não sair do campo para poder ir para escola.

> Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por esta dinâmica. (...). As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. Milhares de educadoras e educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em **escolas-família agrícola**, em escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 9 – grifos são nosso).

As EFA's do Brasil tem uma caminhada de 50 anos ancoradas na Educação Popular[3], integram ao Movimento de Educação do Campo organizado em Fóruns, Comitês em níveis local, regional, estadual e nacional. Uma série de conquistas tem sido obtida: no âmbito da legislação, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e na institucionalização da Educação do Campo.

METODOLOGIA

Fizemos um esforço de teorizar sobre as práticas de Educação do Campo, tendo as EFAs como *locus*, assim fazendo pesquisa, desenvolvendo ações coletivas e participativas, colaborando com o desenvolvimento rural sustentável, proporcionando uma capacitação permanente. Desafiando-nos a fazer Pesquisa-Formação-Desenvolvimento voltada para Agricultura Familiar, concebendo que a:

Pesquisa não é um olhar de fora apenas. Pode até ser. Tem sido por muito tempo. Vários acadêmicos já escreveram sobre nossas experiências. Reconhecemos o valor dessas pesquisas, porém acreditamos que temos que avançar no processo. Não queremos se apenas objeto de análise. O que precisamos é desafiarmo-nos mutuamente a elaborarmos nossos conceitos, nossos saberes, nossas teses, não partir das teorias acadêmicas, mas além dessas, do fazer cotidiano de cada CEFFA, com suas múltiplas realidades, na ação política e organizativa de cada

2 Educação Popular quanto Educação do Campo: a) possuem uma mesma materialidade de origem; b) são concepções educativas que se colocam na perspectiva contra-hegemônica e de resistência ao modo de produção capitalista; c) são forjadas no movimento concreto da luta dos trabalhadores, e seus processos são feitos por eles e com eles; d) em ambas, o direcionamento é a emancipação humana (PALUDO, 2013, p. 65)

3 A própria metodologia utilizada pelas EFAs, mas, sobretudo os elementos pedagógicos apresentados nos trabalhos de Paulo Freire (1970) é o que chamamos aqui de Educação Popular.

associação local, regional e nacional, na ação efetiva dos nossos egressos e estudantes; em suma, tornando-nos assim, agentes e sujeitos das pesquisas e da construção coletiva de saberes e fazeres (BEGNAMI & PEIXOTO, 2013, p. 265).

O trabalho se pautou numa abordagem qualitativa, utilizando as contribuições da pesquisa bibliográfica realizada por ocasião da pesquisa de mestrado (SANTOS, 2017).

Por sua limitação o presente artigo permite o contato com referências de trabalhos clássicos da Pedagogia da Alternância em nível internacional, nacional e regional.

Os monitores Pedro Puig-Calvó e Roberto Garcia-Marirrodriga pelas suas atuações em âmbito da AIMFR nos traz um panorama do Movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) no mundo (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

O professor Paolo Nosela (NOSELLA, 2013), e o monitor Sérgio Zamberlan (ZAMBERLAN, 1995), ambos de origem italianas retratam as origens da Pedagogia da Alternância, no território capixaba, o berço das primeiras experiências de EFA´s no Brasil.

Os monitores João Batista Begnami e Thierry De Burghgrave tem se dedicado a atualização histórica da Pedagogia da Alternância, e sua territorialização em dimensão nacional (BEGNAMI; DE BURGHGRAVE, 2013).

Enfim, em recente publicação (SANTOS, 2019) apresenta uma atualização de dados históricos sobre as Escolas Famílias Agrícolas vinculadas a UNEFAB e suas organizações regionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ORIGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A primeira experiência de formação por Alternância surgiu na França, em 1935. O nascimento da ideia surge a partir de um diálogo diante de um problema. Um padre, Abbe Granerau, que é procurado por um agricultor, Jean Peyrat, motivado pela situação do filho que queria continuar no campo e estudar em uma escola diferente. Esta história começou na pequena aldeia no sudoeste francês Serignac-Péboudou - Departamento Lot-et-Garonne (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

> A primeira e autêntica MFR abriu suas portas em 17 de novembro de 1937 em Lauzun, mas tinha nascido na Assembleia Geral de 25 de julho anterior em Serignac-Péboudou, onde já funcionava desde 1935. Chamou-se 'Maison Familiale des Cours Professionnels Agrícoles', ou simplesmente 'Maison Familiale Rurale de Lauzun' e está amparada pela Lei de Aprendizagem de 1929. Tinha todos os elementos necessários para poder denominar-se com propriedade MFR[4] (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 32 - 33).

Relembremos o diálogo do agricultor e o padre, dois importantes protagonistas no nascimento da Pedagogia da Alternância: Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.

- Nem tudo está perdido. Existem outras escolas - disse o pároco. Escolas do

4 Denominação original francesa do primeiro Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), significa em português Casa Familiar Rural (CFR).

Estado, Escolas Livres, Escola de Marmande, por exemplo.

- Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.
- Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de tua casa.
- Quantos agricultores autênticos – prosseguiu Jean Peyrat – você têm visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual conosco: ou instruir-se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda a vida.
- Existem também cursos por correspondência...
- isso não é mais que um paliativo que não resolve o problema.
- Mas então, e se eu mesmo fizer o trabalho?
- Ele sozinho vai se aborrecer, o remédio seria pior que a doença.
- E se encontrar outros?
- Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro. (GARCÍA MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 24).

O jovem camponês se sentia desmotivado com a escola ofertada pelo sistema de ensino francês. O pai, um agricultor quer a continuidade dos estudos dos filhos, ir além da educação básica, desejava a educação superior[5]. A solução do problema é coletiva: a união das famílias com apoio do pároco e com apoio das organizações sociais. Assim, começa a história da primeira experiência, que se transformou num projeto educativo, numa Pedagogia da Alternância, ou melhor, em um Sistema Educativo com dimensão internacional.

A construção do primeiro Plano de Formação se estabeleceu no tripé: 1. Uma formação técnica profissional enfatizando aprendizagens práticas, as experiências, as observações na base, na vida técnico; 2. Uma educação geral para formar a personalidade, saber interpretar a realidade e poder transformá-la; 3. Uma formação humanista visando preparar para a vida em vista do desenvolvimento pessoal e do seu meio.

> O Plano de Formação representa a *orquestração do conjunto dos componentes* do dispositivo pedagógico. Ele garante a *implementação organizada da alternância.* Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias, os mestres de estágio (GIMONET, 2007, p. 70, grifos do autor).

O Plano de Formação constitui no Planejamento do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) anual ou de quatro anos (duração do curso) contemplando os conteúdos curriculares, atividades práticas, os temas geradores dos planos de estudos, o período do percurso formativos com tempo na Escola e na Família/Comunidade (alternância) entre outros elementos presentes no processo formativo.

5 nível de ensino que contemplam o nível médio/educação profissional e estudos universitários na França.

O Plano de Formação é elaborado e implementado com base nos princípios fundantes que acompanham os CEFFAs desde suas origens, são eles:

a) A alternância educativa que permite uma formação associada: profissional e geral;

b) A participação das famílias constituídas em associações de base, na formação, na gestão e no funcionamento de cada Centro e, por extensão, em todo o meio rural;

c) A educação e formação integral das pessoas que favoreça a promoção pessoal e coletiva;

d) A promoção e o desenvolvimento do meio em que se integram, assim como a animação social e cultural que promove a formação permanente (AIMFR, 2010).

EXPERIÊNCIA DAS PRIMEIRAS EFAS NO BRASIL

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) é uma instituição não governamental e filantrópica, fundada em 26 de abril de 1968, por lideranças rurais e urbanas, sob a articulação do sacerdote jesuíta Padre Humberto Pietogrande, com o objetivo de promover a formação integral dos jovens e famílias rurais em seus aspectos econômicos, tecnológico, político, social e espiritual e a transformação do seu meio, através da ação comunitária (MEPES, 2002).

O professor Paolo fazendo referência ao nascimento das EFA's na França aponta que "a história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva, contra tudo e contra todos" (NOSELLA, 2013, p 45),

A pesar da Pedagogia Alternância ser de origem francesa, as primeiras experiências no Brasil se inspiraram na Escola da Família Rural desenvolvida na Itália[6]. A opção por um maior intercâmbio com a Itália está relacionada ao fundador do MEPES padre Humberto, e ao grupo de pessoas que trouxe da Itália para ajudar na implantação das EFA's.

> A experiência educativa em alternância chegou às terras capixabas através do 'Movimento das Escolas-Família Rurais' (SFR-Scuole Famiglie Rurali) da Itália. As escolas-família, no Espírito Santo, desde o começo possuíram aspectos pedagógicos oriundos das CFR francesas, e estrutura político-administrativo, em parte 'herdada' das SFR's italianas, da região do Veneto (nordeste daquele país) (ZAMBERLAN, 2003, p.30).

A ideia de criação das EFA's no Brasil está ligada ao Padre Humberto Pietogrande nos meados das décadas 1960 que motivado pela realidade do campo capixaba sonha um projeto que pudesse trabalhar as questões de saúde, educação e assistência social (ZAMBERLAN, 1995).

O documento Fundação Ítalo-Brasileira para o Desenvolvimento Religioso, Cultural, Econômico e Social do Estado do Espírito Santo (1964) constitui na ideia inicial elaborada pelo padre Humberto Pietogrande. No referido documento não aparece o termo Alternância e nem a previsão de criação de escolas, e sim de ações voltadas para a educação.

6 Para maior aprofundamento recomendo trabalho de MASSUCATO et al, 2015.

O Plano para uma Ação de Promoção Humana e Social nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo Do Sul (1967). Podemos considerar como a primeira produção sobre a Alternância no Brasil. A importância de revisitar este referido Plano se dá por apresentar uma contextualização (apresentação e interpretação) do espaço que estava sendo implantado as ações e sobretudo, nos interessa aqui as primeiras formulações teóricas sobre Pedagogia da Alternância.

Recordemos os princípios básicos referidos no texto:

a) Utilizar todos os recursos disponíveis, tendo presente que são numerosos, por isso exige-se uma utilização mais racional e com técnicas produtivas que sejam acessíveis aos agricultores.

b) Investir os capitais disponíveis prevalentes na educação, e assim desenvolver as capacidades potenciais da pessoa humana, em particular a capacidade de tomar decisões autônomas (educação, atitude de solução dos problemas cotidianos, com as próprias capacidades (NOSELLA, 2013, p. 166).

A Escola foi pensada como um dos principais recursos para formar para vida, diminuir o êxodo rural e desenvolver o meio rural. Um tipo de Escola que transcendia a convencional:

> (...) não escolas tradicionais, mas escolas que educam à reflexão, convidam os jovens a permanecer no próprio ambiente, que desenvolvam as capacidades técnicas do aluno, que sejam totalmente entrosadas com a família; numa palavra, novos tipos de Escolas Rurais, que formem não técnicos agrícolas, mas agricultores técnicos, fiéis ao ambiente real onde vivem (NOSELLA, 2013, p. 166).

As Escolas pensadas pelo MEPES se fundamentou em três elementos: a Família, a Alternância e o Internato. Nos proporcionando as primeiras conceituações.

> A **Família** – Não é sobre o indivíduo, não é com o grupo profissional ou com outra elite que se fundamenta a ação da escola, mas nas famílias onde se encontra a solidariedade de todos, junto aos irmãos, do carinho da mãe, à autoridade do pai. Desta forma, os pais participam diretamente da educação dos filhos por meio da escola à qual pertencem (NOSELLA, 2013, p. 166 – grifos do autor).

Como interligar espaços, tempos e saberes

> A **Alternância** – Não existe uma escola, mas várias escolas: a mesa da família, a rua, os encontros com os amigos, a vida dos colegas, etc... A **Alternância** é juntar tudo isso; o ensino da vida com o ensino da escola; é a porta da escola que fica aberta à vida e a porta da vida aberta à escola. Em concreto, a alternância quer dizer para o aluno, um tempo de escola, um tempo de vida familiar e um tempo de prática agrícola. Assim o jovem não se torna simples estudante, utiliza a escola como meio de formação cultural, profissional e humana, como também se habitua a refletir sua própria situação, da família e do ambiente. Os problemas que o aluno encontra na família, são levados à escola; esta procura interpretá-los, compará-los com outros problemas, dando lhes uma colocação justa e possível seja científica e técnica; esclarecido, retorna a casa para discutir mais firmemente e com maior compreensão seus problemas (NOSELLA, 2013, p. 167 – grifos do autor).

O ambiente escolar

> **O Internato –** Na escola existe um regime de internato. Nela o aluno passa o tempo integral. O regime de internato acostuma os jovens à vida comunitária, à discussão, ao trabalho de pesquisa, ao estudo individual e ao trabalho de equipe. A escola se preocupa em dar meios para solucionar os problemas e não solucionar ela mesma os problemas dos jovens e de suas famílias (NOSELLA, 2013, p. 167 – grifos do autor).

Este tripé Família, Alternância e Escola constitui as bases fundamentais da Pedagogia da Alternância. A família é um dos princípios fundamentais, deve participar da gestão da EFA. A Alternância se caracterizará pela pelo alternar que jovem faz de tempos estudo-trabalho no ambiente familiar e comunitário, e tempo de estudo-trabalho no ambiente escolar em regime de internato que exige a realização de práticas solidárias e cooperativas.

A construção coletiva dos primeiros documentos pedagógicos das EFA's contou com a colaboração do francês Jean Charpantier, assessor pedagógico das EFA's na Argentina. Destacamos o Documento de Santa Helena que dimensionou os objetivos das EFA's no caráter social:

> Construção de uma sociedade em que, progressivamente: a) haja mais participação na cultura, no poder, nas informações; b) haja mais condições suficientes de trabalho para todos: terra, valorização da profissão, técnica; c) haja reflexão sobre a realidade: conhecimento dos desequilíbrios e possibilidades, atitude crítica diante desses desequilíbrios e possibilidades; d) que as pessoas saibam decidir o que fazer e como fazer na vida; e) que o relacionamento na família, no trabalho e na comunidade viva dentro de um clima de democracia (igualdade, respeito humano, sem autoritarismo, etc,), f) que encare a religião como fazendo parte da vida do dia a dia; g) que se vá acabando com a exploração entre as pessoas individualmente e entre classes (NOSELLA, 2013, p. 203).

Posteriormente foi elaborado o documento Bases Estruturais e Metodológicas das Escolas da Famílias Agrícola. Estas Bases também se constituem nas primeiras formulações teóricas sobre Pedagogia da Alternância.

UNEFAB ORGANIZAÇÃO NACIONAL DAS EFA'S

A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) foi criada em1982, através de um processo de discussão e estudo realizados pelas EFA's - Escolas Famílias Agrícolas, buscando ser uma instituição de representação e assessoria à estas escolas, auxiliando no fortalecimento e divulgação da Pedagogia da Alternância.

A UNEFAB tem por finalidades: estimular e promover a melhoria técnica, profissional, cultural, social, política e espiritual dos associados, através de assessoria, estudos, pesquisa, formação, assistência técnica, avaliação e a comunicação das experiências e conhecimentos produzidos pelo Sistema EFA no Brasil.

> Em síntese as EFAs foram criadas no final da década de 1960 no sul do estado do Espírito Santo. No início dos anos de 70, expande para o norte do estado da Bahia. Nos de 1980, a expansão atinge mais cinco estados: Minas Gerais, Maranhão, Piauí, Rondônia e Amapá. Tal expansão cria uma preocupação com os princípios filosóficos, metodológicos e políticos do modelo. Por isso, é criada em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). A expansão atinge seu auge nos anos de 1990, sendo criadas novas EFAs em mais seis estados: Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Rio de Janeiro e Sergipe. Não por acaso, nessa déca-

da, a UNEFAB aprimora o processo de organização regional iniciado com o MEPES e AECOFABA (BEGNAMI; DE BURGHGRAVE, 2013, p. 257).

Atualmente com 148 EFAs em funcionamento e outras dezenas em implantação, em 12 (doze) organizações regionais (conforme tabela abaixo), e dois estados articulando a criação de Regional, presentes em 17 estados beneficiando cerca de 13.000 alunos e 70.000 agricultores, e contando com 850 monitores trabalhando nestas EFA's[7].

Em 2017 em Assembleia Geral realizada em Belo Horizonte – Minas Gerais, aprovou uma série de encaminhamentos buscando sair da crise financeira, encontrando formas de garantir sua manutenção. Um destes, foi a mudança da Sede de Orizona – Goiás para Piúma – Espirito Santo.

Tabela 1: Organizações Regionais e EFAs filiadas a UNEFAB

ORGANIZAÇÃO	ESTADO	FUNDAÇÃO	OBS
Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)	Espirito Santo	1968	
Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES)	Espirito Santo	2003	
Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA	Bahia	1979	
Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA)	Bahia Sergipe	1997	
Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO)	Rondônia	1992	A EFA Jean Pierre Mingan no Acre fez parte da AEFARO.
Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA)	Minas Gerais	1993	
Instituto Bélgica – Nova Friburgo (IBELGA)	Rio de Janeiro	1994	
União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA)	Maranhão	1997	
Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT)	Goiás Mato Grosso do Sul Mato Grosso Tocantins	1999	AEFACOT desativado em 2012. Associação das EFAs do Estado de Goiás (AEFAGOIAS) criada em 2015.
Rede das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá (RAEFAP)	Amapá	2000	

7 Informações obtidas no site http://www.unefab.org.br acesso em novembro 2016.

Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI)	Piauí	2004	Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI) criada 1989 primeira organização regional das EFAs.
Associação Gaúcha Pró- Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA)	Rio Grande do Sul	2008	
Articulação das EFAs do Ceará	Ceará	2002	Com 3 (três) EFAs em funcionamento.Tem mais duas EFAs em articulação de implantação e 3 EFAs ligadas a Rede Estadual de Ensino.
EFA Professor Jean Hébette – Marabá	Pará	2014	A primeira EFA funcionou de 1996 a 2011.

Fonte: BEGNAMI, 2004 – Organização e atualização: Autor.

CONCLUSÃO: A HISTÓRIA DE UMA IDEIA QUE SE TRANSFORMOU NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM SISTEMA EDUCATIVO DO CAMPO....

A Pedagogia da Alternância já tem mais de 80 (oitenta) anos de existência, e considerando as palavras dos mestres: Gimonet (2007) é um "longo trajeto institucional e pedagógico". Considerado um método pedagógico ou um novo sistema educativo. O experiente monitor do MEPES Zamberlan (2003), chama esta trajetória de uma "longa-curta caminhada".

Os capixabas aqui no Brasil, assim como os franceses nos primeiros anos da experiência, foram responsáveis pela formulação dos primeiros documentos filosóficos e metodológicos que fundamentam a Pedagogia da Alternância, assim como foram responsáveis pelo processo de capacitação dos/as monitores/as (educadores/as) a partir do Centro de Formação do MEPES.

As EFA's são instrumentos contra hegemônico, experiências de resistência e rebeldia pautadas pelo fortalecimento da Agricultura Familiar. As EFA's atuam numa rede de organizações sociais criadas e geridas pelos/as próprios/as agricultores/as. São espaços ondem se praticam o desenvolvimento sustentável como forma de resistência. A partir dos laços de solidariedade e parcerias,

Os primeiros teóricos da Pedagogia da Alternância cumpriram sua missão, sistematizar as experiências das quais foram protagonistas. Uma segunda geração de intelectuais orgânicos também deu a sua contribuição, através de pesquisas acadêmicas e práticas. Portanto, cabe a nós aos atuais militantes dos CEFFA's, dar prosseguimento a esta história preservando a memória e aperfeiçoando a metodologia. Seguimos a caminhada....

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL. **Estatutos**. Lima – Peru: AIMFR, 2010.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011. 214 p.

BEGNAMI, J. B. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil.** In: Documentos Pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004. 32 p.

BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas. In: NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** 2 Reimpressão. Vitória: EDUFES, 2013. p. 253 - 274 (Posfácio de Atualização).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. F**ormação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFAs no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (Coleção AIDEFA, 2). 192 p.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. T**rad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis – RJ: Vozes, Paris: AIMFR. 2007 (Coleção AIDEFA, 1). 167 p.

MASSUCATO, N. et al. **Pedagogia da Alternância e Território:** uma discussão sobre os movimentos italiano e francês no Brasil. In: Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional (Anais). Santa Cruz do Sul – RS: UNISC, 9 a 11 de setembro de 2015.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. **Folder Institucional.** Anchieta: MEPES, 2002.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** 2 Reimpressão. Vitória: EDUFES, 2013. 288 p. (Educação do Campo. Diálogo interculturais).

PALUDO, C. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. In: STRECK, D. R; ESTEBAM, M. T (Orgs). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 64 – 76.

SANTOS, D. S. dos. **Os processos formativos por alternância dos jovens rurais e suas atuações no desenvolvimento local:** o caso das EFA's do município Lago do Junco – Maranhão". 2017 , 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – Maranhão.

SANTOS, D. S. dos. **Pedagogia da Alternância e a atuação dos jovens no desenvolvimento local.** Nova Friburgo – RJ: Editora Fross. 2019. 154 p.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância**. Vitória - ES: Gráfica Mansur Ltda. 1995. 41 p. (Coleção Francisco Giusti).

ZAMBERLAN, S. **O lugar da família na vida institucional da Escola-Família:** as participação e relação de poder. 2003, 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova Lisboa, Anchieta, ES.

FORMAÇÃO DE JOVENS POR ALTERNÂNCIA: PESQUISA DOS SEUS IMPACTOS QUALI-QUANTITATIVOS NOS CEFFA'S

Formación Juvenil por Alternancia: Encuesta de sus Impactos Cuali-Cuantitativos en el CEFFA'S

Janinha Gerke[1], Pedro Puig-Calvó[2], Juliana Aparecida Salarini[3]

[1]Doutora em Educação. Professora Adjunta do departamento de Educação Política e Sociedade. Centro de Educação. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Espírito Santo. professorajaninhaufes@gmail,com

[2]Doutor em Ciências Humanas, Sociais e Jurídicas pela UIC (Barcelona-Espanha); Ele tem um Diploma de Gerente de Treinamento em Nível II (Durf). Universidade de Tours (França). Departamento de Diploma de Administração de Empresas Iese University of Navarra (Espanha). Bacharel em Ciências em Educação. Direção de Especialidade e Gestão de Centros Educacionais (Universidade de Barcelona-Espanha). Técnico Superior de Administração e Gestão de Empresas Agrícolas (Espanha). Atualmente é secretário geral da Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural. ppuigcalvo@gmail,com

[3]Ex-aluna da Escola Família Agrícola de Olivânia/ES. Atual estudante da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do grupo de pesquisa Estudos dos Impactos da formação de jovens por Alternância na América e Espanha. julianasalarini@hotmail.com

RESUMO

O texto trata da pesquisa em andamento intitulada Estudos dos Impactos da Formação de Jovens por Alternância, que objetiva investigar os impactos quali-quantitativos dos CEFFA's na formação do jovem, inicialmente nos países do Canadá, Camarões, Moçambique, Uruguai, Paraguai, Honduras, Argentina, Peru, Guatemala, Colômbia, Itália, Portugal, Filipinas, Espanha e Brasil, à luz dos 4 pilares da Alternância, com vistas a fundamentar a luta por políticas públicas de financiamento, mantença e expansão das instituições, bem como obter dados que permitem análises comparativas e o intercâmbio de experiências. Como metodologia busca na abordagem quali-quantitativa a conciliação entre ambas. O debate inicial aponta para uma diversidade de práxis construídas historicamente, estas em função dos aspectos socioculturais e de ocupação territorial dos sujeitos do campo, o que tem revelado a complexidade da realização de um trabalho dessa natureza e, por assim se constituir, também revela-se deveras significativo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Investigação; Desenvolvimento; Educação do Campo.

RESUMEN

El texto aborda la investigación en curso titulada Estudios de impacto de la formación de jóvenes por alternancia, cuyo objetivo es investigar los impactos cualitativos y cuantitativos de los CEFFA en la formación de jóvenes, inicialmente en los países de Canadá, Camerún, Mozambique, Uruguay, Paraguay, Honduras, Argentina, Perú, Guatemala, Colombia, Italia, Portugal, Filipinas, España y Brasil, a la luz de los 4 pilares de la Alternancia, para apoyar la lucha por políticas públicas de financiamiento, mantenimiento y expansión de las instituciones, así como para obtener datos que permitan el análisis comparativo y el intercambio de experiencias. Como la metodología busca en el enfoque cualitativo-cuantitativo la conciliación entre ambos. El debate inicial apunta a una diversidad de praxis históricamente construida, basada en los aspectos socioculturales y la ocupación territorial de los sujetos rurales, que ha revelado la complejidad de llevar a cabo dicho trabajo y, como tal, también se revela. si realmente significativo.

Palabras- clave: Pedagogía de Alternancia; Investigación; Desarrollo; Educación de Campo.

INTRODUÇÃO

O texto trata da pesquisa intitulada Estudos dos Impactos da Formação de Jovens por Alternância, que objetiva Investigar os impactos quali-quantitativos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) na formação do jovem, inicialmente nos países do Canadá, Camarões, Moçambique, Uruguai, Paraguai, Honduras, Argentina, Peru, Guatemala, Colômbia, Portugal, Itália, Filipinas, Espanha e Brasil, à luz dos 4 pilares da Alternância, Formação Integral, Desenvolvimento Local Sustentável, Associação Local e Pedagogia da Alternância, com vistas a reunir subsídios que possam apontar para novas formulações da práxis no contexto contemporâneo.

Está alinhada ao eixo temático "Pedagogia da Alternância", elencado por esta conferência, como também dialoga com os demais por abranger em seu processo investigativo a formação por alternância vinculada aos seus pilares.

A pesquisa ora descrita nasce das inquietudes dos sujeitos que compõem as diferentes redes do sistema de Formação por Alternância, reunidos na Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), acerca dos impactos da especificidade formativa por alternância na vida dos jovens, considerando sua trajetória e expansão nas mais diversas comunidades camponesas dos países integrantes: Pedagogia da Alternância; Associação local, Desenvolvimento Sustentável e Formação Integral (PUIG-CALVÓ, 2006).

A pesquisa encontra-se em andamento e estabelece como recorte a Formação do Jovem, ensino médio profissionalizante, considerando os limites temporais da investigação, o que por sua vez poderá ser ampliado em momento futuro para outras experiências que atuam com a Alternância.

OBJETIVOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os objetivos da pesquisa foram construídos em diálogos com os sujeitos das diversas experiências da alternância reunidos na AIMFR, a partir dos 4 pilares da Alternância e das necessidades que se constituíram como propulsoras desse trabalho. Esta investigação, como afirmado nas páginas anteriores, está articulada a uma rede internacional, coordenada nesse nível pela universidade de Sherbrooke, no Canadá e em nível nacional pela Universidade Federal do Espírito Santo, em especial com o grupo de pesquisa CNPq 'Culturas, Parceria e Educação do Campo', e nesse sentido os objetivos elencados constituem-se como horizonte da pesquisa em nível internacional (AIMFR) e em nível nacional (UFES/UNEFAB/MEPES).

Nessa perspectiva, seu principal objetivo é: Investigar os impactos quali-quantitativos da Pedagogia da Alternância na formação do jovem, à luz dos 4 pilares da alternância, Formação Integral, Desenvolvimento Local Sustentável, Associação Local e Pedagogia da Alternância, com vistas a reunir subsídios que possam apontar para novas formulações da práxis no contexto contemporâneo, como também fundamentar a luta por políticas públicas de financiamento,

mantença e expansão das instituições em nível local, regional, nacional e internacional.

Como objetivos no âmbito específico, foram definidos:

- Conhecer, descrever e analisar a prática da Alternância nos aspectos da espacialidade e temporalidade, sua vinculação formação e mundo do trabalho;
- Conhecer, descrever e analisar as principais mediações didático-pedagógicas da Alternância utilizadas na integração dos espaços e tempos da Alternância entre Escola e Família/meio sócio-profissional;
- Identificar os processos gestionários das experiências em Alternância, sobretudo no que se refere à participação da associação local;
- Identificar práticas empreendedoras produzidas no âmbito da formação por Alternância a partir dos processos constituídos com o PPJ (Projeto Profissional do Jovem) e suas interfaces no desenvolvimento sustentável da propriedade familiar;
- Identificar e analisar as diferentes formas de participação do jovem (estudante e egresso) da Alternância na vida social-comunitária;
- Discutir as produções acerca da compreensão de desenvolvimento e sustentabilidade empreendidas pela formação por Alternância frente aos desafios do agronegócio;
- Discutir aspectos curriculares da formação por alternância em interface aos saberes assumidos como necessários à formação integral (saber, saber ser, saber fazer, saber conviver);
- Diagnosticar dados acerca da permanência ou não do jovem no campo e os fatores que contribuem ou o afastam dessa escolha;
- Identificar e mensurar os diferentes tipos de atividades profissionais do campo desenvolvidas pelos egressos da formação por Alternância.

No que se refere à metodologia adotada, buscou-se a possibilidade de reunir na presente investigação aspectos qualitativos e quantitativos, à luz da abordagem quali-quantitativa (GAMBOA, 1995; FLICK, 2004) a conciliação entre ambas como oportunidade de pensar a Alternância em seus aspectos objetivos e subjetivos.

Ao encontro de Gatti (2002), compreendemos que não há dissociação entre quantidade e qualidade na pesquisa, pois na medida em que de um lado a quantidade se traduz num significado que se dá à grandeza com que um fenômeno se apresenta, por outro lado torna-se necessário que seja interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Nessa direção, a investigação rompe com a dualidade quantidade e qualidade e busca por meio de seus instrumentos de coleta de dados reunir elementos que possam responder aos seus objetivos, analisando números à luz de seus contextos e em diálogo com as subjetividades próprias das pesquisas em educação.

Para tanto, foram constituídos grupos de trabalho para elaboração de questionários, tradução para a língua dos países participantes e aplicação dos mesmos como experiência piloto. A próxima etapa é corrigir eventuais questões do questionário, alimentar o sistema com as informações das regionais que aderiram à pesquisa e aplicar o questionário no universo participante. Os questionários foram estruturados com questões objetivas e discursivas.

Os resultados serão sistematizados, analisados, divulgados em formato de artigos científicos nos países participantes como subsídio de formulação/reformulação de seus fazeres no âmbito dos objetivos e meios. Para além, os resultados contribuirão na fundamentação da Alternância junto ao poder público na luta por políticas públicas que reconheçam sua especificidade, contribuindo no financiamento dos projetos desenvolvidos pelas instituições, sua mantença e expansão.

CONTEXTUALIZAÇÃO E DISCUSSÕES EM CURSO

Numa perspectiva histórica, cumpre registrar que a Pedagogia da Alternância nasce na França em 1935, na então denominada experiência das Maisons Familiale Rurale e no Brasil, Espanha e Itália como Escola Família Agrícola. No Brasil, teve seu início em 1969, na cidade de Anchieta, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande, agricultores organizados e lideranças políticas que fundaram o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e as primeiras Escolas Famílias Agrícolas de Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Como propulsores da criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, estavam as condições precárias de vida no campo, o êxodo rural, a ausência de escolas e de perspectivas nos jovens com vistas à continuidade do trabalho familiar no campo.

De 1969, data da criação da primeira Escola Família Agrícola no Brasil, até os dias atuais, significativas apropriações da Alternância se deram nos mais diferentes estados brasileiros, bem como no mundo, da escola básica à universidade. O movimento expansionista cresceu e conduziu a criação de organizações das instituições em nível local, regional, nacional e internacional. Atualmente, no Brasil as experiências da Pedagogia da Alternância são reunidas em associações locais do Movimento CEFFA's (Centros Familiares de Formação por Alternância) com uma práxis viva e dinâmica que traz em seu seio objetivos datados de sua origem, como outros que se produziram e se produzem a partir das demandas atuais. Em nível regional, os CEFFA's são organizados em regionais, o Espírito Santo possui duas regionais, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) e a RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Espírito Santo). Já em nível nacional, as regionais compõem a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e as casas familiares estão reunidas na ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais) e, por fim em nível internacional as diferentes experiências com a Alternância estão organizadas na Associação Internacional do Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). A organização das diversas experiências da Alternância produzidas em Escolas e/ou Casas Familiares em associações se dá em função do pilar 'Associação' como um dos meios propulsores da Formação Integral e do Desenvolvimento Local Sustentável.

Em números, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) tem 12 regionais e uma EFA no Pará e 4 no Ceará, a saber: AECOFABA (regional da Bahia); REFAISA (Bahia e Sergipe); AMEFA (regional de Minas Gerais); MEPES (Espírito Santo); RACEFFAES (Espírito Santo); UAEFAMA (Maranhão); AEFAPI (Piauí); AEFARO (Rondônia); AGEFA (Rio Grande do Sul); EFAS Ceará; IBELGA (Rio de Janeiro); EFAS do Centro Oeste (estado de Goiás, Mato Grosso e Tocantins), RAEFAPE (Amapá) e EFA Marabá (Pará). São, segundo dados da UNEFAB, 229 escolas/casas familiares de Alternância no Brasil, em 25 estados,

com 17 mil estudantes anualmente e 6.785 monitores-professores-educadores. A presidência da UNEFAB é ocupada por um agricultor e sua sede é itinerante. Atualmente o presidente é o sr. Claudino Capeline, agricultor do Espírito Santo e também coordenador de ações comunitárias no MEPES.

Nesse sentido, compreendemos que a Pedagogia da Alternância praticada nos CEFFA's do Brasil e do mundo assume um compromisso com uma formação profissional que rompe com os paradigmas instituídos de preparação para o mercado de trabalho, pautados nos pressupostos da mercantilização do saber.

> O CEFFA - comprometido com a qualidade, educação inclusiva e igualitária (ONU, 2015) - são Associações de famílias, profissionais e instituições, que assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento e promoção do meio rural através de ações educativas e de treinamento abrangentes. profissional - especialmente com os jovens - em resposta a um problema comum (PUIG-CALVÓ 2006; García-MARRIRODRIGA, 2002).

Não obstante, a Pedagogia da Alternância refere-se ao modo de alternância entre os tempos e espaços ocorridos no âmbito escola e/ou da universidade e o reconhecimento dos tempos e espaços ocorridos na comunidade e /ou meio socioprofissional, ambos como lugares do processo educativo para estudo, investigação, aprendizagem e ação. Já o estudante ou "alternante" (GIMONET, 1998) é o sujeito principal do debate pedagógico. Essa perspectiva curricular, tanto pela sua origem como pela sua finalidade, vem ao encontro dos debates da Educação do Campo e por esse motivo é adotada como princípio organizador de experiências na educação básica, em escolas do campo e na educação superior (ROCHA ET AL, 2010; MOLINA E SÁ, 2010, SILVA, 2010; GERKE DE JESUS, 2011, 2018).

Destarte, situa-se nos espaços e tempos da resistência e da perseverança, nasce do desassossego dos agricultores na busca por um processo formativo que concilie as aprendizagens dos conhecimentos historicamente acumulados ao trabalho, às suas necessidades cotidianas, construindo nos jovens o sentimento de pertença às suas raízes históricas, culturais e econômicas produzidas na lida com a terra, evitando ainda o êxodo rural (ROCHA ET AL, 2010).

À luz de Gimonet (1998), a Alternância é uma continuidade de Ação formadora numa descontinuidade de atividades. Complementa, ainda o autor: [...] "que se dão relação, articulação, continuidade, unidade entre espaço-tempo sucessivos, condições para uma alternância integrativa, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial" (p. 54).

Portanto, considerando todos esses anos de trabalho formativo pela Alternância, a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) tem discutido nos últimos anos a necessidade de pensar esta práxis à luz de elementos quali-quantitativos (GAMBOA, 1995; GATTI, 2002; FLICK, 2004) acerca de seus impactos na formação dos jovens, bem como a necessidade de reunir, a partir da diversidade de práticas dos contextos dos países participantes, conhecimento técnico e científico que possa contribuir na sua potencialização. Foi nessa perspectiva, que sujeitos militantes e pesquisadores com trajetória nos processos formativos da Alternância dos países representados na AIMFR vêm realizando a investigação em tela, numa dimensão pautada pela parceria entre as universidades e instituições, em nível local, regional, nacional e internacional. Trata-se de uma pesquisa que se constitui como possibilidade de compreensão dos aspectos em seus contextos, com especificidades sociais, culturais, econômicas e

geográficas, como também em aspectos comuns entre os países participantes.

RESULTADOS ESPERADOS

O debate inicial aponta como primeiros resultados um processo qualitativo de reflexão e construção dos caminhos investigativos, considerando a especificidade de cada país, como também a identificação da diversidade de práxis produzidas ao longo de mais de 50 anos com a Pedagogia da Alternância no Brasil, estas em função dos aspectos socioculturais e de ocupação territorial dos sujeitos do campo, o que tem revelado a complexidade da realização de um trabalho dessa natureza e, por assim se constituir, também revela-se deveras significativo.

Numa projeção a priori a pesquisa em andamento estabeleceu como possíveis resultados a serem perseguidos:

- Conhecer os 'tipos de alternância', nos aspectos temporais e espaciais, produzidos no âmbito das instituições investigadas e tecer aproximações e/ou distanciamentos com os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância;
- Mensurar aspectos relacionados aos projetos profissionais dos jovens egressos das instituições de formação por Alternância, utilizando esses dados como potencializadores de novos projetos no campo;
- Mensurar aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável das propriedades familiares dos egressos da formação por Alternância, elencando suas práticas e socializando-as como possibilidades de empreender a partir de novos modos de produção;
- Conhecer a diversidade de práticas profissionais desenvolvidas pelos jovens campesinos, seus desafios e possibilidades, socializando-as como ações criativas de geração de trabalho e renda no campo;
- Compartilhar as diferentes experiências gestionárias das associações locais, potencializando as instituições rumo ao fortalecimento da participação das famílias;
- Utilizar os dados diagnosticados como subsídio de aperfeiçoamento dos saberes e fazeres formativos nos Centros Familiares de Formação por Alternância, bem como na formação inicial e continuada dos monitores-educadores-professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo;
- Empoderar-se de dados quali-quantitativos como elementos que fundamentarão a Alternância na luta por políticas públicas que contribuem para o seu financiamento, mantença e expansão;

Enfim, conhecer de modo especial, as transformações empreendidas pelo trabalho com Pedagogia da Alternância, nos aspectos pedagógicos, sociais, culturais e ambientais, bem como as conquistas no âmbito das políticas públicas e os desafios que se colocam atualmente, estabelecendo ainda análises comparativas junto às experiências dessa natureza em outros países.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa Estudos dos Impactos da Formação de Jovens por Alternância está em

andamento e encontra-se na fase de adesão das regionais e teste do questionário piloto. Desde a elaboração do projeto a assumimos como um desafio complexo, porém necessário para o prosseguimento qualitativo das ações formativas e, sobretudo, para a ampliação de sua práxis como direito dos povos do campo a uma educação ao encontro de suas perspectivas política, cultural, econômica e social. Desta forma, estamos reunindo todos os esforços necessários na mobilização e divulgação das proposições desse trabalho e acreditamos que os resultados a serem alcançados beneficiarão o coletivo e as realidade individuais de cada CEFFA, uma vez que se apropriarão das questões a partir de suas particularidades, como também dos dados do contexto regional, nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Et Al. **Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo:**

Protagonismo e Identidades em Construção. In. MOLINA, Mônica (Org.). Educação do Campo e Pesquisa II. Questões para Reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCIA-MARRIRODRIGA, R. (2002). **La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia.** Tesis Doctoral publicada en el Archivo digital de la Universidad Politécnica de Madrid. (2002).

GARCIA-MARRIRODRIGA. R. y PUIG, P. (2010). **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local**. O Movimento Educativo dos CEFFA no Mundo. Belo Horizonte: O Lutador.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação.** In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Quantidade-qualidade:** para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). *Pesquisa educacional:* quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação do Professores na Pedagogia da Alternância:** Saberes e fazeres do campo. Vitória/ES: GM, 2011.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Profissão Docente do Campo.** Curitiba/PR: Appris, 2018.

GIMONET, J. C. (1998). **L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales.** En Demol, J.N. y Pilon, J., Alternance, développement personnel et local (pp. 51-66). Paris: L'Harmattan.

GIMONET, Jean-Claude. P**raticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petropolis: Vozes, 2007.

SÁ, Lais Mourão. MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas de Educação Superior no Campo.** In. MOLINA, Mônica (Org.). Educação do Campo e Pesquisa II. Questões para Reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

SILVA, Lourdes Helena. **Concepções e Práticas de alternância em Educação do Campo.** In: Revista, FCT. UNESP.BR. Capa Vol 17, n.18 junho 2010. p 180-191.

PUIG-CALVÓ, P. (2006). L**os Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio**. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones. Tesis Doctoral publicada en el Archivo digital de la Universidad Internacional de Cataluña. (2006)

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDA NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Higher Education Food Technology Course: a Build Experience in the Relationship of University, Organizations and Social Movements of the Field

Tatiana Ribeiro Velloso, Liz Oliveira dos Santos, Kássia Aguiar Norberto Rios, Paulo José Lima Juiz, Samantha Serra Costa, Isabel de Jesus Santos dos Santos

[1]Docentes na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
E-mail: alimentos@cetens.ufrb.edu.br

RESUMO

Esta experiência apresenta a construção do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos da Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS, do Campus de Feira de Santana. Este relato de experiência apresenta os elementos do Projeto Pedagógico do Curso e sua articulação com as demandas da produção e do beneficiamento de alimentos dos povos do campo do modo de vida familiar. A experiência em curso demonstra a importância da fundamentação metodológica da base da Pedagogia da Alternância a partir dos tempos formativos (universidade e comunidade), com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária no seu percurso. Observa-se que o curso garantiu o acesso do público do campo, através do vestibular especial, com a integração dos Cursos das Licenciaturas da Educação do Campo da UFRB. Houve o ingresso até então de duas turmas, com ampliação dos Territórios de Identidade.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Agricultura Familiar; Soberania e Segurança Alimentar.

Keywords: Alternation Pedagogy; Family farming; Sovereignty and Food Security.

CONTEXTO

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB foi criada em 29 de julho de 2005, a partir de um amplo processo de mobilização da sociedade, decorrente da proposta do Governo Federal de expansão e de interiorização do ensino superior para contribuir com a formação científica, técnica, política, cultural e social de qualidade e inclusiva. Surge com um dos desafios de superação da lógica mercadológica de formação de profissionais em áreas restritas e levando em consideração a realidade territorial.

A estrutura da UFRB foi constituída em sete Centros de Ensino localizados em seis *Campi* de três Territórios de Identidade: no Território do Recôncavo da Bahia, em Cruz das Almas com os Centros de Ensino de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB)

e de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); em Santo Antônio de Jesus, com o Centro de Ciência da Saúde (CCS); em Cachoeira, com o Centro de Humanidades, Letras e Artes (CAHL); em Santo Amaro, com o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT); no Território do Vale do Jiquiriçá, em Amargosa com o Centro de Formação de Professores (CFP); e no Território do Portal do Sertão, em Feira de Santana, com o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS).

Entre os cursos de graduação e de pós-graduação, a partir de 2010, a UFRB inicia a pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial; e em 2012, o Mestrado Profissional em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores (CFP). Em 2013, através de aprovação de projeto no Edital nº 01/2012 do PROCAMPO do MEC/SECADI, com respectivamente, 15 docentes exclusivamente para a implantação de duas Licenciaturas em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática, no CETENS, em Feira de Santana; e em Ciências Agrárias, no CFP, em Amargosa; 3 servidores técnicos administrativos, respectivamente para cada Centro de Ensino; e recursos específicos para a permanência dos estudantes no curso durante um ano. Em 2014, respectivamente no CETENS e no CFP, foram implementados dois cursos de graduação especiais na Educação do Campo: a Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR); e a Tecnologia em Agroecologia no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Em 2014, em negociação com o Ministério da Educação – MEC, a Reitoria disponibilizou 10 vagas de docentes para a Educação do Campo do CETENS. A partir destas vagas, foram realizadas reuniões entre os docentes do CETENS com as organizações e movimentos sociais do campo para implantação de outro curso de graduação da Educação do Campo. Entre as demandas apresentadas no contexto da Educação do Campo, a partir da compreensão da herança elitista centrado na economia agroexportadora, monocultura e escravocrata, foi a necessidade de contribuir com os povos do campo no processo de produção e de processamento de alimentos nas unidades familiares.

Este debate da produção e do abastecimento de alimentos pela agricultura familiar foi realizado por 14 organizações e movimentos sociais do campo presentes, além da Superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA da Bahia, para entrelaçar esta temática com a Educação do Campo na garantia das condições dignas e sustentáveis de cidadania, como o direito a terra, as políticas agrárias, educacionais, agrícolas, entre outros. Assim, foi proposto nesta articulação a criação do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos como oportunidade de estruturar e de fortalecer os sujeitos da agricultura familiar que vivem e trabalham no campo na produção e no processamento de alimentos no contexto da soberania e da segurança alimentar e nutricional.

Após o debate com as organizações e movimentos sociais do campo, este curso foi debatido e integrado na construção do Plano de Desenvolvimento Integrado – PDI no CETENS para os anos de 2015-2019. Este debate foi incorporado como ampliação de cursos de graduação e pós-graduação, para além daqueles que estavam previstos no seu projeto de implantação. É importante destacar que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seu Artigo 39, conceitua educação profissional como sendo aquela integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, como uma estratégia de acesso às

conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Entre as modalidades de educação profissionalizante, está a Educação Profissional em nível tecnológico. Segundo o Decreto 2.208/1997, que abrange os cursos de nível superior na área tecnológica e sua principal característica é a capacitação técnica de necessidades para diversos setores da sociedade.

Portanto, o Curso Superior de Tecnologia da Educação do Campo traz no seu contexto metodológico a *Pedagogia da Alternância,* que possibilita a construção de uma educação diferenciada para os sujeitos do campo que respeite as especificidades culturais e históricas que considere o seu modo de viver e produzir. Esse modo de viver e produzir estão na necessidade de formação integral como direito social de garantia de acesso, de permanência e de pós-permanência ao ensino superior adequado a sua diversidade sociocultural e que assegure a inclusão das demandas dos sujeitos do campo, com respeito e reconhecimento da história e de sua identidade.

Destaca-se que este curso é voltado para os sujeitos do modo de vida familiar rural, a partir da concepção da Educação do Campo em sintonia por um projeto de desenvolvimento rural que garanta a permanência dos sujeitos no campo de maneira digna e de qualidade. Representa uma estratégia importante para a promoção do Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahia e no Brasil, especialmente em localidades que expressam importância econômica, social, cultural, política e ambiental da agricultura familiar.

A agricultura familiar representa os povos do campo de modo de vida familiar e da sua importância social e econômica, esta categoria ainda denota uma expressão marginal, apesar de sua importância histórica, social, cultural, econômica e política. De acordo com Shanin (2008), estes camponeses representam o modo de vida familiar extremamente *resilientes* em situação de crise, com flexibilidade de adaptação nas principais mudanças desencadeadas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo.

Portanto, o Curso Superior de Tecnologia em Alimentos na Educação do Campo é voltado para a agricultura familiar com a compreensão que representam sujeitos do campo excluídos historicamente e que possuem necessidade de construção de Cursos Superiores em uma Instituição Federal implicado com ações estatais estruturantes. Ou seja, a promoção de formação técnico, científico e cultural de características estruturantes para o enfrentamento das desigualdades sociais e da exclusão no mundo rural, a partir da trajetória de formação destes sujeitos sociais e de problemas estruturais históricos. Muitos autores afirmam que a agricultura familiar foi considerada durante muito tempo como um segmento marginal sem relevância para os interesses hegemônicos da sociedade capitalista.

Paradoxalmente ao processo histórico de exclusão deste segmento, dados do IBGE (2006) revelam que sua participação na produção alimentos é relevante, atingindo 70% dos principais alimentos da dieta do brasileiro, com destaque para o feijão, milho, arroz, hortigranjeiro, mandioca e animais de pequeno porte (aves, abelha, suínos), com um percentual de 60% da agropecuária. Os principais sistemas produtivos da agricultura familiar envolvem os amidos, os lácteos, as frutas, as hortaliças, os animais de pequenos portes, mas também envolvem outros sistemas que são integrados nas propriedades familiares. A agricultura familiar conta, em todo o Brasil, com um número de 4,3 milhões de estabelecimentos (84% do total de estabelecimentos), e desse conjunto, 50% estão no Nordeste. São expressivos esses números e relevante nas suas atividades desenvolvidas, mas é sabido também que a grande parte desse número

de estabelecimentos está desestruturada, precisando desde assistência técnica, crédito, meios de comunicação, formação, estrutura de agroindústria, dentre outras (IBGE, 2006).

Neste sentido, a importância da agricultura familiar para a promoção do desenvolvimento territorial passa ainda pela necessidade de avançar e de facilitar o acesso de tecnologias sociais à agricultura familiar e de formulação e implementação de políticas públicas estruturais. Essas ações devem ser institucionalizadas em políticas públicas que compreendam a agricultura familiar como sujeito estratégico do mundo rural e o rural como espaço dinâmico.

Na perspectiva de construção das políticas públicas da agricultura familiar um dos desafios apontados é a participação deste segmento enquanto sujeito de sua própria história. Neste contexto, o processo de educação é estratégico, por um lado, para avançar no acesso as tecnologias sociais, e por outro, para a promoção de autonomia de sujeitos a partir de acesso, permanência e pós-permanência ao nível superior implicado com a formação técnico, científica e cultural.

A Educação do Campo nasce dos interesses dos sujeitos do campo, "que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo" (SOUZA, 2006, p. 16).

Neste contexto, o Curso Superior em Tecnologia em Alimentos – Educação do Campo tem o foco promover a formação e a qualificação de processamento e de beneficiamento de alimentos da agricultura familiar, na promoção do desenvolvimento territorial, a partir dos princípios da agroecologia, das tecnologias sociais e da organização coletiva, voltada para a soberania e a segurança alimentar e nutricional e a economia solidária.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E SEUS RESULTADOS

> O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas, é no campo que estão as florestas, onde vive, as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação (FERNANDES, 2004, p. 137).

A experiência da Educação do Campo se configura no território de luta pela reforma agrária pelos movimentos sociais do campo, e que a luta pela terra também se torna a garantia por uma Educação do Campo implicada com o desenvolvimento dos sujeitos do campo, a partir da territorialização de sua identidade e de seu modo de vida familiar e comunitário (CALDART, 2009).

Sabe-se que a agricultura familiar é a protagonista conceitual do território e da ruralidade para o estímulo da participação social, voltada para a construção de modelos de desenvolvimento capazes de superar a visão *residual* ou *compensatória*, mas de fomentar ações transformadoras, implicadas com a reforma agrária e a construção da democracia e da participação social do campo do Brasil.

Assim, esta experiência de um Curso Superior de Tecnologia em Alimentos da Educação do Campo está implicado com o acesso e a construção de conhecimentos vinculados a vida e as garantias de direitos negados historicamente aos sujeitos do campo. Estes sujeitos sociais contribuem, efetivamente, para a geração de emprego, trabalho e renda e para a produção de alimentos de abastecimento interno do país, voltado para a soberania e a segurança alimentar e nutricional.

Assim, no mundo rural dos agricultores familiares entrelaçam os princípios da agroecologia enquanto ciência que estuda e trata os ecossistemas de maneira produtiva e preservada, socialmente justa, economicamente viável a partir do respeito à cultura que proporcione um agroecossistema equilibrado e sustentável. Este equilíbrio e sustentabilidade também é voltada para a produção e a distribuição da riqueza gerada a partir da ação coletiva e comunitária de organização dos sujeitos para superação da exploração e da precariedade que foram submetidos historicamente, com princípios da economia solidária que trata da participação e da distribuição das riquezas geradas.

Para este contexto, há necessidade de formação de profissionais no ensino superior na área de Tecnologia em Alimentos que possam contribuir para o planejamento e para a gestão das agroindústrias da agricultura familiar existentes, bem como de acesso aos mercados institucionais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA. Sabe-se que as conquistas de políticas públicas da agricultura familiar foram a partir de lutas de suas representações.

A partir desta realidade, em 2018, no processo de construção do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos da Educação do Campo, foi realizada uma reunião na sede da Agência Regional de Comercialização – ARCO Sertão, em Serrinha, junto com o Instituto Federal Baiano – IF Baiano – Campus de Serrinha, com a presença de 21 (vinte e quatro) representações de organizações e movimentos sociais do campo e dos empreendimentos econômicos solidários da agricultura familiar e de 3 (três) Colegiados Territoriais para apresentação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos pela equipe da Educação do Campo da UFRB, e do Curso Superior de Gestão de Cooperativas pelo IF Baiano.

Esta discussão culminou em ajustes da proposta do PPC de ambos os cursos que foram tramitados institucionalmente para sua efetivação. Neste mesmo ano, foi realizado o vestibular da Educação do Campo da UFRB para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo do CETENS e do CFP, e foi integrado o curso de Tecnologia em Alimentos. Foram disponibilizadas 30 (trinta) vagas, com quase quinhentos inscritos para este referido curso, com o ingresso de 29 (vinte e nove) estudantes.

A Pedagogia da Alternância consiste na organização do processo educativo que articula diferentes experiências formativas em tempos e espaços distintos. Esta metodologia foi iniciada em 1935 com a experiência de agricultores franceses que buscaram uma formação integrada de atendimento ao modo de vida destes agricultores, e no Brasil foi em 1969 com as Escolas Famílias Agrícolas. Apesar do tempo de experiência escolar de formação apropriada para os sujeitos do campo, a Pedagogia da Alternância ainda é pouco discutida e garantida no meio acadêmico do ensino superior (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008). Entretanto, esta metodologia foi institucionalmente implementada no ensino superior a partir das experiências das Licenciaturas de Educação do Campo no Brasil, com a

denominação de dois tempos formativos: o tempo universidade e o tempo comunidade.

Portanto, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade são tempos formativos considerados Teóricos. Entretanto, durante o Tempo Universidade existem componentes curriculares que possuem carga horária Prática, em consideração as atividades em laboratórios e nas unidades de processamento e beneficiamento da agricultura familiar.

Assim, os docentes da Educação do Campo do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos assumem o papel de articular as ações formativas no tempo-universidade e no tempo-comunidade, a partir da *práxis* da Pedagogia da Alternância na relação do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Esta abordagem permite uma formação continua e integrada dos espaços formativos entre a universidade e a comunidade. Estes espaços diferenciados integram o processo formativo entre o tempo universidade, de caráter acadêmico que acontecerão os componentes curriculares vinculados aos Núcleos Formativos (Geral, Sócio-Político e Desenvolvimento Territorial, Específico e Pedagógico Integrador), e o tempo comunidade com o exercício acadêmico na prática pedagógica integrado à comunidade dos estudantes.

São espaços diferenciados e mediatizados entre ensino na relação indissociável com a pesquisa e a extensão, sob acompanhamento de docentes orientadores. A Resolução CNE/CEB nº 1/2006 que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação Alternância (CEFFA), afirma que "os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo".

Neste contexto, as atividades do tempo comunidade são orientadas por um Plano de Estudo Integrado que é construído durante o tempo universidade do respectivo período letivo, e tem o seu planejamento e a sua socialização no componente de Seminário Integrador. Ou seja, todo período letivo inicia e finaliza com o Seminário Integrador, e será de responsabilidade de dois docentes, mas acompanhados por todos os docentes do curso.

O docente do curso de Tecnologia em Alimentos na Educação do Campo assume, para além dos seus componentes curriculares, a função de articulação entre as ações do tempo universidade e do tempo comunidade, na relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária. No caso específico da extensão universitária, os projetos de intervenção que serão construídos a partir do Diagnóstico Rural Participativo (DRP) são registrados na Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT através da Gestão Acadêmica de Extensão do Centro de Ensino. Assim, estes projetos e, ou programas de extensão são desenvolvidos pelos estudantes durante o tempo comunidade, sob orientação de um docente, que culmina na curricularização da extensão, a partir do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005 de 25/06/2014) que define que, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, através de programas e projetos de Extensão.

Desta forma, o tempo comunidade tem na sua agenda duas atividades: a primeira, referente ao Projeto de Intervenção que será construído desde o primeiro período letivo em conjunto com a comunidade e, ou o grupo de interesse do estudante, desde que dialogue com as áreas de conhecimento do curso; e a segunda, referente ao Plano de Estudo Integra-

do que é um material de orientação dos componentes curriculares do respectivo período, que será construído durante o tempo universidade de maneira interdisciplinar e integrado dos conteúdos para o exercício da carga horária que destina para este tempo formativo.

Portanto, a modalidade do curso é da Pedagogia da Alternância, com oferta de 30 vagas anuais e o turno de funcionamento é o diurno. A distribuição da carga horária por componentes curriculares são de 2.108 horas em componentes obrigatórios, distribuídos em: 901 horas na formação geral; 323 na formação sócio-política; 765 na formação específica; e 119 horas na formação pedagógica integradora. São 170 horas de componentes curriculares optativos, 170 horas para o Estágio Curricular Obrigatório e 102 horas para as Atividades Complementares. Assim, o curso totaliza uma carga horária de 2.550 horas.

Os núcleos formativos tem a seguinte disposição: a) Geral: os componentes curriculares visam contribuir na identificação, na compreensão e na apropriação de saberes gerais que subsidiam as outras modalidades para habilitar o estudante na articulação teórica, prática e tecnológica para o campo de atuação profissional de maneira inovadora; b) Sócio-Política e Desenvolvimento Territorial: tem como base os estudos da Questão Agrária brasileira e sua relação com a diversidade e o pertencimento dos sujeitos do campo, em especial da agricultura familiar, com os princípios da agroecologia e da organização comunitária e coletiva; c) Pedagógica Integradora: assume o papel de articular o ensino, a extensão e a pesquisa dentro do processo formativo dos estudantes, a partir da orientação de docentes em todos os seus momentos, na relação articulada entre o tempo universidade e o tempo comunidade, para além de promover a integração curricular e o espaço de diálogo e de articulação entre a universidade e as comunidades de origem dos estudantes; e d) Específica: abordam componentes curriculares necessários ao desenvolvimento das habilidades e competências previstas nas diretrizes curriculares nacionais.

No Núcleo de Formação Específica, os componentes curriculares obrigatórios – Tecnologia de Amidos, Farinhas e Derivados; Tecnologia de Processamento de hortaliças; Tecnologia de Processamento de Carnes; Tecnologia de Processamento de Frutas; Tecnologia de Bebidas; Tecnologia de Produtos Apícolas; e Tecnologia e Industrialização de Produtos Lácteos – e para os componentes curriculares optativos de: Tecnologia de Pescados; Tecnologia do Cacau; e Tecnologia do Café – são desenvolvidos as partes práticas: em laboratórios nas estruturas da UFRB; e nas infraestruturas das unidades de processamento e beneficiamento de alimentos da agricultura familiar. Neste último caso, estão em fase de formalização, os termos de cooperação entre a UFRB e as organizações das unidades de processamento e beneficiamento, em especial aquelas que adequadas às normas de inspeção sanitária.

A experiência em curso com a primeira turma em 2018, enquanto sujeitos do campo, possibilitou a integração e a construção de 8 projetos de intervenção nas unidades de beneficiamento da agricultura familiar de caráter coletivo e solidário nos Territórios do Portal do Sertão, Sisal, Recôncavo, Metropolitana de Salvador e Irecê. Estes projetos estão em fase de execução, e foram construídos de maneira participativa a partir do DRP, com a integração do ensino, da pesquisa e da extensão universitária nos dois tempos formativos – tempo universidade e tempo comunidade.

A desistência de três estudantes do curso foi por motivo de saúde e de permanência no curso, o que aflora a necessidade de políticas de permanência no contexto da educação do campo. Dos estudantes que permaneceram no curso, há destaque para os estudantes quilombolas, que perfazem 14 estudantes com bolsas do Programa de Bolsa Permanência do MEC para povos tradicionais. É importante relatar que os docentes do curso conseguiram aprovação de projetos de extensão e de pesquisa que integraram 8 estudantes do curso para além dos estudantes quilombolas, com disponibilização de bolsas para as atividades de extensão e de pesquisa.

É possível observar a ampliação dos territórios no acesso ao curso, com o ingresso em 2019 de mais 30 estudantes, que para além de manutenção dos Territórios de Identidade existentes da primeira turma, ingressaram estudantes do Baixo Sul, Chapada Diamantina e Sertão Produtivo. Os estudantes da segunda turma que coincidem as localidades serão integrados aos projetos de intervenção da primeira turma.

O ingresso dos estudantes e o exercício da construção do percurso formativo levou a necessidade de atualização do PPC, em curso em 2019, com a incorporação de aprendizados na construção do curso e na sua relação com as comunidades e com as representações das organizações e dos movimentos sociais do campo e dos empreendimentos econômicos solidários da agricultura familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos da Educação do Campo surge com o propósito de contribuir com o desenvolvimento da agricultura familiar, através da formação de profissionais implicados com o modo de vida familiar voltado para a organização coletiva da produção, do beneficiamento, do armazenamento e da comercialização que geram riquezas na realidade do Brasil, a partir dos princípios da agroecologia, das tecnologias sociais e da economia solidária.

Este é um curso inovador no contexto nacional, pois é o primeiro que assume a modalidade da Pedagogia da Alternância, mas também assume o contexto das agroindústrias da agricultura familiar como seu foco no processo de formação de profissionais vinculados ao campo.

Esta experiência na UFRB, assim como das Licenciaturas da Educação do Campo e do Curso de Tecnologia em Agroecologia do PRONERA trazem para o ambiente universitário um processo intenso de aprendizados na relação dos dois tempos formativos – tempo universidade e tempo comunidade – como possibilidade de garantir os espaços de ensino para além dos *muros da universidade,* com a integração da comunidade a partir da relação com a extensão universitária, mas também direcionar uma agenda de pesquisa a partir das realidades dos modos de vida de sua cultura e identidade do campo.

Estes aprendizados também estão na esfera administrativa com a realização de vestibular específico para os povos do campo, bem como de aprovação de Resolução que institucionaliza no ambiente da universidade a Pedagogia da Alternância, com suas especificidades tanto na realização das atividades acadêmicas, bem como das condições estruturais necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* **Por uma educação do campo.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SHANIN, T. Lições Camponesas. In: PAULINO, E. e FABRINI, J. (Org.). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.** vol.34 no.2 São Paulo May/Aug. 2008.

PLANTANDO SEMENTES: O PROJETO DE VIDA DOS JOVENS DA ESCOLA CASA FAMILIAR RURAL (ECFR) EM SÃO LUÍS- MARANHÃO.

Sidinê Melo[1], Polyana Martins[2]

[1]Licenciado em Ciências Biológicas, ECFR, São Luís- MA, sidmelopbsm@gmail.com
[2]Licenciada em Letras e Pedagogia, ECFR, São Luís- MA, polymaria@hotmail.com

RESUMO

O projeto Plantando Sementes, uma parceira da Escola Casa Familiar Rural de São Luís (MA) com a Fundação ALCOA (Consórcio de Alumínio), tem como objetivo fomentar atividades produtivas de avicultura, piscicultura e quintais produtivos nas propriedades dos alunos da ECFR com intencionalidades de empreendedorismo e de segurança alimentar. Com duração de um ano, o projeto, que se iniciou em fevereiro de 2019, atende alunos egressos e em processo formativo desta instituição, fortalecendo a cerne da Pedagogia da Alternância, permitindo que os jovens e suas famílias possam assegurar-se em meio rural com tecnologia e conhecimento para que tenham autonomia e independência em suas produções. Aquisição de materiais, equipamentos e serviços, bem como ações de capacitação em piscicultura, compostagem e associativismo fazem parte do procedimento metodológico de implantação do projeto, do qual também integra o acompanhamento das unidades produtivas pelos técnicos e monitores da ECFR.

Palavras-chave: Piscicultura. Avicultura. Quintais Produtivos. Projeto de Vida.

CONTEXTO

O ECFR de São Luís situa-se no Bairro do Quebra-Pote, área rural da capital maranhense, que passa por um processo de "urbanização" que avança em direção ao campo tornando as comunidades rurais do Município áreas peri-urbanas, onde características do campo e cidade coexistem e se misturam, sem uma diferenciação entre elas.

Apesar da existência de comércios, que sendo de pequeno porte não empregam em quantidade significativa a mão-de-obra local, a economia da população da região baseia-se na pesca artesanal e agricultura, com a predominância na produção de mudas (fruticulturas e hortaliças). Ali se cultivam também pequenas lavouras de milho, mandioca, feijão, quiabo, vinagreira e maxixe, além do extrativismo da juçara e de farinha amarela. A produção que excede a subsistência é vendida em feiras livres, centros conveniados e parte destinada às políticas públicas de comercialização, como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Desta forma, a maioria dos alunos da ECFR são filhos de trabalhadores rurais, ou mesmo de desempregados, com baixa escolaridade ou não alfabetizados, que têm na escola uma grande aliada para inibir o êxodo rural através do resgate da autoestima e da identidade do povo do setor rural ao apresentar-lhes o campo como um instrumento para seu crescimento profissional,

suprimento das suas necessidades emergenciais, desenvolvimento da região em que se situa a escola, valorização da experiência do dia-dia, atrelando-a outros conhecimentos técnicos e instrumentais, conforme destaca Saviani (2005, p.14) sobre o papel da escola:

> (...) a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (...) Vejam bem: eu disse sistematizado, não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular. (SAVIANI, 2005, p.14).

Assim, o projeto *Plantando Sementes* vem oportunizar aos alunos em processo formativo, empreender no meio socioprofissional com apoio da ECFR, tendo os familiares como retaguarda dos conhecimentos empíricos e suporte nos momentos das alternâncias na escola, promovendo a participação sistemática dos pais, integrando-os ao processo educativo, através da organização do Plano de Formação[1].

A produção é a base dos temas geradores das Casas Familiares Rurais, em função do seu propósito de escolarização a partir de temas técnicos e pedagógicos que são vivenciados pelos alunos no seu meio familiar e/ou nos locais de moradia. Logo o *Projeto Plantando Sementes t*em como objetivos específicos o beneficiamento de trinta e cinco alunos (jovens entre 16 e 18 anos) e familiares com empreendimentos produtivos, sendo quinze de avicultura, doze de piscicultura e oito quintais produtivos.

Também podemos incluir, transversalmente, como objetivos: a oferta de alimentações saudáveis e nutricionalmente ricas e diversificadas; a oportunidade de renda através da venda direta dos excedentes e a articulação com políticas públicas de comercialização da agricultura familiar, como o PAA e o PNAE.

Os beneficiários foram selecionados em função da aptidão física e estruturais de suas propriedades, do desempenho apresentado no processo formativo e na própria aceitação, pelos alunos e seus familiares, da implementação do projeto na área produtiva de suas residências. Destacamos uma exceção, entre os critérios elencados para a contemplação dos empreendimentos: os jovens Micael Costa e Costa e Richardson dos Santos Costa, alunos do segundo ano, que foram incluídos no Projeto embora não possuíssem a totalidade dos critérios, inclusive a ausência de área para plantio. Como solução, foi disponibilizado um espaço na própria escola para que eles plantassem olerícolas. Ressaltamos que, entre as unidades de quintais produtivas, esta é a mais produtiva e mais exuberante [IMAGEM 2], não só pela produção, mas por oportunizar todas as práticas pensadas com essa iniciativa, tais como: responsabilidade quase total da condução dos cultivos, a organização dos trabalhos, amadurecimento em sala de aula e comercialização em mercados tradicionais ou no entorno da escola.

A implementação do projeto iniciou em fevereiro de 2019, com uma reunião para entrega de materiais, instrumentos e insumos para os beneficiados com quintais produtivos, bem como para esclarecimentos em relação ao Projeto. Nesta ocasião estiveram presente monitores, professores e gestora da ECFR, alunos e familiares beneficiários do projeto, representantes da Fundação ALCOA, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e da Associação dos Pais [IMAGEM 1]. Em março começaram escavações dos

1 Orquestração de conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. (GIMONET, 2007, p.70)

tanques para piscicultura simultâneas às construções dos aviários. Como o projeto de avicultura só disponibilizou materiais, quem deu a velocidade da execução física dos empreendimentos foram as famílias.

As unidades foram equipadas em função de suas especificidades. Para as unidades de quintais produtivos foram disponibilizados, mudas de hortaliças (pepino, quiabo, maxixe, alface, entre outras de uso regionais, como vinagreira e jongome e fruteiras (fruta de conde ou ata, sapoti, acerola, mamão e maracujá). As quantidade de mudas entregues respeitaram a área reservadas para implantação das unidades e a capacidade operacional das famílias, com exigência mínima de 100m2.

As unidades de piscicultura através de tanques escavados, na dimensão de 15m³, receberam lona plástica, kit hidráulica para alimentação da lâmina d'água e drenagem, alambrados metálico (para as que, entre seus moradores, existam crianças pequenas), tapetes de gramas para contornar e evitar desmoronamento dos tanques, além dos alevinos. As escavações ficaram sob responsabilidade dos beneficiários com supervisão da equipe de acompanhamento.

Já para as famílias que aproveitaram açudes existentes na propriedade, foram entregues arame farpado para cercar o perímetro destes açudes, tela plástica do tipo piscicultura, calcário e alevinos, além de ração para cento e oitenta dias.

Para as unidades de avicultura, foram entregues madeiras roliças para construção da estrutura de teto e sustentação da frente e lateral, tijolos para levantamento das muretas, cimento para parte da alvenaria e piso, telhas de fibrocimentos, pregos de ripas, caibro e parafuso com buchas para fixação do telhado, tela do tipo pinteiros, maravalhas para cobertura do piso, comedouro e bebedouro infantil e adulto, kit de energização com fios, bocal, interruptor e lâmpadas, saco de cal virgem, cortina de proteção, ração, vitaminas e pintos de um dia no total de trinta unidades.

No escopo do projeto, estão planejadas capacitações para melhorar o entendimento dos familiares que ficaram como responsáveis pela manutenção dos projetos quando os beneficiários estiverem em alternância no CEFFA (Centro Familiar de Formação por Alternância) e para sedimentação dos conhecimentos abordados no processo formativo do aluno.

Foram selecionadas, na fase inicial, as capacitações em: Associativismo, em dois módulos, um inicial e outro no começo da comercialização da produção; Compostagem[2] [IMAGEM 3].

Também está no planejamento ministrar a capacitação de piscicultura reunindo o público contemplado com as unidades de piscicultura, organizada a partir das problemáticas surgidas com a vivência do projeto.

Destacamos que a Fundação Alcoa financiou cinquenta e dois por cento (52%) do projeto. A totalização dos recursos ficou a cargo de parcerias institucionais, como: o Centro de Desenvolvimento Tecnológico-CEDET que patrocina as capacitações; as famílias que entram com as construções, escavações, plantios e outros serviços; e a ECFR que é responsável pela assistência técnica, confecções de relatórios e parcerias com políticas

2 Capacitação voltada para os beneficiários de quintais produtivos, objetivando desincentivo ao uso de fertilizantes sintéticos e estímulo ao cultivo sem aplicação de agroquímicos, assim como a reciclagem dos descartes de hortícolas e frutas, transformando-os em compostos orgânicos.

públicas que viabilizem e deem sobrevidas ao projeto.

RESULTADOS

Os resultados dos empreendimentos, no que se refere à produção, têm suas perspectivas em função das especificidades de cada um. Os quintais produtivos já apresentam alguns resultados nos cultivos das hortaliças, mas as frutíferas têm um tempo maior para produzir. A avicultura apresentará condições de desalojamentos somente com noventa dias, a partir da introdução das aves. A piscicultura deverá ter suas primeiras despescas com cento e cinquenta dias, a depender do desenvolvimento dos peixes.

Pedagogicamente podemos contabilizar como ganho imediato: a necessidade de acompanhamento mais sistemático dos empreendimentos, o aumento do diálogo com os beneficiários e familiares e a efetivação de um dos instrumentos mais eficaz da Pedagogia Alternância, a visita às famílias, com reflexo na aprendizagem e maturidade de compromisso com as demandas escolares dos alunos.

Como pontos de tensões na condução dos empreendimentos, elencamos que alguns jovens ainda não se empoderaram das ações preconizadas pelo acompanhamento técnico, deixando as atividades, quase exclusivamente, a cargo dos familiares. Há pais que chamam toda responsabilidade para si, sem abrir uma reflexão com o jovem indutor do projeto e há aqueles que acham o jovem não tem maturidade para conduzir o projeto sem a presença inconteste dos pais.

Para a Casa Familiar Rural de São Luís, gerou uma expectativa de bons resultados como: processo formativo e interação maior com as famílias, a partir do processo de capacitação, do acompanhamento, do planejamento da comercialização no espaço físico da escola, denominada de *Feirinha da produção dos jovens empreendedores da Casa Familiar Rural de São Luís.* Esta Feira é uma iniciativa que objetiva dar visibilidade aos produtos que serão ofertados pelos alunos oriundos dos empreendimentos e mostrar resultados para a comunidade do entorno e visitantes parceiros da importância da Pedagogia da Alternância como elemento basilar do processo formativo destes jovens para a sociedade local e parceiros. Ratificam-se, assim, as finalidades da implementação da Pedagogia da Alternância:

> [...] de um lado, a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; de outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território onde está sendo implantado o CEFFA. (GIMONET, 2007, p.28-29)

Assim, para os partícipes (mesmo que o Projeto ainda esteja em desenvolvimento e finalize somente em dezembro desde ano), nota-se a melhoria da qualidade de vida e da integração do jovem com sua família e comunidade, o aumento de suas autoestimas, o reconhecimento do campo como meio contínuo de subsistência, bem como de fonte renda e a quebra de estereótipos (trabalho árduo e infrutífero) em relação ao setor primário da economia, ratificando o que destaca Paolo Nosella (p.99, 2012) sobre os princípios fundamentais que orientam a metodologia dos Centros de Formação por Alternância:

> capacitação para uma profissão; formação para adultos; a vida e a experiência profissional como base de formação; integração dos fatores afetivos; formação

por etapas; formação integrada; formação de uma mentalidade de mudança. (NOSELLA, 2012, p.99)

Quanto à avaliação processual, identificamos falhas estruturais na materialização e condução dos empreendimentos (mortalidade de animais e perda de mudas frutíferas e olerícolas), mas sem risco de frustação do projeto, como percebemos nos depoimentos de alguns dos alunos beneficiários quanto solicitados para avaliá-lo. Para Heloisa Lopes Lima: "Gostei muito. Pode ajudar na renda de casa e nas necessidades". "É muito bom. Vou vender peixe e abrir um restaurante", disse Luís Felipe Pereira Pinto, e ainda: "É bom demais. Eu quero é ampliar o projeto" revela Jadson Tavares Pires.

Para adequação dos pontos incongruentes citados, estamos aumentando a frequência de visitação e dialogando com os atores envolvidos para buscarmos soluções plausíveis e ações que façam as correções de uso e aumente a perspectivas da taxa de sucesso dessa iniciativa.

Imagem 1: Consolidando parceria entre ECRF e ALUMAR



Fonte: Maurício Alexandre (2019)

Imagem 2: Quintais produtivos



Fonte: Sidin Melo (2019)

REFERÊNCIAS

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs/ Jeane – Claude Gimonet tradução de Thierry de Burghgrave.** – Petrópolis, RJ Voes, Paris AIMFR Associação Internaiconal dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Coleção Aidefa.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo : origens da pedagogia da alternância no Brasil** Vitória : EDUFES, 2012.288 p. : il. – (Educação do campo. Diálogos interculturais)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico - Crítica.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE

Professional Project of the young in the Formative Process of the Students of the Belo Monte School of Agriculture

Simone Ferreira Angelo[1], Andréia Weiss[2]

[1]MSc. em, Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Pesquisadora e Monitora no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – sfangelo@bol.com.br

[2]Drª em Educação. Orientadora da Pesquisa e Professora na Universidade Federal do Espírito Santo - andreiaweiss@yahoo.com.br

RESUMO

Esta produção apresenta um recorte da pesquisa Projeto Profissional do Jovem no Processo Formativo dos Estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte. Configura-se como uma pesquisa qualitativa na Pedagogia da Alternância. Constrói-se a partir da problemática seguinte: Quais são as implicações do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) no processo formativo dos estudantes? Pretende-se analisar as contribuições do PPJ no Percurso Formativo dos Estudantes. O método de pesquisa foi o Estudo de Caso. Onde se buscou fazer as análises do PPJ através da observação participante, entrevista semiestruturada e pesquisa documental. A discussão dos resultados constrói-se pela análise de conteúdo, relacionando-os a categorias do pensamento Freiriano. Constata-se a ampla relação do PPJ com as categorias práxis, dialogicidade e autonomia. Destacando aqui a relação com a práxis. Conclui-se que esta permeia o processo formativo dos estudantes através do PPJ e o contínuo processo de ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Práxis; Pedagogia Libertadora; Formação Integral.

ABSTRACT

This production presents a clipping from the project Professional Youth Project in the Formative Process of Students at the Belo Monte Family Agricultural School. It is configured as a qualitative research in the Alternation Pedagogy. It builds on the following problem: What are the implications of the Youth Professional Project (PPJ) in the students' training process? It is intended to analyze the contributions of the PPJ in the Training Course of Students. The research method was the Case Study. Where we sought to make the analysis of the PPJ through participant observation, semi-structured interview and documentary research. Where we sought to make the analysis of the PPJ through participant observation, semi-structured interview and documentary research. The discussion of the results is built by content analysis, relating them to categories of Freirean thought. The broad relationship of the PPJ with the praxis, dialogicity and autonomy categories is verified. Highlighting here the relationship with praxis. In conclusion, it permeates the students' formative process through the PPJ and the continuous action-reflection-action process.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Praxis; Liberating Pedagogy; Integral Formation

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre Pedagogia da Alternância retrata e reafirma minha história enquanto monitora no Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Ter realizado esta pesquisa transformou a minha própria história docente que passa a ser escrita com sonhos e esperanças de uma educação que humanize mais os homens e mulheres.

A pesquisa teve como norteador de seu desenvolvimento a seguinte problematização: Quais as implicações do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) no processo formativo do estudante da Escola Família Agrícola de Belo Monte?

Constituiu-se como objetivo geral a análise das contribuições do PPJ no Percurso Formativo dos Estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte. Estruturado nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a metodologia de elaboração do Profissional do Jovem (PPJ);
- Investigar o processo de construção e implementação do PPJ;
- Identificar as contribuições do PPJ na formação dos estudantes da EFA- Belo Monte;
- Analisar as contribuições do Projeto Profissional do Jovem para os estudantes da EFA - Belo Monte.

A ideia de alternância assume um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural onde vivem.

Essa ideia de enraizamento, de sentimento de pertença não significa também o fixismo, pois isto seria ir contra os princípios de autonomia do jovem, princípio que se busca construir nesse projeto educativo.

Zamberlan, professor italiano que veio para o Brasil para compor o quadro de professores na Pedagogia da Alternância, retrata qual era o cenário rural do Espírito Santo na época de constituição da Pedagogia da Alternância em terras capixabas:

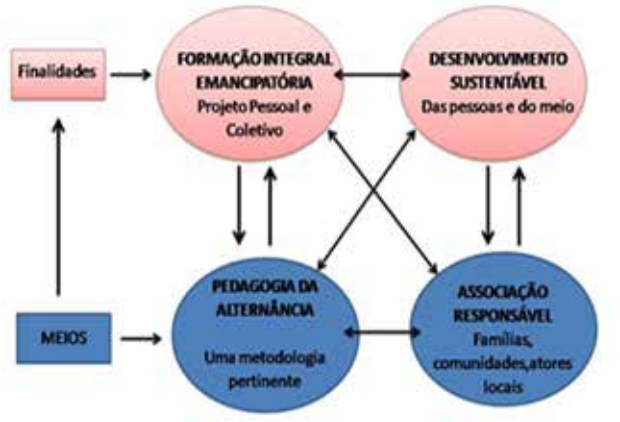
> [...] havia um homem do meio rural marginalizado pelo processo histórico, migração européia, substituindo a mão – de - obra escrava; desvalorizado socialmente, sem vez e sem voz [...]; empobrecido e cada vez mais explorado culturalmente; um homem desfigurado em sua identidade cultural original, descuidando da mãe-terra e orientado por um sistema econômico-político que estimula a dependência do café, com todos os problemas ecológicos que traz este tipo de economia (ZAMBERLAN, 1995, p. 4).

Dessa forma, as Escolas Famílias Agrícolas assumem como princípio básico a promoção do homem e da mulher do campo. Sustenta-se, conforme apresenta Calvó (2005), em 4 pilares tidos como os principais alicerces e fundamentos da Pedagogia da Alternância, que são divididas em **atividades meio** e **atividades fim**, meios e finalidades respectivamente.

Para Gimonet (2007, p. 15), "[...] estes pilares constituem as invariáveis do movimento mundial dos Centros Familiares em Alternância (CEFFA's), mas apresentam um caráter muito geral".

Dessa forma, a Figura 1 representa a articulação entre atividades fim e meio na Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância e a associação são os meios para se chegar ao projeto maior que se constitui nas finalidades do projeto educativo em Alternância, que vem a ser a Formação Integral do estudante e o desenvolvimento do meio em que este estudante está inserido e atua.

Figura 1: Os quatro pilares dos CEFFA's



Fonte: Adaptado de Borges et al (2012, p. 38).

Esses pilares são uma sustentação às Escolas Famílias Agrícolas e seu projeto educativo.

> A pedagogia da alternância não é a justaposição de espaços e tempos. Seu currículo, ao contrário, visa integrar esses polos formativos ao despertar nas consciências dos alunos, das famílias, das instâncias políticas e técnicas um ousado e complexo projeto de desenvolvimento territorial, sustentável, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais (NOSELLA, 2013, p. 61).

De acordo com Borges *et al.* (2012, p. 39), "[...] a alternância é uma pedagogia em construção permanente. Ela se desenvolve na prática educativa das EFA's e é um terreno em disputa na sociedade". E tem, em síntese, como objetivo,

> [...] recriar nos alunos os valores fundamentais do humanismo, auxiliando-os na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais por meio de uma [...] refletida articulação entre escola, família e território (NOSELLA, 2013, p. 61).

Configura-se para além de uma metodologia, se estabelece enquanto um princípio filosófico de ensino-aprendizagem, com uma proposta político pedagógica de concepção progressista. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é descrita por Borges *et al. (*2012, p. 40) para além do seu enquadramento como metodologia,

> [...] é um sistema educativo que se caracteriza por: a) um projeto político-pedagógico com finalidades ambiciosas de formação integral e desenvolvimento sustentável do meio; b) uma visão do estudante como sujeito de sua própria formação, ator socioprofissional e sociocultural situado, a experiência e a realidade como ponto de partida e de intervenção social; c) uma rede de parceiros coformadores: a família, a equipe educativa [...], as comunidades, suas lideranças, profissionais, mestres de estágio; d) um dispositivo pedagógico com instrumentos didáticos apropriados para

> ligar os tempos e espaços, os saberes os processos, articular as entidades e pessoas; e) um ambiente educativo favorável, o internato que favorece as diferentes aprendizagens e; f) uma concepção de educador como animador socioeducativo, aquele que acompanha, motiva e coordena os processos.

Destaca-se na Pedagogia da Alternância a proposta de Formação Integral, que educa não só o estudante, mas por meio deste a sua família e a comunidade onde estabelece relações sociais, pessoais e profissionais. Para a formação desse jovem, o que se tem é uma proposta de formação integral que contemple as várias dimensões do sujeito. Esse arranjo com o jovem no centro da formação e rodeado pelas várias dimensões humanas a serem desenvolvidas, encontra-se esquematizado na Figura 2.

Figura 2- Dimensões do processo de Formação Integral.



Fonte: Calvó apud Begnami (2006, p. 43).

Essas dimensões retratam o que se pretende a partir do projeto educativo em alternância, a formação integral e emancipatória. Para ser emancipadora "[...] a educação precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade" (GADOTTI, 2002, p. 47)

Esse princípio da emancipação é vivido na pedagogia da alternância em todos os seus momentos, pois o projeto de educação pretendido parte da realidade dos sujeitos, da vida destes, no respeito aos seus saberes, à sua identidade, e considera o processo de escuta das falas que esses sujeitos trazem consigo, que partem de seu meio, de sua história pessoal e coletiva. Nessa perspectiva,

> A formação integral tem em conta que cada pessoa é distinta e completa, em si mesma, mas ao mesmo tempo coletiva, porque vive numa comunidade e não se subsiste enquanto indivíduo isolado. Por isso, a formação integral compreende a formação da pessoa como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: pessoal e coletiva, afetivo-emocional-intuitivo e intelectual-racional, profissional e lúdica, física e psicológica, espiritual e material-econômica, ética e ecológica política e cultural [...] (BORGES *et al.*, 2012, p. 41).

Esse vínculo do jovem com sua comunidade e com a sociedade desperta o sentimento de pertença, de corresponsabilidade e de compromisso para com o coletivo. E "[...] tem em conta que cada pessoa é distinta e completa em si mesma, ao mesmo tempo em que

vive dentro de uma sociedade, não como indivíduo isolado. [...] compreende a formação do ser como um todo [...]" (BEGNAMI, 2006, p. 44).

A articulação de tempos e espaços de ensino-aprendizagem, condição inerente a processos educativos emancipatórios, só pode se dar a partir do encontro que possibilita o diálogo.

Nessa mística do encontro, Freire (2005) reflete que,

> Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais,* que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2005 p. 93).

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância reafirma as concepções freirianas em sua práxis[1], vivenciada na vida de grupo no espaço da escola, ao assumir nestes espaços o exercício do encontro e do diálogo. E, ao pretender a emancipação dos sujeitos, busca na formação integral uma perspectiva de transformação não apenas do sujeito, mas do meio em que este está inserido.

A práxis na Alternância encontra no pensamento de Freire a sua fundamentação. Para Freire (2005, p. 17) "[...] a 'práxis', se humana e humanizadora, é a prática da liberdade". E o que é a Pedagogia da Alternância senão uma concepção de educação libertadora dos oprimidos do campo, através da colaboração, do diálogo em busca da transformação do mundo pela "[...] palavra e ação, transformando-se, pois na palavração, segundo neologismo de Freire" (ROSSATO, 2008, p. 331).

Estabelecer diálogos entre a Pedagogia da Alternância e o método de Paulo Freire de se fazer educação é tarefa obrigatória e necessária ao buscar este referencial teórico.

Dessa forma, ao percorrer as ideias da educação propostas por Freire, consegue-se estabelecer vários encontros com a Pedagogia da Alternância tendo o cuidado de um olhar mais atento para as especificidades de cada uma. Neste sentido, uma das especificidades da Pedagogia da Alternância são as mediações didático-pedagógicos[2], sendo uma delas o Projeto Profissional do Jovem, tema desta pesquisa.

O PPJ enquanto uma destas referidas mediações é compreendido,

> [...] do ponto de vista didático-pedagógico, como um componente curricular, um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante, hospedar e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na

1 Práxis-trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligada aos conceitos de dialogicidade, de ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros [...]. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (ROSSATO, 2008, p.331).

2 Mediações didático-pedagógicos- Inaugurado este termo nas pesquisas sobre pedagogia da alternância a partir da dissertação "Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo", em que Gerke de Jesus (2011), propõe esta terminologia em substituição ao termo mais corrente, instrumentos pedagógicos conforme justificativa da autora. "Nesse texto o termo Mediação em substituição a instrumentos, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproximado dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio- históricos" (GERKE DE JESUS, 2011, p. 80).

> vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento da sua realidade socio-profissional (SANTOS; PINHEIRO, 2005, p. 40).

É uma atividade educativa que traz em si uma característica de atividade requerida para a conclusão do curso, e esta lhe confere uma especificidade enquanto atividade também avaliativa do processo de formação do estudante ao longo dos três anos de curso. Diante dos pilares que sustentam as EFA's, destaca-se, enquanto atividade fim, o projeto pessoal de vida do estudante, também denominado de "projeto profissional", que,

> É um dos elementos pedagógicos do plano de formação da EFA que permite o exercício de projeção de novas práticas coerentes com os princípios e perspectivas do curso. Neste sentido, o Projeto Profissional do Jovem possibilita ao educando expressar os seus desejos de realização com as intervenções em seu meio familiar sócio comunitário, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas de sua habilitação profissional (ESCOLA, 2016, p. 27).

Vemos que o Projeto Profissional do Jovem representa um tempo de aprendizagem de forma a potencializar o seu aspecto personalizado, autônomo e emancipatório, pois o estudante tem como norteador dessa aprendizagem a pesquisa, a observação e aplicabilidade na prática deste conhecimento. Esse tempo proporcionado pelo PPJ "[...] é onde o educando, a partir do seu interesse profissional vai discutir junto com a equipe da EFA e com a família uma possibilidade de renda e profissionalização" (GERKE DE JESUS, 2011, p. 87).

A elaboração do PPJ orienta-se por uma metodologia sistematizada, que começa pela observação do estudante ao seu entorno, de modo a perceber seus gostos, suas aptidões, suas afinidades para a realização de um projeto que tenha como primeira característica a identificação do estudante com o tema.

Pesquisar sobre o PPJ contribui para redimensionar a importância desta mediação na escola família e, dessa forma, potencializar o seu estudo sob os mais variados recortes, de modo a contribuir com a práxis da Pedagogia da Alternância.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, visto que tem como fonte direta de dados o ambiente natural do pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Esta escolha também se deu em virtude do contato direto do pesquisador com os estudantes e com o ambiente em que os fenômenos investigados estão ocorrendo, o que levou ao entendimento desta pesquisa como sendo um estudo de caso:

> [...] estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse [...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÈ, 1986, p. 17).

Por ser o Projeto Profissional do Jovem uma mediação específica da Pedagogia da Alternância, ele representa a singularidade descrita por Lüdke e André (1986).

As etapas da pesquisa se constituíram em: fase exploratória, coleta de dados, e análise e interpretação dos dados.

Na fase exploratória, foi delineado quem seriam os sujeitos da pesquisa, os referenciais teóricos que fundamentariam, quais os documentos que seriam referenciados, como seria a intervenção com os sujeitos da pesquisa, quais instrumentos para a coleta de dados.

A coleta de dados foi desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada e pesquisa documental.

Além da observação, foi realizada fora do espaço escolar a coleta de dados por meio de uma entrevista com duração de 1 hora e 30 minutos, com cada um dos estudantes, em suas residências.

Os sujeitos da pesquisa foram dois estudantes que cursavam em 2017 o 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, ano de conclusão do PPJ, na Escola Família Agrícola de Belo Monte. Na pesquisa estes estudantes foram identificados como estudante 1 e estudante 2. E os respectivos temas dos seus PPJ's foram: Produção de Biogás a partir de dejetos de bovinos e palha de café na região norte de Mimoso do Sul-ES e Agroindústria Familiar de Produção de Laticínios.

Os documentos analisados foram, inicialmente, o Plano de Formação das Famílias, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Programa de Autoavaliação Institucional (PAI), o Plano de Curso da Escola, os Projetos dos Estudantes pesquisados, o Regimento Interno, os relatórios de formações.

Para a análise dos dados, a abordagem adotada foi a Análise de Conteúdo que vem a ser "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2006, p. 38).

Por meio dessa análise, buscou-se estabelecer as relações da observação, da pesquisa dos documentos, da leitura das entrevistas transcritas com as categorias do pensamento freiriano.

Assim, o primeiro passo para a análise dos dados foi a construção de um conjunto de categorias descritivas a partir do suporte do referencial teórico. Estas categorias foram caracterizadas/conceituadas a partir do referencial teórico.

Em seguida, as categorias e subcategorias levantadas foram posteriormente reagrupadas a partir da revisão do referencial teórico. Depois dos processos de agrupamento e reagrupamento das falas dos sujeitos, permaneceram as seguintes categorias fundamentadas em Paulo Freire: Práxis, Autonomia e Dialogicidade. Sendo aqui neste trabalho apresentado os resultados referentes à categoria práxis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: APROXIMAÇÕES DO PPJ À PRÁXIS, UMA CATEGORIA DO PENSAMENTO FREIRIANO

Em Freire (1980, p.26), uma categoria representativa é a práxis humana entendida como "[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.", "[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2005, p. 42).

Essa intenção do PPJ ser a mediação do estudante e a realidade do seu meio por meio da reflexão-ação aparece expressa na conceituação do mesmo nos documentos pedagógicos da EFA Belo Monte, em que o projeto é um componente didático-pedagógico, articulador do conhecimento.

Quando se fala da organização das informações oriundas do conhecimento dos estudantes, produzido na vivência familiar e comunitária e do aprofundamento sobre esta realidade por meio da reflexão, encontramos a identificação com o que Freire (1980, p. 35) apresenta,

> O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre a sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. Dar consciência aos camponeses de sua situação, a fim de que eles mesmos se esforcem por mudá-la, não consiste em falar-lhes da agricultura em geral, recomendar-lhes o emprego de adubos químicos, de máquinas agrícolas nem da formação de sindicatos. Consiste em fazê-los compreender o mecanismo da produção agrícola, à qual se submetem por simples tradição; fazê-los examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina.

Essa reflexão sobre a realidade e a tentativa de transformá-la tendo como suporte o PPJ constitui-se na práxis identificada no pensamento freiriano.

A práxis de fato pretende ser a expressão desse desejo de realização, de intervenção no meio, além de proporcionar ao jovem o exercício da cidadania no ato de relacionar a reflexão e ação.

E essa intervenção se dá no mundo em que o jovem está inserido e em que busca fazer as intervenções através do PPJ, é um mundo que está em construção na medida em que o jovem atua nele e reflete sobre ele, um mundo em constantes mudanças, o que torna a práxis sempre atual. Temos em Freire (2017, p. 75) uma referência a esse sentido de intervenção no mundo em que,

> O mundo não é o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...]. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar* por *estudar.* De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

O jovem, por meio do PPJ, relaciona-se dessa forma dialética com o mundo de um modo em que exercita suas opiniões, seus desejos e estabelece seus próprios limites, percebendo-se enquanto sujeito que provoca mudanças em seu meio. E percebe no PPJ a possibilidade de aprender a partir de sua própria realidade e se descobre como sujeito nesse meio. Essa constatação embasa a fundamentação dos Projetos dos Jovens expressas no PDI (ESCOLA, 2016, p. 27), no seguinte trecho, "[...] o Projeto Profissional do Jovem possibilita ao educando expressar os seus desejos de realização com as intervenções em seu meio familiar sócio comunitário".

Ressalta-se que a práxis em relação ao PPJ tem início desde a vivência do jovem em sua realidade, que é aonde irão os temas a serem desenvolvidos com o PPJ até a sua escrita,

realização, defesa desse PPJ na EFA, para prosseguir em continuidade na vida destes jovens.

Dessa forma, após a escrita e aplicação de fases do PPPJ na propriedade do estudante, chegou o momento da defesa. A defesa é uma das atividades realizadas pelos alunos do último ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Belo Monte.

Na defesa dos Projetos dos estudantes, pôde-se observar a relevância no que se refere ao que Freire (1980, p. 35) coloca como ideias-força em educação, como a de que "[...] O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto". A realização do projeto na prática foi apresentada e uma das falas dos sujeitos da pesquisa foi a de que a escolha do tema partiu de uma problemática local, vivenciada por suas famílias. O estudante 1 coloca que na família existe um gasto considerável com botijas de gás, totalizando 12 ao ano, e que esse projeto tem como um dos objetivos diminuir em 60% a utilização das botijas de gás convencional ao substituir este pelo gás produzido pelo biodigestor. Essa reflexão a partir da realidade mostra que as demandas mais próximas são as que mais possuem uma significação para o estudante a ponto de querer resolvê-las.

Na Imagem 1, aparece o estudante 1 preparando o material para dar início ao Projeto. Nela observamos a presença de pai e filho trabalhando juntos para a construção do biodigestor.

Nesse sentido, é válido o estímulo da família para que os jovens coloquem em prática seus projetos, posto que é através dessa prática que terá elementos para manter um diálogo com seu meio, levando à transformação de si mesmo e deste meio.

Imagem 1: construção do biodigestor em 03/09/2017 pelo estudante e o pai



Fonte: registro do estudante 1

Tal proposição justifica-se também pelo fato de, como nos esclarece Freire (1980, p. 37),

> [...] a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. [...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem.

Para que o estudante tenha chegado a esse nível de atuação em seu meio, com a convicção de querer inovar, apesar da resistência dos mais experientes que colocavam em dúvida suas proposições experimentais, pode-se inferir que questões pessoais de mérito de sua vivência tenham contribuído, mas Freire (1980, p. 39) reforça que,

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus

> métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade [...]. Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito. [...] que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe [...]. [...] é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica, uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas de educação, dos programas e dos métodos.

Essa concepção de educação proposta pela Pedagogia da Alternância, marcadamente libertadora, traz em si, através de suas diversas mediações (e aqui nos atemos mais especificamente ao PPJ), o rompimento com a estrutura de ensino pautada na "decoreba".

Conforme a construção em torno do Biodigestor vai desvelando o conhecimento, constata-se que este exercício de realizar o PPJ vai ao encontro do perfil de cidadão que é capaz de,

> [...] enfrentar desafios novos, avaliar os contextos sócio-históricos, filtrar informação, manter-se permanentemente em processo de formação são responsabilidades inalienáveis para quem procura ser sujeito de sua própria história, não massa de manobra [...] (DEMO, 2006, p. 32).

O PPJ é, portanto, este enfrentamento de desafios desde a pesquisa, passando pela escrita e culminando com a implementação, um constante avaliar e reavaliar das ações apontadas por constantes reflexões, por meio de um processo que mantém estudante e família em permanente aprendizagem, visto que o PPJ não se encerra após a defesa deste pelo estudante na escola, mas continua enquanto atividade para a vida.

Muitos conhecimentos construídos em um processo mediado pelo Projeto Profissional do Jovem percebido na produção de tabelas, mapas, contas, utilização da informática a partir de seus interesses, de sua realidade. Conforme análise trata-se de um processo de ensino-aprendizagem de conteúdos novos e também da consolidação e apropriação de conteúdos já trabalhados da área da matemática básica através das operações matemáticas básicas, apresentação da matemática financeira e contábil. Além disso, também é possível trabalhar aqui os conceitos de custos, a economia ao se produzir e utilizar o próprio adubo orgânico (que é o resíduo líquido do processo) em contrapartida à utilização do adubo químico mineral, comprado em casas agrícolas, além das questões pontuadas ao longo do trabalho no tocante ao cuidado com as questões ambientais. E observamos este cuidado do estudante a todo o momento da realização do seu projeto; inclusive quando ele aproveita materiais já existentes na propriedade para a construção do biodigestor.

.O estudante 2 conta que a primeira coisa que ele teve de fazer na implantação do PPJ foi a pastagem, pois não havia pastagem na propriedade, havia apenas cultivo de café. A primeira coisa que fizeram (ele e o pai) em relação à pastagem foi a análise dos solos, para ver se precisava de nutrientes para o capim. O capim escolhido foi o MG5. Ele e o pai plantaram todas as sementes em parte do terreno apenas. Conseguiram fazer meio alqueire em pasto. E depois fizeram as cercas e o curral para somente depois adquirirem os animais. A primeira vaca que adquiriram foi uma novilha, cria de uma vaca que já tinha ganhado um concurso leiteiro, na categoria de 40 litros de leite.

O objetivo do projeto será a utilização do leite para a produção de queijo. Para a

produção, terá a necessidade de se construir um espaço para ser a agroindústria. Essa etapa, conforme apresentado, será a longo prazo.

Em seguida, o estudante faz uma descrição das etapas de produção do queijo, conhecimento adquirido através de um estágio que realizou na Cooperativa de Laticínios de Mimoso do Sul (COLAMISUL).

Os estudantes apresentam o entendimento, a apropriação do conhecimento transformador que, a partir do vivido na escola, busca traduzir o teórico em suas práticas. Nessa relação ação-reflexão-ação, que constitui o movimento da práxis, um termo sempre presente nas ações e falas dos estudantes e no material pedagógico EFA foi "sustentabilidade". Percebe-se, assim, que o que é vivenciado e refletido na EFA aparece na fala dos estudantes, indicando a ação da escola nos processos reflexivos dos estudantes que, por sua vez, os converterão em ações no meio familiar e comunitário.

A ação do estudante é a sua reflexão sendo materializada, pois "[...] reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (FREIRE, 2005, p. 59)".

Uma das falas refletidas de forma recorrente na fala dos sujeitos refere-se à sustentabilidade, ao cuidado com o meio. Materializar essa preocupação em ações que representem um efetivo com o ambiente é a práxis da Pedagogia da Alternância. Essa reflexão expressa na fala dos estudantes representa conscientização.

> Sustentabilidade... a gente tem muito que atender o requisito ambiental, é a gente está utilizando as fontes, os recursos naturais sem estar afetando eles, utilizando de forma sustentável e racional. E o projeto ele tem esse requisito sustentável. Hoje a principal fonte energética a gente sabe que é proveniente do petróleo, dos combustíveis fósseis e a gente sabe que ele não é renovável, ele não tem um ciclo rápido, o ciclo dele demora milhões de anos, então estas fontes energéticas alternativas elas têm esse objetivo de ter a energia de forma que não agrida o meio ambiente, não agrida os ecossistemas presentes (Estudante 1).
> Então a gente tem este objetivo de trabalhar com isso com sustentabilidade sempre e o meu projeto atende a este requisito sustentável e racional principalmente com a questão dos gases poluentes que vão para a atmosfera, falando disso dos combustíveis fósseis meu projeto tem esse objetivo de armazenar este gás e transformar ele em forma de energia para utilização no fogão de uma casa, para gerar energia elétrica, entre outras várias formas que pode ser utilizado o biogás (Estudante 1).
> Isto na Escola Família Agrícola a gente estuda principalmente isto, ajudar os pequenos produtores rurais com medidas alternativas sustentáveis. Que a gente pode ver no nosso 2º ano a gente fez caldas alternativas para estar utilizando nas plantações deixando de lado os agrotóxicos, é um objetivo que a gente trabalhou no nosso 2º ano de estudo, e no terceiro ano a gente faz isso com o projeto igualzinho foi pedido para o projeto: "olha gente vamos trabalhar com a questão ambiental" principalmente, então são pontos que a gente trabalha, estuda, pesquisa, para a gente tentar colocar isto em prática para nós produtores familiares estarmos utilizando na nossa propriedade de forma totalmente sustentável (Estudante 1).
> A Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul trabalha com a questão A principal contribuição da escola para minha formação foi principalmente no caso da agricultura orgânica que vocês, no caso nós, mas somos nós, porque estudei na escola então é a gente, nossa família lá na escola, a gente tem uma cultura, no caso de ensinar, de ser voltada para o orgânico e isto me influenciou demais. Porque índices de pessoas que estão sendo contaminadas por veneno, tanto veneno que a gente toma hoje em dia. E a gente não abre a mente, muitos agricultores não abrem a mente voltada

> para o orgânico. Inclusive a gente está fazendo esta conversão, tentando buscar o selo, entrando em período de conversão, desde quando entrei na escola não usamos mais veneno na lavoura e nem na propriedade, só adubo químico mesmo, mas até isso a gente está parando. Então a parte da agricultura orgânica de fazer bem, de ter sustentabilidade, de entrar neste requisito que eu achei muito bom na escola, que me ensinou que eu aprendi e que eu estou aplicando direto na propriedade, meu pai também viu que é bom. Então nesta parte da agricultura orgânica eu gostei bastante, também de alternativas para não precisar usar o veneno (Estudante 2).

Essas falas representam o desdobramento de uma reflexão sobre o espaço em que se vive, a partir da problematização sobre as condições ambientais. Chegar a esse nível de implementação de ações de preservação representa uma etapa mais adiante no nível de tomada de consciência.

Freire (1980) explica as etapas para se chegar a uma conscientização.

> Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. A princípio o homem assume uma posição ingênua em relação ao mundo, que ainda não é a conscientização, pois esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1980, p. 26).

Não basta apenas o homem conhecer e reconhecer a realidade, é necessária a conscientização pela práxis, pela ação do homem em seu meio na busca de transformação.

A busca da afirmação em ser sujeito é algo que aparece nas falas dos sujeitos, corroborando o que afirma Freire (1980, p. 36): "[...] Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito".

E Freire (1980) apresenta, nesse contexto de ser sujeito, que:

> No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação, todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente "adaptado" à realidade e aos outros, mas "integrado" (FREIRE, 1980, p. 37).

Nesse sentido, temos em Freire (1980, p. 37) a premissa de que "[...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem".

O desenvolvimento do PPJ provoca essa ação e o estudante se engaja nesse movimento que responde aos desafios, criando assim o homem e, "Na medida em que este homem integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, ele cria cultura (FREIRE, 1980, p. 38).

> Quando foi proposto o projeto pra gente no 2º ano foi falado que o projeto tinha que atender o requisito ambiental, então eu juntamente com minha família, pensei e a princípio queria fazer até de café, como eu falei na apresentação, mas eu vi que meu pai também tinha este objetivo de trabalho com o tema do biogás (estudante 1).

Dessa forma, temos em Freire a reflexão de que a conscientização, como atitude crítica dos homens, não terminará jamais. Essa constatação estende-se aos estudantes que, uma vez imbuídos do senso crítico, levará a práxis para a sua vivência diária em um

constante movimento de ação-reflexão-ação.

CONCLUSÕES

Como o objeto desta pesquisa também é acerca de processos de pesquisa através do Projeto Profissional do Jovem, percebe-se que os processos de pesquisa contribuem de forma significativa para a formação em múltiplas dimensões do processo formativo.

A Escola tem um papel fundamental no acolhimento, pois em vários momentos os estudantes relataram a importância do acompanhamento da escola, assim como a presença da família na vida estudantil dos filhos. De fato, para os estudantes a família presente foi fator decisivo para suas tomadas de decisão, para o acompanhamento do PPJ em sua ausência e até na sua presença; o PPJ foi de certo modo "adotado" pelas famílias.

As situações, o desafio que o PPJ colocou para esses sujeitos os colocou diante da necessidade de tomadas de decisão. Essa tomada de decisão representa parte do processo em se tornar sujeito, criador de cultura e história.

Porém, essa autonomia nada teve de isolamento e individualismo, pois o diálogo com o meio foi fundamental para ação-reflexão-ação e transformação das realidades, uma práxis vivida e por isso confirmada.

Quando o estudante, em diálogo com o mundo, toma a palavra em ações de defesa do seu Projeto, ele vai se afirmando enquanto sujeito que é autor de sua história, sujeito que se afirma em uma atitude que é política, conscientizadora, ou seja, não se trata de uma intervenção neutra. É uma intervenção em um tempo e espaço que também é histórico e político.

Assim, esse jovem assume sua identidade ao falar, ao se expressar, ao escolher o que falar, como falar, a quem falar, do que falar. O mesmo se dá com uma prática que não se desvincula da reflexão, do dizer. O projeto fortalece essa práxis, que é permeada pelo diálogo, pela autonomia, pela transformação.

Visto que o conhecimento é dinâmico e está sempre se refazendo, se reinventando, é oportuno revisitar a metodologia à luz de alguns teóricos como Paulo Freire, de modo a ressiginificá-la.

Por fim, concluímos que o Projeto Profissional do Jovem implica em uma ação reflexiva que traz em sua trajetória a marca da práxis, visto ser o percurso do estudante, ao elaborar e implantar o seu PPJ, permeado de decisões a serem tomadas. Contribui com o processo formativo dos jovens no tocante à sua autonomia na busca de conhecimentos; na relação desses estudantes que vão se tornando sujeitos através dessa relação com o meio social, familiar e profissional; na afirmação da identidade; para o exercício da ação-reflexão-ação à práxis educativa; para a conscientização, para o diálogo com o mundo.

Desconstrói a fragmentação do conhecimento tão usual nas disciplinas. Dessa forma, o conhecimento gerado é um conhecimento que fica, pois é vivido, e não apenas memorizado para responder a exames. É um conhecimento para gerar soluções.

O PPJ apresenta-se com muitas possibilidades de desdobramentos em outras pesquisas como, por exemplo, o trabalho por meio do PPJ como princípio educativo, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no contexto do PPJ; enfim, estas são temáticas

desveladas que podem se desdobrar em aprofundamentos futuros.

O Projeto Profissional do Jovem não é uma panaceia para resolução de todos os problemas de formação dos jovens, tampouco ele é ponto de chegada. Muito dele existe a ser descoberto de modo a potenciá-lo como uma mediação crítica, transformadora e por isso revolucionária e humanizadora.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v.1, n. 2, 2006.

BORGES, Idelzuith Sousa; BEGNAMI, João Batista; NETO, José Joaquim Machado; CAVALCANTE, Maria Rosinira Bezerra; MACHADO, Manoel Bezerra; CAVALCANTE, Taciana Araújo. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. **Territórios educativos na educação do campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012

CALVÓ, Pedro Puig. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v. 1, n. 1, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE**. Plano de Desenvolvimento Institucional.** Mimoso do Sul, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de professores na pedagogia da alternância:** saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NOSELLA, Paolo. Educação: multiculturalismo e globalização. In: FOERSTE, Irineu;

FICHTNER, Bernd; LIMA, Marcelo; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Cultura, dialética e hegemonia:** pesquisas em educação. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013.

ROSSATO, Ricardo. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SANTOS, Idalino Firmino; PINHEIRO, João Emílio Lemos. O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem. In: **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v. 1, n. 1, ano 1, 2005.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da alternância:** Escola da Família Agrícola. Gráfica Mansur LTDA, 1995.

A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE SANTARÉM

Evaluation as a Pedagogical Instrument in Construction of Knowledge in the Santarém Rural Family Home Community School

Werlison Silva de Sousa[1], Luís Gonzaga Feijão Silva[2]

[1]Pedagogo, Especialista em Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Rural, UFOPA, werli9@gmail.com
[2]Orientador do curso de Pós Graduação em PADR, na UFOPA, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Economia – Universidade Federal do Pará, luizgonzagafs@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho enfocamos na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, tendo como metodologia educativa a Pedagogia da Alternância. A presente investigação será conduzida com base em uma abordagem qualitativa do objeto estudado, tendo como fonte de dados o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Irá fazer a composição com 06 (seis) alunos da turma do 1° Ano, e de 04 monitores da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém. Por esta razão, questiona-se: Quais os efeitos da avaliação e suas modalidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém - ECCFR-STM?. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Palavras – Chaves: Escola; Metodologia; Aluno; Monitor.

ABSTRACT

In this work we focus on the Santarém Rural Family Home Community School, using the Alternation Pedagogy as an educational methodology. This research will be conducted based on a qualitative approach of the studied object, having as case data the case study, the bibliographic research and the documentary research. It will make the composition with 06 (six) students of the 1st Year class, and 04 monitors of the Santarém Rural Family Home Community School. For this reason, the question is: What are the effects of the evaluation and its modalities on the development of the pedagogical practices carried out at the Santarém Rural Family Home Community School - ECCFR-STM ?. It is crucial to transform evaluative practice into learning practice. Evaluating is part of the teaching and learning process: we do not teach without evaluating, we do not learn without evaluating. This breaks the false dichotomy between teaching and assessment, as if this were just the end of a process.

Key Words: School; Evaluation; Student; Monitor.

INTRODUÇÃO

A Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém parte do princípio que todos os sujeitos têm saberem advindos de suas experiências, em suas comunidades, tecidas com seus pais, com a natureza e no trabalho do campo. Podemos perceber que a vivência representa uma aprendizagem contínua, assim necessitamos de instrumentos Pedagógicos adequados que nos permitam avaliar o desenvolvimento do aluno, nas novas atitudes, suas relações práticas no momento em que passa no meio familiar e no meio escolar, nos permitindo apreender seu nível de capacidade de expressão, aquisição de novos conhecimentos, a nível intelectual e de aplicação prática.

O ator principal desse processo é o próprio aluno, os agentes auxiliares são os pais e monitores, que devem colaborar com a avaliação, instrumento pedagógico que tem o objetivo de averiguar em que o aluno necessita ser ajudado para melhorar seu desenvolvimento e também para que a família e monitores percebam se precisam melhorar suas técnicas de orientação (QUADROS e BERNARTT, 2007). A pesquisa surgiu então da relevância desse Instrumento Pedagógico em relação a pedagogia da alternância.

A Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém - ECCFR-STM foi a primeira no contexto regional do Baixo Amazonas, Oeste Paraense, criada em 26 de abril de 1999, resultado de um Fórum de articulação e debates do movimento social representativo de populações rurais que demandaram o acesso à educação para jovens das comunidades rurais. O presente trabalho visa somar-se a outros estudos contribuindo para fortalecer a educação do campo como um direito. Nesse sentido, o objetivo geral do artigo consiste em identificar a contribuição da avaliações formativa, somativa e diagnóstica no desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém - ECCFR-STM. Os questionamentos propostos neste estudo buscam alcançar os seguintes objetivos específicos: a) compreender o processo de avaliação existente na escola comunitária casa familiar rural de Santarém; b) identificar quais metodologias está sendo utilizada na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém - ECCFR-STM, para avaliar o processo de formação dos jovens; c) compreender, por meio da proposta político-pedagógica da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém - ECCFR-STM, a contribuição da avaliação para a formação dos jovens em formação. d) Questionar os docentes sobre a importância da avaliação.

Por estas inquietações buscou-se estudar o processo de avaliação dentro do contexto da Pedagogia da Alternância, observando também a sua relação com a educação do campo acreditando que a educação dos sujeitos do campo se constitui em estratégia política e econômica na construção de melhorias nas condições de vida das pessoas do campo e de desenvolvimento local.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém comunidade São Brás, no Município de Santarém, localizada na PA 457 Rodovia Dr. Everaldo Martins Km 08, no Centro de Formação e Treinamento Agrícola Francisco Roque,

local cedido pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Agricultores e Agricultoras Rurais do Município de Santarém – STTR-STM.

Ilustração 01. Foto Externa do Centro de Formação Francisco Roque



Fonte: Pesquisa de Campo, 2017.

A presente investigação será conduzida com base em uma abordagem qualitativa do objeto estudado, tendo como fonte de dados o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental e entrevista semi-estruturada. Irá fazer a composição com 06 (seis) alunos da turma do 1° Ano, e de 04 monitores da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém.

May (2004:206) chama esse procedimento de Pesquisa Documental e reconhece a dificuldade de lidar com o tema: Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados. O presente estudo terá o levantamento de dados dividido em dois momentos: a primeira parte compreendera a classificação de dados através de livros, periódicos, documentos e outras fontes de dados, com base na pesquisa bibliográfica e documental. O segundo momento será contemplado com os instrumentos tais como: entrevista semiestruturada e análise de documentos, respaldando o estudo de caso. Demo (1995) define a entrevista semi-estruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Por sua vez, Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. O instrumento utilizado para levantamento dos dados será de entrevista semiestruturada que será utilizada com os educandos e monitores.

A pesquisa utiliza, o estudo de caso, nos apontamentos de Gil (2008 p.42) o estudo de caso consiste:

> No estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...] explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preserva o caráter unitário do objeto estudado, descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

Durante a pesquisa também se fará uso da pesquisa qualitativa, ela têm caráter exploratório: instigam os entrevistados a pensar e falar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos, atingem motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes, de forma espontânea.

Segundo Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica:

> é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A técnica de pesquisa que serão utilizados na pesquisa será a entrevista semiestruturada. A entrevista será utilizada com os alunos e com os pais dos alunos, optou-se por esse instrumento levando em consideração que os pais podem não ser alfabetizados, assim isto não poderá ser impedimento para o levantamento de dados. Este estudo foi realizado nas turmas do ano letivo de 2017, da CFR-STM, com a finalidade de acompanhar a evolução e a aplicação da Avaliação na alternância.

Para Severino (1941):

> A Pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de um registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. Severino (1941, p.122)

Com essas técnicas de metodologias de pesquisa foi possível conduzir este artigo, em sua totalidade compreendo a importância de cada técnica e de cada autor.

AS AVALIAÇÕES: DA COMPREENSÃO TEÓRICA Á PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CFR-STM

De acordo com Luckesi (2002 p.11), a avaliação deve ser compreendida como:

> O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto [...] a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação.

Segundo Gimonet (2007), a avaliação é uma atividade pedagógica muito importante tanto para o aluno quanto para o monitor, no sentido da apreciação, da correção e da melhoria representa um componente de qualquer atividade de formação, pois através da avaliação faz parte de qualquer processo de aprendizagem, podendo esta presente, seja dentro de um Plano de Estudo, de um relatório de estágio, de um relato de visita, de um exercício, de uma exposição dentre outros instrumentos. Deve-se compreender a avaliação para que tanto o aluno/alternante quanto o monitor, possam notar os objetivo e o sentido de avaliar a si mesmo e o todo, para que este instrumento pedagógico possa ser

implementado de maneira efetiva como prática pedagógica e educativa dentro da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém.

Para Zamberlan (1996) na avaliação de aproveitamento escolar, observadas as normas e diretrizes da legislação em vigor, serão registrados os resultados de uma série de interpretações podendo ser utilizados, entre outros, os seguintes instrumentos e informação de desempenho de cada aluno. Abaixo apresentamos a Quadro 1.

Quadro 1. Lista de alguns instrumentos que perpassa a avaliação.

Ficha Curricular	Entrevista individual	Auto e hetero avaliação do monitor e aluno
Provas Subjetivas e Objetivas	Comunicação oral e escrita	Visita aos Pais
Observação dirigida e/ou espontânea	Amostra de Trabalhos	Planos de Estudos
Folha de Observação	Caderno da Realidade	Fichas Individuais
Projeto Profissional do Jovem – PPJ	Alternância	Visita de Estudo
Relatório de Estágio	Visita a Propriedade	Colocação em Comum
Aulas	Exercícios	Ações

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Tendo em vista a importância desta representação a partir da avaliação, pode-se notar no Plano de Formação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém (2009 p. 15) que "A avaliação da aprendizagem é contínua, por isso deve ser processual[1], e presente em todos os momentos/etapas da formação". Segundo Fernandes (2007 p. 38) a avaliação formativa "é aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de seus estudantes". O professor não deve avaliar com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo, e não o seu fim último. Entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Diante disto, pode-se dizer que a avaliação não tem a finalidade exclusiva de medir o nível ou o grau de compreensão sobre o tema gerador, nem de atribuir conceito, mas sim de identificar as potencialidades, deficiências e necessidade dos jovens monitores, da operacionalização/funcionamento da Casa Familiar Rural - CFR e principalmente por parte da diretoria executiva da Associação das Famílias da Casa Familiar do município de Santarém.

A avaliação, segundo Haydt (2000), Sant'anna (2001), Luckesi (2002) , Gimonet (2007) apresenta-se em três modalidades. Dentre as referidas modalidades está à avaliação somativa ou classificatória, formativa ou contínua e diagnóstica. Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar

1 Sinônimo de avaliação formativa ou contínua, ela indica a prática de examinar a aprendizagem ao longo das atividades realizadas em sala de aula: produções, comentários, apresentações, criações e trabalhos em grupos.

o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir.

> Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso e números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos (SANTOS et. al.2007). A referente modalidade de avaliação é chamada de formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

> Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação - leitura, explicações, exercícios (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Os jovens alternantes, e observados desde sua chegada ao centro de formação, e observado e traçado o perfil para cada jovem, a coordenação pedagógica, a equipe de monitores e demais colaboradores tem o papel de monitorar e acompanhar os jovens dentro e fora da sala de aula, e uma forma de registrar o que se observa e a frequência que foi adaptada para acompanhar o jovem no Tempo escola e Tempo Comunidade. A terceira concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica, é constituída por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa (SANTOS *et. al.,* 2007).

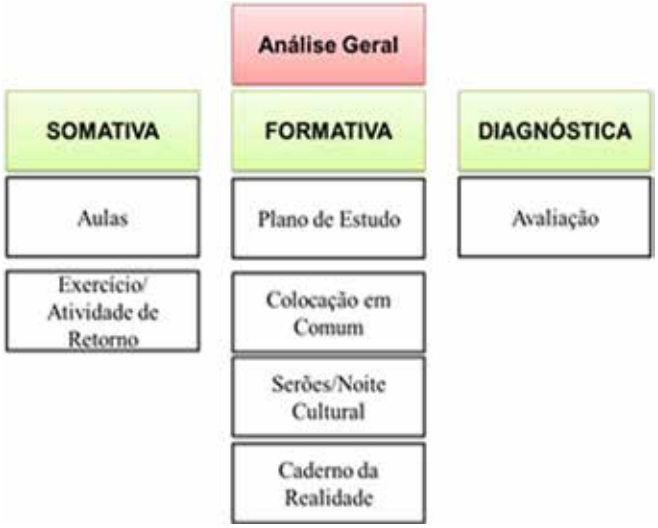
A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica. Um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica consiste em informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino – aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo (SANTOS *et. al.*, 2007). Segundo Martins (1985), o diagnóstico poderá ser direcionado nos seguintes sentidos: determinar a existência de comportamento de entrada do aluno, que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados; determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando, que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado; classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços da personalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CFR-STM POR MODALIDADE

Com base nos instrumentos pedagógicos classificado por modalidade de avaliação implementados nas alternâncias da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, foi construído o organograma abaixo.

Instrumentos Pedagógicos conforme classificação das Modalidades de Avaliação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Na CFR-STM foi aplicado diversos instrumentos e suas avaliações, porém, a quantidade de informação para ser sistematizada era significativa. Notou-se a importância do controle para o nível geral das aprendizagens, aumentando a eficiência. Segundo Gimonet (2007 p. 61),

> Quando os procedimentos de formação e de qualificação implicam um controle contínuo, avaliações-controles por área deformação ou disciplina vem impondo-se no curso da formação, com o risco de uma inflamação dos controles certificadores, que desviam o sentido da formação e levam a atitude escolares.

Dentro da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém implementou-se diversos instrumentos pedagógicos ao longo do ano, tais como: Tema Gerador, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Cadernos da Realidade, Serão/Noite Cultural, Feira da Chegada, Noite Cultural, Exercício/Atividades de Retorno, e Avaliação, afim de que de fato houvesse naquele educandário uma formação integrativa relacionando a base comum e a base técnica como o auxílio e aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos.

ANALISE DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS QUE FORAM REALIZADOS NAS ALTERNÂNCIAS NA CFR DE SANTARÉM E DE COMO FORAM AVALIADOS NA ALTERNÂNCIA.

a) **Avaliação Somativa**

Aulas: As aulas no processo de formação alternada, passando o tempo do vivido e do olhar sobre ele, e também o momento de relatar e do questionamento, pois chega o momento de dar as resposta, esclarecer os conteúdos e de aprofundar lembrando que a animação de uma aula é realizada em 3 tipos de atividades: (Atividade ou tempos de

participação dos membros dos grupos, Atividades ou tempo de intervenção do monitor e a Atividade ou tempo de trabalhos dos alternantes). Na CFR de Santarém, dentro de um planejamento era organizado o cronograma da Alternância e nele já está previstos os horários de as aulas, de acordo com o Tema Gerador e a Matriz Curricular, onde compreende a participação do monitor responsável para as atividades. O professor/monitor da disciplina elabora uma teste/avaliação, com algumas questões referentes ao conteúdo estudado, para que possa medir o grau de compreensão e entendimento do jovem alternante, atingindo uma média/pontuação. Após este momento em sala de aula os jovens reuniam e avaliavam se ele o teste/avaliação correspondia com o conteúdo estudado.

Exercício: Segundo Gimonet (2007) "os exercícios são as sequências normais e impostas de qualquer aula para permitir a aprendizagem das noções abordadas". O Exercício representa, necessariamente, uma fase de aprendizagem, um tempo de trabalho formativo. A avaliação deste instrumento pede uma correção, pois é ajustado para uma apreciação, ás vezes uma pontuação, para que cada jovem alternante possa situar o seu trabalho e que o monitor se dê conta das aquisições e das lacunas de cada membro do grupo e de seu trabalho pedagógico.

b) **Avaliação Formativa**

Plano de Estudo: É um instrumento orientador de descoberta. O Plano de Estudo é elaborado previamente e orienta a pesquisa sobre o Tema Gerador proposto. Ele permite aos jovens o cruzamento da informação que já possuem com as informações novas resultantes da pesquisa. Ele é um conjunto de questões (um roteiro) elaborado conjuntamente e que os educandos utilizam durante as semanas no meio sócio profissional para orientar sua pesquisa, junto com a família e a comunidade. É com base no Plano de Estudo que os educandos – mediados pelos monitores – realizam a colocação em comum e constroem os textos coletivos sobre o tema gerador no início de cada alternância. É importante lembrar que o Plano de Estudo permite a cada jovem: - Informa-se, pesquisar (Olhar – Observar); - Analisar, refletir sobre sua realidade (por que, como, onde, quando, consequências); e - Expressar (suas descobertas e reflexões). O PE orienta o jovem a fazer a relação do tema gerador com a sua realidade. A partir do plano de estudo temos a convicção de que os jovem alternantes, de fato aplicam a sua pesquisa, quando não ocorre a sua realiza gestão busca compreender o contexto e realizar uma análise sobre a sua realidade, para conhecer as limitações que os jovem possuem ao aplicar o plano de estudo.

Colocação em Comum:

> "A colocação junta os dois espaços – tempos na formação alternada, pois a cada volta do alternante à CFR, ocorre o momento de socialização do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois a atividade mais formal que consiste na Colocação em Comum, constituem estes momentos e estas atividades de junção no processo de formação [...]A Colocação em Comum encontra suas raízes no Plano de Estudo; ela os prolonga e os supera pela generalização que opera. Ser bem-sucedido na Colocação em Comum supõe satisfazer condições de fundo e de forma. O valor da Colocação em Comum depende então, em grande parte, dos estudos realizados pelos alternantes. Seu conteúdo e sua riqueza orientam e determinam o que precisa ser colocado em comum a fim de garantir um acréscimo e um enriquecimento dos estudos pessoais" (GIMONET 2007 p. 43).

Na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, o instrumento em questão era realizado da seguinte forma: os jovens saiam da alternância com o Plano de Estudo, para o tempo comunidade, com o compromisso de que no retorno realizassem a socialização do que foi confrontado com sua realidade e o ganho da experiência. Eram registrado num caderno específico a Colocação em Comum onde reunia as sínteses, as ideias gerais e os questionamentos bem como a autonomia de criar metodologias, a fim de pudessem apresentar sua síntese através de poemas, poesias, fotos dentre outros. E realizado no retorno, e conta com a participação dos jovens para socialização destes instrumentos, e a cada momento, passa por um reflexão que parte do meio em que os jovens vivem para dentro da CFR. Com essas reflexões passou-se a implementar outras metodologias para socialização PPJ, tipo o texto síntese, poemas, fotos e versos.

Serão/Noite Cultural: Estes momentos são vistos como etapas complementares de esclarecimentos ou aprofundamento do tema gerador. Usualmente são desenvolvidos nos horários noturnos, com uma programação mais leve, onde se deve garantir o máximo de integração da turma.

Diferente da intervenção externa (que, em alguns casos, são desenvolvidas nesse espaço de tempo), os serões estão mais sob a responsabilidade dos monitores e educandos que, de forma lúdica ou artística, abordam questões relacionadas ao processo de formação e ao Tema Gerador. Como uma ferramenta da alternância essa convivência na CFR tem um poder de transformação muito grande, uma vez que dela pode surgir entre os jovens o sentido de cooperativismo e associativismo, que são peças fundamentais para o desenvolvimento e sobrevivência da agricultura familiar de maneira sustentável. Para Pacheco (2011) essas atividades desenvolvidas nos serões podem nascer o sentido de ética moral e conduta pessoal imprescindível para o futuro que este jovem quer construir para si e para sua comunidade.

Contudo, para que a conduta desses jovens seja de fato sensibilizada é necessário que essas atividades sejam refletidas, discutidas e dinamizadas, desenvolvendo novos conceitos e habilidades, sendo que a maioria dos jovens inicia as atividades na CFR sem noções fundamentais de desenvolvimento sustentável, de direitos agrários e mobilização social. O dispositivo pedagógico em questão em seu término passa por uma avaliação e se fato, corresponde com o tema gerador utilizado na Alternância. Os alunos participam de forma efetiva afim que possam ajustar o instrumentos dentro da Casa Familiar Rural.

Caderno da Realidade: Na prática, este instrumento funciona como um diário, onde cada jovem registra os avanços, as descobertas, dificuldades e necessidades sobre suas experiências produtivas, suas pesquisas ou aprofundamento dos temas geradores. É um instrumento de registro, monitoramento e acompanhamento da formação. Recebe essa denominação por estar diretamente ligado ao processo de análise e interpretação da realidade ou de acompanhamento do desenvolvimento das experiências produtivas iniciadas na propriedade. Considera-se também como um instrumento de gestão do conhecimento e do empreendimento iniciado. O Caderno da Realidade é individual, e cada jovem registra nele aquilo que está diretamente ligado ao seu desenvolvimento, inclusive os momentos de interação com a família e a comunidade. A cada etapa, os monitores, especialmente os tutores, realizam uma análise do caderno ou buscam nele as necessidades de complemento na formação dos jovens. Uma observação importante é que o caderno

da realidade deverá servir para a avaliação da aplicação do Tema Gerador. Os cadernos da realidade são recolhidos no inicio da alternância, para que a coordenação pedagógica junto com a equipe de monitores possam realizar a leitura e acompanhar o que ocorreu nos tempos e espaços, neste momento e possível perceber a articulação dos espaços-tempos da formação (meio de vida e a CFR), pois compreendemos que neste momento o jovem explora a descoberta do meio de vida familiar. Ocorre na CFR STM, um processo de diálogo para seleção dos possíveis instrumentos a serem implementados na alternância, e conforme a necessidade o dispositivo passa por uma avaliação coletiva que ajusta com o proposito de alcançar um ideal tipo, possa raramente ser atingido.

c) **Avaliação diagnóstica**

Avaliação: Durante as semanas de alternância ou mesmo durante a estada na propriedade com o acompanhamento dos técnicos e monitores, são desenvolvidas atividades de avaliação com objetivo de acompanhar e mensurar o desenvolvimento dos jovens e o conhecimento por eles construído a partir dos temas geradores e das experiências produtivas. Experimentações, produções textuais, exposição e argumentação, debates e soluções de questões propostas em esquemas ou formulários constituem-se como instrumentos e meios de avaliação da formação desenvolvida na Casa Familiar Rural. Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância extraem da realidade concreta, elementos significativos que motivam a relação ensino- aprendizagem. Esses elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio.

Neste momento, o individuo toma dimensão entre o real e o ideal, sendo esta a realidade projetada. Com uma estrutura pedagógica específica, a Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, desenvolve um processo de avaliação amplo com as famílias, os pais e agricultores de modo a fazer com que sua proposta de educação esteja cada vez mais voltada para o meio em que se destina, e dessa forma verificar se seus objetivos estão sendo atingidos. Nesse processo de integração, a participação dos pais e comunidade se efetiva, tornando o processo educativo um compromisso de família assumido junto à escola. Nesse contexto, faz crescer a responsabilidade com a educação. As responsabilidades e expectativas projetadas sobre a escola, consequência desse processo de co-participação, faz com que a ação da escola e da comunidade superem os entraves e deficiências. Essa abertura da escola ao meio social, com participação de diferentes seguimentos, como pais, alunos e agricultores nas atividades da Escola, contribua para que sua ação seja cada vez mais efetivada. Essa responsabilidade pelo conjunto desses agentes que exercem influência na linha de ação da Escola amplia as possibilidades de a Escola e família estarem envolvidos e comprometidos ativamente.

Nesse sentido, envolvendo os pais, alunos, famílias, orientadores de estágios, Conselho Administrativo e agricultores em geral, no processo de diagnóstico avaliativo da escola, firmam-se um "acordo", onde os responsáveis pelo planejamento e pela gestão das ações educativas possam estar contribuindo para que a educação cumpra seu papel. Com uma estrutura pedagógica específica, a Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, desenvolve um processo de avaliação amplo com as famílias, os pais e agricultores de modo a fazer com que sua proposta de educação esteja cada vez mais voltada para o meio em que se destina, e dessa forma verificar se seus objetivos estão sendo atingidos.

Nesse processo de integração, a participação dos pais e comunidade se efetiva, tornando o processo educativo um compromisso de família assumido junto à escola.

A Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, em sua prática, em vários momentos discute sua ação junto às famílias, mas esse processo tem porém, dois momentos são especiais durante o ano letivo. O início do ano letivo é um momento de encontro das famílias, de apreciar o planejamento. Esse momento se torna importante para que todos os interessados participam da escola, visto que seus anseios, expectativas e metas são contempladas no planejamento. A avaliação da Alternância ocorre sempre no final da Alternância, juntos com os atores jovens, monitores, colaboradores e associação, primeiramente reúnem –se em grupos e por turmas, depois vem para grupão e são colocados os tópicos avaliados por eles. Sendo assim ao final de cada alternância possuem um ficha com itens a preenchida individual ou em grupo, com informações sobre o que foi avaliado. Para ajudar entender o papel da avaliação, a pesquisa entrevistou os monitores da CFR-STM sobre a importância da avaliação. O monitor P1 conforme a entrevista aplicada deve – se: "considerar o processo como adequado ao sistema implantado, visto que não se está visando somente o mero aprendizado das disciplinas trabalhadas". Pesquisa aplicada em 02 de junho de 2018. O P1 relata a importância de não realizar somente a avaliação das disciplinas, que vai de 0 a 100, mas sim um processo mais amplo haja visto que há a necessidade de se avaliar outras atividades no tempo escola,

Em seguida P2 sugere que ocorra novas metodologias para que ocorra novas formas de se fazer avaliação dentro da instituição como podemos observar abaixo.

> Para se tornar um processo avaliativo excelente, poderia buscar metodologia participativa em grupo (como já acontece), porém com um acréscimo de dinâmica ou mística que possa vir instigar o alternante e consequentemente tira a "pressão" de avaliar alguém. Fazendo que o mesmo se sinta confortável e um ator principal nesse processo sem nervosismo ou preocupados com as respostas. Entrevista realizada com P2, em 10 de julho de 2018.

O monitor P3 quando perguntado se os jovens possuem habilidades e segurança ao se auto avaliarem nos diz que: "Creio que esse processo de auto avaliação necessita de aprofundamento, não acho que estejam preparados para esse evento". Entrevista realizada em 02 de julho de 2018. O professor P4 relata a possibilidade de que a avaliação contribui justamente no diagnóstico de como o monitor é visto e principalmente a metodologia utilizada se está ou não favorável para o aprendizado do alternante. Portanto, dos quatro professores, dois acreditam que o processo é importante, um respondeu que é importante e que deve ser aprimorado utilizando "místicas'. E concluindo, apenas um relatou que acredita que os jovens não estão preparados para realizar a avaliação.

CONCLUSÕES

Neste sentido, na Pedagogia da Alternância, o jovem é avaliado em todas as atividades, considerando a convivência e as aprendizagens realizadas. A avaliação considera o aluno como único, com especificidades no seu modo de ser, de pensar e de aprender, e é valorizado o seu crescimento. Essa avaliação e todos os instrumentos executados na PA ocorrem na CFR, local organizado pelos monitores e comunidade, o qual busca

conciliar a realidade prática com a teórica, visando uma formação para além da base nacional, preocupada em capacitar os jovens para o trabalho no campo. O processo de avaliação na CFR-STM, é contínuo no desenvolvimento de cada alternância, tanto no tempo escola, quanto no tempo comunidade. A avaliação permeia entre os outros instrumentos pedagógicos, num processo comparado a simbiose, onde um depende do outro.

O mesmo ocorre com os monitores a limitação de realizar uma avaliação, pois seguindo algumas estratégia e metodologias, notasse que o instrumentos em questão passa por um processo de estagnição. Podemos observar Haydy (2000), Sant'anna (2001) e Luckesi (2002) e Gimonet (2007) que apresentam 3 modalidades como referências que se completam, para realizar a avaliação, sendo elas a formativa, somativa e a diagnóstica, observamos a importância de se aplicar um avaliação que englobe as três modalidades, para dá conta da complexidade do aprendizado do aluno auxiliando no processo desenvolvido dentro da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém. É o problema das sistematizações das informações obtidas com a avalição é de fato limitada, tanto pela falta de recursos de humanos, financeiros e de tempo. Isso acaba inviabilizando o processo de sistematização para que de fato tivéssemos indicadores avaliativos que pudessem alcançar a plenitude de seus potenciais, com resultados eficazes para alternância.

A participação da associação e a falta de acompanhamento por parte da Associação mantenedora ainda é um gargalo, no que corresponde às responsabilidades, pois deixa de lado uma parte do processo, impossibilitando a efetivação deste instrumento na CFR--STM, que muitas das vezes eram engavetados e não era realizada nenhuma ação cabível de retorno aos estudantes. Contudo a avaliação é um instrumento pedagógico, bastante utilizado na Pedagogia da Alternância e na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém, e deve ser visto como uma ferramenta capaz não só de medir indicativos, mas também, de ser capaz de realizar a transformação no processo de ensino aprendizagem do aluno, capaz de proporcionar para a gestão pedagógica e a Associação mantenedora estratégias de fortalecimento e empoderamento dos alunos e das famílias neste processo.

E quando a associação não participa ativamente, no acompanhamento, no diálogo, nos encaminhamentos, para que de fato a avaliação venha interferir positivamente na Alternância, isto também possibilita e contribui para que os jovens em alguns momentos fiquem desacreditados e não realizem a avaliação nos momentos propostos pelo fato de não acreditarem em sua efetivação no processo. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. Dai a importância de se implementar novas metodologias como a mística para auxiliar no processo de avaliação, criando espaço de descontração, levando em consideração o rompimento da dicotomia existente.

Para Perrenoud (1999), esta relação com a auto avaliação vem com um conjunto de operações metacognitivas dos sujeitos e das suas interações, pois está relacionada com a consciência e ao auto monitoramento do ato de aprender. Notamos que os jovens alternantes através da CFR-Santarém, possuem dificuldades no processo de avaliação e que temos que conscientiza-los da importância de se avaliar, levando em consideração a sua capacidade de compreender e fazer o processo avaliativo. Por fim, está pesquisa leva

a concluir que o processo está sendo realizado de forma correta, e que está contribuindo nas práticas pedagógicas da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Black, P., Wiliam, D. (2003). **In praise of educational research: formative assessment. British Educational Research Journal**, 29(5), (pp. 623-637).

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

FERNANDES, Claudia de Oliveira, **CURRÍCULO e AVALIAÇÃO,** (2007, pag. 38).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza:** UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, Jean-Cleude **Praticar e Compreender: a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS** 2007 p. 59.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio.** São Paulo: Mediação, 2000.

LOCH, Valdeci Valentim. **Jeito de avaliar.** Curitiba: Renascer, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MARTINS, José Prado. **Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia e avaliação.** São Paulo: Atlas, 19888.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

Perrenoud, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed.

Plano de Formação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém (2009, pág. 15)

Plano de Formação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Santarém (2017, pág. 52)

QUADROS. S. T.; BERNATT, M. de L. **Pedagogia da Alternância e Projeto Profissional de Vida: contribuições para a permanência do jovem no meio rural**. 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

Santos, L. (2008). **Dilemas e desafios da avaliação reguladora.** In L. Menezes; L.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. **A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Inicias do Ensino Fundamental.** 2007, PAG.4.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZAMBERLAN, Sérgio, **Pedagogia da Alternância da Escola Familia Agrícola – EFA,** (1996, pág. 28).

FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LECAMPO-UFMG

Formación por Alternancia en la Licenciatura en Educación Rural LECAMPO - UFMG

João Batista Begnami[1]

[1]Professor de Filosofia no Estado de Minas Gerais, assessor pedagógico da Amefa – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas e coordenador adjunto da Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa sobre a Formação por Alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Minas Gerais. Em termos teóricos, a pesquisa teve como referência o Materialismo Histórico e Dialético. A metodologia focou na abordagem qualitativa, na realização de grupos focais com estudantes e entrevista narrativa com professores, pesquisa documental e observação através da imersão no curso. Os resultados demonstram que a Pedagogia da Alternância como uma elaboração fecunda da classe camponesa, em construção no contexto dos CEFFAs, se torna ainda mais frutuosa a partir dos diálogos com os movimentos sociais e sindicais do campo. A expansão na Educação do Campo em todos os níveis, sistemas e modalidades de ensino, principalmente nas Licenciaturas em Educação do Campo, potencializa o acesso e permanência na escola para os sujeitos que trabalham. Utilizam-se princípios de Alternância e não propriamente a Pedagogia da Alternância. A Formação por Alternância é um novo conceito que emerge e precisa de aprofundamento em novas pesquisas.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância, Princípio Educativo da Alternância, Formação docente, Educação do Campo.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia, Principio educativo de la Alternancia, Formación docente, Educación rural.

INTRODUÇÃO

> *[...] não fosse nesse movimento de alternância, eu jamais teria a possiblidade de fazer um curso de Licenciatura em Educação do Campo, como eu estou fazendo aqui na universidade.*
>
> *(Andreia, estudante)*
>
> *Você tem mais que estudantes no LECAMPO. Você tem um grupo de camponeses estudantes, que está junto, que trabalha e estuda em prol de uma educação diferente.*
>
> *(Fernanda, estudante)*

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa sobre a Formação por Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As experiências de organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho pedagógico em Alternância no Brasil ocorrem na educação básica, a partir do final da década de 1960, por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) que compreendem as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) e Casas Familiares Rurais (CFR's), conforme os estudos de Nosella (2012), Silva (2003), Begnami (2003), Estevam (2003), Queiroz (2004), Caliari (2013), entre outros.

Os anos de 1990 demarcam o período temporal de maior expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil, tanto no contexto do movimento CEFFA, quanto em outros contextos educativos, quando ela extrapola a esfera comunitária e é apropriada pelos sistemas públicos. Inspira processos de organização curricular e dos tempos formativos em setores dos Movimentos Sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como também alguns setores de Organizações Não Governamentais, ligadas a Movimentos Sociais e a setores corporativos, empresariais (Begnami,2019; Telau, 2015; Queiroz, 2013; Silva, 2013).

O movimento de aproximação entre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo desvelam suas contradições e provocam tensionamentos, sobretudo, em relação aos seus referenciais teóricos e suas abordagens pedagógicas além de intencionalidades políticas. Contudo, é relevante a contribuição metodológica que os CEFFA's do Brasil aportam à Educação do Campo por meio da Pedagogia da Alternância. Assertiva reverberada por Munarim, (2011) quando este reconhece a Alternância como uma "perspectiva teóricometodológica da educação" que extrapola os CEFFA's e "compõe o âmago de todo o Movimento Nacional de Educação do Campo" (MUNARIM, 2011, p.10).

Ao final da década de 1990, começam as experiências de formação por alternância na Educação Superior, em especial, nos cursos de "Pedagogia da Terra", financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conquistas dos movimentos sociais e sindicais do campo. O primeiro curso com alternância se iniciou em 1998, na Universidade de Ijuí – UNIJUÍ, no Rio Grande do Sul, com a participação de educadores da Reforma Agrária de 14 Estados do País conforme Kolling (2002).

Em 2004, a II Conferência Nacional, foi enfática na sua crítica e reivindicação de uma política diferenciada de formação de educadores do campo ao "Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público, em parceria com os Movimentos Sociais" (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.291).

Em resposta a esta demanda, o esboço de um primeiro Projeto Político Pedagógico dá início à implantação dessa nova modalidade de formação de docentes do campo pelas universidades públicas brasileiras, datado em 2006, por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, conhecido pela sigla PROCAMPO. (BRASIL, 2011). O programa sugere uma "Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de Alternância entre Tempo-espaço curso e Tempo-espaço-Comunidade-escola do campo para permitir o acesso e permanência [...]" (BRASIL, 2011, p. 363).

Os cursos de Pedagogia da Terra, multiplicados pelo Brasil, assim como os CEFFA's,

serviram de inspiração para a criação das Licenciaturas em Educação do Campo. Atualmente, são 46 cursos realizados em 36 instituições públicas de ensino superior no país, como uma das estratégias pedagógicas, metodológicas e epistemológicas apropriadas para a formação de educadores do campo (BRASIL, 2014; BEGNAMI, HIRATA E ROCHA, 2018).

Nossos estudos confirmam a história das Licenciaturas em Educação do Campo, tem como sujeitos os Movimentos coletivos do campo e das Instituições públicas de Ensino Superior, desenvolvem o projeto pedagógico do curso tendo como eixo matricial, a luta pela terra e pela reforma agrária, no sentido da democratização da terra e do conhecimento, de conforme os estudos de Molina (2009).

A experiência iniciada em 2005 na UFMG, segundo Antunes-Rocha (2011), foi pioneira, constituindo-se "como uma das principais referências para o desenho da chamada experiência piloto em 2008 e a elaboração do PROCAMPO (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 20). A segunda turma da UFMG, em 2008, faz parte dessa experiência apoiada pelo MEC, junto com mais outras 3 universidades públicas do Brasil. (ANTUNES-ROCHA; DINIZ E OLIVEIRA, 2011), mas a partir da terceira turma, em 2009, o curso LECAMPO passa a ser regular no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI" (Antunes-Rocha, Martins e Machado, 2012, p. 203). Com a Resolução complementar Nº 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018 sobre "Normas Gerias de Graduação da UFMG", a Alternância passa a ser reconhecida como uma das metodologias de organização de cursos, conforme (UFMG, 2018).

O LECAMPO apresenta a alternância como uma das características básicas da organização do seu currículo, explicitando dois espaços e tempos em interação, conceitua-os como tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC). O TE compreende o tempo/espaço dos estudantes presentes na Universidade e, o TC como o lugar onde os educandos vivem e as escolas onde atuam. Nesta relação alternante entre os dois tempos e espaços, parte-se do princípio de que a escola e a comunidade são tempos/espaços de uma formação contínua, pois são compreendidos também como espaços-tempos de ensino, além da pesquisa e extensão, conforme as narrativas dos sujeitos, educadores e estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Definida como uma "abordagem multidimensional e complexa", a Alternância vai além de ciclos de sequências de espaços e tempos, ela exige relacionar além dos tempos-espaços, sujeitos, instituições, saberes e processos metodológicos, a teoria e a prática no processo de formação e produção do conhecimento. Para Gimonet (2007), a Alternância define-se como uma pedagogia das relações e desta forma evidencia uma problemática relacional complexa, entre dois universos culturalmente diferentes a priori - o TE, que parece natural enfatizar uma lógica de ensino e aprendizagem intensificando o espaço das aulas; e o TC, onde a lógica da produção material da vida, intensifica o tempo nas atividades do trabalho e da vida cotidiana. Como esses tempos-espaços - escola-comunidade em suas lógicas distintas, conseguem dialogar e promover uma formação contínua? Tendo a prática e a compreensão da Alternância no LECAMPO como questões centrais no curso, o objeto de pesquisa aqui definido focou-se na análise sobre o que acontece com a Alternância, desenvolvida no nível da educação básica, por meio dos CEFFA's, quando esta passa a ser base metodológica da organização dos cursos de Licenciatura em Educação, na Educação do Campo, em nível superior. Será que esta utiliza-se da Pedagogia da Alternância

construída historicamente pelos CEFFA's ou apenas se inspira nela? O objetivo central desta pesquisa é analisar, elucidar práticas e compreensões de Alternância no LECAMPO-UFMG, bem como, seus limites e possiblidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância.

CONTORNOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa se baseia nos referenciais teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Trata-se de um princípio teórico metodológico de interpretação e ação no mundo, articulado conscientemente com uma práxis revolucionária ou uma filosofia posta como ferramenta teórica necessária para orientar as lutas dos trabalhadores, em vista de uma transformação radical da sociedade. A este método de instrumentalização intelectual, Sánchez-Vázquez, (2007) chama de "Filosofia da Práxis Transformadora". Goldmann (1979), a chama de um grande "paradigma teórico-metodológico" para "uma concepção global do homem e do universo" (GOLDMANN,1979, p. 47).

> Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1983, p. 145).

O MHD revoluciona a forma de pensar e produzir o conhecimento, organicamente, ligado às práticas sociais, criando a unidade sujeito-objeto, teoria-prática e o compromisso da produção científica com a transformação social, mediada pela práxis transformadora. A Dialética do Materialismo Histórico se opõe à ideia de que o processo do pensamento é o criador do real, onde o real seja apenas sua manifestação externa. Para Marx "o ideal é mais do que material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado" (Marx, 1968, p.16). O método de pesquisa, que propicia o conhecimento teórico, por conseguinte, parte da aparência fenomênica do objeto, visando alcançar sua essência, por meio de procedimentos analíticos e operações de sínteses. Assim, a teoria é compreendida como o movimento real do objeto transposto para a razão do sujeito que pesquisa, tornando-se o real reproduzido e interpretado no plano ideal.

O Materialismo Histórico e Dialético revoluciona a visão do real ao dizê-lo como contraditório, pois ele não é uniforme e nem homogêneo, ele abriga a diferença, a conflitualidade e a multiplicidade, e assim ele é mutável e variável, contínuo movimento, ou seja, a realidade é produto da dinâmica da vida real, articulada pelas ações objetivas e subjetivas dadas as condicionantes históricas. Revoluciona também, a visão do trabalho que se torna uma categoria ontológica do ser social e é histórico pela sua forma de aparecer diferentemente a cada período da história humana, onde predomina um modo de produção da existência. Desvela a alienação e o estranhamento humano nos processos da divisão do trabalho.

A proposta da "Escola Unitária" de Gramsci (2001), pensada a partir das reflexões de Marx, retoma o princípio da unidade na diversidade trabalho e educação, a formação omnilateral, humanista, emancipatória dos trabalhadores, que educa a partir e não para o trabalho, numa unidade com a educação política transformadora. Na mesma linha da Pedagogia Socialista, segue o educador brasileiro Paulo Freire, ao propor a educação dialógica, libertadora, com base na problematização da realidade, da conscientização, contra

a educação adestradora da perspectiva da escola bancária (FREIRE, 1983).

A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos, elegemos para materialidade da pesquisa, o LECAMPO-UFMG, respaldando esta escolha nos critérios de maior tempo de experiência, turmas concluídas e consolidação institucional. A apropriação do objeto foi feita a partir de 5 fontes de dados: pesquisa documental, principalmente, nos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) do curso (UFMG, 2005, 2008, 2009); das leituras de artigos e trabalhos acadêmicos (teses e dissertações); dos relatos dos sujeitos (professores, monitores e estudantes) obtidos por meio das entrevistas narrativas, segundo Jovchelovitch e Bauer, (2008), os grupos focais, segundo Gatti (2005) e Gondim (2002)e a observação que ocorreu pela imersão deste pesquisador durante 18 meses no curso.

A ida a campo para a compreensão da realidade e a construção do conhecimento com base nesta realidade, se deu com base no fundamento epistemológico da práxis. Neste sentido, ela não foi somente com o intuito de simplesmente colher dados para o estudo. O significado da pesquisa se alinha ao compromisso ético e político da transformação social, por meio da "contribuição do saber técnico-científico e da atuação enquanto educador, no diálogo com os saberes e necessidades" historicamente construídos no LECAMPO, no processo de construção do problema de pesquisa (SÁ & MOLINA, 2014, p.109). Por isso, a imersão por um período no curso foi fundamental na perspectiva de projetar uma pesquisa "para" e não apenas "sobre" a formação por Alternância no LECAMPO.

Neste propósito, por meio da pesquisa, constatamos e nos tornamos também sujeito de ocorrências no "sentido freireano", pois tivemos a oportunidade de contribuir para a construção do curso durante o período da constituição dos dados. O que implica afirmar que o possível conhecimento construído, não é neutro, nem acabado, contudo, comprometido com o fortalecimento e o futuro do LECAMPO na institucionalidade acadêmica e com a Educação do Campo.

Nesta pesquisa também utilizamos a análise categorial para acessar o conteúdo dos dados colhidos. Este recurso é um procedimento que envolve a delimitação de unidades de codificação, onde o pesquisador é quem imprime a autoria da delimitação dos códigos no processo da sua análise. Este processo se verifica com base na totalidade do texto, em nome de um ideal de objetividade e de racionalidade com critérios de classificação, a partir da "frequência de presença ou ausência de itens de sentido", pois se trata de "introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente" (BARDIN, 2009, p. 37).

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO LECAMPO-UFMG

A leitura e a interpretação dos dados, construídos pela pesquisa, evidenciaram 4 categorias centrais de análise: a) as relações tempos-espaços educativos na formação por Alternância; b) acesso e permanência na formação por alternância; b) as mediações pedagógicas específicas; d) e as relações teoria-prática. Assim, a formação por alternância no LECAMPO-UFMG pode ser compreendida a partir destes 4 atributos conceituais, conforme apresentamos a seguir:

a) A relação tempo-espaço escola-comunidade. Os territórios, escola e comunidade são clivados de múltiplos tempos-espaços diferenciados, com uma complexidade de

interações entre eles. Isso nos faz pensar na relação tempo-espaço escola-comunidade no plural, com múltiplas temporalidades formativas, dando a entender um processo dinâmico, contínuo e espiralado, onde a realidade concreta é ponto de partida e de chegada no processo pedagógico. Infere-se que não se trata de dois tempos e muitos espaços formativos, como se tempo e espaço fossem separados. Ao trazermos para a análise o conceito de "território", na acepção de Fernandes (2008), vimos que tempo-espaço são categorias que se misturam e caminham juntas.

Tomando o tempo como categoria da análise, encontramos o problema atual da esquizofrenia do tempo, ou da esquisocronia, um transtorno doentio típico da modernidade, onde o modo capitalista de produção, ao priorizar seus interesses, subordina o homem ao tempo. Com a distribuição anacrônica dos tempos sociais dissociados, de formação, de trabalho e de lazer, acentua-se a patologia temporal e a tendência de considerar os tempos não formativos como alienantes, de acordo com Pineau (2003).

O Capitalismo impõe um novo ritmo de tempo e esta imposição é ensinada nas escolas, desde o seu surgimento, ritmo que está encrustado ainda em nosso tempo, a ponto de, se todo o tempo livre que não foi transformado em tempo de produção, é submetido ao tempo de consumo. O fato é que mesmo estando livre da prisão temporal criada e imposta pelas forças produtivas capitalistas, nos mantemos em um tempo fechado, que não está absolutamente à nossa disposição, pois não sabemos o que fazer dele. Desde o fim da Idade Média, com o aparecimento do capitalismo, a Cidade passa a impor o ritmo do tempo aos modos de vida e produção camponesas, consequentemente, a escola urbana dita as regras do funcionamento dos seus tempos também para as escolas rurais, tanto é que as escolas rurais seguem o calendário urbano, mesmo com as possibilidades de diferenciação garantidas na LDB 9394/1096 (BRASIL, 1996).

Com todo o debate da formação por alternância como possibilidade de reorganização dos tempos escolares e a conquista do tempo de si, para garantir a educação aos camponeses e camponesas, vimos que as condições de vida e do trabalho da mulher, seja na lida da casa, no cuidado com os filhos, do marido e ainda ter que trabalhar fora, ou seja, condicionada á dupla e tripla jornadas de trabalho, colocam questões ainda mais desafiadoras para a organização dos tempos escolares. Tais condições femininas emergiram como um problema que merece o olhar atento e aprofundamentos em pesquisas futuras.

A Formação por Alternância desafia o pensar o tempo e as temporalidades na formação, colocando em debate os tempos sociais. Ao analisarmos a espacialidade com o referencial analítico da territorialidade, vimos que a sala de aula na Formação por Alternância ganha novos sentidos ao se alargar para além do espaço físico da escola, territorializando-se na comunidade, nos espaços de trabalho, da família, nos movimentos sociais e sindicais, culturais, ecológicos, entre outros. Na relação do alternante com a comunidade forja-se um processo de coformação, ou seja, a comunidade é alçada em sua dimensão coformadora. Isto é, se o estudante possui vínculos de participação e engajamento social.

As narrativas dos estudantes colhidas nos grupos focais e nas observações no terreno da pesquisa empírica trazem elementos importantes sobre as consequências de um currículo alternado entre escola e comunidade. Para eles, a alternância cria um ambiente com relações recíprocas do estudante com sua família e comunidade. Evita deixar o campo, sua

cidade natal, no interior, para vir morar na capital para acessar a universidade, impedindo o rompimento de laços familiares e comunitários. Mantêm-se raízes. Reforça-se identidades com a terra, com o território camponês, com a vida em todas as suas dimensões. Por outro lado, a Universidade insere-se no contexto, na cultura, no modo de produzir e reproduzir a vida no cotidiano camponês.

As relações educativas de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade produzem novos territórios de formação. Aqui o território passa a ser não mais no sentido geográfico, mas de dimensões políticas, culturais, cibernéticas, virtuais, ideológicas. Assim, o espaço na sua multidimensionalidade é produto e produção, movimento e fixidez, processo e resultado, lugar de onde se parte e aonde se chega.

A cultura camponesa é um território imaterial e, talvez, um dos elementos mais importantes para o fortalecimento da identidade como amalgama dos espaços geográficos que constituem os territórios camponeses. Nos relatos dos estudantes do LECAMPO, destacamos algumas falas que demonstram a importância do curso no que tange a sua contribuição para reforçar e construir a identidade, como resgate de valores, de autoestima, de afirmação do orgulho camponês, do reforço das raízes, da possibilidade de ser multiplicador destes valores, de quebrar os preconceitos e estereótipos do campo como um lugar do atraso, do camponês, das juventudes camponesas e dos Movimentos Sociais de luta pela terra. Capturar as dimensões formativas dessas territorialidades, se torna um desafio para a alternância, por isso, a necessidade de mediações pedagógicas específicas, vistas mais adiante, se revelarem indispensáveis.

Ao adotarmos a conceituação de territorialidade concluímos que a alternância é uma pedagogia das territorialidades camponesas educativas. Ou por outra, a pedagogia da desterritorialização da escola como espaço absoluto de construção do conhecimento, numa perspectiva de reterritorialização da construção do conhecimento na articulação com a comunidade e suas organizações coletivas, movimentos sociais e sindicais, cooperativas, associações, dialetizando a relação escola-comunidade e viabilizando as possibilidades de ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo, ao romper com uma cadência rítmica de tempo contínuo diário para outros ritmos cadenciados pelo ritmo do trabalho e da vida social no campo.

b) O acesso e permanência na escola - Os conceitos acesso e permanência emergiram como categorias de análise nesta pesquisa pela sua repercussão nos relatos dos estudantes e pelas observações durante a imersão na pesquisa de campo. O acesso e a permanência dos estudantes tem relação com a Alternância na sua dimensão rítmica de sucessão dos tempos e espaços escola-comunidade. A ritmização dos tempos e espaços, no caso do LECAMPO, consiste na organização de um período de um mês para o TE e cinco meses para o tempo-comunidade, sendo os TE realizados em períodos de férias (janeiro e julho) e os TC realizados, coincidentemente, nos períodos letivos nas escolas do campo. Segundo os estudantes, esta ritmização é satisfatória, tanto no que tange ao trabalho na escola do campo, quanto ao trabalho na produção agropecuária.

Vimos a potencialidade da formação por Alternância como uma das estratégias apropriadas para oportunizar aos trabalhadores camponeses o acesso à Educação Superior, mantendo sua permanência no campo, enquanto estudam, desenvolvendo estudos que

dialogam com sua cultura, sua realidade, fortalecendo sua organização social e política, suas raízes, seus valores comunitários, familiares, legitimando seus saberes e construindo novos saberes que venham fortalecer suas lutas.

Estas constatações, atestadas pelos próprios estudantes em suas narrativas sobre o modo de funcionamento do curso, levam-nos a inferir a Alternância como uma pedagogia social de reconhecimento da classe trabalhadora camponesa, historicamente invisibilizada pelas políticas públicas em geral e na educação, em particular. Um direito humano, que rompe com o paradigma da exclusão e subordinação, reservado às funções da escola capitalista, pautada em valores individualistas e da meritocracia.

Com a Alternância é possível que o LECAMPO mantenha-se com a marca social da classe trabalhadora do campo. Há uma presença predominante de estudantes com o perfil camponês, atendendo aos critérios para acesso ao curso. Sendo demandado e projetado com a participação de movimentos coletivos camponeses, o curso assume uma posição de classe. Portanto, o LECAMPO/UFMG assume a estratégia política da luta de classes. Assim, ele quebra com o falso discurso de neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais liberais universalistas. Os discursos e as práticas universalistas não contribuem para o princípio da equidade que exige criar as oportunidades diferentes para incluir sujeitos em condições desiguais na sociedade.

A Alternância como novo formato da organização didático-pedagógica dos tempos escolares, ao revelar-se como um meio facilitador do acesso aos povos do campo à escolarização como direito, no âmbito da educação superior, indaga sobre essas possibilidades de organização dos tempos escolares, do currículo e do trabalho pedagógico na educação básica nas escolas públicas, como estratégia de assegurar e expandir a existência de escolas públicas de qualidade e com equidade no campo, como também fortalecer as experiências comunitárias, no caso dos CEFFAs, que celebram 50 anos de caminhada no Brasil. Uma vez que, o LECAMPO funciona em Alternância, seria oportuna a disseminação deste novo paradigma educacional nas escolas onde seus estudantes atuam ou poderão vir a atuar.

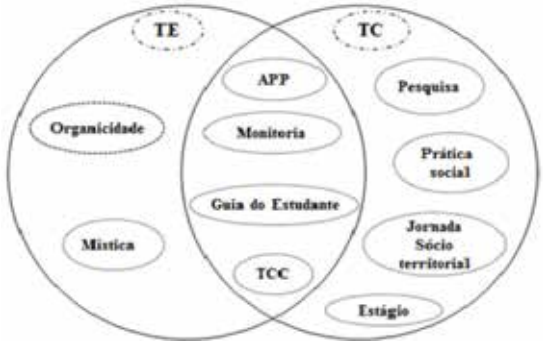
Conclui-se que uma das consequências fundamentais da formação por Alternância é possibilitar acesso e permanência na escola como direito humano aos povos do campo. Sendo assim, não há um padrão de organização dos tempos e espaços, pois as ritmizações alternadas podem ser cadenciadas nos mais diversos tipos de desenhos de tempos-espaços, tendo por base, as temporalidades reais dos sujeitos e suas condições de mobilidade no território onde residem e produzem sua existência. A combinação do ritmo alternado no tempo-espaço deve ser mediada por decisão colegiada, concertada entre os responsáveis pela construção do projeto educativo, em diálogo com os sujeitos participantes, principais interessados no processo. Os ritmos alternados ganham sentido e se fortalecem com o desenvolvimento de mediações pedagógicas que interatuam na articulação e unidade dos tempos e espaços formativos, potencializando as alternâncias escola-comunidade-comunidade-escola.

c) Mediações Pedagógicas Específicas - As mediações pedagógicas específicas compreendem um dispositivo com atividades ou instrumentos utilizados em todos os sistemas educativos, mas nos processos de formação por Alternância, este dispositivo possui especificidades requeridas pela forma de organização curricular e do trabalho pedagógico entre TE e TC. Esta pesquisa identificou a mediação pedagógica como uma das categorias de análise, por sua relevância evidenciada, com preponderância nas observações das práticas pedagógicas, feitas por meio da imersão no curso.

A pesquisa constatou a tendência de uma lógica da concentração e ritmização intensiva das atividades de aulas no TE de um lado e, da centralidade nas práticas sociais e profissionais no TC de outro, com o risco dessas atividades não dialogarem tanto com a possibilidade de hierarquizações dos tempos e espaços. Por outro lado, a despeito de todas as limitações, condicionadas pela institucionalidade acadêmica, concluímos que as mediações existentes e mobilizadas no LECAMPO contribuem para um processo mais associado e integrado na relação entre os tempos e espaços escola-comunidade. Embora esta compreensão esteja evidenciada nos relatos dos sujeitos como importantes, as mediações não são, conscientemente, compreendidas como tal e necessárias para a formação por Alternância.

Aprendemos com os estudos realizados sobre a Pedagogia da Alternância, que o alternar físico entre tempos e espaços escola-família-comunidade se torna um movimento pedagógico com maior ou menor profundidade na medida da potencialização das mediações didáticas. Neste sentido, a pesquisa encontrou um conjunto de mediações interatuando no LECAMPO-UFMG. Essas mediações estão dispostas no TE e TC, e nas suas intercessões. Trata-se de um recurso didático para uma demonstração prática de predominâncias da operacionalização de cada uma delas. Observamos que elas interagem entre si, sem fronteiras muito definidas. O que mais importa é que elas são fundamentais para potencializar a relação teoria e prática, no processo de construção do conhecimento na Formação por Alternância.

FIGURA 1 – Mediações Pedagógicas da Alternância no LECAMPO



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor, 2018.

No TE, a Análise da Prática Pedagógica (APP) é uma das atividades centrais, mas ela apresenta interfaces com o TC, assim como a Monitoria, o Guia do Estudante e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que são mediações pedagógicas que ocorrem nos dois tempos-espaços. Esta pesquisa conclui que, na organização do trabalho pedagógico, a Organicidade e Mística são mediações concentradas no polo TE. Pesquisas, Práticas Sociais, Estágio e Jornada Socioterritorial são mediações preponderantes do polo TC. A Prática Social é recorrente nas narrativas dos estudantes, mas não é uma atividade formalizada e orientada pedagogicamente pelo curso. Ter a visão das mediações e sua relevância na formação por Alternância é fundamental para a organização e gestão dos trabalhos pedagógicos, além da potencialização da dimensão pedagógica entre os tempos-espaços em um curso baseado nesta metodologia.

A APP perpassa as 8 sequências de alternâncias do curso, ao longo dos 4 anos de sua duração, ou seja, está presente em todos os semestres. Também transversaliza o percurso formativo do curso, com grande potencial de integração entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Ela articula um conjunto de outras mediações como a pesquisa do memorial de vida, da realidade da comunidade e da escola do campo, os Estágios Curriculares Supervisionados, culminando e sintetizando no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Opera no TE e demarca esse tempo-espaço com maior concentração e densidade de atividades. A sua função é também a de dinamizar atividades a serem desenvolvidas no TC. A cada retorno do TC, a APP se torna espaço de socialização, em seguida de planejamento e orientações para a sequência de outras atividades no próximo TC.

Na sequência, a Organicidade Coletiva dos estudantes, é identificada como mediação central no LECAMPO. Esta mediação vem se tornando um princípio estruturante do currículo do curso, tendo em vista que a Educação do Campo a considera como uma das principais estratégicas para efetivação do protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social mais amplo. O conceito de organicidade emerge nas práticas dos Movimentos Sociais, conforme estudos de Caldart (2004), Horácio (2015) e Roseno (2010) possuindo fundamentação teórica na Pedagogia Socialista, no entendimento da formação humana plena, unitária entre o técnico, o social e o político, conforme Pistrak (2000).

Nossa pesquisa constatou impactos na tomada de consciência sobre o engajamento social, sindical, político e da própria Educação do Campo. Para alguns, os engajamentos são reforçados, para outros constitui uma descoberta, dado o processo de conscientização que o curso vai proporcionando em seu percurso. Revelou também que, a maioria dos estudantes do LECAMPO está engajada em associações locais, sindicatos, grupos de Igreja, entre outros, com destaque para 2 movimentos: o sindical e o movimento dos Geraizeiros.

A Mística é outra mediação pedagógica fundamental no LECAMPO e possui relação indissociável com a Organicidade dos estudantes. Ela expressa o nível de pertencimento e identidade do grupo. Além de envolver as subjetividades, reforça as ações coletivas, o sentido da luta e cimenta a unidade das intencionalidades em torno dela. Reforça a consciência e identidade coletiva, o pertencimento e a coesão grupal, um projeto de vida, de sociedade.

A Jornada Socioterritorial é uma das mediações centrais do TC. Ela emerge nas falas dos sujeitos como atividade de minimização da dispersão dos sujeitos no território, ao possibilitar, pelo menos uma reunião por semestre em uma localidade dos estudantes, previamente escolhida por eles. Os relatos seguem definindo a Jornada como oportunidade para os estudantes conhecerem outras realidades e articular ensino, com pesquisa e extensão. Ela potencializa o TC, como tempo também de ensino e de pesquisa, não só como espaços da extensão acadêmica, considerada atividade de extensão indissociável com as atividades de ensino e pesquisa. Estratégia que desafoga e desconcentra o ensino no TE, além de se tornar oportunidade de intercâmbio entre os territórios camponeses, da parte dos estudantes e entre os territórios da Universidade com os camponeses, pois ela potencializa a aproximação dos educadores com a realidade dos diferentes campos de onde originam seus educandos; oportuniza a imersão no objeto central do LECAMPO, a escola do campo e as comunidades camponesas.

A monitoria se apresenta como uma atividade fundamental, num contexto de institucionalidade acadêmica, onde os professores não possuem vínculo de dedicação exclusiva para o curso. Estudantes do mestrado e doutorado colaboram como monitores, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem no TE e TC. Nas narrativas de professores e monitores foram recorrentes os apontamentos sobre a necessidade do acompanhamento presencial dos estudantes durante o TC.

As longas distâncias, sobretudo, a falta de recursos e equipe com tempo disponível para visitas de campo foram destacadas como fatores limitantes do acompanhamento do TC. A nossa pesquisa conclui que as inquietações sobre a necessidade de acompanhamento do TC fazem sentido, pois, mesmo que se trate de um público de jovens e adultos que assumam mais a responsabilidade de sua formação, o TC pode cair numa tempo-espaço de dispersão e limitar-se a um tempo de resoluções de trabalhos acadêmicos, que complementam o TE. Seria uma simples extensão do TE para o TC.

As condições financeiras não permitem o acompanhamento por meio das visitas de campo, cremos que o Guia do Estudante deveria ser mais trabalhado para suprir esta limitação. O Guia do Estudante, é um suporte impresso, no formato de uma apostila, que registra e armazena informações a respeito das atividades pedagógicas desenvolvidas, tanto no TE, quanto no TC. Este foi avaliado como instrumento importante e necessário para orientar as atividades do TC, pelo fato do distanciamento do estudante do contato presencial com o professor e o monitor. O Guia, no contexto do LECAMPO, se justifica como produção impressa, tendo em vista as limitações de acesso às plataformas digitais por uma parte considerável dos estudantes.

Ressalta-se a potencialidade de interdisciplinaridade do Guia, por um lado, e os dilemas do trabalho prescrito que pode prevalecer sobre o real e estabelecer hierarquias, onde o tempo-escola pautaria o tempo-comunidade, causando prejuízos ao trabalho pedagógico por outro lado. O como prescrever é um desafio, para evitar prevalências de um tempo-espaço sobre o outro, do conteúdo prescrito sobre os conteúdos da realidade e a possibilidade das atividades planejadas se tornarem um "para casa". Ainda instiga-se o desafio do acúmulo de experiências em torno dessa elaboração se tornar um laboratório para o aprimoramento, desta mediação, no LECAMPO.

A partir das informações e vivências em torno do Guia do Estudante, passamos a inferir alguns elementos para responder aos dilemas mencionados e chegamos a uma conclusão de que o Guia é uma mediação de comunicação e interação entre tempo-escola e tempo-comunidade. Ele comunica atividades a serem desenvolvidas no TE e TC. Leva atividades das disciplinas e propõe trazer a realidade em forma de dados de pesquisas empíricas.

O Guia se revela com potencial articulador do trabalho em equipe entre os professores, conformando uma lógica de interação de saberes da universidade com a comunidade e vice-versa e relação entre os saberes dos diversos componentes curriculares. Assim, mais que levar conteúdo, o Guia deveria conter planejamentos de atividades, de pesquisas, de leituras, de avaliações, de observações de temas da realidade, numa perspectiva mais interdisciplinar entre as áreas, para trazer elementos da realidade concreta, vivenciadas no TC, para o debate interdisciplinar no TE, além de ser uma possibilidade de avaliação do TC.

Por fim, percebemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como mediação de pesquisa, com o papel de culminância do curso, desenvolvido didaticamente como conteúdo da APP. Ele é como uma estratégia de formação docente no LECAMPO, pelo percurso investigativo, unindo-se desde as pesquisas iniciais com o memorial de vida, as pesquisas da realidade da comunidade, da escola do campo, passando pelos estágios nos espaços escolares, ligado com as vivências, ao engajamento social, cultural, político, agricultor, seja como educador em escolas do campo, agente social ou em outros espaços de ocupação na comunidade.

Neste estudo, identificamos a pesquisa e as vivências dos estágios, como as mediações centrais da formação por Alternância no Ensino Superior. A pesquisa na formação por Alternância, no nível superior, é concebida como uma estratégia de formação por produção de saberes e de sistematização de experiências da prática social. O Estágio é concebido como oportunidade de inserção no mundo da vida, do trabalho, da vivência concreta de uma situação real de trabalho. Neste sentido, a dinâmica da Alternância na formação entre o espaço escolar e comunitário, oportuniza uma vivência continua de Estágios e as aprendizagens em situações concretas de trabalho, ou seja, a visão de estágio se alarga e não pode se limitar aos estágios formais.

Enfim, as mediações pedagógicas específicas do LECAMPO, potencializam a continuidade de aprendizagem entre TE e TC e mobiliza o diálogo de saberes do meio social com a universidade, articula os processos metodológicos da ação-reflexão-ação e pode fazer interagir sujeitos e instituições. Isto significa dizer que a formação por Alternância se potencializa, na medida em que se consegue fazer interatuar as mediações pedagógicas. Sem elas, a Alternância se tornaria um esqueleto sem carne, um corpo inanimado, numa relação reduzida a uma sucessão de tempos e espaços, onde o tempo-escola se tornaria o polo único e, determinante do processo da formação e, o Tempo-comunidade, um lugar vazio de sentido no processo ou apenas um receptor passivo de aplicações teóricas.

As narrativas dos sujeitos do LECAMPO colhidas nas entrevistas, traduzem uma preocupação, especialmente, entre os docentes com a sucessão dos tempos e espaços, entre escola e meio de vida, sem a integração entre eles, o que demonstra uma compreensão da Alternância como uma pedagogia integrativa que deve ir além dessa relação física do alternar espaços e tempos, se desafiando pela relação teoria e prática.

c) A relação teoria e prática - A quarta e última categoria de análise evidenciada nos relatos dos sujeitos participantes nesta pesquisa, como na pesquisa documental e após a observação das práticas pedagógicas no terreno, é tida como um dos fundamentos da Educação do Campo e um elemento chave nos processos de formação por Alternância, ou seja, ela oportuniza a interação prática-teoria-prática, na relação dos tempos e espaços Comunidade-Escola-Comunidade. Indagamos então, qual a relação teoria-prática que orienta a matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo?

No primeiro conjunto dos relatos, os estudantes elegeram o tempo-comunidade como determinante nesse processo, dando a entender que há uma certa hierarquia, com predominância da prática em relação à teoria. Vimos, no segundo conjunto de relatos onde a ideia de hierarquização continua, um movimento contrário, com predominância da teoria sobre a prática. A questão chave seria quem pauta quem? Para o primeiro grupo o TC pautaria o TE e para o segundo grupo o TE pautaria o TC. Num terceiro conjunto de

relatos, os estudantes ponderaram que não se trata de um tempo-espaço pautar o outro num movimento linear, seja do TE para o TC ou vice-versa, mas que ambos os tempos caminham de forma interligada.

Esta terceira linha de reflexão gera um consenso no debate dos grupos focais realizados entre estudantes. Esta técnica gera este privilégio de favorecer processos de debates que podem gerar, ou não, consensos. Neste caso, o grupo caminhou da polêmica inicial para uma conclusão coletiva, afirmando que os tempos-espaços no LECAMPO são integrados. Um não existe sem o outro, embora na prática pedagógica revelem a importância de a realidade estar presente como ponto de partida Esta postura dialoga com a concepção presente no Projeto Político Pedagógico do LECAMPO, onde se afirma que o TC é ponto de partida e chegada do processo pedagógico. Em outras palavras, a realidade se torna princípio e fim do processo alternante.

Nesta perspectiva, o LECAMPO intenciona, em seu projeto e nas práticas pedagógicas dos seus educadores, assumir uma perspectiva da epistemologia da práxis, contrapondo a epistemologia da prática. Assume uma postura de ação-reflexão-ação em um processo simultâneo e em espiral com a práxis na sua ação final, em seu interior, traz a inseparabilidade da teoria e da prática. Isso significa afirmar que somente na unidade teoria e prática é possível realizar formação humana integral, emancipatória.

Defender a unidade teoria e prática tem reflexos políticos importantes na luta contra a divisão do trabalho e das classes socais do modo capitalista de produção. É defender o princípio da unitariedade, entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, de uma escola única que forma o intelectual capaz de pensar, dirigir e fazer manualmente. (Gramsci, 2001)

Freire (1983), ao defender o esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, afirma que não se trata de um exercício puramente intelectual, pois para ele, a reflexão verdadeira, que venha enraizada na realidade, conduz à prática. Se a prática é objeto de reflexão crítica, este movimento conduz à práxis. A práxis como unidade é fundamental, pois imprime na reflexão uma objetividade, uma materialidade da ação concreta, que evita idealismos, abstrações metafísicas vazias e imprime também na ação a subjetividade reflexiva crítica, que a evita se tornar mero ativismo sem alma, sem espírito, vazio de sentido. Assim, a práxis consiste nesta unidade de ação-reflexão, reflexão-ação, ou ação-reflexão-ação.

Ainda sobre a relação teoria e prática, percebemos que os relatos dos professores dialogam com o Materialismo Histórico e Dialético quando este fala da utilidade ou função prático-social da ciência, diferente do pragmatismo, na sua visão individualista. O conhecimento faz sentido, é verdadeiro, se ajudar a interpretar a realidade e, para além disso, servir para objetivar práticas sociais transformadoras.

No que tange aos processos de construção do conhecimento, a mediação temática coloca a preocupação pela problematização dos próprios temas e o diálogo entre os diferentes saberes. Isso possibilitaria romper com processos bancários na educação. A prática, concebida como uma práxis humana tem a primazia sobre a teoria, mas não se opõe a ela, pelo contrário, tem intima vinculação a ela. Sem teoria crítica não há prática crítica e transformação social, segundo, Sánchez-Vázquez (2007).

Diante de um contexto caótico, no qual vemos a educação brasileira nos seus diversos sistemas e modalidades, de modo especial a Educação no Campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se vê diante do desafio de promover uma formação política, que potencialize os novos educadores do campo a adquirir uma visão crítica para enfrentar as situações de forma propositiva e criativa. Para tanto, o currículo não deve limitar-se a desenvolver competências técnicas e práticas pedagógicas das chamadas pedagogias ativas, mas sobretudo, desenvolver competências analíticas e políticas para uma visão de totalidade, dos fins da escola no contexto do Estado numa sociedade capitalista. Vimos que a formação política, além da formação técnica, é necessária para potencializar os novos educadores do campo. Esta intencionalidade da formação na perspectiva da práxis, presente na Educação do Campo, explicitado no Projeto Político Pedagógico do LECAMPO, reverbera nos relatos dos sujeitos do curso.

Neste movimento de reflexão, percebemos que as categorias analisadas separadamente guardam conexões entre si. Ao inverter a organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender, a Alternância cria a oportunidade de acesso e permanência na educação, como direito humano aos trabalhadores camponeses. Os tempos e espaços não se sucedem, eles se articulam com a ajuda das mediações pedagógicas que estão presentes e interatuando na conjugação dos tempos-espaços, na relação teoria e prática, contribuindo para processos de construção do conhecimento com base no diálogo de saberes, tendo como princípio e fim, a realidade camponesa e a totalidade da sociedade, numa perspectiva da práxis educativa crítica e transformadora.

O exame da Alternância a partir das categorias: relações tempos-espaços educativos, acesso e permanência, mediações pedagógicas específicas e relações teoria-prática nos permite responder a nossa questão sobre as práticas e compreensões da Alternância no LECAMPO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão fundamental de pesquisa que aqui se coloca, foi saber o que acontece na formação por Alternância, desenvolvida no nível da educação básica, por meio dos CEFFAs, quando esta passa a ser base metodológica da organização curricular e prática pedagógica nos cursos de Licenciatura em Educação em Educação do Campo no nível superior. Afinal, que práticas e compreensões de Alternância encontramos no curso LECAMPO da UFMG? Neste caso, defendemos a tese de que o LECAMPO não utiliza, propriamente, a Pedagogia da Alternância, tal qual é concebida e praticada pelos CEFFAs, mas de princípios da mesma, que é utilizada como estratégia paradigmática de organização dos tempos e espaços escolares, de currículo, trabalho pedagógico, da relação teoria e prática como práxis crítica e transformadora e da articulação escola-comunidade, Movimentos Sociais e Sindicais. Enfim, a formação por Alternância, é princípio educativo inovador e fundamental para a Educação do Campo.

Ao considerarmos que o LECAMPO não se inscreve na Pedagogia da Alternância, mas em princípios de Alternância, buscamos abstrair quais são estes princípios, isto requer averiguar quais são os elementos ou componentes que intervêm com suas interações, inter-relações, suas interdependências, hierarquias, fluxos, conduções e desenvolvimento no tempo e

espaço, com suas interferências na formação por Alternância do curso e nos cursistas alternantes do LECAMPO. Alguns dos princípios coincidem com os da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, outros são construções que emergem nas práticas do LECAMPO.

FIGURA 2 – Princípios da Formação por Alternância no LECAMPO-UFMG



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração própria do autor, 2018.

O Tempo-Espaço–Escola-Comunidade, é o elemento central e configura um primeiro princípio estratégico da Formação por Alternância no LECAMPO. Este princípio já foi examinado no tópico anterior, mas vale salientar que a organização de novos tempos e espaços escolares entre escola e comunidade, constitui-se no primeiro elemento característico de uma formação por Alternância.

A relação prática-teoria-prática, como segundo princípio da Alternância no LECAMPO, demarca uma perspectiva epistemológica da práxis crítica e transformadora. Práxis que pressupõe uma inter-relação teoria-prática, sujeito-objeto para a construção do conhecimento, nas sucessões e articulações dos tempos-espaços escola-comunidade, na perspectiva de horizontalização das relações educador-educando-comunidade ao possibilitar o diálogo de saberes, a relação entre instituições, universidade, comunidades, Movimentos Sociais, Sindicais e sistemas de ensino. O princípio da práxis como modo de conhecer e fazer articular, em um mesmo movimento, conhecimento acadêmico e popular, da realidade camponesa, na perspectiva de qualificar a compreensão da complexidade do real e suas múltiplas determinações.

As mediações pedagógicas específicas, terceiro princípio da formação por Alternância no LECAMPO, são pontes fundamentais para a operacionalização de uma Alternância mais integrativa pela articulação da sucessão entre os tempos e espaços, pela inter-relação entre os processos metodológicos e epistemológicos na construção do conhecimento, na relação prática-teoria-prática, pela interação entre os sujeitos e as instituições envolvidas.

A análise dos tempos e espaços como um dos princípios da formação alternada, demonstra que estes tempos-espaços precisam de mediações para uma relação orgânico-pedagógica com os Movimentos Sociais e Sindicais, com o trabalho no campo, a vida, a cultura camponesa, seus problemas e dilemas sociais, políticos, ambientais, etc. Sem as mediações o tempo-comunidade não se potencializa em suas dimensões formativas e a Alternância se torna um corpo sem vida, ou um ritmo descompassado, sem integração.

O que realça o caráter pedagógico da Alternância na formação são os espaços e

tempos que ela articula no processo educativo, alçados dialeticamente à categoria de espaços e tempos pedagógicos, por meio de suas múltiplas interações, inter-relações, articulações, sucessões e mediações específicas que a definem como uma pedagogia das relações interativas e integrativas, entre os espaços e tempos, entre saberes, entre processos metodológicos de construção do conhecimento na perspectiva da práxis, entre instituições e sujeitos individuais e coletivos.

A organicidade e o protagonismo dos sujeitos constitui o quarto princípio da formação por Alternância no LECAMPO, ela faz parte das mediações pedagógicas já abordadas, destaca-se pela sua importância estruturante na organização e gestão do LECAMPO. A organicidade envolve a auto-organização dos estudantes, mas também a organização dos docentes dos monitores, que auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem, no trabalho pedagógico em equipe, no colegiado do curso, na comissão interinstitucional, espaço descrito como possibilidade de participação dos Movimentos Sociais e Sindicais, na gestão pedagógica e administrativa do curso.

O ambiente educativo envolve uma estrutura de moradia, alimentação e transporte, condições fundamentais para a realização dos TEs. A imersão, proporcionada pela organização da moradia, tem dimensões pedagógicas importantes no tocante à concentração para os estudos, o distanciamento que permite um olhar mais abrangente e reflexivo sobre a realidade, o trabalho coletivo e a vida de grupo. Estes espaços da gestão da vida, de grupo na moradia e tudo mais, que envolve este ambiente depende da capacidade de auto-organização dos próprios estudantes. Vimos que a organicidade no LECAMPO tem o desafio de se tornar, gradativamente, em um espaço mais autogerido e protagonizado pelos próprios sujeitos estudantes.

A parceria com os Movimentos Sociais e Sindicais, quinto princípio da Alternância no LECAMPO, expressa o vínculo com as raízes da Educação do Campo, o protagonismo dos sujeitos na construção da escola do campo. Este princípio tem uma dimensão pedagógica e política. Na dimensão pedagógica, a parceria com os Movimentos Sociais e Sindicais potencializa os processos de coformação no tempo-comunidade e fortalece a manutenção das matrizes formadoras do currículo do curso: a terra, a luta pela terra, a dimensão formadora das lutas e dos Movimentos Sociais e Sindicais, a territorialidade camponesa, a produção sustentável da vida no campo, a relação com o trabalho no campo, entre outros. Na sua dimensão política, manter vivo este vínculo é fundamental para a sustentação do futuro do curso, sua coerência aos fundamentos da Educação do Campo e sua existência na institucionalidade acadêmica, enquanto política pública de formação do educador do campo.

O trabalho em equipe é o sexto princípio da Alternância no LECAMPO. Uma mediação estratégica para a engenharia dos processos da formação por Alternância, tanto para planejar, executar e avaliar de forma mais compartilhada, as atividades pedagógicas nos tempos e espaços. Talvez, seja uma das mediações mais difíceis no contexto do LECAMPO, dada à impossibilidade da dedicação exclusiva de todos os professores ao curso, o que inviabiliza o trabalho mais efetivo em equipe. Enquanto não se conquista uma equipe mais exclusiva para o curso, é importante se desafiar a manter, pelo menos, o núcleo básico formado pelos professores que atuam como coordenadores de cada uma das áreas em funcionamento, os coordenadores gerais do curso e do eixo integrador.

Um projeto de campo e sociedade, este é o sétimo princípio da formação por Alternância no LECAMPO intencionado no Projeto Político Pedagógico, evidenciado no trabalho pedagógico do curso, evocado nas narrativas dos estudantes e dos professores. O projeto de campo e sociedade vincula-se ao debate da Educação do Campo, a concepção de educação, da Educação do Campo, articulada ao contexto de campo, onde ela se desenvolve. Um contexto de graves conflitos causados pelos diferentes interesses econômicos, políticos e sociais em disputa por este território. Um projeto de campo e sociedade é um princípio constituinte e estruturante dos projetos político e pedagógicos propostos pela Educação do Campo. Neste sentido, o PPP do LECAMPO se vincula a este princípio, fortalecendo o debate paradigmático da Questão Agrária, antagônico ao Paradigma hegemônico do Capitalismo Agrário, como parte de um projeto maior de campo, que não está dissociado da totalidade de um projeto de sociedade e de nação.

Percebemos também que, há elementos contraditórios identificados que não potencializam a formação por Alternância e estão relacionados à fatores principais: econômicos, recursos humanos, pedagógicos e políticos. Esses fatores econômicos dizem respeito às especificidades de um curso organizado por Alternância, no qual demanda especialmente a disponibilização de recursos para viabilizar a moradia em vista da imersão dos estudantes durante o Tempo-Escola; recursos para a realização do acompanhamento dos estudantes no Tempo-Comunidade, por meio de visitas dos professores e monitores, realização de atividades pedagógicas, entre outros. Os fatores ligados aos recursos humanos dizem respeito à falta de uma equipe de educadores dedicada em tempo integral ao curso. Os fatores pedagógicos são relacionados à falta de tempo para o planejamento, execução e avaliação do curso de forma compartilhada, sistemática entre os docentes. Quanto aos fatores políticos dizem respeito às dificuldades do espaço institucional que formalize a representação dos Movimentos Sociais e Sindicais na gestão política e pedagógica do curso.

O caminho que trilhamos nessa pesquisa pela "Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância", ao final, sugere a referência à Alternância nos contextos de formação e educação fora dos CEFFAs como "Formação por Alternância", uma vez que a Pedagogia da Alternância se revela como um constructo apropriado e protagonizado pelo movimento CEFFA. Dada a sua relevância, os resultados indicam ainda que a formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo requer aprofundamento nas pesquisas e mais estudos para a sua consolidação como política pública a ser ampliada em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Seria oportuna a criação de linhas de pesquisa e grupos de estudo específicos sobre a formação por Alternância na Educação do Campo e no Movimento dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. Seria recomendável aos CEFFA's a aproximação de seus referenciais teóricos do Materialismo Histórico e Dialético e a reorientação de suas intencionalidades educativas, aliadas à perspectivas de formação emancipatória das classes camponesas. Reiteramos, por fim, que as conclusões são condicionadas aos limites do pesquisador e da gravidade do tempo histórico em que vivemos no Brasil e no mundo, por isso, provisórias e abertas à continuidade em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. In: Antunes-Rocha, M. I., Martins, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores.** Belo Horizonte: Ed.Autêntica, 2011, p.39–552. (Coleção Caminhos da Educação do Campo;1).

_____; MARTINS, A. A.; MACHADO, M. Z. Tempo e espaços formativos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In: Antunes-Rocha, M. I.; Martins, M. de F. A., e Martins, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidades e movimentos sociais Belo Horizonte: Ed.Autêntica, 2012, p. 199-210. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

_____; DINIZ, L. de S., e OLIVEIRA, A. M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: Molina, M. C. & Sá, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Ed.Autêntica, 2011, p.19-34. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

BARDIN, L. [1977] **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:** limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

_____; Hirata, A. R., & Rocha, L. C. D. Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 3(2), p. 649-676, 2018. DOI 10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p649.

_____. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias.** Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco Monitores. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo.** Belém: MEC; SECADI; UFPA; Instituto de Ciência da Educação; Fórum Nacional da Educação do Campo; Fórum Paraense da Educação do Campo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação Minuta do Projeto da Licenciatura Plena em Educação do Campo. In Molina, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, p. 357-364, 2011.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/l9394.htm. Acessado em 31 de mai. 2017.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALIARI, R. O. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola:** o caso de Olivânia. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória – ES, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento II. **Inter-Ação,** v. 29, n. 2: p. 283-293, jul./dez. Goiânia, 2004.

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

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês. In: Santos, C. A. dos. **Campo – Políticas Públicas – Educação.** Brasília: INCRA/MDA, p. 39-66, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A. de. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. (Coleção AIDEFA).

GOLDMMAN, L. **Dialética e cultura**. 3ª ed. Coleção Pensamento Crítico, v. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONDIM, S. M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia.** Natal, RN, v. 7, n. 2. Natal, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2, Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HORÁCIO, A. de S. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais:** análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, 2015.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M.W. & Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Trad. Pedrinho Antônio Gaureschi, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2008.

KOLLING, E. J. Alternância e formação universitária. O MST e o Curso de Pedagogia da Terra. **Anais do 2º Seminário Internacional - Pedagogia da Alternância – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável,** Brasília, DF: Cidade Gráfica, p. 54-61, 2002.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade.** Campinas, São Paulo, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul./set., 2017.

MOLINA, M. C. Possibilidades de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pelas Licenciaturas em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In Antunes-Rocha, M. I. e Martins, A. A. (Orgs.) **Educação do Campo – desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, p.185 – 197, 2009.

MUNARIM, A. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista da Formação por Alternância.** Brasília – DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), v. 6, n. 11, p. 6-12, Jun., 2011.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória, Espírito Santo: EDUFES, 2012.

PINEAU. G. **Temporalidades na Formação**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2003.

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

QUEIROZ, J. B. P. de. O Estado da Arte da Alternância no Brasil. In: Begnami, J. B. & De Burghgrave, T. (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade** Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, pp. 137-165, 2013.

QUEIROZ, J. B. P. de **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – Ensino Médio e Educação Profissional.** Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2004.

ROSENO, S. M. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo:** Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Ge-

rais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

SÁ, L. M., & MOLINA, M. C. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In Molina, M. C., Santos, C. A., Michelotti, F., & Sousa, R. P. (Orgs**.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre a Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília, DF: MDA, p. 90-116, 2014.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, L. H. da. Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In Begnami, J. B. & De Burghgrave, T. (Orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, p. 167- 179, 2013.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo:** Alternância ou alternâncias? Viçosa, Minas Gerais: Editora UFV, 2003.

TELAU, R**. Ensinar – incentivar – mediar:** dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução complementar Nº 01/2018, de 20 de fevereiro de 2018. **Normas Gerais de Graduação da UFMG.** Belo Horizonte: UFMG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Faculdade de Educação/UFMG, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Faculdade de Educação/UFMG, 2005.

PEDAGOGIA DA ALTERNACIA: ARTICULANDO PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NAS TRILHAS DO SABER

Pedagogy of Alternacy: Joining Teaching and Learning Practices About Living With Semiarid on the Knowledge Tracks

Manoel Messias de Jesus Conceição[1]

[1]Mestrando em Educação do Campo da UFRB.
messiasc@yahoo.com.br

RESUMO

Este Relatório visa apresentar a experiência da Trilha de Saberes criada pela Escola Família Agrícola de Valente em parceria com famílias, entidades e organizações parceiras das ações formativas da escola. Além disso, relata o processo de construção, execução da experiência e participação da população no espaço da atividade. A Trilha de Saberes se constitui numa das experiências de consolidação e culminância das ações formativas e fortalecimento da Pedagogia da Alternância, da Educação do Campo e da Agricultura Familiar no Território do Sisal.

Palavras-chaves: trilhas de saberes, pedagogia da alternância, agricultura familiar

Keywords: knowledge trails, alternation pedagogy, family farming

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância tem se constituído ao longo de sua trajetória uma experiência exitosa no campo da educação no meio rural. Desde de 1935 na França e no Brasil, início dos anos 1970 que a formação de jovens e de suas famílias agricultoras tem sido amparada e tido êxito na Pedagogia da Alternância por se tratar de uma metodologia e sistema de formação, de ensino e aprendizagem que articula a vida, realidade dos jovens, de suas famílias e de seu entorno social para promover a educação do campo negada pelo Estado aos povos do campo historicamente.

Ao mesmo tempo, a Pedagogia da Alternância materializada na experiência e realidade das Escolas Famílias Agrícolas, tem encontrado o ambiente oportuno para a construção das parcerias necessárias para construir a educação do campo contextualizada, emancipadora dos sujeitos do campo. Uma educação baseada nos princípios da participação, da educação popular anunciada e praticada por Paulo Freire. Uma educação problematizadora da realidade social, econômica e política (FREIRE, 1987).

Presente em várias partes do país, no Nordeste, sertão da Bahia, Território do Sisal, a Pedagogia da Alternância tem encontrado espaço, trilhas para continuar sua caminhada

envolvendo-se com as mais diversas realidades presentes. Ciente disso, cria estratégias em parceria com os agentes, organizações e movimentos que também se dedicam com as causas do campo para promover a educação e formação das famílias e dos agricultores e agricultoras familiares.

Uma dessas estratégias criadas a Escola Família Agrícola de Valente, a EFA Valente, denominou de Trilhas dos Saberes. A Trilha trata de uma experiência pensada para promover a integração dos parceiros na formação e dos sujeitos do campo, intercâmbio de saberes científicos e populares, celebração da cultura e da arte presente no campo, como forma de valorizar as ações e atividades da cultura popular dos jovens e velhos da terra (FREIXO, 2008) e dos antepassados que povoam, vivem e coexistem ao imaginário popular no campo.

Nesse sentido, o entendimento de trilha direciona para essa caminhada no campo do popular. Assemelha a andanças que se fazem muito no sertão, a qualquer hora do dia ou da noite com vários propósitos. Seja a pé, ao lombo de animais, de bicicleta, de automóvel. Mas que se faz trilha para cumprir ou alcançar objetivos, coletivos ou individuais. Uma trilha se cria, se constrói, ou segue e se refaz os passos de quem já trilhou. Na trilha se encontra muitas vezes pedra, espinhos, perigos, empecilhos, armadilhas! Brisa, frescor do ar, a paisagem, a natureza, a alegria do encontro. E nada é tão gratificante que a chegada.

Nesse propósito, vamos contar um pouco do trajeto que fizemos da experiência de realizar a 1ª *Trilha de Saberes* da EFA em 2017 nessa primeira parte desse trabalho e em outro momento, contaremos a experiência da 2ª Trilha de Saberes, realizada em 2018. Esperamos com isso, contribuir para que a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, a Educação Contextualizada ajude aos povos do campo do Território do Sisal a conviver com o semiárido de forma mais autônoma e respeitosa, gerando qualidade de vida e boas práticas do bem viver e para educadores do campo, sirva como uma experiência a ser melhorada e sistematizada pedagogicamente.

HISTÓRIA DA EFA VALENTE

A Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha, fica localizada na zona rural do município de Valente, Território do sisal, sertão do Estado da Bahia. Assim como aconteceu na França, há muito tempo os agricultores familiares já mostravam insatisfação com o modelo de escola que estava formando seus filhos, além da dificuldade que sentiam de ter que levá-los para estudar na cidade, o que, muitas vezes, os conduziam ao êxodo rural. Com o passar dos anos, notaram a necessidade de se implantar um projeto de educação diferenciada para os filhos das famílias agricultoras, tornando-se um sonho para os agricultores que dirigiam a Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Valente - APAEB, na época e que a partir de 2004, passou chama-se de Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira – APAEB, para abarcar as políticas do governo federal que direcionava para atender ao meio rural/campo.

Na época a equipe de trabalho do Departamento Agropecuário e Educativo da APAEB, que era responsável para pensar alternativas de convivência com o semiárido, numa perspectiva de provar que era possível viver no sertão com uma qualidade de vida significativa, visitam em 1992, experiências educativas diferenciadas como projetos de educação do campo, espalhadas na Bahia, o que se assemelhava com os trabalhos desen-

volvidos pela Associação. Com isso, conheceu a experiência das Escolas Famílias Agrícolas, da Pedagogia da Alternância com seus instrumentos pedagógicos ao visitar às Escolas Famílias Agrícolas de Riacho de Santana, Brejões e Inhambupe. Ao conhecer melhor a experiência, pretendia-se implantá-la no munícipio de Valente.

Para que este sonho se concretizasse foi necessário fazer estudos e discussões nas diversas comunidades rurais, juntamente com outros seguimentos organizados da sociedade civil que atuava na época, como Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Igrejas (Católica e Batista) e Associações Comunitárias locais (movimentos sociais de Valente e região). Após conhecerem e discutirem a importância da criação de uma escola família agrícola em Valente, que pudesse atender, na época, a região sisaleira[1], resolveu-se buscar apoio para construir a Escola Família Agrícola de Valente.

Assim, em 25 de fevereiro de 1996 inaugura-se a Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha, nome dado em homenagem a uma liderança comunitária que tinha o sonho de ter na região um projeto de educação que pudesse educar os filhos das famílias agricultoras para valorizarem o campo e melhorarem a qualidade de vida. Com a implantação da Escola Família Agrícola de Valente, muita coisa começa a mudar na região, como um dos objetivos era diminuir o êxodo rural, oferecendo aos jovens processos de ensino-aprendizagem inovadores, a pedagogia da alternância foi uma ferramenta crucial para a consolidação do projeto. A escola atende historicamente e atualmente mais de 10 municípios circunvizinhos. São municípios essencialmente rurais, que criam animais de pequeno porte, cultivam o sisal, criam gados e vivem do comércio e de pequenas indústrias. A escola com sua filosofia atende os estudantes do campo, zona rural. Filhos de trabalhadores rurais que vivem do cultivo da terra e do criatório de pequenos animais como caprino, ovinos, suínos, galinhas e produz alimentos e derivados para geração de renda e sua sobrevivência.

A escola conta com duas salas de aulas, um auditório, um pequeno quiosque, dois dormitórios masculinos, uma cozinha, refeitório, administrativo que junta uma pequena biblioteca, uma secretaria, sala de professores, diretoria, pequena sala para informática, banheiros, dormitório de professores e dormitório feminino. Espaço para aulas práticas, setores produtivos e pequena área para plantio. De modo geral, a escola apresenta condições boas para realização do trabalho. Trata-se uma escola do campo, com ar livre, árvores, caatinga, terra, animais. E as salas apresentam boas condições para as aulas. Além de um espaço de formação com salão, mine dormitórios feminino e masculino, uma casa de caseiro. Tem 10 setores produtivos de pequenos criatórios. Conta também com a parceria do Centro de Aprendizagem e Intercâmbio de Saberes Lúcia Gonçalves de Oliveira[2], que fica próximo à escola. Se trata de uma estrutura para formação com espaço equipado com dormitórios, banheiros, salão de formação, cozinha e refeitório e quiosque.

METODOLOGIA

Para desenvolver o projeto da Trilha de Saberes foram seguidos vários passos metodológicos. Entre eles formam feitas consultas bibliográficas, pesquisa de campo, entrevistas

1 Refere-se a micro região formada pelos 34 municípios do sertão do Estado da Bahia, produtores de sisal (Agave sisalana , família Agavaceae - é uma planta originária da América Central· utilizada para fins comerciais.

2 Disponível em: http://www.fundacaoapaeb.org.br/portal/?page_id=2332

com famílias e parceiros, roda de conversa, reuniões e debates para definir os temas, conteúdos, programação, logística, tarefas e o percurso da trilha. Na análise dos dados foi utilizado o auxilio das áreas de conhecimento interdisciplinar usadas para lecionar, além do conteúdo próprio do sistema educativo da Pedagogia da Alternância e de seus instrumentos pedagógicos que reforça os pilares da formação por alternância, sendo eles: Formação Integral, Desenvolvimento Sustentável, Associação e Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância conta no processo de formação e de ensino e aprendizagem com os instrumentos pedagógicos que ajudam a mediar os tempos comunidade/família e escola. Entre os vários instrumentos de mediação, pesquisa, na EFA de Valente, utilizamos o Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Visita às Famílias, Estágio de Vivência e Experimentação, Visita e Viagem de Estudo, Projeto Profissional do Jovem e Serão. Neste trabalho foi aproveitado o resultado da experiência de uma Visita de Estudo realizada, que contribui para obter dados e informações através da observação, diálogo e troca de saberes sobre a convivência com o semiárido.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante o mês de novembro de 2017, a EFA Valente realizou a Feira de Conhecimentos – Trilhas de Saberes com objetivo dos estudantes apresentarem para escolas do munícipio de Valente e de outros municípios, e para o público em geral, os conhecimentos práticos voltados para os setores produtivos da escola, demonstrando os conhecimentos adquiridos nas aulas práticas de campo, na construção e aplicação de tecnologias sociais, na interação, escola família e comunidade, que serviram para integrar a escola á comunidade. Além de proporcionar a integração dos estudantes com outros estudantes e assim dialogar sobre as atividades de convivência com o semiárido que a escola família agrícola realiza com cunho formativo para os estudantes e suas famílias.

As atividades da trilha seguiram um roteiro que permitisse a todos participantes acompanhar as apresentações do início ao fim. Porém, nem todos serão descritos aqui, reservando apenas alguns detalhes para algumas apresentações. Na chegada os visitantes eram recepcionados pelos guias, assumidos pelos próprios estudantes, que os direcionavam para o Estande de abertura que ficava localizado no auditório. Lá assistiam apresentações sobre a história da EFA e sobre a pedagogia da alternância. Em seguida os guias conduziam os visitantes para o próximo espaço onde ficava a horta medicinal.

Naquele espaço os estudantes explicavam sobre a importância da horta medicinal, citava as plantas, para que serviam, princípio ativo e falava de algumas técnicas de convivência como a *batata de salvação*[3]. Essa tecnologia social foi trabalhada nas aulas de Iniciação à Engenharia e a Administração Rural, a forma de fazer é simples, com garrafas pets, os estudantes aprenderam a regar as plantas usando a técnica. Ao continuar, os visitantes chegavam

[3] A Batata da Salvação é uma tecnologia social de convivência com o semiárido, criada em 2013 pela Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (Fatres). Seu objetivo é viabilizar a produção agrícola com pouca água, superando os períodos de estiagem enfrentados na região. A tecnologia consiste em um sistema econômico de irrigação por capilaridade, inspirado na batata do umbuzeiro, que armazena água em suas raízes para sobreviver a momentos de forte seca. O sistema é formado por um reservatório de água composto por uma garrafa pet e uma corda enterrados no solo, foi pensado para ter alta replicabilidade, baixo custo e simples montagem e manuseio, facilitando o acesso pelos agricultores familiares. http://diretrizesbotanamesa.gvces.com.br/pf/batata-da-salvacao/

ao Estande que falava sobre a energia solar. A energia solar foi uma das primeiras fontes de energia que a escola teve acesso. Utilizando placas solar que captam e armazenam energia para ser distribuída para uso em lâmpadas, máquinas, equipamentos, cerca entre outros. Atualmente a escola usa apenas nas cercas. Nas fotos abaixo imagem na horta medicinal e da energia solar.

Estudantes da EFA Valente, apresentando o setor da horta medicinal,
na foto 01 e o setor de energia solar na **foto 02.**





Fonte: professor Messias

Após eram direcionados para o setor das codornas e aviário de corte, onde tinham as principais orientações dos estudantes sobre técnica de manejo. Em seguida iam para a horta verão, lá os estudantes explicavam o funcionamento, distribuíam terra adubada organicamente e direcionava-os para o setor do aviário de postura. Nesse setor os estudantes orientavam o processo de manejo e controle dos setores, como o tipo e uso de ração, coleta de ovos. Em seguida, os visitantes iam para a pocilga. Naquele estande tinham informações a respeito dos suínos, tais como raça que melhor se adaptava à região, tamanho, peso, tamanho e peso para abate, manejo em geral, consumo e comercialização, além das instalações e alimentação.

Foto 03 - Explicação dos estudantes no setor da horta



Fonte: professor Messias

Continuando na trilha de saberes, os visitantes tinham acesso ao setor denominado

de herbário digital[4], cujo objetivo era apresentar as plantas da caatinga na rede. Ao acessar o portal o visitante poderia ter acesso ao trabalho desenvolvendo na EFA com parceira da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, voltado para a valorização das plantas da caatinga, da sua fauna, nomes populares e científicos, além de outros detalhes e curiosidades. Os estudantes falavam também sobre o potencial das plantas da caatinga para a produção de alimentação animal. As forrageiras em geral servem, por conta do seu potencial proteico, podem ser usadas para desenvolver e potencializar a alimentação do rebanho. Apresentavam folhas de plantas da caatinga como *pau de rato*[5] ou *catingueira*, *incó*[6] e outros triturados na forrageira.

Fotos 04 e 05 - Herbário com as plantas da caatinga





Fonte: Projeto da UEFS em parceria com a EFA, 2017

Foto 06 - Estudantes produzindo feno em aula prática em preparação para a trilha 2017



Fonte: professor Messias

Em frente, tinham acesso ao setor dos caprinos de leite. Os estudantes responsáveis por esse setor, explicavam todo processo de manejo e retirada do leite da cabra. Falam dos cuidados com a saúde, com a higiene e com a alimentação. Também sobre os cuidados que se deve te para manter o leite sem odores do bode.

Caminhado para o final em baixo do *pé quixabeira*[7], os estudantes explicavam sobre os cálculos que são feitos para saber a quantidade da água que chove por ano, a partir dos

4 Disponível em: https://www.google.com/search?sa=X&q=herbário+UEFS+EFA+valente&tbm

5 ***Caesalpinia pyramidalis***

6 Capparis Yco

7 ***Sideroxylon Obtusifolium***

dados pluviométricos anuais e como é feito o cálculo para captar água das chuvas no telhado e armazenar nas cisternas. A professora de matemática realizou atividades anteriormente com as turmas, tanto em sala como prática de campo, sobre as fórmulas matemáticas utilizando os conteúdos necessários como medidas de ângulos, o número PI, medidas de áreas, entre outros conteúdos para explicar e ensinar aos estudantes os cálculos básicos na construção das cisternas e assim planejar sua capacidade de captação, uso e consumo de água na sua propriedade. Ao lado desse Estande, ficava a experiência de reaproveitamento da água dos banheiros dos estudantes para regar as plantas e produzir alimentos para os animais. O espaço tem pequenos tanques de cimentos que vai fazendo a decantação e despoluindo a água até que cheguem às condições de reaproveitamento (IRPAA, 2007).

Fotos 06, 07 e 08 - Estudantes apresentado os dados pluviométricos das chuvas e aproveitamento da água em baixo do pé de quixabeira



Fonte: professor Messias

Por fim, os visitantes passavam no último Estande que falava sobre a história da EFA, os Instrumentos Pedagógicos como Eixos Geradores, temas dos planos de estudos, Caderno da Realidade, produção de estudantes, fotos de experiências e atividades na EFA e livros e publicações a respeito da pedagogia da alternância e da educação do campo entre outros objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância tem proporcionado a criação de boas experiências nas escolas famílias agrícolas, nesse sentido, a coordenação pedagógica da escola, reunida com os professores, ouvindo pais, lideranças da associações parceiros, além dos próprios estudantes, chegou a conclusão que a trilha contribuiu de forma significativa para o ano letivo de 2017. Desde do momento da construção dos primeiros passos da montagem da ideia até a realização do evento, teve a participação da equipe de formação, de pais, estudantes no processo de planejamento, construção execução da atividade. Isso de fato, contribuiu bastante para o desempenho dos estudantes em todos os sentidos, tanto no que se refere aos aspectos do comportamento, do relacionamento, das atividades coletivas de mútua ajuda, melhoria das notas e consequentemente da aprendizagem, no cumprimento de regras de convivência, da auto estima, mas sobretudo da consciência com relação à convivência com o semiárido e com relação ao convívio com a natureza, com a agricultura familiar.

Muitos pais no final do ano letivo avaliaram de forma positiva as atividades formativas

desenvolvidas pela escola em parceria com as famílias e com as comunidades e parceiros, visto que os filhos estavam mais estimulados a aplicar em casa e nas propriedades, práticas que vivenciaram e aprenderam na escola.

Proporcionou interação com público de várias idades, com parceiros. Com isso, a iniciativa da trilha de saberes, também alertou as famílias, participantes e aos próprios estudantes para continuar despertando para a proposta pedagógica/ metodológica da escola, que sendo apropriada para o campo, exige comprometimento de todos os parceiros da formação desse estudante, de modo especial, de sua família.

De fato, todos puderam aprender com atividade. A prática pedagógica dos professores e monitores além de inovar, gerou aprendizagens estruturantes para todos os estudantes, , incluindo aqueles que apresentavam dificuldades específicas de leitura, escrita, cálculos matemáticos, domínio de fala em público, de trabalhar em grupo, expressão oral, entre muitos outros. E integração, participação e envolvimento das famílias. E assim, pretendemos continuar com as próximas etapas da trilha nos anos seguintes e tornar este, um dos eventos significativo de integração, geração e produção de conhecimentos e saberes da EFA Valente.

Referências

CARDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** Notas para uma análise de percurso.

DOSSIÊ, da **Formação Inicial de Monitores** – módulo III)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIXO, Alessandra Alexandre. **Memórias e imagens de uma "gente de fibra":** conhecendo velhos agricultores do sisal por meio da fotografia, 2008.

GIMONET, J.C **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância.** Brasília: UNEFAB, 2007

EMBRAPA AGROBIOLOGIA RODOVIA BR 465, km 7 / https://www.embrapa.br/busca-de-solucoes-tecnologicas/-/produto-servico/112/sistemas-agroflorestais-saf).

http://www.unefab.org.br/p/efas_3936.html#.WpxkRh3wa1s

Aproveitamento de Água de Chuva de Baixo Custo para Residências Urbanas Instituto Regional Da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA - Posted by Desenvolvimento Nordestino em agosto 5, 2007.

DA ESCOLA À COMUNIDADE: AS VISITAS DE ACOMPANHAMENTO ÀS FAMÍLIAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MÃE JOVINA, RUY BARBOSA-BA.

From School to Community: accompanying visits to families as a methodological instrument of the Alternation Pedagogy at the Mãe Jovina Agricultural Family School, Ruy Barbosa-BA.

Hegair das Neves Pereira[1], Alisson Santos Veira Lima[2], Maraíse Almeida da Hora[3]

[1]Engenheira Agrônoma, Escola Família Agrícola Mãe Jovina, e-mail: hegraneves@gmail.com.
[2]Bacharel em Zootecnia, Escola Família Agrícola Mãe Jovina, e-mail: asvl.zooatp.efa@gmail.com.
[3]Engenheira Agrônoma, Escola Família Agrícola Mãe Jovina, e-mail: maraise_almeida@hotmail.com

RESUMO

A metodologia de ensino utilizada pela EFAMJ é composta por alguns instrumentos pedagógicos, dentre eles, as Visitas de Acompanhamento. O objetivo do presente trabalho é evidenciar as Visitas de acompanhamento às famílias enquanto mecanismo para o estabelecimento do diálogo entre monitores, estudantes e pais, proporcionando condições para discussões de questões técnico-pedagógicas, bem como intervenções no viés da produção agropecuária. No ano letivo vigente, foram feitas 81 visitas que resultaram em grandes oportunidades de discussões e mudanças na realidade da família e do(a) estudante. Notadamente a presença dos professores influencia a reaproximação de famílias, contribuindo também para sua organização nas associações, cooperativas, movimentos sociais e movimentos religiosos existentes na sociedade onde vivem.

Palavras-chave: Educação do Campo; EFA; Extensão rural; Ensino; Educação Contextualizada.

Keywords: Rural education; EFA; Rural extension; Teaching; Contextualized Education.

CONTEXTO

De acordo com Caldart (2014), o sistema educativo organizado por meio da alternância foi desenhado para atender uma circunstância objetiva: possibilitar acesso e permanência na escola de estudantes de diferentes localidades, que podem estar em longa distância, sem ter que desenraizá-los do trabalho de origem e da própria dinâmica do movimento social que integram ou passarão a integrar pelas exigências do próprio processo formativo.

A Escola Família Agrícola Mãe Jovina-EFAMJ, assim como as demais EFA's vinculadas a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia-AECOFABA, atua no âmbito da educação contextualizada através da pedagogia da alternância, visando o jovem no campo como potencial sujeito de mudança de sua realidade e, consequentemente, da realidade de sua comunidade. Entende-se que para a juventude permanecer no campo, mesmo diante de problemas sociais, econômicos e ambientais que o meio rural enfrenta atualmente, é necessário cultivar o sentimento de pertença por parte deste(a) jovem.

EFAMJ é organizada pelo sistema educativo da Pedagogia da Alternância, a qual é composta por instrumentos pedagógicos que objetivam integrar as atividades do tempo escola com as ações do tempo comunidade, de modo que o saber teórico e prático sejam consolidados na vida, na propriedade e na comunidade do(a) jovem.

Plano de Estudo (PE), Caderno da Realidade (CR), Caderno de Acompanhamento, Folha de observação, Viagens de Estudo, Serão, Estágio técnico e pedagógico, Tutoria e Visita de acompanhamento às famílias são os instrumentos pedagógicos que complementam a formação profissional do(a) técnico(a) em Agropecuária da EFAMJ. Instrumentos estes que são aplicados durante a permanência do estudante dentro da escola e/ou em sua comunidade.

O instrumento explorado neste estudo foi a Visita de acompanhamento às famílias dos estudantes, pelo potencial que esta atividade veio adquirindo ao longo dos 26 anos de existência da escola em questão, visando conhecer a realidade do aluno e seu meio; acompanhar as experiências dos alunos; conscientizar as famílias sobre seu papel na educação dos filhos e co-autores das alternâncias.

Deste modo, o objetivo do presente trabalho é evidenciar as Visitas de acompanhamento às famílias enquanto mecanismo para o estabelecimento do diálogo entre monitores, estudantes e pais, proporcionando condições para discussões de questões técnico-pedagógicas da EFA, bem como intervenções no viés da produção agropecuária.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As visitas de acompanhamento são realizadas pelos monitores que acompanham os estudantes durante todo o tempo escola. Cada monitor (a) é responsável por acompanhar um quantitativo de famílias e comunidade. A definição do número de visitas é feita sempre no início do ano letivo, culminando num planejamento anual prévio, sendo indispensável a visita ao meio sócio profissional do aluno. No ano letivo de 2019 houve a definição, através de reunião pedagógica com os monitore/professores de no mínimo duas visitas por família.

Antes de realizar as visitas, os monitores recebem uma ficha de orientações pedagógica que auxiliará o diálogo com os estudantes e seus respectivos responsáveis.

Durante o primeiro encontro entre monitor e família é aplicado um questionário para levantamento de dados contendo questões envolvendo a participação da família na comunidade, as atividades desenvolvidas no meio sócio profissional, alguns aspectos da produção agropecuária, as dificuldades enfrentadas nestes quesitos, entre outras questões que facilite o conhecimento da realidade do aluno e favoreça o envolvimento dos pais na vida escolar e na participação efetiva na Associação que mantém a escola.

Assim, tem sido feito pelos professores/monitores a média de uma visita a cada seis meses, entretanto sempre surgem algumas eventualidades onde é preciso fazer-se presente no meio sócio-profissional do aluno antes desse tempo. Na maior parte das visitas, o tempo descrito é em função da jornada de trabalho dos profissionais, onde destina-se um dia de visita/semana e a distância do municípios, passando de 150 quilômetros da EFAMJ até a comunidade/ propriedade do aluno.

Com base nesta distribuição, obteve-se uma abrangência de 5 territórios de identidades,

12 municípios e um efetivo de 41 comunidades e totalizando 165 famílias acompanhadas.

RESULTADOS

No ano letivo vigente, foram realizadas, em média, 81 visitas que resultaram em grandes oportunidades de discussões e de mudanças na realidade da família e do(a) estudante. É perceptível a capacidade de influenciar positivamente as famílias que são visitadas. É possível observar esta evolução durante o tempo escola, onde o aluno, através de fotos e vídeos relata aos monitores as atividades que estão sendo desenvolvidas e as mudanças na produção após seu ingresso na instituição. Através deste objeto de avaliação é possível diagnosticar de perto a vida da família, a propriedade em que estão instalados, o que desenvolvem, a participação e envolvimento destes no meio em que vivem **(figura 01).**

Figura 01: Estudante em sua propriedade apresentando a produção de hortaliças.



Fonte: Monitor Lucas Matos, (2019).

Podendo então mostrar informações que sejam de interesse único (escola-família-comunidade), relacionado ao aluno ingresso no primeiro ano de curso. Além disso, identificar possíveis dificuldades ou problemas que possam interferir na vida do aluno no ano escolar, buscando soluções juntamente com a família e obtendo êxito nas atividades propostas no planejamento de visitas.

No tocante à produção, observa-se ainda casos de queimadas e roçagens drásticas, resultando no comprometimento dos recursos naturais, além do uso de alguns produtos químicos e adubos inorgânicos por parte de algumas famílias. Através da intervenção dos monitores nos momentos de visita, discutindo com a família, mostrando diferentes realidades ao jovem por meio de palestras e visitas técnicas em propriedades de referência, sendo assim motivados a abdicar o modo comum e introduzir em conjunto com a família práticas de conservação do solo, métodos alternativos de controle de pragas e doenças, modelos de produção consorciado, adubos orgânicos e outras práticas que trazem produção sustentável, geração de renda e fixação da família e principalmente do(a) jovem no meio rural.

Nas visitas foram abordados temas como: criação e fortalecimento das Associações de agricultores familiares, realização do Cadastro Estadual Florestal do Imóvel Rural - CEFIR, cultivo e uso de plantas medicinais, resgate das sementes crioulas, acesso aos recursos hídricos com construção de barreiros e cisternas, desmatamento e queimadas, acesso às políticas públicas (Garantia Safra, PRONAF, etc.), participação na vida comunitária, nas atividades associativas, culturais e religiosas, práticas de conservação do solo, recuperação de áreas degradadas, reflorestamento, desenvolvimento das atividades agropecuárias **(figura 02)** na família e comunidade, uso de agrotóxicos, aplicação do Plano de Estudo na família e comunidade, retorno do Plano de Estudo na família e comunidade, comportamento do aluno na família e comunidade e o momento do estudo na escola e na família.

Além disso, a presença dos monitores acaba influenciando a reaproximação de famílias, contribuindo também para sua organização de forma eficiente nas associações, cooperativas, movimentos sociais e movimentos religiosos existentes na sociedade onde vivem, no município qual fazem parte e na região onde estão inseridos.

Portanto, o trabalho aqui relatado é um mecanismo indispensável para o desempenho e bons resultados de uma EFA, devendo ser contínuo e sem falhas. É passível de melhora a todo instante e dependente principalmente do trabalho e empenho dos monitores, que são responsáveis pelas visitas, sem excluir e tampouco sem reduzir a participação dos demais integrantes envolvidos neste processo.

Figura 02: Criação de ovinos na propriedade de estudantes durante a visita de acompanhamento



Fonte: Monitora Gerlane Bernardino, (2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete. **Escola em Movimento: Instituto de Educação Josué de Castro.** Expressão Popular, 2014.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE LADEIRINHAS "A" (EFAL): PRÁTICA DO PLANO DE ESTUDO (PE) – TERRA, ÁGUA FONTE DE VIDA/CONSERVAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Ladeirinhas Agricultural Family School "A" (EFAL): Practice of the Study Plan (PE) - land, water source of life / conservation and preservation of the environment.

Florisvaldo Rocha Silva[1], Sergio Borges Cardoso[2]

[1]Licenciado em Geografia pela UFS (1992), Mestre em Educação pela UFS (1996) e Doutor em Educação pela UFRN 2008,UFS, flory rocha@hotmail.com

[2]Licenciado em Química pela UEPB (2009), Especialista em Metodologia do Ensino de Química pela Faculdade Internacional Signorelli, Brasil(2017), Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional no Ensino de Ciências Ambientais pela UFS, AMEFAL/EFAL,sergiocbHYPERLINK "mailto:sergiocb73@gmail.com"73HYPERLINK "mailto:sergiocb73@gmail.com"@gmail.com

RESUMO

A prática do Plano de Estudo (PE) é realizada no desenrolar de uma ação pedagógica. Busca-se por meio da prática dos passos do instrumento pedagógico (PE) uma mudança na organização social. O objetivo geral da ação pedagógica foi de sensibilizar os(as) jovens do 2º ano B da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas "A", Japoatã – Sergipe, sobre questões ambientais. A metodologia apresentou prática pedagógica com música e dois vídeos abordando questões ambientais. Houve a Construção do Chapéu e questões do (PE); Tutoria; Colocação em comum; Síntese da Colocação em comum; Planejamento da aula de química a partir da síntese; Planejamento da Atividade de Retorno; Tutoria da Atividade de Retorno e Colocação em Comum da Atividade de Retorno. Nos resultados e discussão foi analisado a Atividade de Retorno. Neste, observou-se um propício ambiente de descontrução e construção da cidadania, e em especial, sensíveis às questões ambientais.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Aulas de Química; Atividade de Retorno.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Return Activity; Environment.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância é compreendida como modalidade pedagógica que transita nas esferas da escola, família e trabalho. Esta pedagogia é dinamizada por instrumentos pedagógicos permitindo aos estudantes a busca de uma formação integral e sua atuação para o desenvolvimento do meio. Seus princípios e instrumentos aliados à cultura na qual o sujeito reconhece a sua história e a sua ação nos espaços onde vive e/ou trabalha (PIATTI, 2014, p.49). Neste sentido os instrumentais da pedagogia da alternância coloca o sujeito à conhecer sua realidade, as diferenças de sua realidade, tal como expõe Piatti,

> reconhecer o espaço onde o sujeito vive e trabalha, reconhecer as diferenças existentes, as contradições, as lutas, pois são essas questões que podem transformar e formar sujeitos ativos e produtores de sua própria história, com possibilidade de transformação (PIATTI, 2014, p.57).

A Escola Família Agrícola de Ladeirinhas "A" (EFAL) é um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA), localisada no povoado de Ladeirinhas "A", município de Japoatã, região do Baixo São Francisco, Estado de Sergipe. Atende atualmente sessenta e cinco jovens, provenientes de diversos municípios da região, baseia-se na dinâmica de formação sócio-político-educacional e ecológica de jovens filhos(as) de agricultores em 4 pilares, onde um desses faz parte do sistema educativo da pedagogia da alternância, que em diferentes tempos e espaços, pratica-se instrumentos pedagógicos que operacionalizam o processo de ensino-aprendizagem da formação de sujeitos, tanto no ambiente escolar quanto em suas comunidades. Sobre a operacionalização dos instrumentos pedagógicos citados, Gimonet, em texto intitulado, "A alternância na formação "Método pedagógico ou novo sistema educativo" A experiência das Casas Familiares Rurais", nos elucida com suas palavras,

> Para a exploração da realidade e da experiência, sua expressão e sua formalização existe um instrumento básico: o "Plano de Estudo" da vida quotidiana (profissional, social, familiar, etc...). Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. Ele é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento. Não se trata de um mero instrumento de pesquisa monográfica, mas de um instrumento chave de aplicação, de poder e de cultura se conseguirmos dar-lhe as dimensões que requer. Para o aproveitamento dos ganhos experiências a "colocação em comum" constitui a segunda atividade chave da pedagogia dos CEFFA's porque visa fazer conhecer e partilhar ao conjunto do grupo as descobertas, os ganhos e contribuições de cada um. Ela permite introduzir a troca e a confrontação no seio de um grupo de pares com todos os efeitos que isto subentende. Ela dá poder a cada um e ao grupo. Ela é uma oportunidade de efetiva cooperação. Ela é, por excelência, uma atividade de socialização. Constitui assim, do ponto de vista da gestão pedagógica, a atividade dobradiça entre os campos de vida e dos saberes diferentes. (GIMONET, 2004, p.7)

A ação pedagógica busca ser instrumento de resistência na organização social, que tendo sua prática vivenciada em meio aos passos da pedagogia da alternância busca contribuir tanto para a mudança social do(a) jovem em sua comunidade como fomentar o debate entre os(as) docentes desta instituição sobre a prática do Plano de Estudo (PE).

O objetivo geral da ação pedagógica foi de sensibilizar os(as) jovens sobre questões ambientais, por meio da prática do PE - terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente, que para atingir o objetivo geral citado os seguintes objetivos específicos foram traçados: Aplicar os passos do instrumento pedagógico Plano de Estudo; Desenvolver o questionário do (PE); Realizar tutoria do PE; Praticar a colocação em comum do PE; Sistematizar a síntese do PE; Planejar aulas de química no contexto da síntese do (PE) e Sistematizar a atividade de retorno do PE.

METODOLOGIA

O plano de estudo - terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente é tema de pesquisa desenvolvido com os(as) jovens do 2º ano da EFAL. A turma foco de registro desta ação é o 2º ano B. A escolha do 2º ano B foi motivada por conta de adequação das quinzenas e viabilidade de vivência dos passos necessários para a realização do Plano de Estudo (PE). O 2º ano B é composto por 17 jovens, 7 meninas e 10 meninos, que se originam de 7 comunidades: Brejo Grande, Canhoba, Propriá, Neópolis, Pacatuba, Japoatã e São Francisco.

No dia 27 de fevereiro, no horário das 20h, iniciou-se a construção do Plano de Estudo, - Terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente. A turma foi exposta à um vídeo e áudio legendado da música "Planeta Água" de autoria de Guilherme Arantes. Após este momento, provocamos a fala de alternantes sobre suas impressões sobre a letra da música e sobre a importância da água no planeta, ressaltando o ciclo hidrológico.

Um debate sobre os temas da água, terra e da conservação e preservação do meio ambiente foi estimulado pela veiculação de dois vídeos. O primeiro foi sobre impactos ambientais, e em especial os impactos de poluição da água causados pela ação humana, intitulado:" Salinização na foz do Rio São Francisco ameaça peixes e vegetação", de autoria do site GloboPlay. O segundo retratou o impacto de despejo de mineradora em Barcarena – PA, intitulado: "Após despejos, 14 metais tóxicos são encontrados em rios da região de Barcarena (PA)", de autoria do site G1 Pará.

Após este momento dividimos a turma em 7 grupos. Cada grupo relativo à uma comunidade de origem dos(as) jovens e orientamos o processo de desenvolvimento das perguntas relativas ao tema do (PE). Cada grupo faria 5 perguntas de forma que as respostas não contemplem somente uma afirmação ou negativa, mas que, se houver, juntamente surgisse uma justificativa. Recolheu-se as questões de cada grupo e eliminadas as perguntas semelhantes, escolheu-se 8 questões das 30 questões, duas são sempre inseridas, uma relativa a ilustração sobre o tema e a outra uma redação a partir das respostas obtidas na pesquisa do (PE).

Na semana do dia 19/03 à 24/03 os(as) jovens vivenciaram o momento da tutoria, que é um momento do(a) monitor(a)/professor(a) com o(a) jovem para saberem de si, de suas vidas e também como foi desenvolvida, pelo(a) jovem, a pesquisa do PE e assessorar possíveis melhorias de linguagem e redação do PE.

Após o momento de tutoria, no dia 27/03 houve a realização da colocação em comum do (PE) individualmente e por grupo de comunidade. Nesta vivência o(a) professor(a) sistematiza uma síntese das respostas obtidas por cada comunidade. No dia seguinte há o planejamento da Atividade de Retorno e é avaliado e eleito

pelos(as) jovens da colocação em comum de seus (PE) os problemas surgidos, que sejam comuns às comunidades ali representadas. Problemas relativos à água e a conservação e preservação do meio ambiente foram escolhidos para serem foco de Atividades de Retorno.

Para a Atividade de Retorno foi desenvolvida de forma comum, questões de aprofundamento de pesquisa do (PE) e orientação dos meios e locais, onde seriam as atividades realizadas nas comunidades. Em consenso a turma decidiu pela realização de entrevista de

autoridades técnicas da Empresa de Tratamento de Água de Sergipe (DESO) e palestras de educação ambiental, abordando os temas de conservação e preservação do meio ambiente nas escolas de ensino fundamental onde estudaram.

Nesta mesma semana houve a elaboração por parte dos(as) monitores(as) /professores(as) responsáveis pela construção do (PE) - terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente, síntese do (PE). Esta síntese foi entregue à coordenação pedagógica para que fosse distribuída ao corpo docente da EFAL. O planejamento de aula de cada disciplina, na medida do possível, foi contextualizado a partir da síntese da Colocação em Comum do (PE).

O planejamento da aula de química para os dias 17 e 18 de março a partir da contextualização da realidade de algumas comunidades sobre as respostas da pesquisa do (PE) - terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente. Propomos a leitura e debate sobre o texto "A noção equivocada de falta de água" e a análise de notícia de cinco textos relativos à poluição de águas utilizando as palavras-chave de análise: O quê?/ Onde?/ Quando?/ Como?/ Por quê?/. Estas perguntas têm por finalidade apresentar as características argumentativas de uma notícia. Atividade sugerida em grupo de cinco pessoas. Durante a aula foi contextualizada a problemática da veiculação de doenças por meio da água, dado trazido por quase todas as comunidades por meio do PE Para abordar a problemática de água salobra trazida por algumas comunidades e principalmente Brejo Grande, onde a jovem Thainara e o jovem Fabrício relataram haver um crescente problema de pressão alta entre as pessoas mais idosas da comunidade. Para abordar o assunto da comunidade de Brejo Grande e o conteúdo de química para o 2 ano, trabalhamos assunto específico de físico- química; definição e prática de soluções aquosas e suas relações entre soluto e solvente; a água como solvente universal e expressões de concentração química comum. As concentrações químicas lecionadas foram título e molaridade. Exemplos da relação do excesso de cloreto de sódio marinho na água do rio e o contexto desta problemática envolveu as questões de transposição do Rio São Francisco e a baixa vazão do mesmo para a região de Brejo Grande, Propriá e Canhoba.

A etapa seguinte foi de tutoria do resultado da Atividade Retorno e a Colocação em Comum do mesmo. Apresentação e avaliação das ações dos(as) jovens foi realizada por meio de entrevistas gravadas e ações de palestras nas escolas utilizando recursos de mídia adequados e transcrições das entrevistas gravadas.

Os resultados das atividades de retorno do (PE) - terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente foram registrados no caderno da realidade de cada jovem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para alguns cientistas da modernidade contemporânea vivemos uma mudança climática que inaugura o período de aquecimento do planeta terra, para outros estamos entrando na era glacial. Tanto numa ou noutra visão certamente estamos sofrendo fenômenos naturais extremos que nos deixam perplexos à beira de uma crise tanto de identidade civilizacional como crise em relações com o ambiente. A crise ambiental nos remete a pensar sobre os modos de como vivemos e produzimos em nosso planeta. Esta produção também

nos permite refletir que o avanço na ciência moderna e suas técnicas, engendram perturbações de fenômenos ecológicos no planeta terra. (GUATTARI, 1990)

Da mesma forma, a vida na sociedade capitalista moderna é cada vez mais deteriorante. Félix Guatarri comenta em seu livro "As três ecologias" que, "paralelamente a tais perturbações, os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração". (GUATTARI, 1990, p.7)

As representações políticas e executivas brasileiras fazem-se insensíveis às alterações de fenômenos ambientais e de diferenças sociais extremas. A ecosofia surge como alternativa de práxis coletiva. Esta prática mostra-se mais abrangente que o oferecido pelo universo científico. A ecosofia apresenta-se como um padrão ético, estético e político, que rompe com a abordagem da subjetividade realizada pelas ciências humanas (ROLNIK, 2019, p. 5). Rolnik discorre sobre o que entendeu sobre a Ecosofia, segundo o que definiu o autor Félix Guatari. Nas palavras de Rolnik:

> Assumir as rupturas de sentido existencializantes coube sempre à arte e à religião. Hoje, no entanto, tais rupturas devem, segundo o autor, ser assumidas por práxis coletivas. Primeiro, por uma questão de sobrevivência (não se pode sobreviver a uma total perda de sentido). Segundo, porque o [1]CMI não pode ser combatido apenas de fora. Assumir as rupturas de sentido sem se deixar capturar pela subjetividade dominante, nem tampouco chorar pela volta das formas existentes antes dos avanços da tecnologia e da informática, da aceleração dos transportes, da interdependência dos centros urbanos, da mundialização do mercado... Sem nenhuma espécie de romantismo melancólico. Mas acolher as conquistas do desenvolvimento tecnológico, lutando pela reorientação de seus princípios, pela instauração de novos sistemas de valorização, que não tenham como único critério o lucro. Há outras espécies de rentabilidade possíveis e necessárias, nos lembra Guattari, como por exemplo, uma rentabilidade estética, social e de desejo. (ROLNIK, 2019, p. 5-6).

A ecosofia aponta uma dinâmica entre registros ecológicos do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana, e que, estes apontamentos poderiam ajudar a clarear o conjunto de implicações destrutivas dos fenômenos ecológicos.

A educação, por meio da pedagogia da alternância, se apresenta tal qual um sertanejo nordestino brasileiro, que, "é antes de tudo um forte", (Cunha apud Oliveira, 2002, p. 524). Este modo de ensino-aprendizagem se apresenta como um "forte", resistindo aos ataques do modo de reprodução social da educação à serviço do capitalismo moderno, que alavanca intentos de formação social subserviente, de espírito competitivo e meritocrático. Na mão contrária desta dinâmica, a pedagogia da alternância luta por desenvolver uma formação humanista e mais colaborativa e de integralidade da vivência humana em sociedade. Esta pedagogia -- por meio dos pilares de finalidades: formação integral do(a) jovem e de desenvolvimento do meio, tanto social, econômico, humano, político, ambiental; e ainda, pelos pilares meio: metodologia da alternância e associação local surge como um meio de influência social para contribuir com o desenvolvimento de articulação ético-política na perspectiva da ecosofia.

O objetivo fundamental da pedagogia da alternância é contribuir para mudança social,

1 Guattari chama de CMI (Capitalismo Mundial Integrado, o capitalismo pós-industrial), em prol da produção de agregados subjetivos maciços, o que implica que seja travada qualquer proliferação criativa.

utilizando o instrumento metodológico chamado plano de estudo.

Nosella comenta em sua tese: "Origens da pedagogia da alternância no Brasil", que,

> Para a alternância, o plano de estudo ganha centralidade, pois se constitui no instrumento fundamental da Escola-Família, ele é a pedagogização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões (...) O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao Plano de Estudo, que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início da nova sessão de aula (Mepes apud Nosella, 1977, p. 86).

O plano de estudo promove pesquisas de temas que proporcionam reflexão sobre a vida, a vida em família, a vida em comunidade, profissionais e as relações com a natureza. No tema terra, água fonte de vida/conservação e preservação do meio ambiente, no que tange ao debate deste tema, nos deparamos com a possibilidade de reflexão sobre a crise da água, trazendo a baila estudiosos como Ribeiro, que diz,

> O principal fator que agrava a escassez de água doce na Terra é seu uso na esfera privada de maneira irresponsável com fins de acumulação de capital. Não há um reconhecimento do caráter público da água pelas camadas dominantes da sociedade "planetária" que estamos vivendo.(RIBEIRO, 2008, p.54).

Este debate, dentre outros, por meio do PE nos possibilita a caminhar caminhos cujo os(as) jovens ou atores sociais são dinamizados à busca de uma emancipação do ser cultural, "gerando novos processos sociais para a construção de outra racionalidade social", (LEFF, 2016, p.419).

Esta mudança de racionalidade social é princípio fundamental da pedagogia da alternância, quando a mesma se propõe a ser meio para transformação do sujeito na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

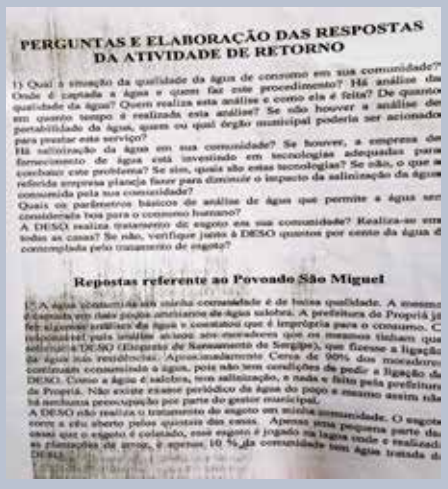
Dentre os instrumentais da Pedagogia da Alternância, o Caderno da Realidade é o registro de parte das experiências dos(as) alternantes tanto na escola quanto em sua comunidade. Neste caderno, as ações da Atividade de Retorno que os(as) educandos realizam em suas comunidades são registrados. Na Atividade de Retorno do primeiro Plano de Estudo, do segundo ano do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, foi solicitado aos educandos que realizassem em suas comunidades uma intervenção de Educação Ambiental nas escolas de origem do ensino fundamental e também uma visita e entrevista na Empresa de Saneamento do Estado de Sergipe (DESO).

Os educandos que realizaram Atividade de Retorno no Povoado de São Miguel no município de Propriá - Estado de Sergipe, registraram resultado de entrevista na Empresa DESO:

> A DESO não realiza o tratamento do esgoto em minha comunidade. O esgoto corre a céu aberto pelos quintais das casas. Apenas uma pequena parte das casas que o esgoto é coletado, esse esgoto é jogado na lagoa onde e realizada as plantações

de arroz, e apenas 10% da comunidade tem água tratada da DESO. **(Fotografia1)**

Fotografia 1 - Respostas referentes ao Pov.S.Miguel



PERGUNTAS E ELABORAÇÃO DAS RESPOSTAS DA ATIVIDADE DE RETORNO

1) Qual a situação da qualidade da água de consumo em sua comunidade? Onde é captada a água e quem faz este procedimento? Há análise da qualidade da água? Quem realiza esta análise e como ela é feita? De quanto em quanto tempo é realizada esta análise? Se não houver a análise de potabilidade da água, quem ou qual órgão municipal poderia ser acionado para prestar este serviço?
Há salinização da água em sua comunidade? Se houver, a empresa de fornecimento de água está investindo em tecnologias adequadas para combater este problema? Se sim, quais são estas tecnologias? Se não, o que a referida empresa planeja fazer para diminuir o impacto da salinização da água consumida pela sua comunidade?
Quais os parâmetros básicos de análise de água que permite a água ser considerada boa para o consumo humano?
A DESO realiza tratamento de esgoto em sua comunidade? Realiza-se em todas as casas? Se não, verifique junto à DESO quantos por cento da água é contemplada pelo tratamento de esgoto?

Repostas referente ao Povoado São Miguel

1) A água consumida em minha comunidade é de baixa qualidade. A mesma é captada em cinco poços amazonas de água salobra. A prefeitura de Propriá já fez algumas análises da água e constatou que é imprópria para o consumo. C relacionaram, pois muitos alunos são moradores que os mesmos tinham qu solicitar a DESO (Empresa de Saneamento de Sergipe), que fizesse a ligação da água nas residências. Aproximadamente Cerca de 90% dos moradores continuam consumindo a água, pois não tem condições de pedir a ligação da DESO. Como a água é salobra, sem salinização, e nada e feito pela prefeitura de Propriá. Não existe exame periódico da água do poço e mesmo assim não há nenhuma preocupação por parte do gestor municipal.
A DESO não realiza o tratamento do esgoto em minha comunidade. O esgoto corre a céu aberto pelas ruas das casas. Apenas uma pequena parte da casas que o esgoto é coletado, esse esgoto é jogado na lagoa onde e realizad as plantações de arroz, e apenas 10 % da comunidade tem água tratada d DESO.

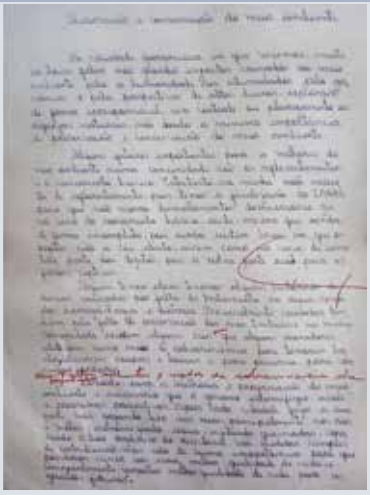
Fonte: Caderno da Realidade de altenantes (2018).

No registro acima os educandos relatam os conhecimentos que possuíram, considerando suas vivências comunitárias, que para além das disciplinas do currículo básico, levam os mesmos para uma formação integral, oportunizando uma possível intervenção comunitária junto aos órgãos públicos competentes para uma possibilidade de solução do problema relatado.

No Anexo N há o registro do cumprimento da Atividade de Retorno de alternantes que residem no município de Pacatuba – Estado de Sergipe. Este registro trás a saber doenças veiculadas por falta de tratamento de água:

> Algum tempo atrás tivemos alguns históricos de doenças causadas por falta de tratamento na água, sendo elas: barriga d'água e diarréia. Provavelmente causadas também pela falta de preservação dos rios. Inclusive na minha comunidade existem alguns rios que alguns moradores utilizam como meio de sobrevivência para tomarem banho, lavarem roupas e louças e para pescarem para consumo próprio. **(Fotografia 2)**

Fotografia 2 - Redação



Fonte: Caderno da Realidade de altenantes (2018).

Os alternantes ao reconhecer doenças veiculadas pela água e proporem uma causa para o problema enunciado, incidem luz às diferenças e contradições de suas realidades. A formação destes alternantes se constrói numa pedagogia, que não se trata apenas de articular dois espaços, dois lugares diferentes. É necessário "[...] colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação" Queiroz (2004, p. 103, apud PIATTI, 2014, p. 57). Estes saberes da idealidade científica vivenciada no espaço escolar, e o saber da realidade vivenciado no espaço da comunidade, torna a pedagogia da alternância "uma pedagogia do saber partilhado" (PIATTI, 2014, p. 57).

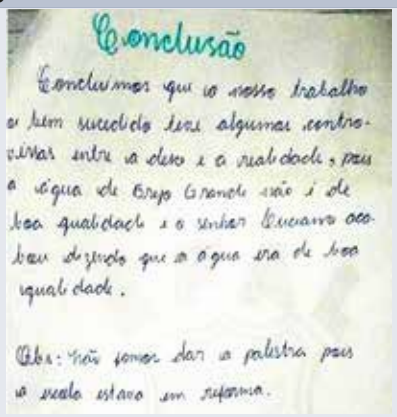
No mesmo relato, os alternantes trazem uma prática local, de que em alguns rios, alguns moradores, banham-se, lavam roupas e louças. Esta prática parece ser presenciada pelos alternantes desde sua infância até agora em suas fases adolescentes. Este passar de tempo e costumes habituais, podem ser traduzidos como uma construção histórica daquela comunidade. Sendo assim, podemos considerar esta construção histórica de alguns moradores tomarem banho nos rios locais e lavarem roupas e louças, um processo social, ou mesmo considerar como cultura local, pois, cultura pode ser definida, como tudo que envolve a existência do homem (PIATTI, 2014, p.61). Desta forma, a falta de qualidade da água da comunidade de Pacatuba, pode ser considerada questão cultural. Neste processo de cosntrução social, o processo cultural é entendido e composto pela construção e desconstrução dos sujeitos em seus caminhos individuais e coletivos. O desconstruir e construir do sujeito social, perpassa pela partilha de saberes, que dentre os vários meios coletivos, a escola é um meio contributivo para a formação da cultura social. Neste sentido o ambiente de uma EFA proporciona o que Piatti comenta,

> A escola, como espaço cultural, pode representar um processo dialógico de múltiplos aspectos que envolvem o homem em relação à cultura. No espaço da escola ou da sala de aula, seus atores têm voz, atuação, trocam experiências, convivem, aprendem, ensinam e, nesse contexto, se constituem enquanto sujeitos sociais e históricos (PIATTI, 2014, p.60).

E no Anexo T o registro feito da conclusão da visita à empresa DESO do município de Brejo Grande – Estado de Sergipe, trouxe um paradoxo entre a empresa e a comunidade:

> Concluímos que o nosso trabalho foi bem sucedido teve algumas controvérsias entre a deso e a realidade, pois a água de Brejo Grande não é de boa qualidade o senhor Luciano acabou dizendo que a água era de boa qualidade. **(Fotografia 3)**

Fotografia 3 - Conclusão de entrevista na DESO.



Fonte: Caderno da Realidade de altenantes (2018).

Nesta Atividade de Retorno há uma divisão, uma separação da realidade, e sabe-se que a comunidade é a que mais sofre, pois, fica entre a tensão da divisão de classes, à qual o capitalismo com sua ânsia de lucro, deixa a moral e os bons costumes de lado, ou deixa de lado o que podemos considerar cultura. Chauí citada por Piatti, 2014, p. 61, ao afirmar que uma comunidade defende a mesma cultura e, na sociedade, as diferentes classes sociais produzem diferentes culturas. Vale ressaltar que, para a autora, uma cultura não deveria excluir a outra, mas se completarem, porém a questão ideológica institui essa separação e produz a história.

CONCLUSÕES

Ao analisar o instrumento pedagógico Atividade de Retorno, produto do desenvolvimento do Plano de Estudo (Tema gerador) "Terra e Água fonte de vida, preservação e conservação do meio ambiente", que consta do caderno da realidade dos alternantes do 2º ano B do ano de 2018 da EFAL, podemos perceber e verificar a realidade dos mesmos exposta no tempo-escola. Diante do exposto, consideramos que o objetivo foi atingido, no que tange à sensibilização dos(as) alternantes sobre questões de impacto ambiental, com maior ênfase, sobre a questão da importância das águas e sua qualidade, para a manutenção da vida. Mas, mais do que concluir, podemos refletir sobre o processo pedagógico da pedagogia da alternância praticada na EFAL. O plano de formação de um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) influencia diretamente na ação de uma Atividade de Retorno? Será que o plano de formação praticado na EFAL sobre o Tema Gerador citado, foi aplicado à contento? Será que as disciplinas do ensino medio e as disciplinas técnicas específicas, em suas teorias e práticas no tempo-escola, podem contribuir para o ampliar de consciência do alternante sobre sua realidade? Será que a ação da Atividade de Retorno realizada pelos alternantes, poderia ter mobilizado reações mais efetivas, ou até mesmo, de mudança cultural em suas comunidades? Após a ação da Atividade de Retorno os(as) alternantes poderiam se dispor à trabalhos contínuos em sua comunidade para a melhoria de sua qualidade e também a do coletivo? Então, este trabalho, também nos permite refletir a busca de melhores caminhos da prática do sistema educativo da pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas "A" (EFAL).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Após despejos, 14 metais tóxicos são encontrados em rios da região de Barcarena (PA). Site G1 Pará. 2018. 02min:13s. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/videos/t/todos-os-videos/v/instituto-encontra-metais- 1toxicos-que-colocam-em-risco-moradores--que-utilizam-ilha-no-pa/6618742/>. Acesso em: Fevereiro de 2018.

GIMONET, Jean-Claude. **Método pedagógico ou novo sistema educativo?** a experiência das Casas Familiares Rurais. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB. (Org.). Documentos pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004 p. 21-31.

GUATTARI, F. **As três ecologias.** Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. 11º. ed. Campinas: Papirus, 1990.

LEFF, E. **A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul.** Petrópolis: Vozes, 2016.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** 1981. 277f. Tese de Dou-

torado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/71349686.pdf>. Acesso em:Fevereiro de 2018.

OLIVEIRA de R. **Os Sertões e a invenção de um Brasil profundo.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <n/n/n/http://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n44/14010.pdf>. Acesso em: Fevereiro de 2018.

PIATTI, Célia Beatris. **Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura.** Boletim GEPEP – v.03, n. 05, p. 48-64, dez. 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/3e.pdf>. Acesso em: Agosto de 2019.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Geografia política da água.** São Paulo: Annablume, 2008.

ROLNIK, Suely. **Uma ética do real.** Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/eticareal.pdf> Acesso em: Setembro de 2019.

Salinização na Foz do Rio São Francisco ameaça peixes e vegetação. GloboPlay, 2016. 04min. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4878113/>. Acesso em: Fev. de 2018.

A HISTÓRIA DAS MULHERES E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

Women's History and the Pedagogy of Alternation: the Experience of the Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

Cristina Luisa Bencke Vergutz[1]

[1]Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Especialista em Supervisão Escolar e graduada em Pedagogia. Pesquisadora integrante dos Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais-CNPq. Coordenadora Pedagógica na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul/EFASC - EFASC. E-mail: cristina.vergutz@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a importância do estudo sobre a história das mulheres na dinâmica da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC e sua interferência na constituição dos homens e das mulheres em formação através da pedagogia da alternância da EFASC. Parte-se do tensionamento acerca da história invisibilizadas das mulheres na constituição da humanidade buscando articular esta não- existência com a história oficial da própria pedagogia da alternância através do tripé gênero, raça e classe. A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa e participante tendo a perspectiva freiriana e feminista, envolvendo as mulheres, o contexto da EFASC e da história da pedagogia da alternância a fim de trazer à tona os diferentes sujeitos que constituem a historicidade da pedagogia da alternância. É a necessidade de reconhecer as mulheres enquanto sujeitos sociais, políticos, epistemológicos e econômicos que garantem a produção e a reprodução da vida.

Palavras-chaves: mulheres; pedagogia da alternância; Escola Família Agrícola; gênero

Keywords: women; pedagogy of alternation; Agricultural Family School; genre

INTRODUÇÃO

Compreendendo a pedagogia da alternância enquanto processo educativo organizado na alternância e na sucessão de tempos e espaços de aprendizagens, nos e dos quais alternam-se aproximações e distanciamentos de sujeitos que se apresentam como corresponsáveis pelo ensino e aprendizagem com os e as estudantes, consideramos necessário e atual problematizarmos as interações, dentro de todo escopo político-pedagógico da pedagogia da alternância numa Escola Família Agrícola, das relações de gênero materializadas no cotidiano desta escola.

Abordaremos a questão de gênero a partir da compreensão deste como as relações

entre homens e mulheres que os e as constituem socialmente, tendo o vetor da dominação e exploração presentes no entrelace deste com a raça e com a classe, como esclarece Saffioti (1987, 2013, 2015). Portanto traremos nossas análises para o campo da categoria mulheres na perspectiva feminista e marxista entendendo que histórica, pedagógica, epistemológica e ontologicamente, o ser mulher se forma e se define nas relações da, com e para a sociedade. E que esta sociedade historicamente patriarcal, capitalista, racista e colonial invisibilizam as mulheres, seus trabalhos e suas relações com e no mundo.

Neste sentido, pretendemos analisar a importância dos estudos da história das mulheres na dinâmica da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC a partir das ações político pedagógicas desenvolvidas na rotina desta instituição. Portanto, a problemática de compreender como os estudos da história das mulheres interfere na constituição dos homens e mulheres em formação na pedagogia da alternância da EFASC se justifica, primeiramente, pelo trabalho desenvolvido no decorrer dos anos dentro da EFASC a respeito de gênero que está refletido nas aulas, atividades, debates cotidianos e que estão sistematizadas e problematizadas em trabalhos acadêmicos (SOUZA, VERGUTZ, COSTA, 2017; PETRY, 2019; VERGUTZ, 2019).

Por seguinte, este artigo enfrenta e se posiciona frente a necessidade de entender a importância de trazer para a visibilidade e para o debate a história das mulheres na constituição da humanidade pelas diversas situações de opressão e de dominação que as mulheres estão imbricadas, tanto social como econômica e politicamente. Já que para o sistema mundo capitalista a mulheres se enquadra na "figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social" (SAFFIOTI, 2013, p.66) e, desta forma, suas relações e trabalhos devem ficar restritas e naturalizadas ao mundo do privado, da família, do lar, do doméstico e dos trabalhos caracterizados ao mundo dos serviços e dos cuidados.

Para atender a esta demanda, optou-se pelo engajamento teórico e prático de uma pesquisa qualitativa e participante tendo a perspectiva freiriana (FREIRE, 2011a, 2011b) e a investigação feminista (BARTRA, 2012) com intuito de trazer para o debate uma *outra* racionalidade científica para além de uma "epistemologia mestre" (ALCOFF, 2016) buscando a partir do olhar *desde o Sul* ou como nomeia Torres (2017), *desde Abajo* tendo a compreensão da necessidade ontológica de trazer para o campo da visibilidade a presença e as ações/reflexões de outros conhecimentos, como os das mulheres.

Conceitualmente articulamos a pedagogia da alternância com a educação popular e com a educação do campo genuinamente latino-americanas pelo viés analítico do tripé gênero, classe e raça e do entrelace político pedagógico emancipatório da agroecologia. Para tanto este artigo se estrutura em três problemáticas: a problemática das mulheres no contexto da pedagogia da alternância da EFASC, a problemática de onde estão as mulheres na história da humanidade e a problemática da invisibilidade das mulheres na pedagogia da alternância das EFAs.

AS MULHERES E O CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA EFASC

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC está situada no território do Vale do Rio Pardo – VRP no Rio Grande do Sul - RS atendendo filhos e filhas de agricultores

e agricultoras através da oferta do ensino médio e do técnico em agricultura. São os filhos e as filhas de agricultores e agricultoras e de trabalhadores e trabalhadoras rurais da região do Vale do Rio Pardo, sendo que 85% das famílias que possuem filhos ou filhas matriculadas são produtoras de tabaco. Tem sua organização curricular estruturada na pedagogia da alternância e inicia suas atividades no ano de 2009[1], através da mobilização de um grupo de agricultores da região que desejavam uma escola técnica e vinculada com a agricultura para seus filhos e filhas em decorrência da preocupação com a sucessão familiar em razão do crescente êxodo rural na região somado à identificação do envelhecimento da população camponesa (COSTA, 2012; VERGUTZ, 2013).

A região do Vale do Rio Pardo – VRP é uma região caracterizada como de agricultura familiar e fumicultora, responsável por 24% da produção de tabaco do Brasil, tendo no seu território um complexo transnacional desse setor (ETGES, 2001). Se apresenta como um território essencialmente rural, no qual a área rural ocupa 97,9%, tendo 37% da população vivendo no campo e estabelecendo suas relações de vida neste espaço (OBSERVATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA UNISC, 2018). Segundo Censo Agropecuário 2017 na região do VRP, 10,9% dos estabelecimentos rurais têm mulheres como proprietárias, enquanto que nacionalmente a porcentagem é de 19% e no Estado do Rio Grande do Sul 12%.

A presença de matrículas das mulheres na EFASC ano de 2018 representa 25,3% de estudantes mulheres sendo que 2009 a 2017 historicamente, as matrículas de estudantes na EFASC, apresentam uma média de 20% de matrículas de jovens mulheres, apresentando um aumento significativo e gradativo. O número das mulheres monitoras na EFASC permanece historicamente entre 28 a 30% e na gestão da escola a AGEFA é composta atualmente por quatro homens e duas mulheres que ocupam o cargo de vice-presidenta e 2ª secretária sendo que presidência sempre foi ocupada por homens. A EFASC só apresenta os cargos de diretor e vice-diretor nos anos de 2009 e 2010. A partir do ano de 2011, a gestão da escola passa ser composta por coordenação (institucional, administrativa-financeira, pedagógica, agrícola-estágios, internato, convivência), sendo que apenas a coordenação pedagógica é o cargo executado por uma mulher (VERGUTZ, 2019).

Ao nos deparamos com os Estatísticas de Gênero que trazem os indicadores sociais das mulheres no Brasil (IBGE, 2018) percebemos o quanto a questão de gênero se faz uma temática necessária e fundamental a ser debatida e refletida a fim de avançarmos na igualdade e equidade de nossas relações humanas, sociais e econômicas. Os dados atuais, no viés econômico, ainda indicam que as mulheres recebem cerca de ¾ do que os homens recebem, tendo também sob responsabilidade das mulheres o trabalho doméstico e de cuidados de pessoas, já que as mulheres dedicam 73% mais horas do que os homens nestes trabalhos. No viés político, a respeito da vida pública e da tomada de decisões, as mulheres brasileiras no ano de 2017 ocupavam 10,5% dos assentos da câmara dos deputados sendo que a média mundial é de 23,6% de mulheres. A respeito dos cargos gerenciais em 2016, 39,1% destes cargos são ocupados por mulheres, ou seja, apenas 1/3 dos cargos de decisão política e econômica são ocupados por mulheres.

1 No Estado do Rio Grande do Sul existem atualmente a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC (2009), Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha - EFASSERA (2013 - município de Caxias do Sul), Escola Família Agrícola de Vale do Sol - EFASOL (2014 - município de Vale do Sol) e a Escola Família Agrícola do Sul - EFASUL (2016 - município de Canguçu).

Partindo da compreensão que estamos imersos num sistema mundo baseado na exploração e dominação econômica, social e humana a desigualdade é vista como natural e não como fruto de estruturas de poder, envoltas em tramas de relações sociais e econômicas. Esta sociedade capitalista, patriarcal e colonizadora desenha os índices alarmantes de violência contra as mulheres: 1 estupro a cada 11 minutos em 2015 no Brasil, sendo que estima-se que este número seja apenas 10% do total de casos que realmente acontecem; cerca de 70% das vítimas de estupro são crianças e adolescentes e quem mais comete estes crimes são homens próximos às vítimas; 13 mulheres morreram por dia em 2013 vítimas de feminicídio; a cada 7,2 segundos uma mulher é vítima de violência doméstica no Brasil (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018; ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017; MAPA DA VIOLÊNCIA, 2015).

São dados que nos fazem perceber a importância de refletirmos o quanto situações cotidianas e rotineiras que vivenciamos são reproduzidas e classificadas como inerentes ao gênero, ou seja, competem a homens ou a mulheres. Nesta perspectiva, a não-existência ou invisibilidade das mulheres na história da humanidade é coerente com um enquadramento de memória que, a partir de pontos de referência coerentes com a compreensão capitalista-patriarcal-colonizadora vista pela relação mulher e trabalho, entende a mulher com papel social de submissão e docilidade agraciada com a maternidade, com papel produtivo de "ajuda" ou de menor valor na relação de trabalho justificando sua exploração e dominação, além de compreender o trabalho doméstico como função inerente e mistificada como destino biológico das mulheres.

ONDE ESTÃO AS MULHERES NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE?

Quando pesquisamos a história das mulheres no transcorrer da humanidade nos deparamos com duas situações: a primeira é a constatação de pouquíssimo registro das histórias de mulheres ao direcionarmos nosso olhar para situações marcantes na constituição da humanidade e a segunda é que ao nos deparamos com algum registro percebemos que ele é relatado por homens, ou seja, a história das mulheres é contada por homens, brancos e ocidentais.

Perrot (2007) considera isto como um "silêncio do relato", em que as mulheres ao mesmo tempo que são excessivamente descritas, representadas e imaginadas são silenciadas. Logo, é o silêncio não da mera ausência de fontes, mesmo que quantitativamente este seja também um ponto que mereça destaque pois o número de fontes masculinas que legitimam fatos históricos e científicos é majoritariamente de homens. Mas o que Michelle Perrot problematiza é a falta de autenticidade destes relatos/discursos, falta do relato da existência cotidiana e rotineira da vida real de mulheres.

A história de mulheres que temos acesso atualmente nos registros históricos são as histórias das rainhas e heroínas ou a história das mulheres imaginadas e idealizadas pelos homens. As histórias das mulheres reais, que produzem e reproduzem a vida diária não são divulgadas, ou seja, são invisibilizadas ou classificadas como não-existentes. Isto ocorre, pois, imersos num sistema mundo capitalista, patriarcal e colonial, o espaço autorizado e naturalizado das mulheres é o espaço privado, ou seja, sua experiência se passa quase que exclusivamente no ambiente privado da família e do lar já que o espaço público pertence

aos homens. É o domínio político, econômico e social exclusivamente masculino que produz uma única história da humanidade, a história dos homens, como nos esclarece Saffioti,

> A vida social não se resume as grandes decisões tomadas pelos poderosos. Ela também se constitui de ações pessoais e, sobretudo, coletivas, praticadas no dia-a-dia. Aliás, como se procurou deixar claro, a história real é feita por homens e mulheres anônimos, através da luta diária. Só a história oficial é feita pelos grandes homens (1987, p.112).

A experiência das mulheres se apresenta materializada nos trabalhos cotidianos de mantença e articulação da vida de si e dos demais sujeitos ao seu redor, aos seus cuidados. Estes recortes da vida particular se apresentam registrados em materiais muito singulares, enquanto fontes históricas, como cartas, diários, objetos pessoais.

Esta invisibilidade, não-existência ou inferioridade das histórias de mulheres na constituição da humanidade atesta a lógica eurocêntrica mediante o dispositivo colonizador no qual tudo que não se enquadra no padrão colonial/imperial são considerados ontologicamente inferiores e transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (LANDER, 2005).

Portanto, seguindo a lógica eurocêntrica colonizadora, patriarcal e imersa no modo de produção capitalista pautado na dominação e exploração, as experiências das mulheres, sua produção de conhecimento, sua epistemologia não se apresenta registrada pelo olhar, pelas vozes e pela compreensão das próprias mulheres. Para Gebara (2000), esta pouca história de mulheres construiu ao longo do tempo a compreensão e a naturalização de que o conhecimento é totalmente controlado pelos homens, isto é, este é o conhecimento verdadeiro e legítimo, construído na exclusão dos conhecimentos femininos e na legitimação de um padrão normativo androcêntrico, pautado na compressão de que o poder de registrar a história é dos homens.

Historicamente a compreensão do ser mulher é construída no vínculo com a natureza, com o não racional e, portanto, sem capacidades, exigindo a sujeição destas aos homens, pois a compreensão da humanidade é masculina, a ciência é masculina e é o homem, por ser um ser naturalmente superior, que define a mulher sendo esta definição sempre relacionada a ele. E de acordo com Beauvoir (2016, p. 12-13) "o homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro", outro em que a falta de capacidade é decorrência do seu sexo, da sua biologia, porque "a fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades", seu caráter sofre de "certa deficiência natural" de acordo com Aristóteles ou se apresenta como um ser incompleto para São Tomás.

No olhar de uma epistemologia feminista é impossível pensar em termos de neutralidade, objetividade, racionalidade ou universidade científica pois a produção do conhecimento tem incorporado a visão de mundo de quem o produz, ou seja, os homens, brancos, ocidentais e da classe dominante (HIRATA. 2014), ou melhor, "o poder é macho, branco e, de preferência heterossexual" (SAFFIOTI, 2015, p.33). Portanto, a não-existência ou invisibilidade das histórias das mulheres reproduz uma compreensão de mundo e relações em que as mulheres, assim como, negros, homossexuais, indígenas e imigrantes são categorizados como inferiores e precisam ser dominados, explorados e oprimidos pelo bem comum da sociedade.

Neste sentido a compreensão de que historicamente a invisibilidade das mulheres foi construída é essencial enquanto busca da emancipação feminina. Federici (2017) argumenta

que o capitalismo, enquanto sistema de dominação e exploração da classe trabalhadora, se apresenta como potencializador das diferenças de poder entre mulheres e homens na exclusão das mulheres como garantia da perpetuação e maior desenvolvimento capitalista. Portanto, a autora ultrapassa a compreensão de dois ramos do movimento de mulheres: as feministas radicais e as feministas socialistas, já que considera que nenhum deles consegue explicar de forma satisfatória as raízes da exploração social e econômica das mulheres.

Federici (2017) parte da compreensão de que a exploração das mulheres foi estratégia central no processo de acumulação de capital já que foram produtoras e reprodutoras da mercadoria essencial no capitalismo, a força de trabalho. Ainda mais somada a execução do trabalho doméstico e do cuidado que se apresenta como não remunerado e essencial na garantia da produtividade dentro do sistema de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras, ou seja, o trabalho doméstico é fundamental para a acumulação capitalista.

Estrategicamente associado ao patriarcalismo, compreende-se como natural a aptidão das mulheres ao serviço do lar e do cuidado e, desta forma, reforça o acúmulo do capital tendo como apoio na condição de exploração e dominação, a compreensão patriarcal de relações sociais e humanas. Portanto, para Federici para compreender a história das mulheres precisamos analisar as transformações que aconteceram na transição do feudalismo para o capitalismo em que houve a introdução da reprodução da força do trabalho na reprodução social, mudando as relações de produção e reprodução e as relações entre homens e mulheres nos séculos XVI e XVII, realizando a reorganização do trabalho doméstico, da vida familiar, dos cuidados e criação dos filhos e das filhas e também da compreensão do corpo e da sexualidade.

A partir da análise dos escritos de Marx, a autora tece seus argumentos a partir do ponto de vista das mudanças que a acumulação primitiva do capital introduziu nas relações sociais das mulheres e na sua produção de força de trabalho. Assim enumera três fenômenos que estão ausentes na análise marxista sobre a acumulação capitalista:

> i) o desenvolvimento de nova divisão sexual do trabalho; ii) a construção de uma nova ordem patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens;
> ii) a mecanização do corpo do proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores (FEDERICI, 2017, p.26).

A ligação do capitalismo, enquanto sistema socioeconômico, precisa estar articulado com o racismo e sexismo. É através da difamação, da inviabilização e da inferiorização dos que designa como *"outros"* e *"outras"* a quem precisa explorar e dominar que estrategicamente articula a sua continuidade e fortaleza. A opressão das mulheres para o capitalista é um instrumento que permite gerir o conjunto de toda força de trabalho. Portanto, neste sentido, Saffioti (2013) da mesma forma de Federici (2017), compreende que dentro deste modo de produção capitalista, enquanto "configuração concreta de vida" (SAFFIOTI, 2013), é impossível pensar a libertação ou emancipação das mulheres. Pois "o fator sexo opera nas sociedades de classe de modo a alijar da estrutura ocupacional grandes contingentes de elementos do sexo feminino" de acordo com as necessidades deste sistema para se reproduzir (SAFFIOTI, 2013, p. 39) e "se o capitalismo foi capaz de reproduzir-se, isso se deve somente à rede de desigualdades que foi construída no corpo do proletariado mundial e à sua capacidade de globalizar a exploração (FEDERICI, 2017, p. 38).

Assim, o debate da história das mulheres precisa articular e compreender que a condição feminina sob o capitalismo está tramada no que Saffioti (1987, 2013) chama de "nó" das três contradições sociais básicas: gênero, raça/etnia e classe social, que estão entrelaçadas e sustentam a manutenção do sistema capitalista. As contradições presentes no tripé patriarcado-racismo-capitalismo não podem ser pensadas de forma linear mas sim de forma complexa. É analisando os fenômenos resultantes delas simbioticamente que podemos compreendê-las como sistemas de dominação-exploração que se somam para garantir maior poder econômico, social e político a poucos.

Hirata (2014) traz a abordagem da interseccionalidade ou consubstancialidade nas relações sociais de gênero, de raça e de classe. A interseccionalidade enquanto análise da interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe é originária do movimento Black Feminism tendo como referência teórica Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras inglesas, norte- americanas, canadenses e alemãs. A categoria da interseccionalidade foca suas análises nas intersecções da raça e do gênero, tratando parcial ou perifericamente classe ou sexualidade. Também considera as múltiplas fontes de identidade e de desigualdades sociais. A consubstancialidade abordada pela francesa Danièle Kergoat, foca suas análises nas relações entre sexo e classe, considerando que as três relações sociais, o gênero, a classe e a raça são fundamentais e se imbricam e são transversais, "podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc" (HIRATA, 2014, p.66).

Neste sentido, a visibilidade das histórias das mulheres na constituição da humanidade possibilita compreendermos de forma articulada as singularidades existentes no desenvolver de nossas relações sociais que oportunizadas pela compreensão do passado, das caminhadas históricas, sociais e culturais das mulheres reorganizam nosso presente, percebendo e visibilizando outras mulheres na trajetória histórica de nossas vidas e relações.

AS MULHERES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DAS EFAS

A literatura sobre a história da pedagogia da alternância (GIMONET, 2007, GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010; NOSELLA, 2012) nos traz o seu surgimento em 1935 ocorrido na França e sua inserção na América Latina e em território brasileiro, em 1968. De acordo com Vergutz, Silveira, Moretti a memória coletiva da história da pedagogia da alternância é constituída e fortalecida por um coletivo masculino, cristão e europeu, que interferem na construção da história oficial da pedagogia da alternância. Isto "através de múltiplos procedimentos de enquadramento e de regulação daquilo que deve ser lembrado, esquecido ou silenciado pelos grupos sociais e seus quadros sociais de referência[2]" (2019, p. 140).

Portanto, o que é reproduzido e evidenciado, assim como, partilhado como única verdade é participação política e pedagógica de dois sujeitos: a igreja e a família. Há os fortes vínculos com religiosos cristãos, em especial, na gênese de sua proposta, ou seja, na Europa, isto acontece pela presença determinante do padre Abbé Granereau e na América

2 Na perspectiva de Pollak (1989) e de Halbwachs (1990), significaria conceber memória social ou coletiva como "construções políticas fabricadas socialmente como pontos de referência ou indicadores de um passado real ou imaginado que se quer ou se necessita salvaguardar" (SILVEIRA; RAMOS, 2017, p.25).

Latina com o reverenciar dos religiosos Padre Humberto Pietrogrande – Espírito Santo; Padre Aldo Luchetta – Bahia; Padre José Simionato – Rondônia; Padre Luciano Mendes de Almeida – Minas Gerais, Padre Fábio Bertagnolli – Maranhão, Padre Jose Marx – Argentina. São ligações com ações da Igreja Católica, ligadas ao movimento da Teologia da Libertação com influência ideológica da congregação jesuítica vinda da Itália. (VERGUTZ, 2019; VERGUTZ, SILVEIRA, MORETTI, 2019).

A ênfase da família se fortalece na pedagogia da alternância das Escolas Famílias Agrícolas se apresenta tanto no viés associativo como no pedagógico. A terminologia "família" é marcante na Pedagogia da Alternância, presente desde sua denominação "Escola Família Agrícola", assim como na operacionalização pedagógica da alternância, dividindo os espaços e tempos em: sessão/espaço e tempo–escolar e sessão/espaço e tempo–familiar. A organização, distribuição e responsabilização dos instrumentos pedagógicos é outro aspecto enaltece o sujeito família visando a partilha de experiências da vida cotidiana da família e da comunidade com a teoria e saberes científicos dos programas acadêmicos, buscando ações e reflexões transformadoras para si e para o meio.

A ênfase nos coletivos família e igreja apaga os diferentes sujeitos, suas vozes, seus silêncios, suas formas de existência e sua diversidade na produção de conhecimentos. Segundo Vergutz & Corrêa (2018), a família enquanto produtora de conhecimento produz contradições e lógicas de não-existência ao retirar as tensões epistemológicas dos outros e das outras, "mas, também, é neste espaço que se tramam as possibilidades emancipatórias e a superação da desumanização" (p.3) e, portanto, apresentam-se como necessidade política e histórica o reconhecer e o analisar estes sujeitos e suas relações, em especial no recorte das mulheres frente ao momento sociopolítico brasileiro atual.

A descrição do protagonismo da igreja e da família na literatura da gênese da pedagogia da alternância enquanto coletivos de sujeitos, apresenta uma narrativa imersa em uma compreensão de mundo e de relações sociais das quais a sua construção encontra-se coerente com a sociedade moderna, eurocêntrica e colonizadora e, portanto, caracterizada como única, verdadeira e hegemônica inviabilizando as singularidades e as diversidades de sujeitos (mulheres, homens, crianças, jovens, idosos e idosas, entre outros e outras), que contribuíram e contribuem em seu movimento diário, ou seja, suprimindo relações e conhecimentos presentes na diversidade das relações humanas e sociais.

A invisibilidade das mulheres na pedagogia da alternância também pode ser compreendida pela dimensão econômica no cenário agrícola, ou seja, os diversos trabalhos que as mulheres estabelecem junto à família camponesa. O trabalho da mulher na agricultura tem sua matriz na compreensão de "ajuda" perante a relação produtiva, já que a produção agrícola apresenta centralidade nas relações capitalistas, que marginalizou o trabalho doméstico e todas as atividades ligadas à reprodução da vida, pois não produzem o tradicional valor de troca na concepção de uma sociedade capitalista.

Compreendemos que é necessário trazer à tona as outras histórias da pedagogia da alternância já que o reproduzir desta história oficial dá continuidade à invisibilidade histórica das mulheres. Portanto, o não nomear a presença de mulheres, ao não visibilizar seu trabalho junto à família, seus trabalhos de reprodução e geração de vida nesse processo educativo reproduz memórias coletivas hegemônicas e, dessa forma, ações coerentes e

legitimadoras da organização societária capitalista, patriarcal e colonizadora, na qual a mulher está enquadrada na perspectiva de inferioridade, com papeis sociais determinados, longínquos de qualquer posição de decisão e valorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das problemáticas das mulheres no contexto da pedagogia da alternância da EFASC, de onde estão as mulheres na história da humanidade e da invisibilidade das mulheres na pedagogia da alternância das EFAs compreendemos que a possibilidade do debate sobre as histórias das mulheres dentro da rotina pedagógica da pedagogia da alternância da EFASC se apresenta relevante pela necessidade de podermos problematizar a naturalização da constituição histórica registrada nas fontes oficiais que majoritariamente são de homens, brancos, europeus e da classe dominante e, desta forma, trazer para dentro da instituição escolar o debate sobre gênero na perspectiva da problematização da diversidade sexual, racial, social e econômica existente na sociedade capitalista, possibilitando o repensar da práxis educacional.

Enfrentar estas problemáticas a partir da opção política pedagógica dentro da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, se apresenta como resistência pela existência do valor, do reconhecimento e da condição enquanto sujeitos, ou seja, mulheres agricultoras, jovens, trabalhadoras, mães, tias, irmãs, cunhadas que produzem e reproduzem a vida na sua essência. Mulheres, sujeitos epistemológicos, históricos, sociais, políticos e econômicos que se expressam, interagem, criam e recriam pensamentos/linguagens/ações. Portanto acreditamos que as mudanças iniciam pela força da linguagem, dando voz às mulheres da pedagogia da alternância das EFAs, porque "mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo", como nos ensina Freire (2011, p. 94).

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado,** Volume 31, nº 1, janeiro/abril, 2016.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo, 2017. Disponível em http://www.forumseguranca.org.br/atividades/anuario/. Acesso em maio/2018.

BARTRA, Eli. Acerca de la investigación y la metodología feminista. IN: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO Maribel Ríos (Orgs). **Investigación feminista:** epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología, 2012.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** a experiência vivida. São Paulo, Difusão europeia de livros, 2016.

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul -EFASC:** uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de PósGraduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2012.

ETGES, Virgínia Elisabeta. A região no contexto da globalização: o caso do Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgário e SILVEIRA, Rogério. **Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região.** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2001.

FEDERECI, Silvia. **Calibã e a Bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ª ed. 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o Silêncio:** Uma fenomenologia feminista do mal. São Paulo, Vozes, 2000.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça:** Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 26, n. 1, junho, 2014.

IBGE. **Estatísticas de gênero:** indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas- novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais- das-mulheres-no-brasil.html?=&t=publicacoes> Acesso em maio/2018.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. Disponível em http://www.institutomariadapenha.org.br/ Acesso em maio/2018.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber.** Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-55.

MAPA DA VIOLÊNCIA 2015: Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília/DF. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br Acesso em maio/2018.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OBSERVATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA UNISC (OBSERVA DR) (2018). Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Disponível em: http://observadr.org.br/portal/. Acessado em janeiro 2018.

PERROT, Michelle. **Minha história sobre as mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

PETRY, Deise Luana Grasel. **Violência contra as mulheres do campo:** implicações do trabalho pedagógico da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Artigo de conclusão do Pós-Graduação em Educação do Campo e Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, maio, 2019.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Vol. 2, Nº 3, p. 3-15.1989.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica, 1987.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Eloisa Helena Capovilla da Luz. A produção do conhecimento histórico sobre memória e patrimônio: algumas considerações sobre o uso das fontes e notas preliminares para o professor/historiador em formação. In: NASCIMENTO, José Antonio Moraes do (Org.). **Centros de documentação e arquivos:** acervos, experiências e formação. São Leopoldo: Oikos, 2017, p.13-28.

SOUZA, Mariana Barbosa; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke, COSTA, João Paulo Reis. **A questão de gênero na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul:** Um olhar sobre o estágio de vivências. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, V.3 N.1- p. 104-118, mar- jun, 2017.

TORRES, Afonso. **Hacer Historia desde Abajo Y desde el Sur.** Bogotá, Colômbia: Ediciones desde abajo, 2017.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2013.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Pedagogia das vozes e dos silêncios:** experiências epistemológicas das mulheres na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC. Projeto de Tese. Programa de Pós- Graduação em Educação – UNISC, Qualificado, abril, 2019.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CORRÊA, Aline Mesquita. A articulação família, seus sujeitos e seus conhecimentos na pedagogia da alternância de uma Escola Família Agrícola. **Anais das Regionais da ANPED,** XII ANPED Sul: Educação, Democracia e Justiça Social, Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em <http://anais.anped.org.br/regionais/sul2018>. Acesso em Jan/2019.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Mulheres e enquadramento de memória na história da pedagogia da alternância. IN: GRANDO, Beleni Saléte; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio, CUNHA, Tereza; FERREIRA, Waldineia Antunes Alcântara (Orgs.). **Epistemologias do Sul: mulheres e identidades.** Série Mulheres, territórios e identidades, volume 3. Curitiba/PR: CRV, 2019, p. 139-155.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – PROJETO EJA DA ALTERNÂNCIA

Educación Juvenil y Adulta en Pedagogía de la Alternativa - EJA Alternance Project

"*Educação de Jovens e Adultos, um campo de direitos e de responsabilidade pública". Miguel Arroyo*

João Batista Begnami[1], Mônica Rodrigues Teixeira[2], Ricardo Ferreira Vital[3], Jefferson Bispo Pereira[4], Patrícia Delgado Marins Coêlho[5], Janecleide Lima Matos[6], Idalino Firmino Santos[7]

[1]Assessor Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA;
[2]Assessora Pedagógica da AMEFA;
[3]Assessor Pedagógico da AMEFA;
[4]Assessor Pedagógico da AMEFA;
[5]Secretária da AMEFA;
[6]Administrativo da AMEFA;
[7]Secretário Executivo da AMEFA

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Alternância, implementadas no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) de Minas Gerais, sendo a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), a entidade proponente da autorização para o funcionamento e mantenedora do projeto e as EFAs as entidades executoras que realizam as matrículas, administram o curso e certificam. A produção deste relato tem por base metodológica a observação empírica do processo de execução do projeto EJA da Alternância e pesquisa documental. A experiência em curso representa uma inovação em termos de possibilidades de jovens e adultos, sobretudo, pais, mães ou responsáveis de estudantes, bem como lideranças de movimentos sociais poderem voltar a estudar e concluir a educação básica. A EJA representa oportunidade de formação e renovação das lideranças nos quadros dirigentes das EFAs e da AMEFA. Das 22 EFA de Minas Gerais, 10 aderiram ao Projeto Experimental EJA da Alternância, que iniciou com 276 matrículas, superando a meta estabelecida de 250. Os desafios são relativos ao limite da oferta, formação continuada e produção de material didático apropriado ao contexto da Alternância e do campo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia da Alternância, Formação de Lideranças.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Pedagogía de Alternancia, Formación de Liderazgo.

INTRODUÇÃO – CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

Este relato descreve a experiência da Educação de Jovens e Adultos pela Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) de Minas Gerais. Trata-se de um relato empírico baseado na observação e imersão que se dá no processo de acompanhamento da experiência por meio das visitas pedagógicas, dos cursos de formação e de leituras dos

relatórios de avaliação e do Projeto Político Pedagógico do Curso.

A experiência exitosa iniciada em 2013 com 38 matrículas no Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, na Escola Família Agrícola Bontempo, em Itaobim, MG, resultou ao final em 34 concluintes jovens e adultos com uma evasão baixíssima, comparado a outras experiências de EJA. (AEFAMBAJE, 2005). O Curso, programado para uma trajetória de 02 anos com alternâncias de uma semana na escola e dois meses na comunidade serviu de grande motivação e inspiração para o Projeto EJA da Alternância, pensado para ser multiplicado no conjunto das 22 EFA's de Minas. (AEFAMBAJE, 2011).

A justificativa do nome "EJA da Alternância" é uma tentativa de demarcar e identificar esta modalidade de ensino com a proposta da Pedagogia da Alternância das EFA. Historicamente, esta pedagogia tem se revelado como uma das mais apropriadas para a educação de jovens e adultos. Gimonet (2007) afirma que a Alternância é uma pedagogia de jovens e adultos. Ela possibilita acesso e permanência nos estudos escolares para quem trabalha, milita, sobretudo a quem foi negado o direito de no tempo e na idade certa poder estar na escola. Além do que, o primeiro processo de institucionalização das EFA's no Brasil se deu por meio da chamada Suplência Regular (5ª a 8ª série) em 3 anos. (BEGNAMI, 2019).

Para dar celeridade ao processo de multiplicação da experiência junto ao maior número possível de EFA no Estado de Minas, a AMEFA encabeçou a elaboração do PPP e solicitou uma autorização conjunta para as escolas interessadas. O desenho do funcionamento do projeto previu a AMEFA como indutora e mediadora dos recursos financeiros junto ao poder público Estadual. Para tanto foi negociado uma meta de atendimento de até 250 matrículas ano. Na negociação política junto ao Estado, a contrapartida seria a EJA da Alternância se tornar uma experiência a ser compartilhada nas escolas públicas e se tornar uma política pública de educação diferenciada e contextualizada como direito aos povos do campo em Minas Gerais. No bojo das parcerias as EFAs entraram como executoras com a responsabilidade de realizar as matrículas, desenvolver o curso e expedir diplomas. (AMEFA, 2016).

A "Educação de Jovens e Adultos, um campo de direitos e de responsabilidade pública", frase citada por Arroyo (2005) e escolhida para a epígrafe deste relato, é reforçada pela Declaração de Hamburgo sobre a EJA, em 1997, onde se afirma que a educação de jovens e adultos é mais que um direito, mas a chave para o século XXI, pois se trata de uma questão de justiça social, sobretudo, em se tratando dos territórios camponeses, da agricultura familiar, dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados/as, sem terra, povos e comunidades tradicionais. Neste sentido, a EJA da Alternância busca atender as demandas dos povos do campo que clamam por educação apropriada à sua realidade.

A EJA da Alternância tem a adesão imediata de 10 EFA. A autorização de funcionamento expedida pelo Conselho e a Secretaria de Estado da Educação abrange desde a alfabetização (anos iniciais e finais) do Ensino Fundamental e o Ensino médio e profissional integrado. A iniciativa centralizada em um Projeto Piloto foi uma estratégia para dar celeridade ao processo de implantação. A proposta visa a descentralização, na medida em que as EFA assumem todo o processo sem a interveniência da AMEFA. (AMEFA, 2019).

Especificamente, a EJA DA ALTERNÂNCIA se objetiva a adotar a estratégia da escolarização e profissionalização numa perspectiva de melhoria de condições de vida, de fortalecimento da participação social das famílias na gestão das EFA's e dos movimentos sociais; bem

como oferecer ao Estado e à sociedade mineira possibilidades inovadoras na oferta de cursos EJA, demonstrando os potenciais da Pedagogia da Alternância para esta modalidade de ensino/aprendizagem e para a ampliação dos serviços da "extensão rural" a partir dos jovens e adultos em formação e/ou formados nesta modalidade de ensino. (AMEFA, PPP, 2016).

A EJA DA ALTERNÂNCIA – UMA EXPERIÊNCIA EM CURSO

A EJA da Alternância tem por pressuposto o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, de 10/05/2000 (BRASIL, 2000) e na LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), que deixa claro que se trata de uma "modalidade" de ensino, portanto, diferenciada, com um modo de existência e características próprias. Ou seja, ela deixa de ser uma compensação, uma suplência, conforme na legislação anterior.

Considerar, portanto, a condição de trabalhador do educando da EJA é imprescindível para se configurar o tempo escolar. A flexibilidade dos processos educativos é o imperativo que se apresenta aos projetos pedagógicos das escolas. Assim, as temporalidades escolares na EJA - horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado a frequência e a organização do trabalho, não podem ser rígidas e nem inviabilizar o direito à educação, que têm que ser inclusivas de seus sujeitos. Os estudantes não devem se afastar ou ter o seu trabalho defasado em função da atividade escolar, pelo contrário, são dois campos em sintonia, um subsidiando o outro (TEIXEIRA 2014). Neste sentido, a Pedagogia da Alternância é o sistema em que a organização dos tempos escolares e do trabalho pedagógico, melhor adequa a estes sujeitos e suas condicionantes. Sendo assim, a EJA da Alternância se propõe a ser um espaço de educação popular, conforme Fávero (2015), quando este afirma que a EJA seria uma das formas de se fazer educação popular hoje em nosso País.

A semente da EJA na EFA em Minas foi lançada num encontro de famílias da EFA Bontempo, situada em Itaobim, Vale do Jequitinhonha, em 2009. Tudo começou com uma pergunta inusitada de um pai: "Por que os pais não podem estudar na EFA, assim como seus filhos estudam?" A resposta de imediato veio: "Onde está dito que os pais, mães, ou outros responsáveis de estudantes da EFA Bontempo não podem estudar aqui?" Esta pergunta gerou uma reunião ao final daquela formação que gerou uma segunda reunião, seminários, muitas reuniões e resultou em Curso de EJA na referida EFA. O nível do curso, sua duração, seu público, o tipo de alternância e tudo mais, contou com amplo debate entre seus interessados. Entre a pergunta geradora e o início do curso foram três anos de muitas idas e vindas com as burocracias do sistema escolar. Um ano foi para formatar a proposta e dois anos para ela ser aprovada. A formatação de uma semana com quatro dias de aulas alternadas a cada dois meses foi um desenho proposto pelos futuros cursistas. (AEFAMBAJE, 2015).

A construção coletiva de um curso de EJA na EFA Bontempo se justificou primeiro pela necessidade apontada pelos agricultores que tinham o sonho de estudar, não somente para obter um crescimento pessoal e profissional, mas também contribuir de forma ainda mais efetiva com desenvolvimento de suas localidades. Segundo que, por meio da alternância, é possível que os jovens e adultos camponeses possam estudar sem se desvincular das atividades rurais e da militância nos movimentos sociais e sindicais, dos quais participam (TEIXEIRA, 2014).

A avaliação positiva da EJA na EFA Bontempo contagia a AMEFA e o conjunto das EFAs em Minas olha com atenção e interesse para o fato de um grupo de jovens e adultos

construírem um projeto de forma coletiva, participativa, realizar o curso e encerrar o mesmo com mais de 90% dos matriculados no início. Este tema povoou várias reuniões da AMEFA, envolvendo dirigentes, (agricultores), educadores-monitores e diretores. Estes distintos sujeitos se viram motivados a pesquisarem sobre a necessidade de EJA em suas EFAs, buscando descobrir interessados desde o nível da alfabetização. (AEFAMBAJE, 2015).

ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade da Educação Básica, são organizados de forma diferente do ensino regular, em sua estrutura, regime escolar, metodologia e duração. A EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a duração máxima de 02 (dois) anos, organizados em 4 períodos semestrais, podendo haver 20 Sessões escolares de 1 dia cada, alternadas por 20 sessões familiar/comunitárias, perfazendo 100 (cem) dias letivos e 400 horas a cada semestre e 1600 horas no total do curso, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 – Base para o Calendário EJA do Ensino Fundamental – anos iniciais

Ensino Fundamental - Anos Iniciais 2 anos - 1600 horas/Curso - Período: Semestral						
Ano 1 – 1º Semestre						
Alternância	SE		SFC		Total/ Dia	Total/hora
	Dia	Horas	Dia	Hora		
1ª	1	8	4	12	5	20
2ª	1	8	4	12	5	20
3ª	1	8	4	12	5	20
4ª	1	8	4	12	5	20
5ª	1	8	4	12	5	20
6ª	1	8	4	12	5	20
7ª	1	8	4	12	5	20
8ª	1	8	4	12	5	20
9ª	1	8	4	12	5	20
10ª	1	8	4	12	5	20
11ª	1	8	4	12	5	20
12ª	1	8	4	12	5	20
13ª	1	8	4	12	5	20
14ª	1	8	4	12	5	20
15ª	1	8	4	12	5	20
16ª	1	8	4	12	5	20
17ª	1	8	4	12	5	20
18ª	1	8	4	12	5	20
19ª	1	8	4	12	5	20
20ª	1	8	4	12	5	20
Sub-total	20	160	80	240	100	400

Legenda: SE – Sessão Escolar e SFC: Sessão Família/Comunidade - Horas/Dia: 10 horas/relógio
Fonte: AMEFA. PPP, 2016.

A EJA nos anos finais do Ensino Fundamental tem a duração de 02 anos, organizados em 04 períodos semestrais, podendo haver 04 Sessões escolares de 05 dias cada, contabilizando 46 horas em cada sessão escolar, alternadas por 04 sessões familiar/comunitárias, perfazendo 20 dias letivos e 60 horas cada, contabilizando 100 dias letivos e 400 horas a cada semestre e 1600 horas no total do curso, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 – Base para o Calendário EJA Ensino Fundamental – Anos finais

Ensino Fundamental - Anos Finais 2 anos - 1600 horas/Curso - Período: Semestral						
Ano 1 – 1° Semestre						
Alternância	SE		SFC		Total/ Dia	Total/ hora
	Dia	Horas	Dia	Hora		
1ª	5	40	20	60	25	100
2ª	5	40	20	60	25	100
3ª	5	40	20	60	25	100
4ª	5	40	20	60	25	100
Sub-total	20	160	80	240	100	400

Legenda: SE – Sessão Escolar e SFC: Sessão Família/Comunidade - Horas/Dia: 10 horas/relógio
Fonte: AMEFA. PPP, 2016.

A EJA na Educação Profissional Técnica de Nível médio, articulada e integrada ao Ensino Médio, tem a duração mínima de 2 anos, organizados em 04 períodos semestrais, conforme definição de cada turma local, podendo haver 4 (quatro) Sessões escolares de 5 dias cada, alternadas por 4 sessões familiar/comunitárias, perfazendo 100 dias letivos e 600 horas a cada semestre e 2.400 horas no total do curso.

Quadro 3 – Base para o Calendário EJA Ensino Médio e Profissional

Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio 2 anos – 2.400 horas - Período Semestral						
Ano 1 – 1° Semestre						
Alternância	SE		SFC		Total/Dia	Total/hora
	Dia	Horas	Dia	Hora		
1ª	5	46	20	104	25	150
2ª	5	46	20	104	25	150
3ª	5	46	20	104	25	150
4ª	5	46	20	104	25	150
Sub-total	20	184	80	416	100	600

Legenda: SE – Sessão Escolar e SFC: Sessão Família/Comunidade - Horas/Dia: 10 horas/relógio
Fonte: AMEFA. PPP, 2016.

Os quadros referenciais para a formulação dos calendários escolar, bem com a matriz curricular e a distribuição do tempo letivo na Sessão Escolar e na Sessão Família-

-Comunidade estão embasados no Parecer CEB/CNE/MEC Nº 01/2006 (BRASIL, 2012).

O PPP propõe para que em todos os locais onde ocorrer turmas de EJA da Alternância, se busque adequar o calendário à realidade local e regional, atendendo às reais necessidades dos cursistas, possibilitando de fato, as condições de acesso e permanência dos sujeitos ao processo escolar como direito. Ou seja, os quadros apresentados são referências e não modelos a serem seguidos.

RESULTADOS - DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O esforço de elaboração do PPP da EJA da Alternância e todo o trabalho inerente ao processo de pedido de autorização para o funcionamento do curso junto à autoridade escolar, bem como as negociações políticas para definição de metas de atendimento possível dentro do orçamento do Estado, entre outros, resultou ao final na adesão de 10 EFA ao Projeto, menos de 50% do total. As primeiras turmas matriculadas começaram a funcionar no segundo semestre de 2017. O Ensino Fundamental II foi o que mais obteve matrículas e turmas em quase 100% das escolas, vindo em seguida o Ensino Médio e técnico e por último o Fundamental I, conforme o quadro 1 abaixo.

Figura 1 – Nível de Ensino

Nº	EFA	Município	Nível de Ensino		
			Fund. I	Fund. II	M.Téc.
01	Natalândia	Natalândia			x
02	Camões	Sem Peixe		x	x
03	Vida Comunitária	Comercinho	x	x	
04	Serra do Brigadeiro	Ervália		x	
05	EFACIL	Itaipé		x	
06	Jequeri	Jequeri	x	x	x
07	Paulo Freire	Acaiaca		x	
08	Cruzília	Cruzília		x	x
09	Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	x	x	x
10	Virgem da Lapa	Virgem da Lapa		x	

Fonte: AMEFA, 2019.

Embora a adesão não tenha sido unânime no conjunto das EFA, o número de 276 matrículas realizadas superou a meta de 250 vagas, negociadas com o poder público Estadual, conforme o quadro 2 na sequência.

Quadro 2 – Matrícula

Nº	EFA	Município	Início	Matrículas
01	Natalândia	Natalândia	2016	140
02	Camões	Sem Peixe	2016	20
03	Vida Comunitária	Comercinho	2016	26
04	Serra do Brigadeiro	Ervália	2016	07
05	Jequeri	Jequeri	2016	25
06	Paulo Freire	Acaiaca	2016	22
07	Cruzília	Cruzília	2017	-
08	Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	2016	21
09	Virgem da Lapa	Virgem da Lapa	2017	05
10	EFACIL	Itaipé	2018	10
	Total			276

Fonte: AMEFA, 2019.

No processo de autorização o Conselho Estadual de Educação colocou uma prerrogativa de avaliação a ser feita pelas Superintendências Regionais de Ensino ao final de cada ano para a continuidade da proposta. Houve caso de dificuldades na relação com o serviço de inspeção escolar por falta de entendimento sobre o funcionamento do projeto. As dificuldades também foram sentidas por parte das EFA's para compreender e executar o Projeto atendendo suas especificidades. Contudo, os frutos estão vindo com as primeiras turmas concluintes, conforme o quadro 3 que segue.

Quadro 3 – Concluintes

Nº	EFA	Município	Início	Concluintes
01	Natalândia	Natalândia	2017	65
02	Camões	Sem Peixe	2017	38
03	Vida Comunitária	Comercinho	2017	45
04	Serra do Brigadeiro	Ervália	2017	33
05	EFACIL	Itaipé	2018	0
06	Jequeri	Jequeri	2017	23
07	Paulo Freire	Acaiaca	2017	0
08	Cruzília	Cruzília	2017	20
09	Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	2017	0

10	Virgem da Lapa	Virgem da Lapa	2018	0
	Total			224

Fonte: AMEFA, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Destacamos algumas considerações em termos de desafios e perspectivas para a continuidade da EJA da Alternância.
- Não conseguimos ampliar a política de atendimento junto ao Estado para expandir a meta de oferta de vaga. Por isso continuamos em patamares iguais aos do início do Projeto.
- Esperava-se mais empenho da parte das EFA's para que todas se engajassem na proposta. Isso daria mais força ao esforço de negociação junto ao Estado em termos de ampliação da meta, pois se sabe que em todos os lugares há demanda pela EJA. É uma questão de mobilização, de busca ativa para se conseguir formar novas turmas.
- Nem todas as EFA's compreenderam um dos objetivos centrais da implementação da EJA como estratégia de educação popular e formação de lideranças para fortalecer a base associativa das próprias entidades.
- Em algumas EFA's que apostaram nesta modalidade de ensino, avalia-se que não fosse a EJA a EFA já teria fechado por falta de alunos.
- Em alguns casos já ocorre o fato de aluno da EJA compor quadros diretivos da EFA. O atual presidente da AMEFA é aluno de EJA.
- Avalia-se ainda carências em termos de acompanhamento pedagógico, formação continuada específica dos monitores envolvidos na EJA, produção de material didático adequado, pesquisa, divulgação para maior visibilidade da experiência e avaliação para alimentar a reflexão da prática em vista de melhorá-la.

REFERÊNCIAS

AEFAMBAJE. Projeto Político Pedagógico da EFA Bontempo. Itaobim, 2011.

_____. Relatório de Avaliação do Curso EJA, Itaobim, 2015.

AMEFA. Projeto Político Pedagógico da EJA da Alternância. Belo Horizonte, 2016.

_____. Relatório de atividades. Belo Horizonte, 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Begnami, J. B. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019, 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. Parecer CNE/CEB Nº 1 de 02 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 39-49.

BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 31 de mai. 2017.

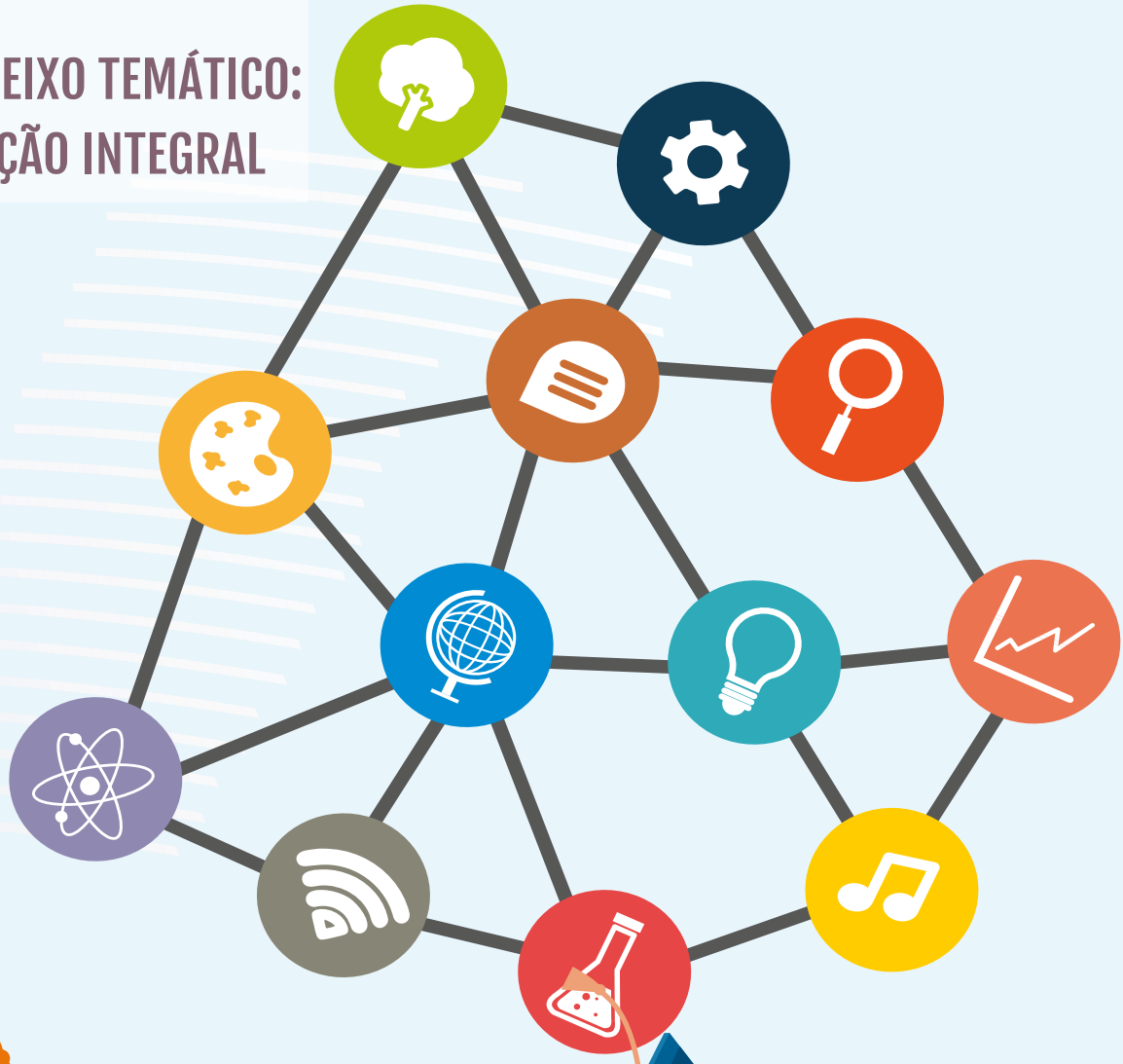
FÁVERO, Osmar e MOTTA, Elisa. (Org.). Educação popular I e II e Educação de Jovens e Adultos. Recurso eletrônico. Petrópolis, RJ, De Petrus et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR

– Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

TEIXEIRA, Mônica Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos na Pedagogia da Alternância: uma experiência do curso na Escola Família Agrícola Bontempo. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

5.3 EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO INTEGRAL





PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PLANO DE ESTUDO NA ALTERNÂNCIA HISTORICAL

Critical Pedagogy and the Alternance Study Plan

Vanessa Clarinda Apolinário[1]

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais associado a Universidade Federal do Espírito Santo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em formação Profissional e Tecnológica em rede nacional – ProfEPT.
apolinariovvc@gmail.com

RESUMO

O artigo aborda o Plano de Estudo, instrumento pedagógico da Alternância que é uma das formas legais de organizar a educação escolar ofertada aos povos campesinos. O objetivo foi o de analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, como o referido Plano se situa na Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani. Nas considerações finais evidencia-se que o Plano de Estudo se alinha aos pressupostos teóricos filosóficos, psicológicos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica e que há espaço para aprofundar nos estudos sobre a temática em destaque devido sua relevância para projetos de educação cujo escopo é a transformação da realidade. Para subsidiar essa análise foram realizadas pesquisas nos autores Saviani (2013), Begnani (2019), Caliari (2013), Gimonet (2007) e Silva (2011).

Palavras-chave: Educação Crítica; Instrumento Pedagógico; Alternância.

ABSTRACT

The article deals with the Study Plan. A pedagogical instrument of Alternation (or alternance) is one of the legal ways to organize the school education offered to peasantry. The objective was to analyze, through bibliographic research, how this plan is situated in the Historical-Critical Pedagogy formulated by Demerval Saviani. In the final considerations, it is evident that the Study Plan is in line with the philosophical, psychological, didactical and theoretical assumptions of the Historical-Critical Pedagogy and that there is room to deepen the studies on the highlighted subject due to its relevance to education projects whose scope is the transformation of reality. To support this analysis, research was carried out by Saviani (2013), Begnani (2019), Caliari (2013), Gimonet (2007) and Silva (2011).

Keywords: Critical education; Pedagogical instrument; alternation (alternance).

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância (PA) como método educativo que visa a educação contextualizada para os povos que vivem no campo, objetivando o intercâmbio e relação constante de conhecimentos presentes no ambiente de vida, nas formas de trabalho e os

sistematizados nos currículos escolares, possui dentre seus instrumentos pedagógicos o Plano de Estudo, conjunto de procedimentos didáticos que busca articular os diferentes espaços e tempos de formação, bem como a teoria e a prática, de modo que produza novos saberes e conhecimentos a serem refletidos e praticados na vida cotidiana dos educandos e que propõem gerar a transformação social.

Com o mesmo objetivo de transformação da realidade, pela educação contextualizada que prima pela emancipação humana temos a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani, cuja especificidade dos procedimentos didáticos estimula o diálogo entre professores e estudantes levando em consideração a cultura e história que estão inseridos, observando cuidadosamente os ritmos de aprendizagem, o contexto e a sistematização que precisa ter o conhecimento acumulado pela humanidade.

Diante da coincidência de propósitos que se destinam ambos os métodos da PA e da PHC nos dispomos a realizar uma discussão teórica sobre as características dos procedimentos didáticos desenvolvidos por esses métodos, especificamente no que tange ao Plano de Estudo na PA e dos passos da metodologia da PHC, com o objetivo de analisar sobre as semelhanças apresentadas entre essas características que sejam indicação para um trabalho pedagógico que prima pela transformação da sociedade.

METODOLOGIA

Para realizar essa investigação estudamos a Pedagogia da Alternância e seu instrumento pedagógico Plano de Estudo, bem como estudamos os passos dispostos na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, identificando conceitos que são semelhantes e realizando uma breve discussão dos mesmos tendo em vista sua finalidade de promover uma educação de base contextualizada e emancipadora.

Para alcançarmos esse objetivo pautamos esse trabalho em pesquisa bibliográfica dos construtos dos autores Saviani (2013), Begnani (2019), Caliari (2013), Gimonet (2007) e Silva (2011).

Importante ressaltar que esta pesquisa situa-se em outra mais ampla do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa Nacional de Pós Graduação, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, bem como nas disciplinas nele ministradas que requerem estudos sobre a obra de diferentes autores, dentre eles Dermeval Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, entrelaçado com autores como Begnani (2019), Caliari (2013), Gimonet (2007) e Silva (2011) que tratam da Pedagogia da Alternância, enquanto método educativo e da Alternância como forma de organização da educação e seus instrumentos pedagógicos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O acesso ao conhecimento e sua compreensão para que a realidade possa ser transformada são pontos centrais na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), criada pelo

educador brasileiro Dermeval Saviani.

> Considerando que as caraterísticas especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já determinado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia, assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural representado por um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele. (SAVIANI, 2013, p. 01)

Essa pontuação de Saviani revela que a educação escolar precisa reorganizar seu processo ofertando ênfase no saber historicamente acumulado pela humanidade, nos conhecimentos sistematizados, captando as influências políticas, econômicas e sociais dos diversos contextos em que os processos educacionais estão localizados, ou seja, os conhecimentos produzidos pela humanidade, devem ser ofertados na escola, mas relacionados a realidade social.

A PHC está amparada, de acordo com Gasparin e Petenucci (2008), em três pressupostos teóricos: na filosofia, na psicologia e na didática.

Na filosofia, ampara-se no Materialismo Histórico-Dialético, defendido por Marx, fundamentado na interpretação da realidade, na visão de mundo, na práxis, na materialidade e na concreticidade.

Na psicologia, baseia-se na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, em que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto em situações socialmente mediadas, esse conhecimento construído, ou seja, o que se aprendeu, gera o desenvolvimento do educando. Nas tratativas de Vygotsky a zona proximal do desenvolvimento é a distância entre o que o sujeito conhece (nível de desenvolvimento real) e o que ele é capaz de conhecer e operar com a ajuda de outras pessoas (nível de desenvolvimento potencial), o movimento que ocorre na zona de desenvolvimento proximal é dialético, está em constante transformação, pois na medida em que o desenvolvimento potencial se torna real, novos níveis de desenvolvimento potencial surgem, por isso a zona de desenvolvimento proximal é ponto central da atuação do educador nas intervenções pedagógicas, é onde realiza a mediação para que o educando se interaja com o objeto-mundo-cultura e os internalize.

Na didática a PHC opera por meio de um processo que, de acordo com Gasparin (2005), envolve cinco passos: 1- a prática social como ponto de partida e ponto de chegada; 2- a reflexão e problematização de conteúdos e objetivos educacionais de acordo com a realidade social; 3- instrumentalização com os conhecimentos historicamente acumula-

dos pela humanidade; 4- nova reflexão e escrita do que foi problematizado e instrumentalizado e, por fim, 5- a prática social transformada, as novas ações que os educandos são capazes de exercer com o caminho didático percorrido.

Esse processo exige dos educadores uma nova forma de se relacionar com o ambiente escolar, com os conteúdos, com os demais educadores e educandos, com a cultura e a história dos sujeitos que compõem a estrutura escolar.

Saviani (2009, p. 27-8) ao propor a teoria da PHC faz uma exame das teorias não críticas (tradicionais) e das teorias crítico-reprodutivistas (escolanovistas, dualistas e tecnicistas), situando as teorias não críticas como aquelas que acreditavam em um poder ilusório da educação para resolução das questões sociais e as teorias crítico-reprodutivistas como as que apontavam os problemas na educação, mas não oferecia os meios necessários para sua resolução, ambas teorias sacrificam a história, anulando as contradições do real ou as aprisionando.

O autor reflete ainda sobre os desafios práticos para implementar a PHC:

> [...] que se refere às tentativas de mudanças pedagógicas que não são acompanhadas pelas necessárias alterações estruturais da escola, ou seja, não basta que professores e alunos sejam convencidos da nova perspectiva metodológica, é preciso investir em estrutura, materiais e instrumentos pedagógicos. A estrutura material, inalterada, age sobre os agentes educacionais obstaculizando a nova proposta. (SAVIANI, 2008, p.103).

Ao destacar esses três grandes problemas para ação na perspectiva em questão, o autor esclarece sobre a conjuntura e correlação que precisa existir entre o investimento em composição física, materiais e instrumentos pedagógicos para alterar a estrutura material dos agentes educacionais mediante a perspectiva metodológica da PHC e fazer atingir seus objetivos educacionais.

Ao estudarmos sobre a teoria da PHC observamos que o método que ela apresenta para a educação possui semelhanças com o método da Pedagogia da Alternância que surgiu na França na década de 1930 e chegou ao Brasil na segunda metade do século XX, originando formas legais de escolarização para os campesinos que melhor se adequem a sua realidade cultural, social e econômica, principalmente as ligadas à agricultura familiar, conjugando trabalho, ciência, tecnologia e cultura que possibilitam a formação integrada. Da PA legalizou-se uma forma de organização da educação escolar no Brasil a da Alternância que discutiremos no próximo tópico.

A ALTERNÂNCIA COMO FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao nos questionarmos sobre a Alternância que acontece na educação sistematizada, podemos verificar que ela é uma forma de organizar o processo de ensino aprendizagem nas escolas, que se originou e se desenvolveu principalmente com a atuação da população que vive no campo, campesinos[1], cujo objetivo central, foi, na origem e ainda é, o propósito de formar os sujeitos, não somente com e pela estrutura da escola, mas desta em

1 São sujeitos que tem "acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta", cujo manejo, tratamento e trabalho cotidiano permite viver e se reproduzir. (COSTA, 2000, p.116)

articulação com a família, comunidade e contexto socioeconômico-cultural em que vivem, mesclando assim o trabalho e a educação no campo.

A alternância, enquanto forma de organização da educação, remonta do século XVIII, conforme aponta Gimonet (2007, p 113) ao elencar relatos de "escola das pontes e das estradas", mas foi sistematizada na França, a partir do ano de 1930, por iniciativas de camponeses, na chamada Pedagogia da Alternância. Chegou ao Brasil por iniciativas de italianos, no ano de 1960 nas chamadas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas. Ganhou várias expressões para diversos meios, não somente para a população do campo, como nos prova o "Sistema Dual" alemão, que aplica princípios da Alternância entre a escola e as empresas para população urbana. (GIMONET, 2007, p. 116.)

Concordando com Begnani (2019, p. 110), o conceito de Alternância está para identificar a sucessão de momentos formativos entre teoria e prática, escola, casa e comunidade, principalmente na educação profissional, e mesmo que o utilizem em sistemas de ensino tradicional e hegemônico é da iniciativa francesa, Pedagogia da Alternância, em que os pequenos agricultores se reuniram e passaram a defender e implantar uma forma de ensino que atendesse sua realidade social e econômica, bastante afligida pelo capitalismo, é que encontramos as formas de organização, estruturação e instrumentos pedagógicos que se relacionam a uma perspectiva contra hegemônica e histórico crítica da educação que tem por missão a emancipação humana e a transformação social.

Nessa guisa expressa Caliari (2013, p 188) que:

> [...] mediação entre os saberes teóricos escolares e os saberes teórico-práticos familiares objetivava proporcionar uma formação geral que levasse o jovem a aumentar seu campo de conhecimento, a fim de possibilitar-lhe a transposição das suas ansiedades meramente técnicas para uma compreensão da realidade em que está inserido, bem como adquirir uma formação humana sólida, visando ao surgimento de lideranças responsáveis, competentes e comprometidas com as mudanças necessárias para os contextos camponeses.

Endossado por Nové-Josserand (1987) que ao identificar o sistema de Alternância criado por camponeses na França e que até hoje vigora, mesmo que com algumas características diferentes da de sua origem, pelas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais, na Pedagogia da Alternância, tem um papel importante ao elaborar o seu "Plano de Formação", o equivalente ao seu currículo com base na: "formação geral, humana e profissional", onde a vida no campo, o trabalho camponês, as experiências vivenciais são o ponto de partida e chegada do processo ensino e aprendizagem.

Com o passar dos anos, a Alternância foi se consolidando como uma forma de organizar a educação também na legislação, no Brasil temos no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/1996, a previsão legal estipulando que "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos". Além desse artigo há ainda outros que corroboram com a Alternância, o artigo 22 que trata da finalidade da Educação desenvolver o educando, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, deliberando ainda sobre a adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, o artigo 28 que menciona das adequações

necessárias para oferta de educação a população do campo e o artigo 34 que preconiza a ampliação da jornada escolar. (BEGNANI, 2019).

Existem ainda dispositivos legais específicos que tratam da Alternância, como o Parecer CNE/CEB Nº 5/97 que dispõe sobre o trabalho efetivo em sala de aula e define o que é esse espaço. (BRASIL, 1997), o Parecer CNE/ CEB Nº 01/2006, norma nacional dedicado a reconhecer os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância – CEFFA's, dispondo que os dias letivos são aqueles vivenciados na escola e na comunidade, ampliando a compreensão da sala de aula como espaço educativo.

Todavia, falta, no Brasil, uma legislação para amparar a Alternância como "modalidade" de ensino, como é o caso da Educação a Distância - EaD e do ensino presencial regular, o que de acordo com Begnani (2019, p. 128) "requer estudos, articulação e força política dos CEFFA's, os Movimentos Sociais e demais instituições que aplicam a Alternância no Brasil".

Os princípios e finalidades da alternância, como movimento educativo no mundo, de base social camponesa, está arraigado em quatro pilares que ofertam sua identidade política e filosófica, são eles: a Pedagogia da Alternância o que representa uma educação contextualizada, a Associação representada por grupos de famílias de comunidades camponesas e movimentos sociais e sindicais, a formação integral que requer uma formação humana libertadora e emancipadora e o desenvolvimento do meio que ocorreria pela agroecologia. (GIMONET, 2007, p.15).

Esses princípios fundamentais e a expansão colossal por que passou a Alternância desencadeou a necessidade da sistematização do seu ensino, o que veio a ocorrer em 1946, por André Duffaure que cria elementarmente os instrumentos pedagógicos da Alternância, dispositivos metodológicos e didáticos. Esses viabilizariam a formação teórica e prática nos espaços e tempos distintos escola-família-comunidade, a partir de então o termo Alternância passa a ser um conceito mais difundido nas Universidades e em estudos científicos. (BEGNANI, 2019).

Os instrumentos pedagógicos ou, como informa Jesus (2011) mediações pedagógicas, que até meados de 1940 eram empregados intuitivamente pelos praticantes da Alternância, passam a ser oficializados e identificam a necessidade de uma práxis formativa que dialogasse com experiências cotidianas da vida, com a ciência e as tecnologias, com compreensão da realidade que possibilite ao sujeito sua atuação sobre ela e sua transformação. (BEGNANI, 2019).

Os primeiros instrumentos pedagógicos criados para a Alternância foram o Plano de Estudo e o Caderno da propriedade, aqui no Brasil identificado por caderno da realidade, cujo objetivo é a articulação entre os espaços e tempos da formação, com o passar dos anos e desenvolvimento do movimento da Alternância novos instrumentos foram criados, levando autores como Gimonet (2007) a elenca-los e descrevê-los em uma classificação por ele nomeada de mediadores didáticos da Pedagogia da Alternância, que, como provoca o autor, não estão prontos e acabados, mas respondem aos princípios e finalidades basilares da Alternância, podendo conter outros objetivos específicos de cada contexto onde a Alternância acontece.

Para Gimonet (2007, p. 31), o Plano de Estudo é um mediador principal, juntamente com o caderno da realidade na Alternância, classificado como de pesquisa da realidade a partir de tematizações e se bem articulados aos demais instrumentos pedagógicos criam uma sequência de Alternância que contribui para a elevação da educação ofertada nos espaços e tempos que essa acontece. Begnani (2019, p. 126), completa que "o Plano de Estudo traz temas da realidade atual, local e possibilita o diálogo da vida cotidiana da comunidade com as teorias. Promovendo a mediação na relação dos saberes populares com os escolares".

Importante destacar que o Plano de Estudo, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) do Brasil, que se organizam pela Alternância, foi interpretado à luz dos temas geradores em Paulo Freire. (CALIARI, 2013). O Plano de estudo, de acordo com Silva (p. 34 e 35, 2011):

> [...] representa o principal instrumento de articulação entre a casa e a escola: conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo, traz os conhecimentos da cultura popular para a EFA e é responsável por levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola.

Observamos que na organização educacional pela Alternância o processo formativo, desencadeado pelo Plano de Estudo, a partir da investigação e problematização dos temas nele propostos, temas esses que devem estar relacionados com a realidade que o educando vive, na relação homem-mundo, para que promova a reflexão, a ação e uma nova reflexão-ação, objetiva a transformação do meio que o educando está inserido.

A dinâmica do Plano de Estudo, de acordo com Otranto (2011), faz o elo entre o conhecimento familiar e as atividades disciplinares que são desenvolvidas na escola, funcionando como um espaço de debate entre o tema proposto e as dúvidas que surgem dele para que os educandos as levem para o meio sócio-familiar, retornem para a escola com as respostas dadas, gerem novos questionamentos que são tensionados perante os conhecimentos historicamente acumulados e dispostos nas disciplinas que fazem parte do currículo oficial, após os debates, as aulas, as reflexões e as discussões os alunos registram sobre o que aprenderam sobre o tema proposto.

Observa-se ainda que a Alternância apresenta-se como forma de organização da educação com características básicas, que não mudam, independente dos contextos e base filosófica que a fundamente, essas características são: a realização e condução da carga horária, conteúdos e disciplinas tanto na escola, como na casa e comunidade onde o educando vive, sendo educadores tanto os professores, que são identificados como monitores na Alternância, como os pais e todos que fazem parte da comunidade e meio profissional que o educando participa cotidianamente (agricultores, presidentes de associações, padres, vizinhos, comerciantes, etc.).

De acordo com Gimonet (2007), a Alternância partilha o poder educativo ao propiciar uma prática educativa que entrelaça saberes de vida aos conhecimentos que devem ser aprendidos na escola. O autor afirma também que a metodologia em questão é um empreendimento do aprender pela vida em que a experiência vem antes do conceito em um processo de formação no qual é evidente e necessária a protagonização da ação do jovem na construção do saber.

Além dessas características ainda temos as referentes a estrutura da escola, em que os alu-

nos realizam as atividades próprias da escola, como assistir aulas em um determinado espaço, mas também são responsáveis pela limpeza da escola, preparo e distribuição da alimentação, cuidados com os animais e plantação, nos casos em que a alternância ocorre para membros de comunidades camponesas, todas essas atividades estão relacionadas com as disciplinas previstas no currículo do aluno, o que permite uma aproximação maior entre a teoria e a prática.

SEMELHANÇAS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Compreende-se ao elucidar sobre PHC e a PA que ambas metodologias possuem o mesmo embasamento epistemológico para construção do conhecimento que é no materialismo histórico dialético o que pode justificar a menção da missão que ambas metodologias se propõem de liberdade, emancipação e transformação social.

Evidencia-se ainda que nos pressupostos psicológicos a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky pode amparar a forma como cada uma das metodologias PA e PHC compreendem a construção do conhecimento, ou seja, o conhecimento é construído nas interações entre o sujeito e objeto em situações socialmente mediadas o que desperta outras possibilidades de construção de novos conhecimentos e consequentemente o desenvolvimento do educando para o agir e o pensar.

Por fim, destacamos as semelhanças didáticas das operações que ocorrem quando se trata dos cinco passos descritos na PHC com o Plano de Estudo na PA, é notório como a prática social, a ação, reflexão-ação, ocupam lugares centrais nesses procedimentos e instrumentos, sem descartar os conhecimentos universalmente creditados nas formas curriculares, o que mobiliza as estruturas humanas para a aprendizagem e conscientização com propósitos sólidos para a transformação da realidade social.

No entanto, há de se salientar que na PA, com o Plano de Estudo, a condução didática promove um compartilhar e interagir com os meios, espaços, pessoas e tempos diferentes dos passos na PHC, pois assim demanda a estrutura da organização por alternância, que além das características já mencionadas, na alternância o poder educativo deve descentralizar-se da figura do professor e da estrutura física tradicional da escola, na PA o poder educativo deve estar para além do professor, sendo também do estudante, do pai, da mãe, dos responsáveis no seio familiar, do clérigo, do vizinho, do amigo, do comerciante, etc, os espaços educativos são: a propriedade rural, a igreja, a associação, o distrito, os comércios, a natureza e a própria escola, que que transcende o espaço tradicional, pois geralmente é em uma fazenda, espaço estruturado de forma que todos os afazeres se aproximam e até mesmo são idênticos ao da realidade e materialidade da vida do estudante.

Assim, denota-se que na PA a metodologia vem acompanhada por estruturas dos espaços, tempos e materiais educativos, promovido pela organização por alternância, que facilitam atingir a missão precípua da proposta educativa de transformação da realidade e desvencilha do problema citado por Saviani que prejudica o fluir dinâmico da PHC, quanto ao desafio da metodologia ao esbarrar-se na "estrutura material, inalterada, que age sobre os agentes educacionais obstaculizando a nova proposta" metodológica. (SAVIANI, 2008, p.103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, concluímos que as semelhanças entre a PA, na organização escolar por alternância, tendo como instrumento pedagógico articulador o Plano de Estudo e a PHC com os passos metodológicos que podem ser implementados na escola independente de sua forma de organização, visando ambas metodologias a educação libertária, autônoma, emancipadora que consubstancia a transformação social, estão em seus pressupostos epistemológicos, psicológicos e didáticos.

Depreendemos ainda que na semelhança dos pressupostos didáticos o fator estrutural desempenha a promoção e viabilização do método da metodologia na PA, pela organização escolar por alternância, ao tempo que na metodologia da PHC a estrutura do ambiente escolar pode ser um dificultador para atingir os fins propostos.

Os estudos aqui realizados foram apenas sobre algumas semelhanças de metodologias que propõem uma educação para a mudança social, com base nos princípios da liberdade humana e da emancipação. Acredita-se que outros estudos tendo como tema a PA e a PHC possam ser realizados, buscando aprimorar nas análises das práticas para a proposta de educação que anunciam.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:** possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. **Parecer**

CNE/CEB No 1 de 02 de fevereiro de 2006. Brasìlia, DF: SECADI, 2012, p. 39-49.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB N° 5/97.** Publicado no Diário

Oficial da União de 16/5/1997. Brasìlia: MEC, 1997.

_____. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: http://www. planalto. go v.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 24 de jun. 2019.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola:** o caso de Olivânia. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Espìrito Santo, Vitória –ES, 2013.

COSTA, F. A. **Formação agropecuária da Amazônia:** o Desafio do Desenvolvimento Sustentável. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Para, 2000.

DUFFAURE, André. **Educación, Medio y Alternancia.** Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, APEFA, Buenos Aires, 1993.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA TABOCAL. **Regimento Interno.** São Francisco: 2015. 55 p.

GASPARIN. João Luiz. PETENUCCI. Maria Cristina. **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar.** Universidade Estadual de Maringá. 2008.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CE-**

FFAs. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

JESUS, Janinha Gerk de. **Saberes e Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância.** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória –ES, 2011.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica.** Revista Intellectus. N°40 Vol. 1- 41 - ISSN 1679-8902. Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. **L'étonnante histoire de Maisons Familiales Rurales.** Paris: Edições France Empire, 1987.

OTRANTO, Cláudia Valéria Alves, **Pedagogy of Alternation - vocational training project in view of the field of identity processes.** 2011. 66p. Dissertation (Master of Education Fund). Institute of Agriculture, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo.** In: Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas Sobre Educação Do Campo, 2., 2013, São Carlos. Anais... São Carlos, 16 out. 2013. (Jornada de Educação Especial No Campo, 4).

_____. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses

sobre a educação política. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas:

Autores Associados, 2008.

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância:** um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, 2011, Araguaína.

EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: UMA CONCEPÇÃO ADORNIANA DO MODELO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA DAS EFA'S NO BRASIL

Educación contra la barbarie: una concepción adorniana del modelo educativo integral e integrador de las " EFA's" en Brasil

José Conceição Silva Araujo[1]

[1]Mestre em Educação (PPGE/UEFS. Turma 2016). Esp. em Psicopedagogia e Supervisão Escolar (UCAM-RJ); especialista em Pastorais Juvenis (UNISAL-SP). Licenciado em Pedagogia – UEFS; pesquisador da Educação do Campo; assessor formativo da PJR-Brasil. Email: zeche@hotmail.com

RESUMO

Este artigo busca reconhecer as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) do Brasil como um modelo eficaz de educação contra a Barbárie, segundo a concepção de Theodor Adorno em sua obra "Educação e Emancipação". O objetivo maior é mostrar que a educação de per si deve ser um ato desbarbarizador sob o risco de não cumprir a sua função genuína, se assim não proceder. E, em síntese, as EFA's cumprem, sem dúvida, essa função pelos campos do Brasil. Este trabalho é parte constitutiva da preparação à dissertação de Mestrado do autor sobre a influência da Pedagogia da Alternância na vida dos egressos da quinta turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA), pesquisa realizada com 13 alunos de tal escola.

Palavras-chaves: Direitos Humanos; EFARA; integralidade educacional; Theodor Adorno.

RESUMEN

Este artículo busca reconocer a las Escuelas de Agricultura Familiar (EFA's) de Brasil como un modelo efectivo de educación contra la barbárie, según la concepción de Theodor Adorno en su libro "Educación y emancipación". El objetivo final es mostrar que la educación en sí misma debe ser un acto de desacreditación a riesgo de no cumplir con su función genuina si asi no lo hace. Y, en resumen, las "EFA's", sin duda, cumplen esta función en todos los campos de Brasil. Ese trabajo hace parte de la preparación a la disertación del Magister del autor acerca de la influencia de la Pedagogía del Alternancia em la vida de los egresos de la quinta clase de la Escuela Familiar Agrícola de la región de Alagoinhas-Ba (EFARA), investigación realizado com 13 alumnos de la referida escuela.

Palabras clave: Derechos Humanos; EFARA; Integralidad Educacional; Theodor Adorno.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a Educação do Campo tem tomado rumos relevantes na sociedade

brasileira nos últimos anos, adquirido contornos bem definidos enquanto modalidade de ensino na forma de políticas públicas de envergadura para o camponês. Tudo isso impulsionado tanto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como pela Pedagogia da Alternância adotada pelas Escolas Famílias Agrícolas e similares de forma séria e comprometida. É essa ideologia que busca materializar-se neste artigo, como resultado de reflexões das aulas sobre Educação e Direitos Humanos no curso de Mestrado em Educação da UEFS.

O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Para que serve a Educação? Qual a sua função na sociedade? Cada vez mais se torna importante tal discussão dentro dos ambientes de formação de educadores e não só nos âmbitos formais mas, e sobretudo, nos espaços de formação não formais e informais. Segundo a LDB é dever também da família educar as suas proles. O texto legal assim se expressa: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996) É quase uma transcrição do ideal da escola unitária de Gramsci: qual seja, a integração do trabalho, ciência e cultura como princípios fundantes e funcionais de educação escolar.[1]

Além de dizer que o dever primordial da educação ser da família e o estado nesse processo ser apenas um coadjuvante, mesmo que seja dos mais interessados, deixa explícita a função social da escola de formar plenamente o sujeito preparando-o para ser um cidadão capaz de produzir qualificativamente no mundo do trabalho. Tudo isso – diz a lei – tendo como princípio a liberdade e embasado nos ideais de solidariedade entre os povos da humanidade.

É uma grande responsabilidade, ao mesmo tempo em que é desafiador colocar em prática tal determinação legal. Por outro lado, pode soar estranho como algo tão óbvio que acreditamos dever estar inscrito no senso comum – mente e coração – das pessoas, necessite estar escrito num código legalístico a fim de um dia possivelmente poder ser colocado em prática. Isso nos leva a refletir sobre o grau de corrupção no qual se chegou a humanidade no contexto histórico do modo de produção capitalista, ao ponto de ser incapaz de cuidar de si e dos seus semelhantes de maneira recíproca. É a barbárie humana! Toca, portanto, uma reflexão sobre até que ponto a educação pode colaborar com a desbarbarização da humanidade. Utilizamos o termo "barbárie" aqui na concepção de T. W. Adorno, o qual nos guiará como linha mestra desta discussão. Na tentativa de denotar o termo o autor assim se expressa:

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um im-

1 A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. Também sobre "Escola Unitária" vale a pena ler: RAMOS, Marise. Escola unitária. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs). *Dicionário de Educação do Campo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 341-347.

> pulso de destruição, que contribui ainda mais para aumentar o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2000, p. 155)

Na interpretação sintetizadora de Barros, "a barbárie de expressa de duas formas: 1) no mal-estar gerado pela própria civilização, que tem sua expressão no indivíduo como impulso de destruição; e 2) na desigualdade no acesso à formação" (BARROS, 2009, p. 104). Veja-se que a deficiência está na formação, não na ausência de escolarização simplesmente. Desse modo, a luta deve ser por uma escolarização-formadora, se assim poderíamos chamar um processo legítimo de educação formal, já que "O *pathos* da escola hoje, sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto." (ADORNO, 2000, p. 117). Ou seja, um dos objetivos principais da educação não pode ser outro senão o de desbarbarizar as pessoas. Porém, tal meta só se cumprirá à medida que e a escola se conscientizar dessa necessidade no cumprimento da sua função social.

Em seus escritos Adorno não é poético, nem nada romântico quanto ao futuro da humanidade. Para ele "a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade" (ADORNO, 2000, p. 156)[2], a fim de que Auschwitz não se repita: "o extremismo do preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura" (ADORNO, 2000, p. 117). Isso foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (ADORNO, 2000, p. 119), a qual "tem sentido unicamente como educação dirigida a uma reflexão crítica" (ADORNO, 2000, p. 121), e não somente nos últimos anos da escolarização,

> [...] na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. [...] e, além disto, [refiro-me] ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite a tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2000, p. 121,122,123)

É muito triste como ainda se veem casos de barbárie na humanidade, inclusive na escola. Desde criança se alimentam instintos bárbaros no íntimo do sujeito e a escola não pode deixar passar despercebidas tais situações e carece, na medida do possível, ir corrigindo, revelando-lhes os mecanismos presentes na sociedade que alimentam a tais comportamentos e os empurram a cometerem comportamentos que podem ser caracterizados como bárbaros.

> É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. (ADORNO, 2000, p. 121)

Daí poder afirmar a necessidade de uma educação que possibilite tais reflexões atitudinais e comportamentais desde a primeira infância, sob pena de correr o risco de se apostar numa mudança tardia e não ser mais possíveis tais rearranjos num sujeito já mais amadurecido.

2 O mesmo ele reafirma na página 117.

A EDUCAÇÃO COM PEÇA CHAVE NA DESBARBARIZAÇÃO DO SER HUMANO

Seria, portanto, possível definir onde se destaca na sociedade tais comportamentos de barbárie? Seria possível ainda, detectar em quais classes sociais mais se destaca? Talvez sim, talvez não. Mas aqui neste texto não daríamos conta de tal reflexão. Assim, concordando com o autor em questão, "suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais da sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. " (ADORNO, 2000, p. 159).

Neste caso, a formação, sobretudo a escolar, deve trabalhar o despertar consciente da autonomia reflexiva onde o sujeito possa usar de sua liberdade autônoma e autodeterminação de não participar e/ou não tolerar comportamentos violentos.[3] O sujeito tem de ser consciente e livre para ser autônomo, capaz de vexar-se de atos brutais e "combater a competição que é um princípio no fundo contrário a uma educação humana" (ADORNO, 2000, p. 161). Dessa forma, a colaboração deve ser alimentada em detrimento da competição como uma das ações possíveis contra a barbárie, juntamente com outras como "a percepção das forças emancipatórias pelos educadores, o respeito às diferenças e o resgate de uma igualdade concreta bem como uma educação para a compaixão, que reconheça as diferenças, mas não com pena ou piedade" (BARROS, 2009, p.111). Compaixão aqui entendida na perspectiva de Amaral:

> A compaixão nos remete (até etimologicamente) "ao sofrer junto". E sofrer junto nos leva a sair do "alto" e a estar "ao lado", horizontalizando a relação. Nos leva à solidariedade. Nos arranca do "patamar superior" e nos faz estar junto na dimensão do sofrimento. Nos arranca da piedosa imobilidade e nos faz arregaçar as mangas, buscar saídas ou superações. (AMARAL, 1995, p. 184 apud BARROS, 2009, p. 111).

A educação enquanto escolarização no Brasil está difundida por todo o espaço nacional. Contudo, é ainda na zona rural onde ela ainda é mais insuficiente. Tal escassez se dá tanto do ponto de vista da inexistência de escolas acessíveis a todos, como do ponto de vista da manutenção e disposição das escolas rurais, onde existem. É claro que nas últimas décadas tem melhorado muito, sobretudo com as políticas de Educação do Campo implementadas no país principalmente depois da luta pela escolarização nas áreas de reforma agrária. Com tudo isso ainda não é possível dizer que a população do campo tem as mesmas chances de uma formação escolar que a maioria da população urbana.[4] E quando a tem não é adequada à sua realidade ou de má qualidade. Isso significa dizer que na linha de pensamento da função primordial da escola de desbarbarizar o ser humano, no tocante ao indivíduo rural este objetivo proposto cada vez mais se vê igualmente distante.

Adorno em sua investigação traz uma realidade até então pouco pensada e discutida pela pedagogia e pela ciência em geral: a maioria dos algozes do campo de concentração alemães eram filhos de camponeses.[5] Isso leva a pensar e talvez reforçar um preconceito para com

3 Cf. ADORNO, 2000, p. 125, sobre o poder efetivo contra o princípio de Auschwitz.

4 Sobre o tema ver a discussão de ELISA Guaraná de Castro: Juventude Rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. Rev. latinoam. cienc. Soc. Niñez juv 71 (2009)179-208. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000100008. Acesso em 05/10/2016.

5 Adorno citando Eugen Kogon, O Estado da SS. Este autor passou anos em um campo de concentração. ADORNO, 2000, p. 125.

os "agrestes". O certo é que onde há menos educação certamente pode haver mais barbárie, nessa perspectiva. É uma relação inversa. Esta é uma realidade defendida pelo autor ainda que o mesmo afirme no seu tempo: "A diferença cultural ainda persistente entre a cidade e o campo constitui uma das condições de horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. Repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural. " (ADORNO, 2000, p. 125).

Obviamente na atualidade tal discrepância cultural entre rural e urbano está cada vez menor. Discernir o comportamento do campo do da cidade já não é tarefa tão fácil em muitas realidades. Porém, isso tudo apenas em relação à proximidade com as tecnologias que avançam cada vez mais para além dos limites citadinos. Apesar disso, "provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi [e é] ainda maior" (ADORNO, 2000, p. 126) – destaque nosso. Com isso somos levados à seguinte reflexão: se a barbárie está diretamente ligada à ausência ou deficiência da educação, então de fato está confirmado a máxima citada mais acima de que a desbarbarização constitui um dos maiores objetivos da educação. Mas ai como explicar o fato de que hoje a violência bárbara se vê mais nas cidades que no campo? Acredito, sem desmerecer o papel da educação neste processo, que para além do processo educativo, o processo de des-barbarizar passa intimamente pela garantia de direitos básicos humanizadores do sujeito, e entre eles, está sem sombra de dúvidas, a educação, mas não só ela.

A EVOLUÇÃO EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS EFAS

No âmbito da educação para o homem do campo deve-se distinguir entre a Educação do Campo e a educação rural:

> Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada **pelos** povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado **para** a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Ao que passamos a chamar, portanto, Educação do Campo – com letras maiúscula – a partir de agora é algo diferenciado. É este projeto de educação citado pelos autores acima onde o primordial é a tomada de posse do sujeito do seu espaço e constituir a partir dele e com ele o processo educativo que melhor fala à sua realidade, atendendo às suas necessidades, dialogando com os diversos sujeitos envolvidos e acima de tudo respeitando a si próprios e ao espaço constituído para tal. A trajetória de luta por este modelo de educação diferenciada para os povos do campo no Brasil se dá a partir dos anos 80 com as reivindicações organizadas a partir das famílias e educadores dos assentamentos da Reforma Agrária pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.[6] Por algum tempo a discussão se manteve no âmbito do movimento, entretanto,

6 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se forma a partir da união de várias lutas pela terra que ocorriam de maneira isolada em diversos estados. Os encontros nacionais foram os espaços, de discussão, onde se estabeleceram as linhas políticas do MST. O 1º Encontro Nacional ocorreu em cascavel, Paraná, em janeiro de 1984, quando a organização ainda se encontrava concentrada na Região Sul do país, mas contou com a participação de pessoas do Mato Grosso do sul, Espírito Santo, Pará, São Paulo, Bahia, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima e de representantes da Abra, CUT, CIMI e Pastoral Operaria de são Paulo. (Castro, 2008, p. 195 – nota de rodapé 21). Sobre a luta pela educação nos assentamentos até chegar ao debate por uma política pública de Educação do Campo, Cf.: CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento* Sem Terra. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

> aos poucos, o MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. Especialmente para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de Educação e a sociedade política em geral. As experiências de pensar escolas como polos regionais entre assentamentos e com estudantes de outras comunidades de camponeses aos poucos vão educando o olhar dos trabalhadores Sem Terra para uma realidade mais ampla. Foi assim que o MST chegou à EDUCAÇÃO DO CAMPO. (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012, p. 502).

Todavia, muito antes do MST dar esse pontapé inicial tanto teórico como prático, já havia experiências de Educação do Campo no Brasil, oriunda da Europa – França - onde surgiu em 1935 e chegado no Brasil nos anos 60 que eram as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's). Tais escolas surgem no Espírito Santo pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1968, para atender a filhos de agricultores, com dificuldades de acesso à formação escolar em um contexto social de uma sociedade subdesenvolvida, de uma estrutura agrária pela maior parte minifundiária e de uma economia voltada para a subsistência familiar e mercado nacional; caracterizada pela exploração de mão de obra barata, que atende às grandes empresas industriais e agrícolas, favorecendo a implantação do capital estrangeiro; criando consequentemente, desequilíbrios internos como por exemplo: o inchaço dos grandes centros, a saída maciça do homem do campo, etc. [7]

O grande diferencial dessas escolas era/é a aplicação da Pedagogia da Alternância - PA, sistema onde os alunos passam um período na escola – tempo escola – e um igual período em casa – tempo comunidade. Neste último, além do aluno colocar em prática aquilo que aprendeu no tempo escola, ele deve inserir-se na comunidade em que vive, colaborando com a sua transformação a partir do seu saber. A escola, por meio da PA torna o educando sujeito, protagonista de transformação do seu meio.

Outra grande especificidade das EFA's é a maciça participação da família e da comunidade no processo educativo e no funcionamento da escola. A seleção dos alunos é feita geralmente pela comunidade, não basta o jovem querer estudar numa EFA, tem de passar pelo crivo da sua comunidade local e comprometer-se com ela. Os pais participam das associações mantenedoras de cada escola e nela atuam ativamente. A grande maioria dessas escolas no Brasil e no mundo foram construídas pelo trabalho voluntário das famílias dos alunos.[8] Desse modo, a PA, no contexto das EFA's não se reduz apenas a uma metodologia, um meio de ensino, ela é um princípio pedagógico, onde estão implicadas como finalidades o desenvolvimento do meio (social, político, econômico, humano, espiritual...) e a formação integral personalizada (projeto de vida) do sujeito ali imbricado.

A concepção de educação das EFA's vai além do ensino de conteúdo. Concorda, em

7 Cf.: NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012, p. 77ss. Este foi o primeiro trabalho na área da Pedagogia da Alternância e EFAs produzido no Brasil. Trata-se da publicação da dissertação de mestrado do autor pela PUC-SP em 1977, com o título original: **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.** A Obra atual trata-se, portanto de uma reedição, e nela se pode encontrar as origens das EFAs no Brasil e consequentemente da Pedagogia da Alternância.

8 Exemplo forte disso é o histórico da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA. Foram mais de 400 dias de mutirão. Sobre a história da *EFARA consultar a minha monografia de graduação: ARAUJO, José C. S. A EFARA e o Ensino Médio Profissionalizante na Conjuntura Atual: desafios e limites de uma Educação do campo.* Feira de Santana: UEFS, 2008. [Monografia de Graduação]

sua prática, com Pistrak (2005) quando afirma que é preciso *passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida (*PISTRAK, 2005, p. 127), ou seja, cumprir com a tarefa de relacionar as questões de trabalho, estudo, atividades políticas e culturais; sair da pedagogia da palavra para uma pedagogia da ação; construir sujeitos a partir do seu chão e do seu dia-a-dia e ajudar, como bem diz Antônio Flávio Moreira, a melhorar a dor de tanta gente (Cf.: MOREIRA, 2007), ajudando particularmente a cada jovem a construir o seu Projeto de Vida.

Assim sendo, a educação cumprirá seu papel [de desbarbarizar] à medida que a instituição escolar reconheça "a ascensão dos direitos humanos e da ideia da dignidade humana universal como um processo de sacralização da pessoa." (JOAS, 2012, p. 201).

> Essa pessoa humana, cuja definição é como a pedra de toque a partir da qual o bem deve se distinguir do mal, é considerada como sagrada, como se diz, no sentido ritual da palavra. Ela tem algo dessa majestade transcendente que as igrejas de todos os tempos emprestam aos seus deuses; é concebida como investida dessa propriedade misteriosa que produz um vazio em volta das coisas santas, que as subtrai aos contatos vulgares e as retira da circulação comum. E é precisamente daí que vem o respeito da qual se faz objeto. Quem quer que atente contra a vida de um ser humano[...], à honra de um ser humano, nos inspira um sentimento de horror, em tudo análogo àquele sentido pelo crente que vê profanarem seu ídolo. (DURKHEIM, 1981, p. 56-7)

As EFA's quando praticam a formação integral, não a deixam de fora a dimensão da espiritualidade, apostam na pessoa como um todo; formam cidadãos críticos, capazes de sentirem no outro e com o outro as dores da humanidade. E isso é muito comum em seu cotidiano quando partilham diariamente das suas angústias e alegrias, quando buscam caminhos junto aos seus monitores de como resolver seus conflitos pessoais e familiares. Isso porque para o Projeto Político Pedagógico destas escolas a ser humano é sagrado, a pessoa é sagrada, vem em primeiro lugar.[9]

CONCLUSÃO

Não será difícil concluir que as EFAs têm trazido em seu bojo uma experiência espetacular de uma Educação do Campo **do** e **para** o camponês, bem antes mesmo do MST começar a dar seus primeiros passos nessa direção. Sua prática com a Pedagogia da Alternância não deixa dúvidas sobre essa afirmação. As leis e as discussões teóricas, contudo, que viabilizam o exercício da Educação do Campo, atualmente ajudaram a estas instituições, ainda que timidamente, a serem reconhecidas pelo Estado e pela sociedade, porém, não podemos esquecer seu protagonismo perene no tempo.

Além disso, ainda se faz mister rematar sancionando a opinião de que à medida que estas escolas – as EFA's – formam pessoas auto e hetero-críticas, numa concepção integral e integradora de todas as dimensões da humanidade, elas estão cumprindo de modo eficaz

9 As EFA's, praticamente em sua totalidade surgiram e surgem ainda a partir do empenho de pessoas religiosas como padres missionários ou ligados a alguma pastoral social da Igreja Católica Apostólica Romana. Por isso a prática de atividades religiosas bem como a participação dos alternantes em atividades pastorais das dioceses é muito comum. Contudo, o sentido de sagrado aqui vai além da questão espiritual e religiosa.

e eficiente a sua função principal enquanto instituição educadora: a desbabarização do ser humano e garantindo, de certo modo, que a vergonha de Auschwitz não mais se repita.

Não há dúvida, portanto, que a Pedagogia da Alternância enquanto princípio metodológico educacional vem e pode continuar contribuindo de forma majestosa nesse processo de zelo por uma educação humanizadora, técnica e, por isso, integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BARROS, Carlos César. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente.** 260p. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - USP, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DURKHEIM, E. Der Individualismus und die Interllektuellen. In: JOAS, Hans. **A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** V. 5. Brasília, 2004, p. 53 - 89.

JOAS, Hans. **A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Mª Cristina e CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** 3ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: E.P.S.J.V, Expressão Popular, 2012, p.500 – 507.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Escola tem futuro?** [Entrevista]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 51-76.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasi**l. Vitória: EDUFES, 2012.

PISTRAK, M.M**. Fundamentos da Escola do Trabalho.** 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRÁTICAS DE MUTIRÃO COMO PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL

Join effort practices as a training process at the Southern Family Agricultural School

Carmen Janaina Batista Machado[1], Gisela Lange do Amaral[2], Carla Rosane da Silva Mota[3]

[1]Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Monitora na Escola Família Agrícola da Região Sul – EFASUL. Email: carmemachado3@yahoo.com.br.

[2]Doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Docente do Instituto Federal Sul - rio-grandense – IFSUL. Integrante da coordenação da Escola Família Agrícola da Região Sul – EFASUL. Email: giseladoamaral@gmail.com.

[3]Doutoranda em Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Monitora na Escola Família Agrícola da Região Sul – EFASUL. Email: carlarosanemota@hotmail.com.

RESUMO

Compreendendo o mutirão não apenas como uma prática que complementa a força de trabalho necessária para executar atividades diversas, mas como prática simbólica constitutiva de uma comunidade, que reproduz, reforça e/ou recria as relações sociais que aí se estabelecem, relatamos a experiência de práticas de mutirão desenvolvidas junto às famílias de estudantes e famílias agricultoras parceiras da Escola Família Agrícola da Região Sul – EFASUL. Pensando, nesse sentido, o mutirão como processo formativo complementar à Pedagogia da Alternância que privilegia o conhecimento e a cultura da família e da comunidade de origem dos estudantes e o desenvolvimento do meio social ao qual pertencem.

Palavras-chave: Educação do Campo; Agroecologia; Formação Integral.

Keywords: Field Education; Agroecology; Youth; Integral Formation.

CONTEXTO

"O Antônio ajuda o Pedro
O Francisco ajuda o João
O Joaquim ajuda o Mário
Tá formado o mutirão"
(Mutirão – José Fortuna)

O mutirão, como mencionado no trecho da música de José Fortuna, é compreendido como relação de reciprocidade estabelecida por meio de trocas entre famílias nas comunidades rurais. No contexto rural do sul do Rio Grande do Sul, configura-se em trocas de dia de trabalho, assim como, na organização de festas religiosas, baseado na ajuda mútua prestada gratuitamente. Antônio Cândido (1987), em estudo dedicado a caipiras do interior paulista

dos anos 1950, afirma que o mutirão é uma prática constitutiva da comunidade/bairro rural. Para o autor, o trabalho em mutirão, assim como, as práticas lúdico-religiosas, são elementos de conformação do bairro rural. Ao mencionar o depoimento de um velho caipira, Cândido (1987) evidencia que para ele o mutirão não é percebido como uma obrigação para com as pessoas e sim para com Deus, pelo amor de quem serve ao próximo, sendo por isso que ninguém recusa um auxílio pedido. As trocas, como se refere Klaas Woortmann (1990), além do aspecto prático, possuem também uma dimensão simbólica, pois "a troca de tempo, além de responder a uma necessidade prática, possui também um significado simbólico: não se está apenas produzindo um roçado; está-se reproduzindo uma comunidade" (WOORTMANN, 1990, p.32).

No decorrer das últimas décadas percebe-se que essa prática, fundamental na construção e manutenção das comunidades rurais, vem se perdendo em detrimento da mecanização da agricultura. As famílias rurais passaram a utilizar cada vez mais maquinários para viabilizar o plantio e colheita o que vem substituindo, em parte, as práticas de mutirão. Josiane Wedig (2009, p.111), em estudo sobre uma comunidade rural no vale do Rio Pardo/RS, destaca que "mesmo com essas transformações tecnológicas, as práticas de reciprocidade, mutirão e ajuda mútua entre as famílias não deixaram de existir. Essas práticas reconfiguraram-se e continuam a alimentar as relações sociais na comunidade".

Nesse cenário de perdas e permanências de saberes propomos relatar a experiência de práticas de mutirão desenvolvidas junto às famílias do(a)s estudantes e famílias agricultoras parceiras da Escola Família Agrícola da Região Sul – EFASUL, pensando o mutirão como processo formativo. Como pondera Roseli Caldart (2012) a escola, no desafio de formação de trabalhadores, é o objeto central das lutas e reflexões da Educação do Campo como mediadora na apropriação e produção do conhecimento.

ORIGEM E COTIDIANO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL – EFASUL

A Escola Família Agrícola da Região Sul - EFASUL se constituiu a partir da demanda do Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul, composto por agricultoras e agricultores, organizações não governamentais, instituições públicas diversas, movimentos sociais, instituições de ensino e de pesquisa da região sul do Rio Grande do Sul, diante do cenário de êxodo rural de jovens e das dificuldades de desenvolvimento produtivo nas pequenas propriedades rurais da região. No espaço do Fórum criou-se um Grupo de Trabalho responsável pelo movimento em prol da criação da Escola. Decidiu-se, então, pelo município de Canguçu[1] como sede da EFASUL, junto ao Centro de Treinamento para Agricultores de Canguçu (CETAC), vinculado à EMATER/RS.

Atualmente a Escola[2] conta com duas turmas de estudantes, nos Cursos Técnicos em

1 A escolha pelo município de Canguçu deu-se pela heterogeneidade de povos do campo presente nesse território. Reconhecido como o munícipio brasileiro com maior número de minifúndios – são aproximadamente dez mil – e contemplando em sua formação social a presença de indígenas, negros escravizados e imigrantes europeus (portugueses, alemães, pomeranos, italianos, entre outros), o município de Canguçu caracteriza-se por ser predominantemente rural, sendo que, atualmente, 63% dos 53.259 habitantes residem no meio rural (IBGE, 2010). Hoje há, em seu território, uma reserva indígena, 12 comunidades quilombolas reconhecidas e 16 assentamentos de reforma agrária (MACHADO, 2019).

2 A Escola conta com uma rede de parceiros permanentes, como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense – IFSUL; Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural – ASCAR/EMATER/CETAC;; Embrapa Clima Temperado; Fórum da

Agroecologia, modalidades integrada e subsequente, oriundos de diversos municípios, incluindo filhas e filhos de agricultores familiares, assentados da Reforma Agrária, quilombolas, além de jovens urbanos cujas famílias saíram do campo e que hoje buscam alternativas para retornar a esses espaços de vida e de trabalho.

O processo pedagógico da EFASUL está baseado na Pedagogia da Alternância, com uma estrutura curricular que busca conciliar os tempos distintos de trabalho teórico-prático desenvolvido na escola ao trabalho desempenhado na Unidade de Produção Familiar (UPF). Todos os componentes curriculares são desenvolvidos parte na Sessão Escola (SE) e parte na Sessão Comunidade (SC), visando aplicar os conhecimentos trabalhados à realidade do campo e vice-versa.

Durante cada semana de SE os estudantes são orientados por um plano de estudos referente às questões envolvendo a propriedade familiar e/ou a comunidade. Este plano, orienta a realização de pesquisas durante a SC que envolvem a família e membros da comunidade, e os conteúdos que serão inter-relacionados com as disciplinas. A semana de SE inicia com a colocação em comum das pesquisas individuais que são sistematizadas pelo grupo de estudantes, gerando mapas conceituais sobre cada tema. No final, os dados obtidos em cada pesquisa geram um Relatório Técnico propositivo que é elaborado pela/o estudante, visando apontar caminhos para o Desenvolvimento Rural Sustentável do entorno, propriedade e comunidade de origem.

Para além dos componentes curriculares do ensino médio técnico, a Escola enfatiza questões relativas à diversificação produtiva, à Agroindústria Familiar Rural, à produção sustentável e ao trabalho cooperativo como forma de ampliar as possibilidades de renda nas Unidades de Produção Familiares – UPF – e consolidar espaços de trabalho e de organização das comunidades, garantindo a permanência dos jovens nas propriedades de suas famílias.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As práticas de trabalho coletivo já estão presentes no cotidiano da EFASUL, seja na manutenção dos serviços de apoio, limpeza e preparo das refeições, seja na condução das atividades agrícolas, distribuídos semanalmente entre os/as estudantes. Além disso, os familiares dos/as estudantes participam de mutirões previamente organizados, auxiliando em atividades de campo, cozinha e manutenção dos espaços da Escola. Os mutirões com estudantes e familiares, para além de sua funcionalidade prática, são encontros de sociabilidade e fortalecimento de laços entre família e Escola. A partir dessas experiências, entendemos que os mutirões têm um papel formativo importante, deste modo, propomos a realização de práticas de mutirão entre as famílias dos/das estudantes e famílias parceiras da EFASUL.

A partir das visitas Às UPFs dos estudantes e famílias, realizadas uma vez a cada semestre, são levantadas demandas por parte das famílias. A partir das visitas, que incluem parcerias da EFASUL com extencionistas e pesquisadores da EMATER e EMBRAPA, é traçado um plano

Agricultura Familiar; Associação Regional de Produtores Agroecologistas da Região Sul – ARPASUL; Secretaria Desenvolvimento Rural - SDR/RS; União das Associações do Interior de Canguçu – UNAIC; Cooperativa União dos Agricultores Familiares de Canguçu e Região; Feira Saberes e Sabores de Canguçu; Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia – CAPA; Fundação Luterana de Diaconia - FLD; Cáritas Diocesana de Pelotas; Prefeitura Municipal de Canguçu; Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e Universidade Federal do Rio Grande - FURG/ Campus São Lourenço do Sul.

de trabalho a contemplar as demandas das famílias. Os mutirões são pensados em conjunto com o (a) estudante, sua família e técnicos parcei ros.

Assim a partir de uma data acordada entre os monitores e extencionistas se deslocam até a UPF do(a) estudante e sua família para a prática de mutirão. A família oferece as refeições do dia ao grupo. Das práticas de mutirão realizadas, destacam-se a implementação de Sistema Agroflorestal – SAF, na UPF da família de um estudante e a instalação de sistema de irrigação em produção de morango na UPF de outro estudante.

Sobre o mutirão de implementação do SAF na família Matos, o estudante já possui uma área de 1,5 hectares com frutíferas e nativas do Projeto Quintais Orgânicos da Embrapa. Sua intenção era de avançar no processo de aproximação das práticas de produção desenvolvidas pela família à Agroecologia, com a implementação de um SAF, para a qual a família não dispunha de força de trabalho suficiente. Foi, então, articulado um mutirão com a participação de colegas estudantes, monitores da EFASUL, extensionistas da EMATER, além da família do estudante. Inicialmente foi realizada medição da área, abertura dos berços[3], plantio de mudas e poda das árvores já existentes. Nesse dia foram plantadas mudas de acácia negra *(Acacia decurrens)*, frutíferas como pitangueira *(Eugenia uniflora)*, goiaba vermelha *(Psidium guajava)*, araçá amarelo *(Psidium cattleianum)* e araçá roxo *(Psidium myrtoides)* e conduzidas orientações sobre manutenção da área.

Na propriedade da família Schmalfuss, sob a demanda de instalação do sistema de irrigação na produção de morangos implementada pelo estudante, foi organizado um dia de mutirão com sua turma, monitores e extencionistas da EMATER. A turma se deslocou até a UPF com micro-ônibus e, sob orientação dos técnicos, instalaram o sistema de irrigação. Para além da instalação do sistema de irrigação, outro elemento a destacar é a interação, família, estudantes, monitores e técnicos parceiros e a participação mais intensa da família no cotidiano da Escola como forma de retribuição ao mutirão em sua propriedade.

Figura 1: área de implementação do SAF na propriedade da família Matos.



Fonte: EFASUL, 2018.

Figura 2: instalação sistema de irrigação na família Schmalfuss.



Fonte: EFASUL, 2019

3 Cabe mencionar que há um movimento, de agricultores e monitores, em substituir a palavra "cova", que remete a morte, por "berço", que remete a nascimento/vida. Nesse sentido a Escola optou pelo uso do termo berço, o qual acolhe a semente e germina uma vida.

A partir das experiências de mutirão desenvolvidas junto às famílias de estudantes, a Escola passou a integrar no planejamento de aulas práticas, na área das Ciências Agrárias, o mutirão junto a outras famílias parceiras. Assim, de acordo com a demanda de duas famílias - Família Schiavon e Família Ferreira –, cujas UPFs são referência em Agroecologia na Região Sul do RS, passou-se a planejar com elas dias de mutirão, a fim de promover o trabalho coletivo como prática que vem se perdendo na região e propiciar a troca de vivências e de saberes de domínio dos agricultores e dos sujeitos oriundos dos espaços acadêmicos, neste caso, monitores da EFASUL.

Em uma das práticas desenvolvidas na Propriedade Agroflorestal Schiavon, os estudantes, acompanhados por três monitores das Ciências Agrárias, desenvolveram a poda e raleio nos pomares de pessegueiro. A partir da orientação do agricultor Nilo e da agricultora Luana, com auxílio dos monitores, os alunos desenvolveram o trabalho no pomar, o que compreendemos como uma ajuda mútua, tendo em vista que a família teve a contribuição do trabalho dos estudantes na atividade de raleio e poda e os/as estudantes tiveram um dia de aprendizado teórico e prático com a família e monitores.

Figura 3: prática de poda e raleio na Propriedade Agroflorestal chiavon



Da mesma forma, na família Ferreira as práticas de mutirão têm ocorrido a partir de uma programação prévia entre a família e a Escola. Na chegada da turma é proposta a dinâmica do dia pela família e, também, dadas as orientações técnicas da prática a ser desenvolvida, a exemplo do que está registrado na Figura 4, em que o agricultor Cleu explica a técnica para o plantio de videiras e orientação para poda. Práticas estas que foram executadas em grupos, com o acompanhamento do agricultor e dos monitores.

Figura 4: orientação do agricultor para a prática de mutirão.



Fonte: Efasul, 2019.

RESULTADOS

Uma vez que compreendemos a formação por alternância como a articulação dos saberes popular e técnico-científico, para além de alternar tempos e espaços, é possível compreender os mutirões nas famílias dos estudantes e nas famílias parceiras como fonte de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos jovens do campo.

A prática dos mutirões desenvolvida pela EFASUL tem como objetivo, por um lado, contribuir com as famílias dos estudantes no desenvolvimento das atividades cotidianas e de manutenção das UPFs. Mas, ao mesmo tempo, busca trazer para seu processo formativo a importante colaboração das famílias e de seu saber fazer, como componente da formação integral dos/das estudantes, proposta pela Escola.

Para além de toda a contribuição já evidenciada e decorrente das trocas entre escola e família, é importante destacar o movimento de resgate e valorização das práticas comunitárias de trabalho coletivo, que não conformam apenas uma lavoura ou uma benfeitoria da propriedade rural, mas a comunidade, suas práticas e suas formas de vida e de trabalho.

Por fim, acredita-se que estas práticas podem se constituir enquanto um instrumento pedagógico das Escolas Família Agrícola, de forma contínua, sistematizada e, porque não, curricularizada e reconhecida nos Projetos Políticos Pedagógicos. Pensar os mutirões como parte do processo formativo, potencializa a produção do conhecimento, comprometida com a Educação do campo, para o campo e com o campo.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito:** estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 7. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

MACHADO, Carmen Janaina. **O Bolsa Família a partir das margens do Estado:** um estudo sobre consumo, política pública e desenvolvimento rural. 150f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2019.

WEDIG, Josiane Carine. **Agricultoras e agricultores à mesa: um estudo sobre campesinato e gênero a partir da antropologia da alimentação.** 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOORTMANN, Klaas. "Com parente não se neguceia": o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, n. 87, p. 11-73, 1990.

5.4 EIXO TEMÁTICO: DESENVOLVIMENTO DO MEIO
(LOCAL, TERRITORIAL, REGIONAL E SUSTENTÁVEL)



O ENSINO DE BOTÂNICA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DESENVOLVENDO A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA

Botanical Education and Pedagogy of Alternance: Developing Science Education in Training Young People in the Countryside In Interior of the State of Bahia

Viviane Pereira Santos[1]; Guadalupe Edilma L. d Macedo[2]

[1]Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Cientifica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - BA. viviane_prof@yahoo.com.br

[2]Docente e Orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - BA. gmacedo_3@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar como acontece o processo do ensino de Botânica e da Pedagogia da Alternância na formação de jovens do campo no interior do estado da Bahia. A mesma está sendo desenvolvida em três escolas do campo no interior do estado que empregam o regime da Pedagogia da Alternância, onde participam da pesquisa professores biologia, alunos do ensino médio/ técnico profissionalizante, coordenadores e pais de alunos das instituições de ensino. A proposta de análise será realizada com escolas: na cidade de Jaguaquara, no munícipio de Presidente Tancredo Neves, e na cidade de Ruy Barbosa todas situadas no interior do estado. A abordagem será de cunho qualitativo, os dados coletados serão registrados no diário de campo, e logo após será feita a análise de conteúdo. A pesquisa encontra-se aprovada pelo comité de ética/ (CEP/UESB), seguindo até o momento com visitas nas escolas para a fase de coleta de dados.

Palavras-chave: Estudo dos vegetais. Ensino - aprendizagem. Educação do campo

ABSTRACT

The present work aims to identify and analyze the teaching process of Botany and Pedagogy of Alternation in rural schools in the interior of the state of Bahia. It is being developed in three rural schools in the interior of the state that employ the Alternance Pedagogy regime, which includes research biology teachers, high school students / vocational technicians, coordinators and parents of students of educational institutions. The proposed analysis will be carried out with schools: in the city of Jaguaquara, in the municipality of Presidente Tancredo Neves, and in the city of Ruy Barbosa, all located in the interior of the state. The approach will be of a qualitative nature, the collected data will be recorded in the field diary, and soon after will be made the content analysis. The research is approved by the Ethics Committee / (CEP / UESB), following up with visits to schools for the data collection phase.

Keywords: Study of vegetables. Teaching - learning. Field Education

INTRODUÇÃO

O ensino de botânica ainda é pouco contextualizado nas escolas, distanciando a teoria e prática da vida cotidiana dos alunos. Nas escolas do campo não é diferente, mesmo com toda a diversidade de vegetais de cada região, muitos alunos não se interessam pelo estudo dos vegetais, e professores não sabem como atrair o interesse dos alunos por esta disciplina. Diante disto propomos responder a nossa hipótese, buscando sinalizar: De que forma o ensino de botânica é oferecido no contexto da pedagogia da alternância durante a formação dos jovens do campo no interior do estado da Bahia?

A contextualização estimula o papel de protagonista e a postura autônoma do estudante. Não obstante, o professor continua sendo mediador fundamental do processo ensino-aprendizagem. É ele o responsável por identificar os conhecimentos prévios e o contexto dos alunos, organizar o currículo baseando-se nesses elementos e escolher as melhores estratégias de ensino e avaliação (URSI et al., 2018).

Na pedagogia da alternância, os jovens dividem sua formação entre o ambiente escolar e o ambiente familiar-comunitário, integrando família e escola no processo contínuo de formação. De acordo com estas circunstâncias esta pesquisa tem como objetivo principal, identificar e analisar como acontece o processo do ensino de botânica e da pedagogia da alternância durante a formação dos jovens do campo no interior do estado da Bahia.

Os quatro pilares da Pedagogia da alternância (formação integral, desenvolvimento meio, a alternância e a associação) fundamentam essa educação buscando o resgate/construção de sua cidadania e valorização da cultura camponesa promovendo condições necessárias para intervenção de forma consciente no processo de transformação da realidade, construindo um novo modelo de desenvolvimento rural, dentro dos princípios do desenvolvimento local sustentável (UNEFAB, 2018).

O camponês se apoiou com entidades não governamentais, sindicatos, associações e instituições religiosas em busca de melhorias de condições de vida no campo e a garantia de seus direitos, inclusive a forma de educar seus filhos, que segundo Queiroz (2011, p. 03),

> Na década de 1970 no Brasil foi marcada pelas "lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente" (GOHN, 2001:53-54). É um período de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. É nessa década, por exemplo, que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra.

Chega neste período no Brasil a pedagogia da alternância com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), (QUEIROZ, 2011, p. 03) no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental. Modelo de Educação surgida na França em 1935, com a iniciativa de três padres de um pequeno vilarejo que perceberam a insatisfação dos estudantes e dos camponeses pelo ensino oferecido. "E apesar de terem

surgido no final dos anos 60, na década de 1970 vão se expandindo e, mais especificamente, em 1976, inicia-se a primeira experiência de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFA de EM) no Espírito Santo" (QUEIROZ, 2011, p. 03). A partir daí ocorreu uma rápida expansão destas escolas para outros estados Brasileiros, onde com o aumento das EFAs – Escolas Famílias Agrícolas, foi criada em 1982 a UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, entidade que representa e defende os princípios e objetivos da pedagogia da alternância no país. A UNEFAB é um órgão não governamental – ONG, sem fins lucrativos e assessora as EFAS - Escolas Famílias Agrícolas, as ECORs – Escolas Comunitárias Rurais e outras instituições que adotam os mesmos princípios pedagógicos. Existem também as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR que reúne as Casas Familiares Rurais – CFR's do Sul (ARCAFAR – SUL) e no Norte e Nordeste a (ARCAFAR NORTE/NORDESTE).

Na Bahia a primeira EFA foi fundada por volta de 1975, elas estão divididas em duas redes de associações, a AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia), que atem as escolas da região de Vitória da Conquista e a REFAISA (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido), que atende os munícipios do semiárido do estado.

Um diferencial da Pedagogia da Alternância praticada pelas EFAs no Brasil é a influência da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a partir do tripé ação-reflexão-ação, da práxis (ARAÚJO, 2005, p.112; apud ANDRADE, ANDRADE, 2012, p. 604). Essa experiência em o aluno fica um período em casa com a família - comunidade, e outro período na escola, são trocas de saberes e experiências vividas por todos os envolvidos neste processo, saberes como, a cultura, o trabalho, o meio social, as crenças, a visão ambiental e econômica, faz com que essa troca de experiência seja a base para interação do processo de ensino e aprendizagem desses jovens que vivem no campo.

METODOLOGIAS (OU MATERIAIS DE MÉTODOS)

A pesquisa está sendo desenvolvida em três escolas do campo no interior do estado da Bahia que utiliza a modalidade da pedagogia da alternância, proposta que vêm sendo desenvolvida em vários estados do Brasil e também no nosso estado, mas essa modalidade de ensino ainda é pouco conhecida por muitos no Brasil.

Identificamos as três escolas cuja sua localização seria as mais próximas da cidade de Jaguaquara onde fixo minha residência. A primeira escola identificada seria a que está situada na própria cidade de Jaguaquara – BA, na região do Vale Jiquiriçá, a (ERTE) - Escola Estadual Rural Taylor Egídio, proposta da Conversão Batista Baiana (CBBa), por ceder o espaço físico de 300 hectares de terra, a Fundação José carvalho (FJC) pelo investimento no espaço físico e o Governo do Estado da Bahia – (SEC – BA), pelo apoio financeiro a instituição.

A segunda escola identificada é a (CFR – PTN) - Casa Familiar Rural Presidente Tancredo Neves, iniciativa de um grupo de agricultores familiares da região e apoiada pela Fundação Odebrecht e outras instituições privadas que financiam o projeto da CFR, situada na cidade de Presidente Tancredo Neves – BA, na região do Baixo Sul do estado.

A terceira identificada é a Escola (EFAMJ) – Escola Família Agrícola Mãe Jovina, uma

(EFA) – Escola Família Agrícola, que está vinculada a rede da (AECOFABA) – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícola da Bahia, e associada a (ATARB) – Associação dos Trabalhadores de Ruy Barbosa, têm um convênio com o Governo do estado da Bahia – (SEC – BA), está situada na cidade de Ruy Barbosa – BA, na região de Piemonte do Paraguaçu.

Participam da pesquisa professores de biologia, alunos do ensino médio/técnico profissionalizante, coordenadores e pais de alunos, como meio de obtermos a resposta do nosso problema. Todas as instituições citadas acima já autorizaram a realização da pesquisa, devidamente registradas e documentas.

O trabalho terá abordagem uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (1994), aborda os significados e corresponde a um espaço mais profundo de reflexões das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Os dados serão analisados e categorizados, segundo Bardin (2011), tendo as perguntas das entrevistas e as respostas aos questionários como norteadoras para a elaboração das categorias de análise.

A mesma encontra-se aprovada pelo comité de ética/ (CEP/UESB), sendo até o momento realizado a fase de coleta de dados, com as observações, análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas, a utilização de questionários e o preenchimento do diário de bordo de acordo com o que é observado e coletado, logo após será feita a análise de conteúdo que está fundamentada em BARDIN (2011, p.19).

DESENVOLVIMENTO

O Ensino de botânica entra com a preocupação de mantermos uma boa relação com os vegetais, que neste contexto camponês que é muito expressivo, possibilitando uma melhor relação com a natureza e com as diferentes formas de vida, garantindo um futuro melhor para todos. De acordo com Silva (2008, apud RAMOS e SILVA, 2013, p. 207), acrescenta que muitas dificuldades encontradas no estudo dos vegetais podem está diretamente ligadas às metodologias de ensino utilizadas nessa área. Seniciato e Cavassan (2008, apud RAMOS e SILVA, 2013, p. 172), o contato direto com a planta, também, pode proporcionar o desenvolvimento de interesse e motivação dos alunos para com o estudo dos vegetais, pois outros sentidos, além da visão, podem ser utilizados como, por exemplo, tato e olfato na percepção da textura das estruturas constituintes da flor e do aroma consecutivamente.

De acordo Araújo e Lemos (2016, p.70), "somente as aulas teóricas não conseguem promover um conhecimento significativo que possibilite ao aluno tornar-se atuante na construção do conhecimento." As aulas de botânicas são complexas pelas suas terminações cientificas e por isso nada melhor do que contextualiza – lá de acordo com a realidade dos alunos.

Nota - se que o ensino de botânica deve ser realizado de maneira contextualizada e que a prática e a teoria devem andar em ampla sintonia, na educação do campo, essa junção de teoria e prática não deve ser distanciada, pois a formação destes jovens deve estar acordo com a sua realidade, pois a sua prática habitual é a convivência com a agricultura familiar, e estes estão em contato direto com o objetivo de estudo, os vegetais.

Vários são os desafios dentro da botânica, "somam-se e são intensificados por outros, como "zoochauvinismo": os vegetais geralmente são negligenciados nos materiais

didáticos, que trazem mais exemplos relacionados à zoologia, por considerados animais mais atrativos para os estudantes" (BALAS; MOMSEN, 2014). Um caso grave refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que poucos exemplos botânicos são encontrados (Brasil, 2017), (apud URSI, 2018, p. 12). Outro desafio contribui para causar e agravar a chamada "Cegueira Botânica", que remete ao fato de as pessoas apresentarem, em geral, pouca percepção sobre as plantas que as circundam, com "sintomas" como a desatenção em relação às plantas presentes no cotidiano, a ideia de que os vegetais são apenas cenário para a vida animal e a falta de compreensão sobre o papel dos vegetais no ciclo do carbono (WANDERSEE; SCHUSSLER, 1999; 2002, apud URSI, 2018, p. 13).

Relato dos professores na pesquisa de (RAMOS 2012, p.09) justifica a ausência de ensinar botânica, pelo fato dos conteúdos serem previstos para o último bimestre do ano letivo, alegando não dar tempo para desenvolver o trabalho nas aulas de ciências, e muitas vezes passam de forma superficial e descontextualizada, (apud RAMOS, 2018).

Para sanar algumas das dificuldades encontradas pelo ensino de biologia na área da botânica, ver – se a necessidade de uma formação continuada de toda a rede escolar observando o contexto territorial da escola, a promoção de estágios de licenciaturas em escolas da educação do campo, pois este espaço ainda é pouco conhecido por muitos, a construção do Projeto Político Pedagógico com representantes de toda comunidade escolar levando em conta toda a realidade do contexto em que a escola está inserida, aderir ao trabalho coletivo entre os membros da escola e da comunidade. Pensar o trabalho pedagógico da escola, o Projeto Político-Pedagógico, significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, ponto de partida, o trabalho do campo. Significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo, Taffarel et al.; (2010, p.137).

Com Revolução Verde, que a partir do ano 2000, traz a doença, tanto das plantas, quanto dos seres humanos. Os custos da produção ficaram cada vez mais altos. Enfim, uma série de problemas foi produzida pela terceira fase da Revolução Verde, que está em curso ainda hoje: é o que se chama de modelo do Agronegócio. Estamos falando das plantas transgênicas e da clonagem de plantas e animais, de rigorosos métodos de controle de produção, com o uso de alta tecnologia e da integração de alguns agricultores a algumas agroindústrias (TAFFAREL et al.; 2010, p. 47),

> Agronegócio ("agribusiness", em inglês) é o nome que designa o avanço da modernização conservadora do campo, comandada por grandes empresas multinacionais. É conservadora, porque aprofunda a concentração de terras e não altera as relações sociais e de trabalho, e é modernização, porque introduz técnicas de cultivo mecânicas, químicas e biológicas. Resultado: aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental. O processo da Revolução Verde representa o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, o que tem levado a concentração de renda, patrimônio e poder para a classe social dominante. Taffarel et al.; (2010, p. 47).

A educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais. Esse paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivíssimo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 8).

Há várias experiências, de alternativas à Educação Rural, anteriores a década de 1990, mas de modo especial destacamos a Escola Família Agrícola, de origem francesa (Maison Familiale Rurale, MFR), que sob a influência italiana chega ao Brasil, em 1964, e se expande em meio ao regime ditatorial. Com uma pedagogia particular, chamada Pedagogia da Alternância, este modelo de escola é hoje considerado um disseminador da Educação do Campo. Pinto (2014, p. 93). Fernandes e Molina (2004, p. 8), destacam que para produzir o espaço do camponês "significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades".

No entanto, as escolas que seguem a este regime organizam-se pelos seguintes instrumentos didáticos pedagógicos: i) caderno de vida ou realidade que se constitui em um livro de analises e aprendizagens de vida; ii) colocação em comum que engloba atividades e junções dos espaços e tempos da formação alternada; iii) visita de estudo ou intervenção que são atividades fora das escolas agrícolas; iv) aulas e cadernos didáticos que representam os esclarecimentos, questionamentos e aprofundamentos das teorias; e v) exercícios que auxiliam na assimilação e na construção dos saberes (GIMONET, 2007, apud PORTUGAL et al.; 2016, p. 76).

De acordo com Molina & Sá (2011, apud BRITO & SILVA, 2015, p. 766), a alternância favorece relações não hierárquicas entre os modos de conhecimento que são apresentados nestes distintos períodos formativos, os quais se articulam na medida em que se constituem espaços de reflexão e ação, onde se encontram conhecimentos científicos e conhecimentos produzidos nas vivências destes sujeitos. Este princípio da alternância se concretiza na medida em que ocorre um fluxo contínuo de informações sobre a realidade vivenciada pelos educandos na direção do trabalho com os conteúdos curriculares, onde são utilizados como matéria-prima.

A Pedagogia da Alternância foi conquistada pelos povos do campo e de movimentos, diante de vários fatores que interferiam na vida cotidiana de seus filhos, futuros agricultores, que para irem à escola, no campo ou na cidade, passava por diversas dificuldades durante todo o percurso, com um ensino que não respeitava as suas peculiaridades camponesas, e com o crescimento do agronegócio – um modelo no qual não respeitava a vida camponesa, seus hábitos e costumes de cuidar e cultivar dos vegetais de forma mais sustentável, com o crescimento da industrialização muitas pessoas do campo saíram de suas terras para morar na cidade em busca de melhores condições de vida contribuindo assim com o êxodo rural, viu-se a necessidade de criar um novo modelo de ensino que contemplasse todas essas características da vida e do trabalho do homem do campo.

Segundo Taffarel et al.; (2010, p. 49), os Movimentos Sociais do Campo têm se dedicado também a indicar alguns pilares para a construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo. Destacam, especialmente:

> a) Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender as necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo; b) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos; c) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine

> produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia; d) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção; e) a mudança da matriz energética; f) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores. Taffarel et al.; (2010, p. 49).

Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação, Fernandes e Molina (2005, p. 08). "Os sujeitos destes territórios camponeses são: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias", Fernandes e Molina (2005, p. 10), que constrói sua vida e sua identidade de acordo com a realidade de cada território, valorizando o que cada um tem de mais valor cultural, econômico, social e ambiental.

Fernandes e Molina (2005, p. 21), a Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

Acreditamos que a formação "sócioprofissional" garante a participação significativa dos Alternantes no processo ensino/aprendizagem por tornar o conteúdo socialmente significativo a sua realidade. Esta forma de ensinar diferencia-se do ensino tradicional, o qual "não promove a interface entre o conhecimento escolar e o social, reduzindo, assim, o conhecimento escolar à sala de aula e a exames para a busca da excelência" (BORBOLETTO; CARVALHO, 2009, p. 259, apud PORTUGAL, 2016, p. 78). A introdução da alternância em formação coloca a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar. Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender. Gimonet (1998, p. 04).

Todavia, o valor formador e educativo da experiência depende de um conjunto de fatores. Em primeiro lugar intervém o sentido que lhe é dado pelo alternante e a instituição, o que remete ao(s) projeto(s) sub-jacente (s) de um e da outra. O segundo fator tem a ver com a natureza da experiência como possibilidades de ação concreta, de iniciativa, de responsabilidade, de engajamento, de autonomização e não como situação de permanência de execução, de repetição e de risco de alienação. Isto põe o problema essencial do estatuto e dos papéis do alternante em situação profissional. Gimonet (1998, p. 04).

Nesse sentido a pedagogia da alternância entra transformando a educação de cada camponês, usufruindo dos recursos deste meio como modelo para desenvolver o ensino-aprendizagem e promover a construção do conhecimento científico, com o apoio pedagógico, familiar e comunitário.

No que se refere o ensino de biologia, "defendemos que aprender biologia, incluindo botânica, pode ampliar o repertório conceitual e cultural dos estudantes, auxiliando na análise crítica de situações reais e na tomada de decisões mais consciente, formando cidadãos mais reflexivos e capazes de modificar sua realidade" Ursi et al.; (2018, p. 08). O trabalho agrícola na escola do campo é prioritário e assume duas funções, pois é um tipo de trabalho e, ao mesmo tempo, é o próprio objeto de estudo da proposta da escola do campo, inerente às discussões da questão agrária, Taffarel, Júnior e Escobar (2010, p.176). Contudo a botânica está presente na vida diária destes agricultores, sendo assim a escola têm um papel fundamental de fazer a interlocução entre o conhecimento científico e o conhecimento popular presente na vida de cada comunidade, fazendo com que cada aluno possa desenvolver suas habilidades e competências dentro do ensino de biologia e demais disciplinas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se aprovada pelo comité de ética/ (CEP/UESB), sendo até o momento realizado a fase de coleta de dados, com as observações, coleta e análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas, a utilização de questionários e o preenchimento do diário de bordo de acordo com o que é observado e coletado, logo após será feita a análise de conteúdo que está fundamentada em Bardin (2011, p.19). Com base no que será observado e coletado, acreditamos que será possível obter uma possível visão dos fatos a serem pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos uma resposta para a nossa inquietação, e assim compreendermos as diversas situações vivenciadas por cada escola, neste contexto de ensino, percebe – se já algumas diferenças entre elas, pois as mesmas têm diferentes traços históricos, políticos e pedagógicos, que as deram origem. Será uma caminhada de muito aprendizado, de novas relações interpessoais, profundas reflexões em cada item analisado, cada texto lido, cada nova descoberta sobre o objeto de estudo, e assim construiremos pontes entre o professor pesquisador e os sujeitos de estudo, que nessas relações aprenderemos com eles e eles com nós, tornando possibilidades de haver grandes contribuições para estes contextos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. S; ANDRADE, E. S. **Historiciando a Pedagogia da Alternância e a escola Família Agrícola do Serão da Bahia.** Entrelaçando – Revista Eletrônica de Cultura e Educação. Nº 6, V. 2, p. 61 – 72. Ano III (2012), set – dez. ISSN 2179.8443. Caderno temático V, Educação, escolas e movimentos sociais de/no campo.

BARDIN, L.; trad. RETO, L; PINHEIRO, A. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2. 2011.

BRITO. N. S; SILVA, T. G. R. da. **Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade.** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

CALDART, R. S. 2009. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso:** Trabalho,

Educação e Saúde: Rio de janeiro. vol.7, n.1, p.35-64
FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo.** In: Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). Por uma Educação do Campo. 1ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.
GIMONET, Jean-Claude. **Alternação na Formação. Método pedagógico ou novo sistema educacional? Casas Familiares Rurais ".** Em: DEMOL, Jean-Noel e PILON, Jean--Marc. Alternação, Desenvolvimento Pessoal e Local. Paris: O Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

LEMOS, J. R.; CAVALCANTE, L. M.; SILVA, E.C. S; SANTOS, R. L.; ARAUJO, G. S.; VILAR, E. S.; OLIVEIRA, T. F.; BARROS, T. J. C; SANTOS, K. R. **Botânica na escola: enfoque no processo de ensino aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2016. 146 p.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: ES. Edufes, 2012.

PORTUGAL, J. F; SILVA, F. G da; TREVISAN, I. **A Biologia na Pedagogia da Alternância: perspectivas e desafios de uma ciência natural integrada a Casa Familiar Rural de Altamira–Pará. Amazônia** | Revista de Educação em Ciências e Matemática | v.12 (24) Jan-Jul 2016. p. 73-84.

QUEIROZ, J. B. P. A. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo.** Revista NERE. Presidente Prudente – JN, ano 14, nº 18, pp. 33 – 46, jan – jun/2011.

RAMOS, F. Z. & L. H. A. SILVA. 2012. **Limitações e contribuições da mediação de conceitos de botânica no contexto escolar,** Campo Grande, 147 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

URSI, S. [et al.] **Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica**. ESTUDOS AVANÇADOS, 32 (94), 2018.

UNEFAB. **Histórico das Efas.** Disponível em:< http://www.unefab.org.br/p/historico.html>. Acesso em: 15/04/2018.

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ E O DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS CAMPONESES POR MEIO DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM

The Agricultural Family School of Jaguaré and the Development of Young Peasants Through the Young Professional Project

Eric Oliveira[1]

[1]Graduado em Administração Rural e Geografia. Especialista em Políticas Públicas, Geografia, Gestão Ambiental e Mestre em Educação, pela UFRRJ. Diretor da Escola Família Agrícola de Jaguaré do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo-MEPES. E-mail: eric.eira@bol.com.br.

RESUMO

Neste trabalho procuro apresentar um pouco do contexto histórico da Pedagogia da Alternância no município de Jaguaré a partir de sua gênese, aos dias atuais, mostrando os caminhos percorridos até o processo de consolidação. Verificar a eficiência da aplicação do Projeto Profissional do Jovem na vida laborativa dos estudantes que concluíram o curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Como recorte temporal, selecionamos o período compreendido entre os anos de 2011 e 2016 onde investigamos os técnicos em agropecuárias formados na escola nesse intervalo, mediante a participação livre e voluntária dos mesmos enquanto sujeitos dessa análise. A instituição escolar está inserida territorialmente no espaço físico de uma municipalidade que tem sua base econômica assentada na agricultura familiar. Jaguaré, município localizado na Macrorregião Norte do Estado do Espírito Santo. Procuro especificamente compreender se esses egressos colocaram em prática o Projeto Profissional Do Jovem em suas propriedades buscando autonomia profissional e verificar a permanência ou não no campo. Busco fundamentar nos pressupostos de autores que discutem a Pedagogia da Alternância as Escolas Famílias do ES, a juventude camponesa a agricultura familiar e a relação teoria/prática. A metodologia consistiu na análise de documentos referente aos projetos da escola, estudo de caso feito com observação e entrevistas dos sujeitos e realização de visitas nas propriedades dos egressos. Os resultados revelaram que os jovens egressos colocaram em prática o Projeto Profissional. Verifiquei jovens que deram continuidade dos estudos e permanência no campo, mantendo-se economicamente por meio de atividades agropecuárias com a família e outros jovens pluriativos. Consta, nesse contexto, que a Pedagogia da Alternância tem se destacado no desenvolvimento da formação integral dos jovens camponeses que vivenciaram essa pedagogia.

Palavras-chaves: Técnico em Agropecuária, Desenvolvimento, Teoria e Prática.

ABSTRACT

In this paper I try to present a little of the historical context of the Alternation Pedagogy in the city of Jaguaré from its genesis, to the present day, showing the paths taken to the consolidation process. To verify the efficiency of the application of the Young Professional Project in the working life of the students who completed the Agricultural Technical Course at the Jaguaré Family Agricultural School. As a timeframe, we selected the period from 2011 to 2016 where we investigated the agricultural technicians trained at school in this interval, through their free and voluntary participation

as subjects of this analysis. The school institution is inserted territorially in the physical space of a municipality whose economic base is based on family farming. Jaguaré, municipality located in Macrorregião Norte of the state of Espirito Santo. Specifically I try to understand if these graduates put into practice the Young Professional Project in their properties seeking professional autonomy and to verify the permanence or not in the field. I seek to base on the assumptions of authors who discuss the Pedagogy of Alternation the Family Schools of ES, the peasant youth family farming and the relationship theory / practice. The methodology consisted of the analysis of documents related to school projects, case study made with observation and interviews of the subjects and conducting visits to the properties of the graduates. The results revealed that the young graduates put into practice the Professional Project. I verified young people who continued their studies and stay in the field, keeping up economically through farming activities with their families and other pluriactive young people. In this context, it appears that the Pedagogy of Alternation has stood out in the development of the integral formation of young peasants who have experienced this pedagogy.

Keywords: Agricultural Technician, Development, Theory and Practice.

INTRODUÇÃO

A Escola Família Agrícola de Jaguaré – EFAJ compõem o cenário desse estudo. Ela surgiu da necessidade dos agricultores, em proporcionar aos seus filhos, uma educação que contribuísse para o desenvolvimento de sua própria realidade. As EFA's têm por objetivo trabalhar a Pedagogia da Alternância, com a formação das crianças, adolescentes e jovens do campo e cidade. A Alternância é um sistema de formação, cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho, permitindo períodos de formação na sede da escola, que se alternam com períodos no meio socioprofissional. O estudante vivencia, de forma alternada, experiências de formação na escola, conjugada com as experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam, durante o período em que permanece em alternância no meio sociofamiliar.

A EFA de Jaguaré nasceu em 1972, através da ação da Diocese de São Mateus, do MEPES e lideranças locais que estavam preocupadas com o êxodo rural e expansão das grandes indústrias, principalmente a Aracruz Celulose e com a carência de uma educação para os jovens camponeses. O papel da EFAJ é proporcionar uma educação própria e apropriada do campo, que contribua com o fortalecimento da agricultura familiar em um projeto que valorize e garanta a agricultura camponesa e se integre na construção social de sustentabilidade do campo em nosso país. Nesta lógica, a Escola Família oferta o curso "Técnico em Agropecuária - Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária – Eixo Tecnológico: Recursos Naturais", com o objetivo de promover o meio rural sustentável e o engajamento solidário das famílias camponesas no município de Jaguaré (PPP, 2015).

Dentre as disciplinas que compõem a Matriz curricular deste curso está à disciplina Planejamento e Projeto que desenvolve o Projeto Profissional do Jovem-PPJ, objeto de análise nesta dissertação, que é um instrumento pedagógico que é aplicado na 4ª série do curso técnico. Ao final dessa disciplina espera-se que os estudantes adquiram competências capazes de compreender as diferentes formas de projetar e gerenciar projetos, entender como um instrumento que permite a formação integral e qualidade da formação

profissional do jovem, em vista da autonomia e promoção da sua realidade e dominar a metodologia e as etapas de planejamento nas opções dos projetos.

Essa prática vai ao encontro com a perspectiva das EFA's de formar sujeitos pensantes, que lhes permitam mais do que receber uma formação, mas colocar-se frente à realidade, apropriar-se do seu momento histórico e o modo de pensar sua realidade e reagir sobre ela por meio do PPJ uma vez que os estudantes relacionam a teoria com a prática no processo de ensino da educação do campo na Pedagogia da Alternância. Essa relação faz com que os jovens compreendam as diferentes formas de projetar e gerenciar projetos, entender o projeto profissional como um instrumento que permite a formação integral bem como a qualidade da formação, em vista da autonomia e promoção da sua realidade.

O interesse por estudar os projetos profissionais dos jovens egressos do Curso Técnico em Agropecuária da EFA de Jaguaré originou-se da hipótese de que os jovens camponeses deixam suas propriedades e vão à busca de outras atividades não rurais como meio de sobrevivência, como observado por Abramovay (1992), Carneiro (2005) e Castro (2010). Ou seja, em todo espaço brasileiro há jovens deixando o campo para a cidade num movimento migratório.

O objetivo para o desenvolvimento deste trabalho surge como uma inquietação que foi se construindo como questão do estudo, que é de investigar se os jovens camponeses de Jaguaré, após quatro anos de estudo em um Curso Técnico em Agropecuária, onde se preparou profissionalmente conseguiram executar com a família os projetos profissionais dos jovens e conhecer as expectativas dos jovens camponeses na elaboração de novos projetos.

Nos resultados e discussão, parte mais intensa e o resultado mais direto do trabalho, são caracterizados e analisados os projetos profissionais, bem como os participantes, e as condições encontradas para praticá-los junto às famílias. A conclusão aponta proposições quanto às possibilidades de avanço no campo do Projeto Profissional do Jovem na agricultura familiar, sobretudo no que tange aos aspectos externos que não estão no alcance das famílias, como as condições climáticas e de mercado financeiro.

METODOLOGIA

A investigação estendeu-se por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa. A metodologia qualitativa segundo Minayo (2003) trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa abordada também parte da necessidade de ser quantitativa a fim de obter maiores informações para o enriquecimento do estudo, uma vez que "a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente" conforme esclarece Fonseca (2002, p. 20).

Segundo Gil (2010), entrevistas, observação e análise de documentos são elementos essenciais na coleta de dados para a condução de um estudo de caso. Assim, na primeira parte dos resultados e discussões, foi analisado o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, bem como os documentos que norteiam sua construção, o Pla-

no de Desenvolvimento Institucional e o Plano de Avaliação Institucional, Plano de Curso da escola. Todos esses documentos foram elaborados no ano de 2016 para aprovação e credenciamento do Curso Técnico em Agropecuária da EFA de Jaguaré.

A pesquisa se ancorou na observação do dia a dia dos monitores e dos estudantes e nas visitas feitas às residências dos jovens egressos com o objetivo de conhecer in loco os projetos implantados e o desenvolvimento da agricultura familiar. Foram convidados a participar desse processo todos os 112 egressos que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária, entre os anos de 2011 e 2016, na EFAJ. Dentre os convidados, 45 jovens egressos, moradores das comunidades rurais do município de Jaguaré, aceitaram participar do estudo. Isso corresponde a uma amostragem de 40% do total de estudantes que concluíram o curso técnico nesse período.

A pesquisa foi organizada a partir da catalogação, junto à secretaria da escola, dos estudantes concluintes de cada ano. Com os dados dos egressos em mãos, estabelecemos contato com eles por meio de telefonemas, e-mails e mensagens em redes sociais. Alguns egressos deram retorno e conseguimos estabelecer dias, horários e locais das reuniões para aplicação dos questionários e realização das entrevistas.

Os egressos ficaram bastante interessados com o projeto da pesquisa e desejaram boa sorte na produção do trabalho. Houve angústia no sentido de confirmar uma data específica e nem todos os egressos compareceram, pois no montante de 112 egressos compareceram 45. Os depoimentos fornecidos pelos atores selecionados no presente estudo têm por base uma análise qualitativa dos dados, observando-se as categorias nele trabalhadas.

Para maiores esclarecimentos na pesquisa documental foi necessário entrevistar o coordenador administrativo, pedagógico e agropecuário da EFAJ. O objetivo dessa forma de tratar os dados foi o de analisar a percepção desses atores quanto a sua formação como Técnico em Agropecuária e estabelecer uma relação dialógica das falas dos sujeitos com a proposta do Projeto Profissional do Jovem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE JAGUARÉ E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Por meio da pesquisa documental realizada na escola e do Projeto Político Pedagógico-PPP de 2015 procuro relatar como foi criada a Escola Família Agrícola de Jaguaré - EFAJ. A partir das análises foi possível verificar que a escola nasceu em 1972, através da ação da Diocese de São Mateus, do MEPES e lideranças locais que estavam preocupadas com o êxodo rural, a expansão da agroindústria, principalmente a Aracruz Celulose e com a carência de uma educação para os jovens camponeses. As lideranças tinham como meta a conscientização, a promoção e o desenvolvimento do homem e da mulher do meio rural. A alternativa encontrada, na ocasião foi à criação de duas escolas no município de São Mateus, sendo uma em Jaguaré, ainda distrito do município de São Mateus, com o estudo voltado para atender os rapazes e outra no distrito de Nestor Gomes- Km 41, com o Curso de Economia Doméstica para as moças.

É citado no PPP (2016), que a EFA de Jaguaré surgiu como alternativa para dar respostas aos problemas socioeconômicos e políticos do meio rural os quais ocasionavam a

expulsão dos pequenos e médios proprietários de suas terras. Até o ano de 1990, ofereceu o Curso Supletivo de Suplência em Nível de 1º Grau ao mesmo tempo em que a realidade do município exigia também o curso de 2º Grau na modalidade profissionalizante.

Assim, no ano de 1989, por meio de uma administração de caráter popular com participação comunitária, buscaram concretizar a criação de três escolas comunitárias municipais rurais de ensino fundamental nas regiões de Giral, São João Bosco e Japira. Um projeto embasado na Pedagogia da Alternância que proporcionou a mudança do curso de Suplência da Escola Família Agrícola de Jaguaré para o curso de 2º Grau profissionalizante – Técnico em Agropecuária nos moldes do Parecer CEE n: 45/72. Atualmente a escola funciona com o curso Técnico em Agropecuária dentro do eixo tecnológico recursos naturais, na modalidade em alternância de uma semana, sem o regime de internato, onde os estudantes vão e voltam todos os dias pois os mesmos moram no município de Jaguaré.

A criação dessas Escolas teve por finalidade ampliar o atendimento ao jovem agricultor do município e nos estudos do Curso Técnico em Agropecuário de Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Jaguaré de origem filantrópica. De certa maneira, isso vem ocorrendo, pois cerca de 95% dos estudantes da EFAJ são procedentes dessas escolas. Antes a escola recebia um número grande de estudantes de outros municípios vizinhos, mas devido à expansão da educação do campo no norte do Estado, foram criadas escolas com o Curso Técnico em Agropecuário na mesma modalidade para atender esse público, uma vez que a educação do campo é direito de todos.

A Pedagogia da Alternância caracteriza-se, portanto, de uma formação com períodos alternados de vivência e estudos na escola e na família no seu meio sócio profissional acompanhados pelos monitores e pelos pais, garantindo a formação integral do jovem e a aplicação dos instrumentos pedagógicos que são próprios e apropriados como apresentamos anteriormente.

Partindo desses pressupostos, Molina (2009) esclarece que a legislação educacional do campo está aliada aos dispositivos da Constituição Federal, e está também definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei no 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28, a especificidade do campo no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. No caput do artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades.

De acordo com o Coordenador Administrativo da EFAJ, a oferta da Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na EFAJ foi uma reivindicação das famílias de agricultores que desejavam uma educação própria e apropriada para continuidade dos estudos dos filhos, com ênfase na meta do desenvolvimento rural sustentável e solidário do campo. Esse anseio se tornou real e está comprovado, na medida em que ao terminar o curso, os estudantes estão exercendo várias atividades no meio agrícola, na extensão rural e dando continuidade aos estudos no mesmo campo da formação, conforme os dados coletados apontaram.

O processo de luta dos povos organizados do campo trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do

campo, evidenciando o direito de estudar no lugar onde vivem. A consolidação de cursos profissionalizantes nos moldes da educação do campo sinaliza a opção por um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. Portanto, a metodologia educativa conhecida como "Pedagogia da Alternância", adotada pelas EFAs, já consolidada na região, mostra uma importante estratégia para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A EFAJ com a oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - Eixo Tecnológico: Recursos Naturais - Habilitação: Agropecuária tem formado novos profissionais que estão inseridos em uma nova realidade rural na região, ao passo que cresce a expectativa referente ao potencial agrícola e de mercado. Antes, os jovens formados estavam inseridos em outras ofertas de qualificação que não tinham o viés atual. Nas EFA's, os jovens estudantes são orientados a entenderem de forma crítica os porquês das mudanças que acontecem na realidade do campo. Isso, aliado ao processo de ajuda ao sujeito, à pessoa, ao conhecimento de si próprio, da sociedade em que vive, permite-lhe alcançar sua própria autonomia e uma adequada integração no âmbito social. Nesse sentido, a formação profissional propõe colocar os jovens em situações novas por meio da elaboração do Projeto Profissional do Jovem.

Na Pedagogia da Alternância, o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e a teoria, obtida na escola durante a troca de experiências e aquisição de conhecimentos a partir dos conteúdos ensinados, se fundem. Assim, podem auxiliar e aprofundar a compreensão do que ocorre no dia-a-dia, na família e na escola, onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que o jovem reflete sobre seu meio e elabora seu marco de referência (PPP, 2016).

Durante o processo de formação, os estudantes são orientados a entenderem de forma crítica a causa das mudanças no ambiente, no homem e na sociedade. Nesse sentido, a formação profissional propõe colocar os jovens em situações novas por meio da elaboração do Projeto Profissional do Jovem. Desde o início da formação profissional o estudante adquire elementos que lhe permitem aperfeiçoar sua capacidade de projetar, mas é na 4ª série do Ensino Médio Profissionalizante, orientado pela disciplina de Planejamento e Projeto que o estudante sistematiza e apresenta o seu projeto. O PPJ é visto como resultado concreto da formação dos jovens sendo indicador das aprendizagens ao longo do processo.

Na EFA de Jaguaré a aplicação do PPJ ocorre no último ano do Curso Técnico em Agropecuária dentro da disciplina de Planejamento e Projeto com a carga horária de 105 horas prevista na organização curricular do curso. Durante o primeiro, segundo e terceiro anos, os estudantes tomam ciência da existência do projeto de conclusão, no entanto, as disciplinas da área técnica vão dando suporte para a formação dos jovens, com intuito de aprimorar seus conhecimentos para que os mesmos consigam desenvolver o trabalho de conclusão. Outras ferramentas importantes que contribuem para a realização do PPJ são: o plano de estudo, experiências, estágios supervisionados e visitas e viagens de estudos. Essas ferramentas utilizam metodologias de pesquisas por meio do plano de estudo que é adotado nas escolas com a Pedagogia da Alternância. Desenvolvem a capacidade de

interpretação e da escrita, além de interpretar a realidade local.

As disciplinas da área técnica interagem para a implementação do projeto quando este tem caráter agronômico. De acordo com o monitor/orientador do PPJ, poucos são os estudantes que desenvolvem projetos em outras áreas. É na disciplina de Planejamento e Projeto, que acontecem todas as etapas do projeto profissional. O monitor/orientador divide essas etapas em vinte e uma sessões referentes ao ano letivo, onde cada sessão corresponde ao tempo de cinco dias, que vão deste a motivação e aplicação até a apresentação e entrega do documento final para avaliação. Ele inicia com o tema e executa a proposta até o final.

CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS PROFISSIONAIS JOVENS

Ao realizar a pesquisa documental nos relatórios anuais da EFAJ, foi possível perceber que nos projetos escritos no período de 2011 a 2016, identifiquei qual linha de projeto estava sendo produzida pelos estudantes da época, no intuito de tipificar esses projetos em setores. No setor primário estão os PPJs voltados principalmente para a produção vegetal e animal: implantação, melhorias, recuperação da cultura e/ou do solo, água, infraestrutura, agroecologia, melhoramento genético, recuperação de nascentes, entre outros. Esses projetos buscaram a diversificação, a rotação e o consórcio de culturas de modo a implementar manejos sustentáveis e agroecológicos, preocupados com o impacto ambiental, econômico e social das famílias e comunidades.

Na categoria do setor secundário, estão projetos voltados para a implantação ou implementação da agroindústria, que visaram autonomia na produção, a comercialização direta, baixa mecanização e agregação de valores dos produtos locais. Já no setor terciário, dentre os projetos analisados, estão os relacionados à extensão rural, educação do campo, associações e cooperativas, consultoria técnica e outros. Nesta categoria, os PPJ's foram relacionados à pluriatividade do campo, atividades não agrícolas que surgem no meio rural, que vem complementando as atividades agropecuárias com intuito de melhorar a renda da família e ajudar no lado social da comunidade e relacionado à gestão e administração de atividades ligadas diretamente a produção e comercialização dos produtos agropecuários. São exemplos: oficina de moto e bicicleta, organização de uma associação e cooperativa, salão de beleza, etc.

Uma análise geral realizada em cada ano do curso técnico em agropecuária da EFAJ, dentro do recorte temporal que estava proposto na metodologia, no ano de 2011 a 2016 foram desenvolvidos 112 PPJ's. Em sua maioria, 90% dos projetos estão dentro do setor primário, voltados nas linhas de pesquisa para a produção animal e vegetal. No setor secundário isso representa 5,3%, voltados para a agroindústria e no setor terciário, 4,7% dos projetos foram desenvolvidos no campo da pluriatividade.

Tipificar essas linhas de pesquisa permitiu observar a prevalência dos projetos na área da produção vegetal e animal, principalmente relacionadas à implantação de culturas, pois a principal atividade econômica do município é a agricultura voltada para a produção do café conilon e pimenta-do-reino. Outro fator relevante, observado no ano de 2014, foi que os projetos eram todos voltados para a implantação da cultura da pimenta-do-reino, isso

aconteceu pelo fato do preço da cultura na época estava com ótimo preço de mercado, e as famílias juntamente com os estudantes quiseram aproveitar a ocasião para desenvolver um projeto na área, uma vez que o norte do Espírito Santo é o segundo maior produtor de pimenta-do-reino no país de acordo com a Secretaria de Estado da Agricultura (SEAG).

A ESCOLHA DOS TEMAS DOS PPJ'S

A escolha dos temas dos PPJs é uma tarefa desafiadora para os estudantes, visto que eles precisam dar início e término àquilo que se propõem a pesquisar. Nesse caminho, a participação da família na escolha do tema é relevante, pois os estudantes ainda não possuem autonomia suficiente para tomar determinadas decisões relacionadas às atividades laborativas desenvolvidas na propriedade. Nessa perspectiva podemos verificar na fala dos sujeitos respondentes a predominância em tomar decisões juntamente com as famílias:

> *A escolha foi minha, juntamente com a opinião da família. A opinião da minha família seria muito importante, porque acreditava que poderiam contribuir para um bom desenvolvimento prático do projeto. Tema: O plantio de café adensado visando uma maior produção no sítio Alagoas.*
>
> *A escolha do tema foi feita juntamente com a família porque a família já tinha ideia de fazer a implantação de Cameron na propriedade. Porém faltava um planejamento técnico e um estudo de viabilidade. Tema: Implantação de capineira com Cameron para alimentação das vacas leiteiras no sítio Hombre.*

Esses depoimentos nos mostram a influência da família na escolha da temática do PPJ. Isso indica, entre outros aspectos, a ligação desses jovens com sua família. Percebemos que nas atividades da agricultura familiar, que vêm passando de geração em geração, existe uma possível harmonia geracional na direção ou conformação das escolhas, na valorização do jovem na relação familiar e no seu comprometimento com a melhoria da renda/qualidade de vida da família e da localidade onde reside, fortalecendo o sentimento de pertencimento local e sua identidade rural.

Durante as entrevistas também tiveram jovens que tomaram a iniciativa de definir o próprio tema do projeto a ser implantando na propriedade. Esses jovens apresentam certa autonomia diante da família, ou seja, aparentam possuir uma liberdade individual nas escolhas, pois desempenham atividades que contribuem para o desenvolvimento pessoal/profissional, como se pode ler nas falas representativas que se seguem:

> A escolha foi minha pensando em melhorar a criação das mesmas. Tema: Criação de galinhas caipiras para a produção e comercialização de ovos no sítio Silva.
>
> A escolha do tema foi minha e os motivos que levaram a escolha deste tema foram à curiosidade de desenvolver uma prática agroecológica na propriedade. Tema: A implantação da pimenta-do-reino no tutor vivo, garantindo a rentabilidade no sítio Alegria.

Observa-se que tanto os temas que sofreram influência das famílias não se diferem dos que não sofreram influência. Isso indica que esses egressos conseguem perceber a necessidade ou importância de projetos que a unidade produtiva está precisando, até mesmo dentro de uma visão empreendedora ou inovadora para a agricultura familiar.

APLICAÇÕES DO PPJ NA PRÁTICA DAS FAMÍLIAS

Levando em consideração se o PPJ tem sido efetivamente aplicado pelos egressos do Curso Técnico em Agropecuária na prática de suas famílias, os resultados encontrados foram os seguintes, conforme apresenta no gráfico 1:

Nota-se que mais da metade dos jovens entrevistados aplicaram o PPJ que foi aplicado

Gráfico 1: Aplicação do PPJ dos respondentes do questionário.



Fonte: Oliveira (2018).

e construído por eles durante o curso na prática familiar. Todavia, o objetivo da pesquisa é verificar se o Projeto Profissional do Jovem tem sido efetivamente aplicado pelos egressos do Curso Técnico em Agropecuária e isso podemos perceber que sim após a análise do gráfico.

Foi possível observar que durante a aplicação e orientação do PPJ, o tema partiu de um acordo familiar, baseado nos interesses da realidade e com possibilidade de implantação. Entretanto, nem sempre isso ocorre com os egressos, pois foram destacados motivos que predominaram a não aplicação dos mesmos. Esses motivos estão relacionados a questões naturais foi à falta de chuva que aconteceu na região no período de 2014 a 2016. Com a seca o setor agropecuário é o que mais sofrem perdas, tanto no campo econômico, quanto no social, pois sem água para produzir alimentos os jovens migram para as cidades em busca de emprego, retornando em períodos de colheitas como, por exemplo, na colheita do café onde quem pode permanecer com a cultura, irrigando e adubando consegue colher uma boa produção. Outros fatores determinantes são: recursos financeiros e alterações do projeto pela família.

RESULTADOS E MUDANÇAS OCORRIDAS COM A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO

Os jovens que implantaram os projetos apontaram os seguintes resultados: aumento na produção do leite, maior qualidade dos produtos, bons lucros, mais conhecimentos adquiridos, boa produtividade da cultura, maior renda e baixo custo de produção, sustentabilidade da propriedade, qualidade de vida e organização na implantação do projeto com auxilio da pesquisa realizada, diversificação das culturas, lavoura sadia, entre outros.

Os projetos vêm impactando esses jovens de forma positiva na família e na comunidade, dado que eles cultivam produtos saudáveis, respeitando o ambiente de maneira sustentável. Os projetos pesquisados foram implantados entre os anos de 2012 e 2016. Observa-se que houve algumas adaptações em relação aos projetos originais. Para um dos jovens pesquisados ele corrobora ao dizer que o aprimoramento das técnicas utilizadas após a implantação do projeto contribuiu de forma significativa, pois ele teve que estudar pesquisar e realizar estágios sobre o tema proposto, fato esse que favoreceu na mudança

do projeto original que a família desenvolvia.

Os egressos salientam que a implantação dos projetos proporcionou mudanças significativas em suas unidades de produção, como podemos observar nos depoimentos que seguem:

> *Após a implantação do projeto a família obteve mais experiências sobre a cultura, animando-se em implantar mais lavouras, mudando a cara da propriedade. Tema: Implantação a cultura da pimenta-do-reino no sítio Zanelato.*
> *A família conseguiu aumentar o número e animais por hectare de pasto e consequentemente a produção de leite. Tema: Criação de vacas leiteiras no sistema de piquetes irrigados.*
> *A família demonstrou grande interesse em fazer a diversificação na propriedade, aproveitando pouco espaço e podendo colher duas culturas e com boa produtividade. Tema: Consorciamento da cultura da pimenta-do-reino com o café conilon, garantindo a renda familiar no sítio Santana.*

Percebe-se que os projetos desenvolvidos proporcionaram mudanças significativas nas unidades produtivas, não somente no aspecto econômico em aumentar a produção agrícola, mas nos envolvidos adotando consciência no aspecto social e ambiental. Para Caliari (2002), o desenvolvimento local na Pedagogia da Alternância é compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular. É a base de conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos em nosso caso os jovens e sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais, crescimento econômico, preservação cultural e ambiental e possibilitando transformações.

PERSPECTIVAS DE NOVOS PROJETOS

Os jovens entrevistados demostraram interessem em desenvolver nos projetos conforme mostra na tabela 01 abaixo:

Tabela 01- categorias dos projetos futuros

Categorias	Tipos de projetos
Produção vegetal e Animal **64%**	Piscicultura, apicultura, horticultura, aquaponia, hidroponia, pimenta do reino, cacau, café, fruticultura,
Meio ambiente **18%**	Reflorestamento, SAF's, sistema eficiente de irrigação, recuperação de nascentes,
Pluriativos **18%**	Agroindústria, loja de produtos agrícolas, mecanização agrícola, consultoria agrícola.

Fonte: Oliveira (2018).

Partindo do pressuposto que um dos objetivos específicos era conhecer as expectativas dos jovens egressos na elaboração dos projetos, foi possível constatar que existem jovens que pensam em desenvolver novos projetos, uns continuando com a produção vegetal e animal, outros com a ideia de reflorestar e recuperar nascentes em suas unidades produtivas, com um pensamento ambiental.

É notório o crescimento das atividades não agrícolas no campo e que as perspectivas para novos projetos dos jovens nessa categoria da pluriatividade vêm aumentando. A pluriatividade possibilita a permanência dos jovens agricultores no meio rural, pois proporciona que estes continuem com as atividades agrícolas mesmo não sendo estas rentáveis:

> *dado um contexto de esvaziamento do campo associado à desvalorização da profissão de agricultor e às dificuldades crescentes da agricultura em garantir o necessário à reprodução social dos produtores e de seus familiares, a pluriatividade surge como uma alternativa à emigração e à exclusão do processo produtivo, possibilitando a permanência no campo e assegurando a continuidade da atividade agrícola mesmo quando esta não é mais considerada rentável economicamente (CARNEIRO, 1998, p. 203).*

PERSPECTIVAS PESSOAIS DOS EGRESSOS

Nota-se que os egressos apresentaram as seguintes perspectivas de futuro:

Permanecer no campo: Para esse grupo de jovens viver campo já é algo consolidado por eles. Pois é no campo que irão continuar a desenvolver seus projetos agrícolas, buscando sempre o uso de novas tecnologias, aumentando a produção e renda da família. Essa perspectiva se dá também por meio de aquisição de novas áreas de terras, aperfeiçoando nos estudos, reeducando o manejo na produção agrícola familiar.

> *Permanecer no campo dando continuidade nas atividades da família. Tema: Implantação da cultura do maracujá no sítio Locateli.*

- Uma via pela formação qualificada: ensino superior: Existe aqui um grupo de jovens com uma representação significativa, ou seja, esses jovens estão cursando ou já terminaram o ensino superior, mas não pretendem efetivamente trabalhar com as atividades agrícolas da família, apenas parcialmente, mas pretendem ter o meio rural como moradia. Esse grupo é representado predominantemente por jovens do sexo feminino que apresentam as perspectivas pessoais a seguir:

> *Exercer a profissão na área da educação. Porém continuar as atividades na propriedade, pois acredito que é de muita importância a agricultura familiar. Tema: A implantação da cultura do mamão no sítio Dalvi.*
>
> *Pretendo trabalhar na área que me formei (Educação-física) e continuar morando no meio rural. Tema: A implantação a pimenta-do-reino obtendo lucratividade no sitio* Vignati no município de Jaguaré-ES.

- Pela via do trabalho local: Para esses jovens morar na propriedade e trabalhar fora é uma estratégia. Esta situação propaga uma condição em que os jovens buscam uma renda complementar para seus investimentos pessoais e para a propriedade agrícola familiar. Muitos jovens filhos de agricultores buscam oportunidades de trabalho e renda migrando em direção às cidades, ou então continuam morando na propriedade da família e percorrem diariamente até a cidade para trabalhar no comércio local, ou departamento público, pois são as duas fontes de emprego além da agricultura no município. A propriedade para esses jovens continua sendo seu ponto de referência e de

identificação enquanto jovens do campo.

Trabalhar como consultor agrícola. Tema: O cultivo da pimenta-do-reino no sítio Pancini.

Tanto pela via da formação qualificada, quanto pela via do trabalho local esses jovens mantem o desejo de morar no campo e continuar com a agricultura. Na fala desses jovens a pluriatividade se faz presente, visto que possibilita a permanência dos jovens no campo, pois proporciona que estes continuem com as atividades agropecuárias mesmo não sendo a atividade principal.

A partir da descrição desses jovens, observamos que eles enxergam o campo como um local de possibilidade para colocar em prática seus projetos de vida. No entanto, verificamos que durante o processo de formação no curso Técnico em Agropecuária existem jovens que têm o anseio de deixar o campo e migrar para a cidade para conseguir trabalho de técnico agrícola em lojas agropecuárias.

Para Oliveira 2018, os jovens que tem condições de se manter no campo, principalmente aqueles que possuem terra, já é um grande passo para o processo de permanência e desenvolvimento local. Pois se essas juventudes saírem de vez do campo a produção agrícola familiar, futuramente pode esta com os dias contados.

CONCLUSÕES

Esse estudo buscou compreender a aplicabilidade do Projeto Profissional do Jovem junto aos egressos da Escola Família Agrícola de Jaguaré/ES e nessa direção a pesquisa identificou os resultados e mudanças e perspectivas por esses jovens na execução dos Projetos e um contexto histórico da Pedagogia da Alternancia no município de Jaguaré.

Ao refletirmos sobre a relação teoria/prática, com base no referencial teórico e nas falas dos sujeitos, categorizamos que essa conexão é necessária, dado que ela amplia o conhecimento dos egressos, sobretudo diante das tomadas de decisões na escolha e execução do PPJ, ampliando horizontes no sentido de fortalecimento da práxis na Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância tem exercido um papel de destaque na vida escolar dos jovens, a partir das possibilidades de desenvolvimento da formação integral dos estudantes que passam e passaram por essa pedagogia. Desde a gênese da PA, o jovem vem unificando a sua formação profissional com a sua formação humana, sem se desvincular com o trabalho da família, alternando por meio da dinâmica da Pedagogia da Alternância: estudo-vivência- trabalho e trabalho-vivência-estudo. Desta forma compreendemos que esta pedagogia proporciona uma formação contínua, pois o estudante constrói conhecimentos tanto na escola, quanto na comunidade relacionando a teoria com a prática, refletindo, experimentando e construindo novos conhecimentos.

Percebe-se que o PPJ desdobra-se a partir desses conceitos desenvolvidos na pesquisa. Esse instrumento pedagógico busca entender, de forma crítica, os porquês das mudanças que ocorrem no campo da agricultura familiar sistematizando e organizando as informações provenientes do conhecimento produzido pelos estudantes na vivência familiar

e comunitária. Ao partir da identidade do grupo familiar, dos objetivos e planos futuros dos jovens, é levada em consideração a unidade produtiva da família como um espaço para empreender uma alternativa econômica viável e sustentável.

Muitos egressos, ao terminarem o curso Técnico em Agropecuária, conseguem colocar em prática o Projeto e optam por continuarem no campo, verificada a existência de um sentimento latente de pertença ao meio rural, dando continuidade aos estudos e lidando com atividades ligadas ao meio rural, desenvolvendo sua formação de técnico em agropecuária.

Por conseguinte, afirmo que essa análise sobre o Projeto Profissional do Jovem não teve a pretensão de ser conclusiva, pois acredito que outros olhares podem ser lançados acerca da relação teoria/prática que permeia o estudo. Ciente da inconclusão desta pesquisa espera que ela sirva como desdobramento para estudos posteriores relacionados à temática em tela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão.** São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 de abril de 2018.

CALIARI, Rogério Omar. ALENCAR, Edgard. AMÂNCIO, Robson. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local. Organizações Rurais e Agroindustriais.** v. 4, n. 2. 2002.

CARNEIRO, Maria José. **Juventude rural:** projetos e valores. In: Retratos da Juventude Brasileira São Paulo, Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. **O ideal rurbano:** campo e cidade no horizonte dos jovens. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da et al. (Org.) Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CASTRO, Elisa Guaraná. **Juventude rural "mais que uma palavra" – uma problematização da construção de categorias sociais.** In: Moreira, J. R.; Bruno, R. (org.). Interpretações, estudos rurais e política. Rio de Janeiro: Edur/Mauad, 2010. p. 61-94.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em:<www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Constagna. Oliveira, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. Montenegro, João Lopes de. **Das desigualdades aos direitos:** a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: CDES/Sedes, 2009.

OLIVEIRA, Eric de, **Da teoria a prática:** um estudo sobre o projeto profissional jovem da Escola Família Agrícola de Jaguaré. 2018. 8f. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Seropédica –RJ. 2018.

A TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS DA EFASERRA, SUAS COMPREENSÕES DO PROCESSO FORMATIVO E A CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO MEIO

EFASERRA's Graduates' Trajectory, Their Understanding of the Formative Process and Their Contribution to the Regional Development

Marcelo Boff[1], Heloísa Camello[2], Israel Matté[3], Letícia Trentin[4]

[1]Bacharel em Agronomia, pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Graduando em Formação Pedagógica, pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. E-mail: celonet@hotmail.com

[2]Bacharela em Agronomia pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Graduanda em Formação Pedagógica - UCS

[3]Mestre em Ensino da Matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Pós Graduando em Educação do Campo, pela UNICESUMAR. Formado em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. E-mail: aefaserra@gmail.com

[4]Pós Graduada em Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC. Graduada em Licenciatura Plena em Letras, pela UCS. E-mail: letitrentin@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal entender a influência do processo formativo da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha na vida dos jovens e suas famílias, bem como a contribuição para o Desenvolvimento Regional. A Escola está localizada no interior do município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. A partir da realização de entrevistas semiestruturadas, foram abordados alguns pontos principais: construção do conhecimento coletivo, partindo do particular; processo educativo do jovem e da família; influência dessa formação na vida dos sujeitos e das comunidades em que vivem; situação econômica a partir do trabalho; valorização do campo; agroecologia; Projeto Profissional do Jovem; desenvolvimento do meio. A partir de análise, foi possível perceber que esse processo formativo tem influência positiva, pois os jovens permanecem nas propriedades, fazendo sucessão rural, buscam curso superior e contribuem para o desenvolvimento regional, através do envolvimento com associações e cooperativas.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Escola Família Agrícola; Desenvolvimento Regional.

CONTEXTO

A EFASERRA é uma Escola de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária e utiliza a Pedagogia da Alternância, um processo educativo diferenciado, "uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação com jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem" (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p 375). A Pedagogia da Alternância é um dos quatro pilares que dão base a um CEFFA[1]. Junto a ela estão a Associação Local, o

1 CEFFA – Centro Familiar de Formação Por Alternância, é uma sigla genérica, (que serve para reagrupar diversas experiências educa-

Desenvolvimento do Meio e a Formação Integral.

A escola está localizada na Terceira Légua, em Caxias do Sul e atende estudantes de 20 municípios do entorno: Alto Feliz, Antônio Prado, Barão, Bento Gonçalves, Boa Vista do Sul, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Farroupilha, Feliz, Flores da Cunha, Garibaldi, Ipê, Jaquirana, Monte Belo do Sul, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, Protásio Alves, São Francisco de Paula, São José dos Ausentes e São Marcos. Esses municípios fazem parte de quatro Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES – do Rio Grande do Sul: Vale do Caí, Campos de Cima da Serra, Hortênsias e Serra.

São regiões bastante diversas, mas destacam-se pela produção de uva, batata, milho, hortifrutigranjeiros, criação de aves, suínos, gado de leite e de corte, em propriedades familiares rurais. E, apesar da incorporação de um conjunto de tecnologias de modernização no campo, advindas do novo contexto mundial globalizado, a agricultura familiar continua presente, dominando o cenário agrícola desta região.

Segundo dados preliminares do IBGE, do Censo Agropecuário de 2017, são 365 mil estabelecimentos agropecuários no Rio Grande do Sul, numa área de 21,7 milhões de hectares. Destes estabelecimentos, apenas 6.382 (aproximadamente 2%) possuem recursos humanos com formação técnica de nível médio e 22.539, formação de ensino superior. Outro ponto importante é o número de estabelecimentos agropecuários com produtores com menos de 30 anos, são 13.246, cerca de 3,6%. Dados estes que apresentam dois problemas principais: poucos jovens no campo e por consequência falta de sucessão rural, e nível de escolarização precário.

A partir do estudo realizado, buscou-se entender a influência da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha na vida dos jovens, suas famílias e nas comunidades em que vivem, com base nos depoimentos de alguns dos egressos. A EFASERRA foi inaugurada em 27 de maio de 2013, portanto possui 6 anos de existência e formou 35 jovens.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Buscou-se investigar e avaliar, através da pesquisa, o processo de formação da EFASERRA e sua influência no desenvolvimento do meio, um dos Pilares que expressa as finalidades de um CEFFA, na região de abrangência da Escola.

Para desenvolver o estudo, foram entrevistados seis egressos da EFASERRA e suas famílias, dos municípios de abrangência da Escola. Utilizou-se uma entrevista semiestruturada, que permitiu conduzir alguns pontos principais. Procurou-se entrevistar homens e mulheres, que permanecem no trabalho com a agricultura.

Na entrevista, buscou-se compreender como os estudantes veem o processo formativo da Escola – pela Pedagogia da Alternância, como se deu a construção do conhecimento no coletivo, a valorização do campo e da agricultura, a ligação com a agroecologia, o PPJ e a independência financeira e o envolvimento do jovem com a comunidade, para então, contribuir

tivas em alternância existentes no Brasil), colocada em abril de 2001, na ocasião de um encontro entre membros da UNEFAB, ARCAFAR, PROJOVEM e CNDRS, em Iguazú, Província de Misiones.(ZAMBERLAN, 2003, p. 3).

com o desenvolvimento. Foram entrevistados seis jovens, que serão denominados Jovem 1 (J1), Jovem 2 (J2), Jovem 3 (J3), Jovem 4 (J4), Jovem 5 (J5) e Jovem 6 (J6). Não foi um critério para a escolha, porém, todos os jovens entrevistados estão cursando o Ensino superior.

Uma das perguntas feitas aos jovens egressos da EFASERRA foi sobre as vantagens e desvantagens do processo de formação por Alternância. Nas palavras dos jovens, as vantagens são: "principalmente a Pedagogia da Alternância, de estar ligado com a família e fazer um trabalho de resgate histórico e empoderamento do jovem também, junto à família" (J3); "a gente mantém o vínculo com a família e com a propriedade muito grande" (J1); "criar um vínculo com a família, me enturmei mais com a minha família, conheci minhas origens e as origens da minha propriedade" (J4); "a gente conhece um monte de gente de fora, faz amizades pra vida toda" (J5).

Essa Pedagogia permite que os jovens se enxerguem como protagonistas, não como espectadores. A partir dos instrumentos pedagógicos, eles partem para uma busca de suas histórias e de seu papel dentro da família.

Segundo os relatos, alguns deles não tinham interesse por conhecer a propriedade, nem viam sentido no trabalho da família. Trabalhavam porque precisavam ajudar os pais. Mas isso só foi possível, porque a proposta pedagógica suscita e estimula o diálogo entre jovens e pais, na busca de informações, na discussão sobre planejamentos, nas interações diárias de trabalho e estudo.

A convivência com colegas de outros municípios, de outras realidades, trouxe aos jovens uma possibilidade de aprendizagem e conhecimento ainda maior. Não só isso, mas também uma consciência de vida coletiva, de vida em grupo.

> Aprendi muito com os meus colegas, conheci culturas que eu não conhecia, mas a convivência em grupo me ensinou bastante, também. Tu começa a pensar que o que pode ser bom pra ti, pode não ser bom para o outro. Com o tempo vem essa construção, essa responsabilidade. (J3)

Freire lembra que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (1987. P.58). É na diversidade que se descobre e aprende e se partilha saber. Para Fischer e Lousada (2017, p.367),

> Na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras alternativas em educação, elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que são inseridos, no circuito dialógico "homens-mulheres-mundo".

Segundo o relato da J4, no início havia muitos desentendimentos entre os colegas da turma, mas sempre foram resolvidos com diálogo. Aos poucos, foram se conhecendo e descobrindo seu espaço. Inclusive que "aquilo que dizem que a mulher não pode fazer, a gente pode fazer, sim e que tem apoio". Essa dinâmica possibilitou que se criasse vínculos, laços familiares. "Se nós tivéssemos ido estudar num colégio normal, só com o ensino médio,

a gente teria perdido toda essa parte de família, mesmo, que criamos dentro da EFA" (J2).

O entendimento de agricultura e campo foi outro ponto abordado durante as entrevistas. J3 relata, sobre o trabalho na propriedade, que "fazia as coisas mesmo por obrigação, principalmente. Minha tia, meus avós pediam pra eu fazer e eu fazia. Depois da escola, não. Eu comecei a me sentir parte disso." Ou seja, viu-se como agricultor e enxergou-se atuante no trabalho e na compreensão de campo.

Para a mãe de J5, a escola possibilitou que o filho vislumbrasse uma vida no campo. Antes da escola ele pensava em fazer engenharia, pois gostava de números, desenhos. A partir das vivências e trocas de conhecimentos e experiências ele começou a enxergar um novo horizonte, com possibilidades de permanecer no campo, com qualidade de vida, renda e amor ao trabalho.

Diante disso, é possível notar que só é possível sentir-se parte de algo, se temos entendimento sobre isso. Os estudantes somente sentiram-se parte da propriedade e do trabalho da família, pois os instrumentos pedagógicos, utilizados na Pedagogia da Alternância, possibilitaram a busca por esse conhecimento e por consequência o sentimento de pertencimento.

Hoje, esses jovens participam das decisões produtivas da propriedade. Planejam junto com os pais quais serão os usos da terra, quais serão os investimentos feitos, quais melhorias, qual o manejo mais adequado para as culturas. Boa parte dessa valorização do jovem em relação à família, se deu por conta do Projeto Profissional do Jovem – PPJ, que é um dos instrumentos utilizados pela EFASERRA.

Ele é concretizado a partir das pesquisas realizadas nos Planos de Estudo, que permitem que o jovem conheça sua realidade, seu entorno e vislumbre possibilidades produtivas. Nesse Projeto, a família também se envolve, incentivando e depositando confiança no trabalho do jovem.

O J3 e J4 relatam que a partir da formação e pela ligação que as famílias têm com Agroecologia, começaram a participar mais das atividades relacionadas às associações e cooperativas locais. "Hoje faço parte da coordenação de duas cooperativas e faço parte da coordenação do Núcleo de Agroecologia da Serra" (J3).

O relato de J4 traz que,

> A partir da EFA eu comecei a ter mais visão da parte de grupos de Agroecologia, estou acompanhando mais as assembleias, estou ajudando nas decisões dos grupos, faço parte do GP sementes, que a gente está programando umas oficinas pra fazer aqui na Serra Gaúcha, pra gente trazer conhecimento, porque às vezes a pessoa planta, planta, planta, mas não sabe de onde vem a planta que ela está plantando.

Além da participação nas associações e grupos de produtores, outro ponto que chamou atenção no decorrer das entrevistas, foi o relato da família do J5. A partir da formação e de visitas técnicas realizadas através da EFASERRA, houve um resgate das culturas de subsistência e de Sementes Crioulas. E isso propiciou o envolvimento e trocas entre as famílias da comunidade. Não somente de sementes, mas a comunidade, hoje, procura o jovem para conversar e tirar dúvidas sobre caldas e adubos orgânicos. A família também é procurada

pela comunidade para trocas de produções, (arroz, farinha de milho branco) outra coisa que já não era comum e que foi resgatada a partir do envolvimento do jovem com a comunidade.

O J6 é sócio de uma cooperativa de produtores orgânicos de seu município e escoa toda a produção de pequenas frutas através dessa cooperativa. Além disso, participa de um programa da EMATER, que auxilia na organização e gestão das propriedades agrícolas. Destaca que,

> estar na agricultura não é fácil. Também precisa de estudo, pois surge muita coisa nova e é importante estar informado constantemente, principalmente no que diz respeito à planejamento e gestão.

Todos os jovens entrevistados vislumbram a possibilidade de trabalho e renda a partir da agricultura. Depois de formado, J6 teve a possibilidade de deixar o campo: "Eu teria tomado outro rumo, o da cidade. Mas houve o apoio da família. Como deixar uma propriedade que está pronta? ".

Na parte final da entrevista, os jovens foram questionados quanto a influência do processo formativo da EFASERRA nas suas vidas e na vida de seus familiares. Apesar de diversas, as respostas apontaram algo em comum. A Escola os fez vislumbrar possiblidades. Nas palavras de J3,

> Principalmente esse resgate histórico, de conhecer a família e a propriedade. Tratar o que a gente faz em casa em sala de aula, agregar os conhecimentos dos colegas e poder aplicar na propriedade. Quanto à família, a relação do diálogo, de poder conversar com eles pra tomar as decisões. Acho que a escola teve 100% de influência na minha vida. Tanto que agora estou fazendo graduação. Acho que a escola abriu muitas portas pra mim. Não só em questão de conhecimento, mas meu pensamento também. As vezes tu acha que vive sozinho no mundo, mas tem muitas coisas que influenciam. A escola tem essa contribuição de abrir os olhos do jovem, que tem muita coisa que ele pode atuar na vida.

Além disso, a escola ainda possibilitou, além do diálogo com a família, um maior diálogo com outras pessoas, o amor pela vida no campo, a participação e envolvimento no trabalho da família.

Foi na convivência, no diálogo das pluralidades que se estabeleceram relações. Nesse sentido, a vivência na EFASERRRA contribuiu para que os jovens se reconhecessem como agricultores, que vissem seus papeis na família. É no conflito, na interação, nos laços afetivos e na construção que se vislumbra a possibilidade de mudança social.

RESULTADO

Dos 35 egressos da EFASERRA, 32 permanecem vinculados ao campo, seja trabalhando em suas propriedades, ou em entidades ligadas à agricultura, como cooperativas, agropecuárias, vinícolas, o que representa 91%.

Os jovens que não estão trabalhando na agricultura buscaram outras fontes de renda, pois as famílias também não têm como renda principal a atividade agrícola. A agricultura é uma atividade secundária e prioritariamente para subsistência. Além disso, estes jovens residem na cidade, mas a família mantém propriedade em outro município, o que também dificulta

o deslocamento diário, sendo as atividades agrícolas, realizadas em finais de semana ou dias pontuais. Um destes egressos optou por sair da propriedade e seguir a vida sacerdotal.

Os jovens que mantiveram vínculo com a atividade agrícola, não necessariamente continuam nas propriedades das famílias e aplicando seus projetos. São 81% que permanecem em suas propriedades e 19% que estão atuando como técnicos em cooperativas, agropecuárias e em outras propriedades.

Nas propriedades das famílias, os egressos que permaneceram pretendem fazer a sucessão. As atividades variam conforme as comunidades em que residem, mas majoritariamente, continuam auxiliando os pais nas atividades que já vinham sendo realizadas. Alguns deram continuidade ao Projeto Profissional do Jovem – PPJ, conciliando as atividades já realizadas com as novas. Outros implantaram novos projetos e que se tornaram atividades principais da propriedade.

Outro dado importante é o número de jovens que continuou buscando formação. São 13 jovens em Cursos Superiores. Destes, apenas 2 não seguiram com cursos voltados à agricultura e estão cursando Design e Filosofia. Os demais seguem no ramo agropecuário, com cursos como Agronomia, Tecnologia em Horticultura, Veterinária e Desenvolvimento Rural. Estão em Universidades privadas e públicas. Enquanto no Rio Grande do Sul, segundo dados preliminares do Censo Agropecuário de 2017, o número de estabelecimentos rurais possui uma média de 6% que tem acesso ao ensino superior, os egressos da EFASERRA representam 37% em relação ao número de propriedades das famílias dos jovens.

Foi possível, a partir desse estudo, entender a influência da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha na vida dos jovens, suas famílias. O jovem percebe-se inserido, empoderado e pertencente à dinâmica social da família e comunidade. Além disso, vê perspectiva de qualidade de vida e geração de renda a partir do trabalho com a agricultura. Dessa forma, encontra meios para permanecer no campo e dar continuidade as atividades agrícolas, contribuindo para a sucessão rural. Os jovens, ainda, continuam a buscar aperfeiçoamento e formação.

Esse processo formativo ainda permite que os jovens sejam atuantes em suas propriedades e comunidades. Há uma contribuição ao desenvolvimento regional, pois estão organizados coletivamente, em associações e cooperativas. Entendem-se como sujeitos coletivos e não individuais. Além disso, estão preocupados com a manutenção da segurança alimentar e procuram alternativas na agricultura agroecológica e orgânica, que além de ser livre de veneno, agrega valor aos produtos comercializados por eles.

Isso mostra que os jovens estão atentos às possibilidades e perceberam, a partir das reflexões feitas, também, na escola, que o coletivo é mais forte que o individual. É impossível não pensar em desenvolvimento regional quando se vê os jovens tão envolvidos nas suas comunidades e participando de cooperativas, associações e grupos de trabalho. Há ali, uma construção de protagonismo e emancipação, que só acontece quando o sujeito não se vê mais sozinho, mas sim num coletivo, pois entende o mundo a partir das relações com o outro. E a partir dessa prática, os jovens veem a possibilidade de agregação de valor aos seus produtos e, consequentemente, caminham para a independência financeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. **Censo Agropecuário 2017.** Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em 8 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. **Saber (Erudito/saber popular/saber de experiência).** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. COREDES. **Perfil Socioeconômico dos COREDES.** Disponível em <www.planejamento.rs.gov.br/coredes>. Acesso em 22 out. 2018.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014. http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index.

ZAMBERLAN, S. **Formação e Desenvolvimento Sustentável:** o lugar da família - na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder, 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação); Universidade Nova de Lisboa – Portugal, Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

CONSTRUÇÃO DE BASE DE DADOS ON-LINE DOS PLANOS DE ESTUDOS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS MUNICÍPIOS INTEGRADOS DA REGIÃO DE IRARÁ (EFAMI) A PARTIR DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS®

Creating an online database of study plans at the Irara Region Integrated Family School (EFAMI) from the Google Forms®

Lucimara Santos Silva[1], Marize Damiana Moura Batista e Batista[2], Eliomar Faleta Gabriel[3]

[1]Esp. em Engenharia de Segurança do Trabalho, Engenheira Ambiental, EFAMI, CEDITER, lucimara.santos@efa.g12.br.

[2]Dra. em Geografia, EFAMI, UNEB/LEPEGE marizedamiana@gmail.com.

[3]Esp. Agricultura Familiar e Educação do Camponesa, Engenheiro Agrônomo, EFAMI, CEDITER, faletaagro@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de inovação metodológica desenvolvida na Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará (EFAMI), Bahia, que tratou da construção dos planos de estudos, a partir da aplicação de questionários, mediante utilização de formulário no Google Forms®. Teve por objetivo construir base de dados on-line no Google Drive®, dos planos de estudos dos educandos da EFAMI, no sentido de qualificar a metodologia da Pedagogia da Alternância, viabilizando o acesso e a socialização das informações referentes aos estudos e pesquisas desenvolvidos no tempo escola e tempo comunidade, com vistas a proporcionar novas intervenções na prática pedagógica e nos espaços de atuação e vivência dos educandos, tendo como parâmetro as atividades de retorno para o desenvolvimento do meio. A metodologia do trabalho se fundamentou na dimensão da pesquisa colaborativa, consistindo no uso de formulários on-line no ambiente virtual de armazenamento em nuvem. A adoção desta prática metodológica na aplicação dos planos de estudos, possibilitou o acesso a um conjunto ordenado de informações, favorecendo o processo de sistematização e promovendo uma interação colaborativa na produção da síntese, permitindo ampliar o conhecimento sobre a realidade dos educandos e do meio, contribuindo assim para uma melhor intervenção na prática social.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Google Drive®. Inovação metodológica.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Google Drive®. Methodological innovation.

CONTEXTO

A experiência educativa desenvolvida nas escolas famílias agrícolas tem se fundamentado, de maneira recorrente, na perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, a qual propõe uma organização pedagógica do ensino escolar, possibilitando a articulação entre experiências formativas distribuídas em tempos e espaços distintos, a

exemplo do tempo escola e tempo comunidade, objetivando a formação profissional dos jovens do campo (TEIXEIRA, BERNARTT E TRINDADE, 2008).

A proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância, está voltada para a construção da unidade do trabalho educativo, a partir do estabelecimento de relações entre eixos de conteúdos da prática social dos educandos. Articula o contexto de suas comunidades rurais, aos conteúdos escolares do núcleo básico e da formação profissional, no sentido de ampliar o conhecimento já existente, oriundo das experiências concretas dos educandos. Essa unidade educativa e pedagógica se desenvolve pela mediação do instrumento pedagógico Plano de Estudo.

O Plano de Estudo (PE), é um dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. De acordo Gimonet (2007) ele constitui-se como atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência concreta dos educandos, pela via da coleta de dados nos espaços de vivência e atuação dos jovens camponeses. Este instrumento pedagógico é responsável em fazer a interlocução escola, família e comunidade, sendo que através dele obtêm-se informações sobre a realidade dos educandos e do meio no qual estão inseridos.

No processo de desenvolvimento do Plano de Estudo, são realizadas problematizações acerca de um dado tema da realidade, onde os educandos elaboram no tempo escola, um rol de questões norteadoras para serem aplicadas ao longo do tempo comunidade. Quando retornam com os dados levantados na pesquisa de campo, de base territorial e comunitária, é realizado um trabalho de orientação para organização, leitura e interpretação desses dados, desencadeando um processo denominado de Colocação em Comum. Gimonet (2007), afirma que a Colocação em Comum representa a atividade de junção entre os dois espaços-tempos do processo de formação. Dela emerge um questionamento que constitui o ponto de partida para pesquisas e aprofundamentos.

A pesquisa realizada através dos planos de estudos são problematizadas no momento da colocação em comum, quando há um aprofundamento do tema e os educandos realizam a chamada síntese da colocação em comum. Embora os dados sejam levantados pelo Plano de Estudo e problematizados no momento da colocação em comum, verifica-se no trabalho pedagógico, uma forma convencional de armazenamento destas informações pela escola, dada pelo arquivamento dos planos de estudos no Caderno da Realidade dos educandos, prática que muitas vezes acaba por gerar limites no acesso e disponibilização desse material pela escola, sobretudo nas ocasiões em que necessita dessas informações com certa urgência.

A partir da necessidade de obter um banco de dados com os planos de estudos realizados pelos educandos, é que a Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará (BA), inseriu no processo metodológico de aplicação do instrumento pedagógico Plano de Estudo, o formulário online do Google Forms®. Nele, os educandos passaram a realizar a pesquisa de campo, fazendo uso do questionário impresso como ferramenta de auxílio para chegar ao questionário on-line.

Essa prática pedagógica permitirá a construção de uma base de dados on-line dos planos de estudos que são aplicados no tempo comunidade, de forma que a escola disponha de um acervo com as informações e dados coletadas ao longo do anos. Nesta perspectiva a escola poderá consultar os planos de estudos dos educandos, os quais estarão armazenados em um ambiente virtual de armazenamento em nuvem.

A aplicação do questionário do Plano de Estudo no Google Forms®, faz o ordenamento das respostas, e gera planilhas no Google Sheet®, assim como gráficos e tabelas. Essa organização dos dados levantados em pesquisa de campo, auxilia no processo da construção da síntese da colocação em comum, gerando elementos que ajudam a escola a realizar a leitura da realidade dos educandos para a construção dos planos de ações pedagógicas, a serem desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade.

Desse modo, cabe situar o trabalho educativo com a plataforma digital Google® no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), sendo que tais tecnologias vêm sendo apropriadas na EFAMI, enquanto um conjunto de elementos e processos viabilizadores do ensino-aprendizagem com estudantes camponeses. Segundo Oliveira (2015), as TICs se caracterizam enquanto meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, sendo identificadas também como formas de transmissão de informações, correspondendo a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Assim, ao passo que a plataforma digital possibilita o registro e armazenamento dos dados produzidos no Plano de Estudo, também viabiliza o processo de estudo e pesquisa e acesso a esses dados.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência do uso de questionário on-line para a realização do Plano de Estudo, começou a ser realizada na Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados dos Municípios de Irará no ano de 2018, com a turma do 3° ano do ensino de Educação Básica Profissional. No ano de 2019, a escola atingiu uma maior sistematização do trabalho pedagógico, envolvendo a efetivação dos planos de estudos, da colocação em comum e da síntese da colocação em comum, a partir da utilização do aplicativo Google Forms®.

Para realização dessa experiência adotou-se a seguinte metodologia:

1. Capacitação dos educandos para o uso da plataforma Google®: Foram realizadas nas aulas de informática a capacitação dos educandos para o uso da computação no ambiente virtual de armazenamento em nuvem (Google Drive®), seguido da construção do formulário on-line (Google Forms®) .

2. Lançamento das respostas dos questionários impressos, no ambiente virtual de armazenamento em nuvem: A primeira atividade foi realizada no tempo escola sob supervisão da professora de informática, pois os educandos estavam se adaptando ao uso do questionário on-line.

3. Colocação em Comum: A colocação é comum foi construída a partir do ordenamento das respostas no formulário on-line e das leituras e análises feitas pelos educandos acerca das informações que iam sendo levantadas. Nesta etapa os educandos realizaram a categorização das respostas, filtrando-as pela identificação dos aspectos comuns, o que permite identificar de forma automatizada, o que havia de semelhante ou recorrente na realidade analisada.

4. Síntese da Colocação em Comum: Se define pela incorporação dos conhecimentos identificados na colocação em comum, dada pela expressão elaborada da forma como passa a entender a realidade que está sendo estudada. Tem como propósito atingir uma

nova etapa do conteúdo trabalhado para superar o conhecimento existente e propor transformação da realidade, cujo trabalho educativo demanda pela reelaboração de ações na prática didático-pedagógica dos professores, articulando as atividades de retorno.

5. Socialização da Síntese: Após construção da síntese pelos educandos, esta é socializada por e-mail com os professores, para que possam ter acesso à mesma e se munir de alguns conceitos para discutir os conteúdos elencados na mesma, no espaço de coordenação/formação dos professores. Na coordenação pedagógica, os professores identificam possibilidades de intervenção no ensino para aprofundar os estudos dos conteúdos, pautando-se nas práticas da contextualização para potencializar a construção de novos aprendizados dos educandos e incidir sobre o desenvolvimento do meio.

RESULTADOS

A sistematização através dos formulários de preenchimento on-line da plataforma Google®, possibilitou uma maior agilidade e qualidade no processo da síntese da colocação em comum. Os dados coletados através de questionários, foram ordenados por perguntas no Google Forms®, possibilitando também gerar gráficos e planilhas automaticamente. A seguir, foram analisados e categorizados, facilitando o processo da síntese, auxiliando, dessa forma, a tomada de decisões das ações pedagógicas.

A partir da utilização da plataforma digital Google® no trabalho metodológico da Pedagogia da Alternância na EFAMI, mediada pela utilização do instrumento pedagógico Plano de Estudo, o material resultante, é armazenado individualmente nos formulários e exportado para o Google Drive®. A realização desse trabalho pedagógico atrelado ao ambiente virtual de armazenamento em nuvem, permite fazer uma avaliação progressiva do desenvolvimento do educando durante o seu período de formação na escola, assim como possibilita gerar novas informações e intervenções sobre a realidade da comunidade estudada.

Mediante o exposto, fica evidenciado que a adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), no processo de sistematização dos planos de estudos, contribuiu na facilidade e segurança do compartilhamento e acesso às informações. A plataforma Google®, possibilita uma interação colaborativa na produção da síntese e facilita a socialização das informações entre educandos e educadores, permitindo um maior conhecimento sobre a realidade dos educandos e do meio, contribuindo assim, para uma melhor intervenção sobre a realidade. O Plano de Estudo deixa de ser um instrumento restrito ao educando e ao monitor, passando a ser socializado com todos os profissionais envolvidos na formação escolar, e também fica disponível para ser consultado em qualquer período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIMONET, Claude Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs** – tradução de Thierry Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

OLIVEIRA, Cláudio de. TICs na Educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, 7(1), 2015.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes e TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em 03 de set. 2019.

PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTAVEL NO TERRITORIO DO SISAL

PEDAGOGY OF ALTERNANCE AND SUSTAINABLE LOCAL DEVELOPMENT IN THE SISAL TERRITORY

CONCEIÇÃO, Manoel Messias de Jesus[1], messiasc@yahoo.com.br
SANTOS, Fernanda Oliveira Laureano dos[2], nandaaquino11@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho visa apresentar o relato da Visita de Estudo realizada pela Escola Família Agrícola de Valente à propriedade de um agricultor familiar que vive no povoado de Barreiros no município de Riachão do Jacuípe, Território do Sisal-Bahia, que cultiva sua propriedade praticando os princípios agroecológico, gerando renda, qualidade de vida, segurança alimentar e nutricional, promove o desenvolvimento do meio (local e sustentável). Visando fortalecer suas práticas formativas a EFA Valente realizou dia de estudo com estudantes, monitores e professores para conhecer a experiência em prol do fortalecimento de um dos pilares da formação por alternância que é o desenvolvimento do meio tanto local, quanto sustentável a partir das propriedades familiares agroecológicas.

Palavras-chaves: pedagogia da alternância, sustentabilidade, agricultura familiar, agroecologia.

Keywords: alternation pedagogy, sustainability, family farming, agroecology.

1. CONTEXTO

A Pedagogia da Alternância enquanto sistema educativo promove desde década 1970 no meio rural, educação voltada para a realidade dos jovens e de suas famílias agricultoras. A experiência de educação diferenciada, contextualizada com a realidade dos sujeitos do campo nasce com propósitos de oferecer formação e escolarização no campo aos trabalhadores que lidam com a terra e tem a terra enquanto a mãe e matriz da vida (NOSELLA, p. 37, 2012).

Enquanto sistema político de ensino e formação a Pedagogia da Alternância traz em seu projeto de sociedade uma imbricação comprometia e inseparável do projeto de campo. Por isso, firma seus pilares no contexto da formação que dos sujeitos do campo para materializar práticas formativas diferenciadas, promovendo a formação integral e desenvolvimento sustentável do meio. E os meios para materializar as ações voltadas para o humano e para o ambiente, a associação de pais e parceiros e alternância integrativa (GIMONET, 2007, p.15).

1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB.

2 Professora da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha – EFA Valente.

Já se tratando de metodologia para a formação, a Pedagogia da Alternância desenvolveu os dispositivos pedagógicos, também conhecidos como Instrumentos didáticos Pedagógicos. Trata-se de uma metodologia que criou uma forma própria para "articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola" como afirma Nosella, (p. 19, 2012). Para isso, os instrumentos como Plano de Estudo, Visita e Viagem de Estudo, Estágio, Visitas às Famílias, Serões, Avaliações, entre outros, ajudam a interligar o tempo escola e com o tempo família/comunidade (NOSELLA, p. 30, 2012).

Visita ou Viagem de Estudo

> É uma pequena excursão em experiências significativas com objetivo educativo, envolvendo estudantes, monitores, pais e pessoas ligadas e relacionadas com as famílias dos estudantes da EFA. Visa o conhecimento de novas realidades diferentes da própria, como também, treinar em novas técnicas, confrontando realidades diferentes. São preparadas, feito a colocação em comum, avaliação e relatório individual com ilustração. A visita pode ocorrer para descobrir novidades em locais e ambientes que os participantes pouco conhecem; ajudar a analisar e comparar aspectos que conhecem, com os novos. Confrontar e comparar lugares que os participantes conhecem. Ela representa um exercício de conhecimento. Momentos para confrontar aspectos práticos com os teóricos. (DOSSIÊ DA FORMAÇÃO INICIAL DE MONITORES – MÓDULO III, UNEFAB, 2003).

Fotos 01: O agricultor familiar Eduardo Emídio explica para os estudantes da EFA Valente o microclima criado com o plantio de árvores. E na foto 2, o encontro da barragem subterrânea com o barreiro o que gera húmida para as plantas produzirem.





Fonte: os próprios autores

As visitas são motivadas pelo Plano de Estudo. É uma forma de complementar o tema ou os temas em estudo, valorizando o conhecimento prático de profissionais da região como os mestres de estágio. É mais uma estratégia de aprendizagem a partir da experiência dos outros.

A Visita de Estudo enquanto Instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância tem por objetivo aprofundar as experiências voltadas para as práticas agropecuárias, agroecológicas e sustentáveis. Nesse sentido, foi articulada e organizada uma visita de estudo à propriedade do Senhor Eduardo Emídio, localizada no povoado de Barreiros, município de Riachão do Jacuípe - Bahia.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

De início foi feita a organização da logística, bem como a definição dos objetivos da Visita de Estudo, com a participação dos professores/monitores[2] e técnicos que acompanham disciplinas como Iniciação à Agricultura, Iniciação à Zootecnia, Iniciação à Engenharia e Administração Rural.

Visando aproveitar mais a viagem e as experiências, foram divididos grupos entre os estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental II para que os mesmos pudessem fazer suas anotações e observações a respeito de tópicos estabelecidos pelos professores a serem trabalhados e discutidos em sala no retorno da visita. Foi definido um Eixo Norteador: Experimentação Prática, a ser considerado em todas as atividades observadas, ou seja, os estudantes deveriam observar, perceber as experiências práticas do agricultor. Dessa forma, os estudantes divididos em 5 grupos, seguiam um roteiro de questões para observação e fazer questionamentos no local sobre o seguinte tópicos:1-Tecnologias de convivência com o semiárido; 2) Pecuária; 3) Agricultura; 4) Aproveitamento da caatinga e 5) Planejamento e gestão da propriedade, conforme segue quadro abaixo.

01-Tecnologias de com. c/ o semiárido:	**2- Pecuária:**	**3- Agricultura:**	**4-Aproveitamento da caatinga:**	**5- Plane. e gestão da propriedade:**
-Quais as técnicas que o agricultor aplica para conviver bem na sua propriedade? - Quais os materiais usados? /- Quais os resultados obtidos?	-raças, manejo, alimentação, controle sanitário, comercialização, produção de carne e leite;	- os tipos utilizados / -finalidade (subsistência, comercialização) / - técnicas aplicadas / - beneficiamento / - financiamento;	técnicas aplicadas / -formas de utilização / - noção de preservação	tamanho da área / - formas de divisão / - o que produz / - como faz a gestão para ter resultados / - viabilidade econômica

Fonte: construção dos autores.

Sendo que todos os grupos deveriam observar acesso e uso da água e as práticas agroecológicas.

3. SOBRE A PROPRIEDADE

A Visita de Estudo aconteceu no dia 15/08/2017, na Fazenda Quixabeira, localizada no Povoado de Barreiros, município de Riachão do Jacuípe – Bahia, propriedade esta pertencente ao agricultor familiar, senhor Eduardo Emídio. Próximo à propriedade, observamos que o povoado de Barreiros fica às margens do rio Jacuípe[3]. Seus moradores usam a água na maioria de suas atividades diárias como a criação de gados, lavoura, uso doméstico, e uso rotineiro com maior intensidade, na produção de cerâmica (produção de telha e blocos), sendo que o bloco se destaca em toda produção, atendendo a vários territórios. No passado, existiam olarias para produção de telhas e alvenaria rústicas que funcionavam nesse povoado. Atualmente com a evolução e sofisticação da construção civil, muitas olarias foram substituídas pela indústria de cerâmica, priorizando a produção de blocos e telhas. Além disso, as terras em volta do povoado e às margens do rio, a natureza é bastante devastada, pela

2 Monitor é a denominação dada aos docentes das Escolas Família Agrícola.

3 É um caudaloso rio, genuinamente baiano, que compõe a bacia do Paraguaçu. Tem suas nascentes no município de Morro do Chapéu em uma altitude de 1 011 metros. Desce sertão abaixo pelo semiárido ao norte do Piemonte da Chapada Diamantina, formando a bacia do Jacuípe, banhando vários municípios da vasta região do semiárido baiano, inclusive os que formam o Território da Bacia do Jacuípe.

utilização da lenha da caatinga na queima nas olarias e fábricas de cerâmicas.

É comum ao observarmos a paisagem, notarmos em volta do povoado a fumaça da lenha queimando, saindo das chaminés das fábricas. Historicamente esse cenário, trouxe danos grandes ao solo, à caatinga, ao rio e consequentemente a toda população do seu entorno, pois a escassez de chuva e as grandes estiagens e aridez climática, prejudicam a lavoura e os rebanhos dos pequenos agricultores, fazendo com que a vida se torne mais difícil para todos.

É nesse cenário que o agricultor Eduardo Emídio começou a acreditar na possibilidade de trabalhar na sua propriedade, desenvolvendo técnicas que pudessem aos poucos, superar as adversidades da falta de água, e estudar técnicas e tecnologias sociais que o ajudasse a conviver melhor com o semiárido.

Com 55 tarefas de terra que a sua mulher herdou de herança e outras que aos poucos foi conseguindo, após tentar alternativas por várias vezes na cidade, retorna para investir na terra. Segundo ele, no início não foi fácil. Assim, como muitos, ele custou a acreditar. Começou a trabalhar na cerâmica e depois percebeu que não era a atividade profissional que queria. Começa a planejar como utilizar a terra de maneira que tivesse retorno e conseguisse viver bem. Viver bem segundo ele, era plantar e produzir sem veneno e de forma sustentável. E dessa forma, acaba sendo apelidado como *louco* pela maioria dos moradores do povoado, por conta dessas ideias. Primeiro, recém-casado, sai da cidade para morar na roça, deixa o emprego certo na cerâmica para trabalhar na roça e por último, produzir sem utilizar veneno. Que ironia, diziam seus conhecidos, segundo ele.

Por outro lado, ao mesmo tempo que ia praticando suas ideias, sentia a resistência e a reação da comunidade industrial, ceramista, visto que o mesmo estava propondo algo "novo" para o local, que iria atrair a atenção de órgãos e autoridades que defendem o meio ambiente. Disse que no início o seu projeto tinha uma rejeição de mais de 90% da comunidade local que tinha essa visão de incômodo e de fracasso. E aos poucos foi trabalhando com as escolas, mostrando o seu trabalho. Quem visitava a sua propriedade recebia alimentos frescos e agroecológicos e assim, ia ganhando o público mais jovem e quebrando o paradigma estabelecido na comunidade sobre seu projeto.

4. RESULTADOS

O trabalho do agricultor é voltado para o sustento da família e vende o excedente. Ele relatou que o projeto nasceu em 2000 quando assistia reportagem sobre a fome no nordeste e que as famílias do sul adotavam famílias no nordeste. Acessou o Projeto Produzir e Preservar que fazia a união da produção e da preservação do meio ambiente na propriedade. Conseguiu dividir a propriedade em área de reserva, de recaatingamento, pastagem e plantio. Para ele, entre muitos desafios, um era fazer com que, áreas degradadas, se tornassem áreas produtivas. Acessou projetos dos sistemas agroflorestais da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF›s)[4].

Na propriedade, o senhor Eduardo dispõe de áreas de palmas consorciada com a

4 São consórcios de culturas agrícolas com espécies arbóreas que podem ser utilizados para restaurar florestas e recuperar áreas degradadas (Embrapa Agrobiologia Rodovia BR465 ,km 7)

caatinga, cisterna calçadão, dois barreiros, barragem subterrânea, tanques. Ele relara que na época, tinha uma previsão de construir uma cisterna de 50 mil litros, açude para represar água, ampliar a capacidade de captação das águas de chuvas que são bastes concentradas. Aos poucos foi acessando as políticas públicas voltadas para as questões sócias no meio rural e o restante da estrutura foi montada com recursos próprios.

No espaço ele tem uma horta-mandála[5] que consorcia produção de várias culturas, criação de animais como galinhas e peixes. Segundo ele, tem um estudo com a CODEVASF[6] que ao visitar sua propriedade, viram o experimento sobre o uso consorciado do *barreiro* com a *barragem subterrânea*. Na experiência notamos que um fica em frente do outro e há o encontro das águas no solo, evitando a dispersão da molhação, com isso, a molhação fica constante e pode produzir alimentos por um bom período, (ver foto 2). O barreiro de produção pode fornecer juntamente com a barragem subterrânea o frescor necessário para as plantas de subsistência. O agricultor e experimentador Eduardo Emídio, luta para que esta experiência, uso conjugado dessas duas tecnologias sociais, se torne uma política pública. Para ele sua propriedade é viável, pois 100% da sua renda é da propriedade que produz caprino de leite, peixe, abelha, galinha caipira, frutas, verduras, faz tempero e doces. Compra apenas alguns alimentos para complementar.

Para estruturar a produção, ele faz o cálculo das chuvas. O mesmo relatou que tem um estudo com a participação de universidades, onde os pesquisadores já 'experimentados' não conseguiram ainda entender como é possível comprovar o estudo e experiência dele com relação ao controle da quantidade de chuvas de cada ano na região e consequentemente na sua propriedade, baseado nos saberes populares e tradicionais de seus avós.

Fazendo o registro da quantidade de chuvas que cai no entorno do povoado e na sua propriedade, ele consegue acompanhar as chuvas a cada ano e com isso, pode fazer o planejamento do uso e consumo da água de modo geral, principalmente na produção. Ele relatou que tem os dados de 2010 até 1017 e que os cálculos feitos dão certos. Citou até o acompanhamento da Universidade de Harvard nos Estados Unidos sobre o estudo das chuvas baseado nos saberes populares. Então revelou que, em 2010 choveu 800 milímetros, 2011 – 320 mm, 2012 -180 mm, 2013 – 352 mm, 2014 – 260 mm, 2015 – 285mm, 2016 – 420 – mm, 2017 – 68 mm até o período da visita. E afirmou que o problema das chuvas na região é o volume. Mas com essa quantidade dá para produzir e criar.

Disse ainda que as pessoas estão deixando de lado os saberes tradicionais quando, na verdade, deveria preservá-los. Ele explica a técnica dos 12 dias do mês de agosto para entender o fenômeno das chuvas. Que a contagem se dá do dia 01 a 12 de agosto, observando os dias que chove e depois associa isso aos meses do ano seguinte. Se chover nesses dias ou não, no ano seguinte, acontecerá a mesma coisa. Com essa técnica ele sabe quando vai chover na sua propriedade.

Deu dicas para conviver com os passarinhos. Disseque faz o plantio de milho e feijão na terra seca para evitar que os passarinhos arranquem o milho quando nascer. Quando

5 Tecnologia social que alia produção agroecológica de alimentos e criação de peixes e aves. Na mandála, do Sr. Emídio, os plantios são feitos de forma circular e consorciados entre si. Na primeira aba tem plantas para insetos e pragas, na segunda, hortaliças, na terceira água para criatório de peixe e regar a horta e ao centro, um cercado com tela e coberto para galinhas.

6 Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba.

o milho estiver nascendo às outras ervas estão nascendo também e ai evita a depredação dos passarinhos. No momento da explicação sobre as técnicas de controle dos períodos de chuvas, os estudantes socializaram outros saberes que os avós usavam e alguns ainda usam para saber se o ano vai ser chuvoso ou não. Ente essas técnicas populares, falaram sobre a prática que se tinha de colocar as pedras de sal em cima do telhado no sereno no primeiro dia do ano novo. A quantidade de pedras deveria corresponder à quantidade de meses do ano que se inicia, e no dia seguinte, sedo, faz as anotações referentes ao comportamento da pedra de sal que representaria cada mês. Observava por exemplo, se a pedra se sal conseguiu derreter ou ficou intacta. As que derretiam, significa que o mês seria chuvoso, as que não derreteram, não seriam.

Após o lanche com alimentos agroecológicos produzidos na probidade do agricultor, os estudantes foram direcionados para conhecer a Mandala. A mandála é uma tecnologia social que ele utiliza para produzir várias culturas integradas. Ele faz o cálculo do uso de água e define as culturas para compor a mandala. Na mandala tinha, no centro galinhas, peixe, ervas, hortaliças. As ervas daninhas como costumamos chamar, ele as chama de ervas auxiliadoras e explicou sua relação de produção com o solo, com a terra, com as plantas, com os insetos, a cadeira biológica dos seres a sua volta que precisa conviver de forma pacífica. E é isso que muitas vezes contribui com o equilíbrio das espécies e com a sustentabilidade, que não é só para o ser humano, no seu entender.

No pé das plantas ele coloca a palma picada para servir como regulador térmico e com isso baixar a temperatura do solo no pé da planta, possibilitando que as raízes da planta fiquem mais frescas e produza mais e não precise molhar com frequência.

Observamos a pesquisa meticulosa que o produtor faz em sua propriedade para regular a luz, temperatura, adubação, correção do solo. Ele usa adubação verde, como o feijão de porco que serve para sombrear outras plantas mantendo a temperatura estável em 25 graus. Notamos ainda que o mesmo é bastante informado sobre as plantas que cultiva e isso o torna um verdadeiro experimentador. Entende do sistema radicular das plantas, como o tipo de raiz, profundidade que a planta vai buscar água. Testamos a temperatura da planta que tinha a palma como regulador térmico e percebemos que realmente a temperatura estava 25 graus mais baixa do que em outros locais. Além disso, a molhação da planta dura em média, 10 dias segundo ele. Essa técnica e outras permitem que o mesmo tenha mais tempo para adiantar outros serviços na propriedade, visto que a principal mão de obra é a dele, a da esposa que

Foto 03 - biofertilizante com plantas da prioridade



Foto 04 - cobertura do solo e do microclima.



Fonte: próprios autores

alterna com os afazeres de casa e do filho de 14 anos quando não está na escola.

De volta à escola, os estudantes apresentaram os resultados da visita de estudo. E foi possível comprovar o empenho e entusiasmo dos mesmos ao detalhar as experiências observadas. Para os estudantes a visita proporcionou-lhes ter contato com experiências exitosas que ajudou a compreender formas diferentes de fazer a propriedade dá certo. Muitos disseram que iam aplicar nas suas propriedades muitas coisas que aprenderam lá.

Quanto aos professores, nos encontros pedagógicos, tiveram relatos que a experiência ajudou a entender a formação por alternância, problematização da realidade dos estudantes e de suas famílias, as experiências com agricultura familiar e aproveitar para melhorar as suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover o desenvolvimento local sustentável tem sido um desafio constante. Seja no sentido prático em termo de resultado, seja no sentido de planejar as atividades para alcança-lo. Mas foi possível percebermos na propriedade do senhor Eduardo, a persistência, planejamento e definição de propósito de vida que é possível sim, fazer acontecer o desenvolvimento local. E para ser sustentável é preciso se comportar com relação à produção, a natureza, ao clima, às plantas, as "ervas daninhas", aos "insetos" que temos muitas vezes como invasores, perturbadores e passar ter uma relação de parceria para manter o equilibro da produção e do bem estar para todos.

Por outro lado a produção familiar baseada nos princípios agroecológicos é parte da filosofia das práticas do bem viver, da garantia do alimento saudável, da segurança alimentar e nutricional. Imaginem essa experiência sendo multiplicada pelos agricultores do povoado de Barreiros ou de outras regiões. São práticas que enaltecem a formação e a convivência com o semiárido, a educação contextualizada e fortalece a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, difundindo experiências, saberes construídos e vivenciados pelos sujeitos do campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MÓDULO III, **Dossiê da Formação Inicial de Monitores,** UNEFAB, 2003).

GIMONET, J.C **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância. Brasília:** UNEFAB, 2007

5.5 EIXO TEMÁTICO: FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS



ESTUDO SOBRE O CUSTO ALUNO DAS ESCOLAS DO CAMPO COM A PEDAGOGIA POR ALTERNÂNCIA NO BRASIL

Study on the Cost Student of Field Schools With Alternance Pedagogy in Brazil

Joel Duarte Benisio[1]

[1]Especialista em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Monitor – MEPES.
jdbenisio@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho contém estudo e proposição de diretrizes para subsidiar a definição do Custo Aluno Qualidade (CAQ) para as escolas do campo que trabalham com a Pedagogia da Alternância, em consonância ao Termo de Referência que embasa o Edital n.º 05/18 - Projeto 914BRZ1148 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Assim, a presente consultoria teve como objetivo propor diretrizes para subsidiar a definição do CAQ para as escolas do campo que trabalham com a Pedagogia da Alternância, com base em indicadores de qualidade específicos que atendam às necessidades dessas populações. Para a investigação dos indicadores de qualidade específicos em escolas do campo que trabalham com a Pedagogia da Alternância, foram elaborados questionários acerca do custo aluno das escolas pesquisadas, de acordo com os insumos das escolas do campo, considerando as instituições que compõem a Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, assim como, foram realizadas visitas em associações regionais, levando em conta, a abrangência e diversidade do território e a associação nacional. Desta forma, apresentou-se como proposição a elaboração da matriz dos insumos e valores de referência, que devem compor o custo das escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância.

Palavras-Chave: Escolas Família Agrícola; Custo aluno qualidade; Fundo de desenvolvimento da educação básica.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância presente no Brasil há 50 anos, teve início no Espírito Santo, em 1969, sob a coordenação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, expandindo-se para outros estados da federação. Atualmente encontra-se com 230 (duzentos e trinta) escolas em 20 (vinte) estados, tendo uma Associação Nacional e 15 Associações regionais e/ou Estaduais que coordenam esses centros educativos.

Atualmente, duas organizações articulam, coordenam e representam as instituições que compõem a Rede CEFFA's[1]: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, 11 (onze) Associações Regionais e 155 (cento e cinquenta e cinco) unidades

1 Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 001/2016, os CEFFA's congregam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs).

educativas – EFAs e Escolas Comunitárias Rurais – ECOR's; Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, com 06 (seis) Associações Regionais e 75 (setenta e cinco) CFR's unidades educativas – CFRs. A UNEFAB está presente em 16 (dezesseis) estados e a ARCAFAR em 05 (cinco). As tabelas 1 e 2 trazem a distribuição das EFAs e CFR's por região e estado e a tabela 3 apresenta os totais de EFA's e CFR's que compõem a Rede CEFFAs.

Tabela 1 – Distribuição das EFAs por Região e Estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPES	17
	Espírito Santo	RACEFFAES[2]	19
	Minas Gerais	AMEFA[3]	21
	Rio de Janeiro	IBELGA[4]	03
Subtotal			**(60)**
Nordeste	Bahia	AECOFABA[5]	17
	Bahia	REFAISA[6]	12
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	-	04
	Maranhão	UAEFAMA[7]	19
	Piauí	AEFAPI[8]	17
Subtotal			**(69)**
Norte	Amapá	RAEFAP[9]	06
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO[10]	05
	Rondônia	-	01
	Tocantins	-	02
	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	01
Subtotal			**(16)**
Centro Oeste	Goiás	-	03
	Mato Grosso do Sul	-	03
Subtotal			**(06)**
Sul	Rio Grande do Sul	AGEFA[11]	04
Total			**(155)**

Fonte: SEAD, atualização dos dados 2018

2 Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.
3 Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas.
4 Instituto Bélgica – Nova Friburgo.
5 Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia.
6 Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido Baiano.
7 União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão.
8 Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.
9 Rede de Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá.
10 Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia.
11 Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas.

Tabela 2 – Distribuição das CFRs por Região e Estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE CFRs
Nordeste	Maranhão	ARCAFAR[12] - MA	14
	Maranhão	IRCOA[13]	04
Subtotal			(18)
Norte	Pará	ARCAFAR - PA	12
	Amazonas	-	03
Subtotal			(15)
Sul	Paraná	ARCAFAR - PR	20
	Santa Catarina	ARCAFAR - SC	16
	Rio Grande do Sul	ARCAFAR - RS	06
Subtotal			**(42)**
Total			**(75)**

Fonte: SEAD, atualização dos dados 2018

Tabela 3 – CEFFAs – Total Geral

EFAs		**155**
CFRs		**75**
Total Geral	**230**	

As conquistas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA's nos campos pedagógico e político institucional, sua articulação com os movimentos da Educação do Campo e a inserção da Pedagogia da Alternância nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, demonstram a força desse movimento como alternativa pedagógica. A educação com a Pedagogia da Alternância constitui um movimento importante para contribuir com os processos de desenvolvimento sustentável do campo.

O Parecer CEB/CNE 01/2006 é um marco normativo considerado relevante para a história dos CEFFAs no Brasil. Nele, o MEC reconhece pela primeira vez a forma de funcionamento da Pedagogia da Alternância e considera o tempo no meio familiar-socioprofissional como letivo.

O Parecer CEB/CNE 01/2006 dispõe sobre a importância dos instrumentos pedagógicos para que o tempo comunidade tenha, de fato, o valor de um tempo letivo, traz a descrição das tipologias de alternância, recomenda a alternância integrativa como o modelo ideal para funcionamento de um CEFFA e destaca os quatro pilares em sua íntegra: meios – gestão associativa e Pedagogia da Alternância; fins – formação integral e desenvolvimento do meio, recomendando-os como distintivo qualitativo dos CEFFA's para manterem o diferencial da proposta.

A inclusão dos CEFFA's no FUNDEB, com a publicação da Lei nº 12.695, em 25 de

12 Associação Regional das Casas Familiares Rurais.

13 Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais do Maranhão.

julho de 2012, alterando a o artigo 8º da Lei nº11.494/2007, permitiu contemplar com recursos do Fundo as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo. A alteração tornou possível a consideração das matrículas dos estudantes dessas instituições na distribuição dos recursos do FUNDEB desde que celebrem parcerias com o poder público e informem os dados das matrículas no censo escolar, trazendo "luz" para que os CEFFA's tenham acesso pleno as políticas públicas.

A Lei do FUNDEB passou a vigorar com as seguintes alterações:

> "Art. 8º. .....
>
> § 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:
>
> I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;
>
> **II - na Educação do Campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento.**

Não há procedimento específico a ser adotado pelas instituições conveniadas junto ao Governo Federal para realização de repasses dos respectivos recursos. Esses repasses são realizados pelo Executivo estadual ou municipal, de acordo com as condições e cláusulas estabelecidas no Termo de Parceria. As relações de parceria se mantêm entre as organizações da sociedade civil conveniada e o governo convenente.

De acordo com a lei do FUNDEB, o repasse é feito para os entes federados (art. 8º), o que impede o repasse direto para a Rede CEFFA's. Em relação à gestão dos recursos, os convênios dos CEFFA's são feitos com os estados e municípios e não com a União. De acordo com a Lei nº 8.666/93, é o instrumento de convênio entre o órgão da administração pública convenente (estado ou município) e o conveniado (Rede CEFFA's) o instrumento que regula esses aspectos, incluindo o Plano de Trabalho a ser executado pelo conveniado.

A alteração na Lei do FUNDEB tornou necessário o cômputo das matrículas efetivadas na Educação do Campo oferecida em instituições credenciadas com proposta pedagógica de formação por alternância. Isso porque, para efeitos de distribuição dos recursos do Fundo são utilizados os dados do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Por esse motivo, o INEP precisou ajustar os instrumentos e o sistema de coleta de dados do censo escolar, permitindo o registro adequado das matrículas nas EFA's e CRF's e, consequentemente, sua consideração no cálculo dos repasses do Fundo.

Destaca-se que a alteração na Lei do FUNDEB não modificou a condição de que a distribuição dos recursos que compõe o Fundo se dá na relação entre entes federados.

Desde a criação do FUNDEB, a Rede CEFFA's tem solicitado o direito de gerir, diretamente, os recursos provenientes do Fundo computados em decorrência das matrículas das EFAs e CRFs conveniadas com estados e municípios, bem como, ao acesso as políticas públicas e fator diferenciado para as escolas com a Pedagogia da Alternância.

Desta forma, buscando contribuir para o fortalecimento desse movimento, o presente

estudo, desenvolvido no âmbito do projeto de cooperação SECADI-UNESCO: "Fortalecimento da Capacidade Institucional Para o Tratamento da Diversidade, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental", de acordo com o Termo de Referência que embasa o Edital 5/2018, intenta subsidiar a elaboração de um documento técnico, contendo estudo e proposição de diretrizes para definição do Custo Aluno-Qualidade – CAQ para as escolas do campo que trabalham com a Pedagogia da Alternância, com base em indicadores de qualidade específicos que atendam às necessidades dessas populações. Tendo como escopo, as seguintes metas/atividades: identificar os insumos que devem compor o custo de investimento, o Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi, das escolas do campo, levando em consideração as características da Pedagogia da Alternância; identificar, com base no resultado da Atividade 1, os elementos que devem compor o custo de manutenção, CAQ, das escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância; comparar os insumos do CAQi com os do CAQ das escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância; elaborar matriz de insumos e valores de referência, relacionando os insumos do CAQi e do CAQ, por etapa de ensino, para escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância.

Em 2017, a rede dos CEFFA's demandou o apoio do Ministério da Educação – MEC para a realização de pesquisa sobre o custo aluno da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância. Essa demanda foi acolhida pela SECADI/MEC, no debate da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância e as políticas públicas, na perspectiva de garantia do financiamento público diferenciado, tendo como arcabouço legal a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, denominada Lei do FUNDEB. Apesar do "término" dos trabalhos do grupo de trabalho Rede CEFFAs, a interlocução com a SECADI/MEC, por intermédio da Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo, permaneceu efetiva e consolidada.

Assim, a Rede CEFFA's, na luta constante em busca do acesso às políticas públicas no tocante ao reconhecimento efetivo do estado brasileiro, continuou realizando importantes diálogos com SECADI/MEC, que possibilitou com a realização do Estudo do Custo Aluno das Escolas do Campo, com a Pedagogia da Alternância.

O Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi é um mecanismo que busca traduzir em valores o volume de investimentos necessários ao alcance de padrão mínimo de qualidade do ensino de que tratam os artigos 206 (inciso VII) e 211 (§1º) da Constituição Federal de 1988 e os artigos 3º (inciso IX) e 4º (inciso IX) da Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

A estratégia 20.6 da meta 20 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, define CAQ como:

> "parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da Educação Básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar".

Entende-se que o CAQi representa o custo de investimento, enquanto o CAQ traduz o custo de manutenção.

Estudos como o realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação

(http://www.custoalunoqualidade.org.br/) ressaltam a necessidade de se levar em conta diferentes fatores no levantamento dos insumos ou das condições necessárias à garantia dos padrões de qualidade de ensino a que se refere a legislação. No caso da Educação do Campo, a realidade na qual a escola está inserida traz elementos diferenciais em relação a seus custos.

A singularidade do Sistema Educativo[14] com a Pedagogia da Alternância e a realidade das comunidades em que se encontram essas escolas implicam, pois, um CAQ diferenciado. É nesse sentido que se justifica este estudo, com a proposição de diretrizes para a definição do CAQ para as escolas do campo que trabalham com a Pedagogia da Alternância, com base em indicadores de qualidade específicos que atendam às suas necessidades.

METODOLOGIA

Para a investigação dos indicadores de qualidade específicos em escolas do campo que trabalham com a Pedagogia da Alternância, foram consideradas as instituições que compõem a Rede CEFFA's, quais sejam: as EFA's e as CFR's, assim como suas associações regionais e a associação nacional.

Na primeira etapa, foram realizadas atividades de planejamento e organização da pesquisa com a leitura de documentos relacionados ao custo aluno qualidade e conversas com dirigentes e membros de equipes técnicas das associações regionais acerca do custo do aluno da Pedagogia da Alternância. Essa fase envolveu a definição dos procedimentos e a construção dos instrumentos de pesquisa.

Considerando o tempo para a realização da pesquisa, os locais a serem pesquisados e as longas distâncias a serem percorridas, a opção foi por uma abordagem mais quantitativa, entendendo este estudo como uma aproximação inicial, a servir de referência para pesquisas posteriores. Nesse sentido, foi elaborado um questionário com enfoque nos itens que compõem o custo aluno das escolas pesquisadas, considerando como parâmetros os insumos de implantação (construções e equipamentos, estrutura e características do prédio, equipamentos e material permanente) e de manutenção, atualização e funcionamento da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental, anos finais, conforme Parecer CNE/CEB n.º 8/2010, que indica o CAQi, desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção de padrões mínimos de qualidade para a educação no Brasil. Assim, foram realizados questionários por CEFFA e regional, abrangendo os CEFFA's de Ensino Fundamental, médio e profissional, em todas as associações regionais.

Na segunda etapa, foi aplicado o questionário em regionais selecionadas pelo critério de atender a diversidade regional, considerando o número de escolas vinculadas a cada regional. Esta fase contou com o apoio das equipes técnicas regionais, sobretudo, o da Equipe Pedagógica Nacional e seu colegiado.

Para verificar e evidenciar a estrutura das escolas da regional, situações de custo aluno qualidade da Pedagogia da Alternância, relação com o FUNDEB, valor repassado pelo

14 Documentos pedagógicos – UNEFAB (2004), conforme Gimonet a alternância é um sistema educativo e não se reduz a uma simples metodologia pedagógica em: A experiência das Casas Familiares Rurais "Método Pedagógico ou novo sistema educativo?"

estado, propomos aplicar técnicas de diagnósticos e de identificação de pontos críticos.

Estes procedimentos foram desenvolvidos com as equipes técnicas e com os membros das diretorias das associações regionais, envolvendo visitas às regionais selecionadas pelos critérios de representação macrorregional, maior tempo de existência, número de CEFFA's associados e diversificação de redes de EFA's e CFR's, considerando: Duas associações regionais na região nordeste, ambas vinculadas às EFA's; Duas associações regionais na região Norte, uma vinculada às EFA's e outra às CFRs; Duas regionais da região sudeste, ambas vinculadas às EFA's; Uma organização da região Sul, vinculada às EFA's.

Assim, foram realizadas reuniões com visitas a: ARCAFAR - MA; UAEFAMA – MA; AMEFA - MG; REFAISA - BA; AECOFABA - BA; AEFAPI - PI; AGEFA - RS; MEPES – ES

CUSTO ALUNO QUALIDADE INICIAL – CAQI

O Parecer CNE/CEB nº 8/2010 reconheceu e identificou o CAQi, desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção da matriz de padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica pública no Brasil.

O § 1º, art. 211 da Constituição Federal prevê:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
>
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

Nota-se que o papel da União se dá pelo regime de assistência e financiamento para os entres federados, de forma a garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino.

Corroborando com este aspecto, a LDB, inciso IX, art. 4º, destaca o dever do Estado em estabelecer e garantir padrões mínimos de qualidade, com insumos que permitam o desenvolvimento do processo de aprendizagem:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos desenvolvidos pela Campanha, que serviram de subsídio ao Parecer CNE/CEB nº 8/2010, consideraram os insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva do alcance gradual de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, no cálculo do CAQi, foram considerados padrões mínimos de qualidade da Educação Básica, por etapas e fases, com especificações para a modalidade da Educação do Campo. Alguns dos principais parâmetros adotados na definição desses padrões mínimos foram: tamanho da escola, jornada dos alunos (tempo parcial/tempo integral), relação

alunos/turma ou aluno/professor, valorização dos profissionais do magistério.

A metodologia utilizada no cálculo do CAQi, para cada etapa da Educação Básica separou os custos de implantação (aquisição de terreno, construção do prédio, compra de equipamentos e material permanente) daqueles associados com os de manutenção e de atualização, necessários para assegurar as condições de oferta educacional de qualidade ao longo do tempo.

CAQI DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Parecer CNE/CEB nº 8/2010, no que diz respeito às matrizes do CAQi para a modalidade da Educação do Campo, anos finais do Ensino Fundamental, dispõe:

> a) o tamanho: as escolas do campo são, em geral, pequenas. Essas escolas geralmente não possuem direção própria nem funcionários;
> b) o outro fator, que impacta nos custos fixos, refere-se ao transporte escolar.
> Os professores das escolas do campo, além da tarefa de ensinar, também têm a responsabilidade pela organização e gestão escolar. Assim, esses professores recebem um adicional salarial de 30%. A limpeza é de responsabilidade de um funcionário, que também assume a alimentação escolar. Considerando o maior número de alunos para os anos finais, foi previsto um funcionário para a secretaria e outro para manutenção e conservação predial.

Considerando o disposto no Parecer citado, a seguir são elencados aspectos das instituições da Rede CEFFA's para a etapa de Ensino Fundamental, anos finais.

O Quadro 1 apresenta as características do prédio para abrigar a oferta de uma escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental, anos finais, para 100 alunos (25 alunos por turma) e 4 professores com jornada de 40 horas semanais. O modelo proposto corresponde a uma área de 560 m^2.

Quadro 1 – Estrutura e características do prédio (implantação-construção e equipamentos) da escola de Educação do Campo de Ens. Fundamental – anos finais.

Descrição do prédio	Quantidade	m^2/item
1. Salas de aula	02	45
2. Sala de direção/equipe	01	20
3. Sala de professores	01	25
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	01	50
8. Refeitório	01	50
9. Copa/Cozinha	01	15
10. Quadra coberta	01	200
11. Banheiros	02	10
12. Sala de depósito	01	15

13. Salas de TV/DVD	01	30
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m^2)	-	560

O Quadro 2 mostra os equipamentos e materiais permanentes para essa escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental, anos finais.

Quadro 2 – Equipamentos e material permanente para a escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – nos finais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	20
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	02
3.3. Outros dicionários	20
3.4. Literatura infanto-juvenil	800
3.5. Literatura brasileira	800
3.6. Literatura estrangeira	800
3.7. Paradidáticos	100
3.8. Material complementar de apoio pedagógico	100
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojetor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	02
4.4. Suporte para TV e DVD	02
4.5. Aparelho de DVD	02
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	02
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	25
5.2. Computador para administração/docentes	01
5.3. Impressora a laser	01
5.4. Fotocopiadora	01
5.5. Guilhotina de papel	01

6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	50
6.2. Cadeiras	50
6.3. Mesa com 03 gavetas	02
6.4. Arquivo de aço com 3 gavetas	02
6.5. Armário de madeira com 2 portas	02
6.6 Mesa para computador	25
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas	01
6.10. Mesa para refeitório	02
6.11. Mesa para impressora	01
6.12. Estantes para biblioteca	04
6.13. Quadro para sala de aula	06
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	05
6.15. Bebedouro elétrico	01
6.16. Circulador de ar de parede	02
6.17. Máquina de lavar roupa	01
6.18 Máquina Secadora	01
6.19 Telefone	01

Após a implantação, seguindo as características apresentadas nas tabelas anteriores, o Quadro 3 apresenta os insumos básicos para o funcionamento dessa escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais.

Quadro 3 – Insumos de referência para o funcionamento da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais, projetada nas Tabelas anteriores

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	04
2. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	100
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	100
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
3. Alimentação	
Merendeira/limpeza	01
Alimentos (refeição/dia)	105

4. Custos na administração central	
Formação profissional	07
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
5. Transporte Escolar	100

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 8/2010 não foram incluídos nesse estudo, outras modalidades da Educação Básica, além da escola de Educação do Campo, para as quais, dependendo de sua natureza e de normas específicas, pode ser utilizada referência similar para a construção das respectivas matrizes de padrões mínimos de qualidade.

Portanto, segundo o referido Parecer, levando em conta, os elementos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, faz-se necessário estabelecer os padrões mínimos de cada modalidade e os insumos inerentes aos mesmos, tendo CAQi específico dos CEFFA's, como uma política para afirmação do direito dos povos do campo, para superar as desigualdades educacionais da Educação do Campo, com a Pedagogia da Alternância.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO FUNDEB

Os CEFFA's têm o financiamento de sua manutenção através, principalmente, dos Termos de Colaboração ou Fomento com os estados e/ou municípios. A portaria n.º 1.344, de 30 de novembro de 2016, que altera a Portaria MEC nº 1.071, de 2015, regulamenta, em seu § 5º, que as matrículas do Ensino Fundamental - anos finais – em instituições comunitárias do campo, credenciadas com proposta pedagógica por alternância e conveniadas com o poder público, deverão ser computadas como tempo integral, permitindo contemplar parte do financiamento com estes recursos. Desta forma, o valor de ponderação (1,30) de repasse do FUNDEB, consideradas as matriculas dos CEFFA's informadas no censo escolar, é igual ao valor das escolas de tempo integral. Ao final de cada ano, a Portaria que estabelece o valor anual por aluno estimado, distingue este valor da Pedagogia da Alternância.

ESTRUTURA E CARACTERÍSTICA DA ESCOLA

Na especificação da infraestrutura dos CEFFA's foi utilizado como parâmetro as características do prédio para abrigar a oferta de uma escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais para 100 alunos (25 alunos por turma) e 4 professores com jornada de 40 horas semanais, de acordo com o Parecer do CNE/CEB N. º 8/2010. O modelo proposto corresponde a uma área de 560 m^2. Dada a especificidade de atendimento dos CEFFA's no que diz respeito ao regime de internato foi acrescentado nesta caracterização o item dormitório.

Na análise da infraestrutura e característica do ambiente educativo do CEFFA, foram considerados: dormitórios, salas de aula, refeitório, cozinha, banheiros, dispensa; para os CEFFA's que atuam com o regime de semi-internato, não aparece o dormitório na infraestrutura; as salas de direção, professores e biblioteca aparecem em um número expressivo;

os laboratórios de informática e de ciências aparecem em número pouco expressivo, com número insuficiente para atender as exigências legais em relação ao número de alunos; quadra, salas de TV/DVD e reprografia representa uma quantidade ainda muito pequena no ambiente educativo.

EQUIPAMENTOS E MATERIAL PERMANENTE DOS CEFFAS

A referência utilizada para verificar os equipamentos e os materiais permanentes que compõe a infraestrutura dos CEFFA's foi a mesma utilizada para a escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais com essas características. Sendo acrescentados itens que tratam da especificidade dos CEFFA's, tais como: veículos, construções e instalações agrícolas.

- Dormitórios: A estrutura de camas e beliches é precária em sua maioria, com equipamentos e materiais necessitando de reparos ou novas camas/beliches;
- Cozinha: De maneira geral, a cozinha conta com os equipamentos previstos na infraestrutura das escolas do campo, apenas o liquidificador industrial aparece em menor escala;
- Acervo: As coleções e materiais bibliográficos constantes na biblioteca dos CEFFA's apontam que o acervo ainda é pouco atualizado e insuficiente para atender aos alunos e as exigências dos cursos existentes;
- Equipamentos: No item Equipamentos para áudio, vídeo e foto, somente o televisor aparece em um número expressivo de CEFFA's;
- Processamentos de dados: De modo geral, os CEFFA's não têm equipamentos suficientes e adequados para a realização efetiva do processo de dados, tais como: computadores, impressoras, fotocopiadoras;
- Mobiliária e aparelhos em geral: Os CEFFA's apresentam um quadro de mobiliários e aparelhos em geral, com carteiras, cadeiras, mesas, arquivos, armários, mesas para refeitórios, estantes para biblioteca, guilhotina de papel, quadro para sala de aula, bebedouro elétrico, em condições e quantidades mínimas para o funcionamento do CEFFA; sendo inexpressivo, o número de CEFFA's que tem o Kit de ciências, máquina de lavar roupa e máquina secadora;
- Veículos automotores: Os CEFFA's em sua maioria possuem veículos, no entanto um número pouco expressivo possui respectivamente, motocicletas, trator ou ônibus;
- Construções e instalações agrícolas: De modo geral, os CEFFA's apresentam estrutura e infraestrutura simples na propriedade, com elementos que conjugam práticas e formas de produção adequados e coerentes com a agricultura familiar, variando seus aspectos e estilos com curral, pocilga, aviário, estufa. Normalmente, as propriedades têm hortas, culturas agrícolas anuais e perenes, criações de pequeno e grande porte, pomar, jardim, dentre outros, contemplando as atividades e práticas agrícolas locais/regionais.

CUSTO ALUNO DOS CEFFAS

Para o cálculo do custo aluno, foram utilizados como parâmetro os insumos básicos

da Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais, segundo o Parecer CNE/CEB N.º 8/2010, incluindo alguns itens em função das especificidades do atendimento, a organização metodológica com a Pedagogia da Alternância: Professores, variando de 06 a 10 no Ensino Fundamental – anos finais e de 10 a 14 no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional; Carga horária de trabalho, com atividades noturnas e acompanhamento do internato; Conservação predial dos dormitórios; Manutenção e conservações de veículos; Combustíveis e lubrificantes; Transporte para visitas e /ou viagens de estudo; Conservação e compra de materiais e insumos agrícolas; Unidades didáticas para a formação profissional; Materiais didáticos e projetos da Pedagogia da Alternância; Alimentação completa no internato (refeições/dia-noite); Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância (visitas às famílias); Formação das Famílias.

Com base nesses insumos, o custo aluno dos CEFFA's, envolvidos nesta pesquisa, apresentou a média de R$ 6.082,38/ano.

A Tabela 6 apresenta dados sobre a estrutura e organização da Educação do Campo nos CEFFA's, segundo a etapa de ensino.

Quadro 6 – Estrutura dos CEFFA's segundo a etapa da Educação Básica

Etapa da Educação Básica	Tamanho médio (alunos)	Jornada diária dos alunos (horas)	Média de alunos por turma	Número de professores
Ensino Fundamental – anos finais (Educação do Campo)	100	05	25	04
Ensino Fundamental – anos finais (CEFFAs)	100	Mínimo 14 horas	25	Mínimo de 08
Ensino Médio – Educação Profissional	100	Mínimo de 14 horas	25	Mínimo de 12

As etapas e modalidades de ensino dos CEFFA's estão organizadas em Alternância, que consiste na distribuição do tempo em períodos regulares de estudos na escola alternados com períodos regulares de estudos no meio sócio familiar e profissional. Os tempos são organizados com base nos objetivos do ensino que devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na LDB.

Em conformidade com sua organização, os CEFFA's ofertam de maneira geral: Ensino Fundamental - nos finais (com duração de quatro anos), o Ensino Médio (com duração de três anos) e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estruturada nas formas integrada (com duração de três ou quatro anos), concomitante e subsequente ao Ensino Médio, de acordo com o Plano de Curso.

Nos CEFFA's, os tempos e espaços formativos são organizados de forma que o estudante permanece um período no meio escolar e um período no meio familiar e sócio comunitário, organizados de forma que os estudantes desenvolvam atividades individuais ou coletivas, contribuindo com a formação integral.

O funcionamento da Escola Família Agrícola se dá em tempo integral (turnos matutino e vespertino) de segunda a sexta-feira com atividades teóricas interdisciplinares, práticas e socio-

culturais. O jovem alterna uma semana (cinco dias letivos) ou duas semanas no meio escolar e uma semana (cinco dias letivos) ou duas semanas no meio familiar e sócio comunitário, ambos são considerados letivos em concordância com o parecer CNE/CEB nº1/2006, que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Ao elaborar os insumos que devem compor o custo de investimento, CAQi, e de manutenção, CAQ, das escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância e ao elaborar a matriz de insumos e valores de referência, relacionando os insumos do CAQi e do CAQ, por etapa de ensino, para escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância, consideramos os insumos de referência das Escolas do Campo – anos finais do Ensino Fundamental, de acordo Parecer do CNE/CEB N.º 8/2010 e estudos da Campanha Nacional pela Educação, em sua relação com a complexidade da organização e funcionamento dos CEFFA's, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº1/2006, que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância.

Os pilares dos CEFFA's se constituem em: a) *Pilares meios* – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) *Pilares fins* – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...).

Segundo o parecer é possível encontrar três tipos de alternância nos CEFFA: a) **Alternância justapositiva**, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; b) **Alternância associativa**, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição; c) **Alternância integrativa real ou copulativa,** com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela LDB. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos, o que implica considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um *Plano de Estudo.*

O *Plano Curricular* ou *Plano de Formação* é formulado com base nos conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou EJA, mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada unidade educativa.

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um *Plano de Estudo*, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável. Enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato na escola, tem oportunidade de socializar sua

realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias.

O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade.

A Equipe de monitores é responsável pela organização, dinamização das atividades docentes e pela elaboração, conjuntamente com a Associação de Pais, Jovens Formados e Entidades Parceiras, do *Plano de Formação.* O jovem também é orientado na elaboração do seu *projeto profissional de vida*, especialmente por meio de visitas às famílias durante os períodos de alternância.

Os CEFFA's adotam alguns dos seguintes instrumentos pedagógicos: plano de formação; plano de estudo; colocação em comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade; caderno de síntese da realidade do aluno (vida); fichas didáticas; visitas de estudo; intervenções externas – palestras, seminários, debates...; experiências / projeto profissional do aluno; visitas à família do aluno; caderno de acompanhamento da alternância e avaliação – contínua e permanente.

Portanto, os insumos das Escolas do Campo, com a Pedagogia da Alternância, devem orientar-se em sua construção, nos aspectos apontados no Parecer do CNE/CEB n.º 8/2010, referenciando os estudos da Campanha Nacional pela Educação, em diálogo com a complexidade da organização e funcionamento dos CEFFA's, tendo:

- Insumos que devem compor o custo de investimento, CAQi, das escolas do campo com a Pedagogia da Alternância: *dormitórios, beliches, refeitório, auditório, área de convivência (cabanas, varandas) laboratórios da área técnica, veículos, unidades didáticas para a formação profissional, fomento as atividades agrícolas e construções agrícolas como curral, pocilga, aviário, estufas, dentre outros, de acordo com atividades agrícolas locais/regionais;*

- Elementos que devem compor o custo de manutenção, CAQ, das escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância: *conservação predial dos dormitórios, manutenção e conservações de veículos, coleções e matérias didáticos da área técnica e específica da Pedagogia da Alternância, Material complementar de apoio pedagógico, combustíveis e lubrificantes, transporte para visitas e /ou viagens de estudo; conservação e compra de materiais e insumos agrícolas, alimentação completa no internato (refeições/dia-noite), instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância (visitas às famílias), formação das Famílias, professores - variando de 06 a 10 no Ensino Fundamental – anos finais e de 10 a 14 no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, carga horária de trabalho com duração de mínimo 14 horas diárias, com atividades noturnas e acompanhamento do internato;*

As diretrizes de definição do CAQ para as escolas do campo que trabalham com a Pedagogia da Alternância precisam estar na concepção de **alternância formativa,** isto é, **alternância integrativa real ou copulativa**, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável.

Para isso, observar-se-á os seguintes princípios: uma ligação entre a escola, a família e o meio para a vivência sócio profissional do jovem através da alternância; responsabilidade das famílias e do meio para com a formação do jovem; formação integral da pessoa, nas dimensões humanas e comunitárias.

Enfatiza-se ainda, que o esforço de implantação do CAQi nos CEFFA's somente se sustentará observando o parâmetro de jornada de trabalho, na modelagem proposta de acompanhamento da formação integral e personalizado do estudante no educando, disposto na ampliação da carga horária de atendimento destas instituições de ensino,

Outrossim, comparando com as estratégias do PNE, orientamos a seguinte diretriz, com base no GT – Custo Aluno/2015:

- a necessidade de redefinir os insumos apresentados dos CEFFA's, como indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, a partir dos pilares dos CEFFA's, que servirão de referência ao CAQi, que será progressivamente reajustado, com base não apenas da jornada de tempo integral, expresso no fator (1,30), mas numa jornada de 14 horas diárias de funcionamento da escola em alternância no tempo escola e no acompanhamento do tempo comunidade, com os instrumentos pedagógicos específicos, até a implementação plena do CAQ, nos termos da Estratégia 20.6 do PNE.

- implementar o CAQ como parâmetro com cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais específicos dos CEFFA's, como define a Estratégia 20.7 do PNE.

No que se refere às escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, o financiamento, a partir dos pilares dos CEFFA's e dos instrumentos pedagógicos precisa assumir um fator de ponderação (1,80), considerando a jornada de trabalho, além do tempo integral, que lhe asseguram a funcionalidade, a articulação dos tempos e espaços de formação e o estabelecimento de uma rede de relações sociais imprescindíveis à eficácia formativa.

Pelo exposto, a implantação do CAQ nos CEFFA's deverá ser analisada, integrada ao princípio "de que a vida ensina mais que a escola", em que os fatores de ponderação devem estar, antes de mais nada, associados de forma objetiva às condições em que a oferta se dará, pautando-se por critérios como: duração da jornada do professor e do aluno, nível de formação dos profissionais, razão alunos/turma, presença de laboratórios, bibliotecas, dentre outros insumos, já constantes nas escolas do campo, conjugados aos insumos específicos da Pedagogia da Alternância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 19/2016/CGPEC/DPECIRER/SECADI/SECADI, de 07 de abril de 2016. Disponível em:

http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_

acesso_externo=0, informando o código verificador0183155 e o código CRC 2D6DDBF6. Acesso em 04 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 001/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 03 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 8/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb-008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N.º 100, de 07 de outubro de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_100_gt_ceffas.pdf. Acesso em 03 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria N.º 1.071, de 20 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_27044655_PORTARIA_N_1071_DE_20_DE_NOVEMBRO_DE_2015.aspx. Acesso em 03 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N.º 1.344, de 30 de novembro de 2016. Disponível em: https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1344-2016-11-30.pdf. Acesso em 03 de julho de 2018.

BRASIL. Presidência da República – FUNDEB. Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em 03 de julho de 2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Plano Nacional de Educação. Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 03 de julho de 2018.

BRASIL. Presidência da República - Licitações e Contratos da Administração Pública. LEI Nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em 03 de julho de 2018.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: http://www.custoalunoqualidade.org.br. Acesso em 31 de maio de 2018.

GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo? a experiência das Casas Familiares Rurais. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB. (Org.). Documentos pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004 p. 21-31.

PLANTAS MEDICINAIS, UM TESOURO NATURAL DE ASSENTAMENTOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: REPARAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS?

Medical Plants, a Natural Treasure of Settlements and Traditional Communities: Repair of Public Policies?

Gabriela Souza Faria[3]; Luci Aparecida Souza Borges de Faria[2]; Francisco Carlos Fernandes Soares[1]; José Rodrigues da Costa[1]; Paulo de Tarso de Araújo[1]; Valdimilson Ferreira Brito[1]

[1]Graduandos em Agronomia/PRONERA, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Iturama (MG), e-mail: agronomia.proneradiscentes2017@gmail.com

[2]Coordenadora Pedagógica Agronomia/PRONERA, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Iturama (MG), e-mail: luci.uftm@gmail.com

[3]Programa de Mestrado em Fisioterapia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba (MG), e-mail: gabrielasf26@hotmail.com

RESUMO

Diante das diversas dificuldades enfrentadas pelos Assentamentos e Comunidades Tradicionais no que tange a ações e desenvolvimento de Políticas Públicas, as plantas medicinais se mostram como solução rápida, de fácil acesso e sem custo para esta população. O objetivo do presente estudo é mostrar as plantas medicinais que têm sido utilizadas em Assentamentos e Comunidades Tradicionais de regiões distintas, com a finalidade de prevenir e tratar doenças locais uma vez que, não acontece nos mesmos a prestação de atendimentos em saúde. Trata-se de um estudo qualitativo, observacional e transversal. Foram realizadas entrevistas utilizando-se de um questionário semiestruturado com um total de 80 famílias em Assentamentos nos municípios de Macaé - Rio de Janeiro (RJ), Minas Gerais (MG) e Piauí (PI). Constatamos, que tanto nos Assentamentos quanto nas Comunidades Tradicionais o uso da Medicina Alternativa através de plantas medicinais se faz necessário de maneira a prevenir doenças e promover saúde bem como, no tratamento de ocorrências locais, de forma que se cumpra o princípio de resolutividade proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Palavras-chave: Plantas medicinais; Prevenção primária; População rural; Política pública.

Keywords: Medicinal plants; Primary prevention; Rural population; Public policy.

CONTEXTO

Esta atividade se deu no Tempo Comunidade (TC) do Curso de Graduação em Agronomia/Pronera pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, nos Assentamentos Prefeito Celso Daniel localizado no município de Macaé - Rio de Janeiro (RJ), Projeto de Assentamento Agroextrativista Pae Veredas Vivas localizado na zona rural no município de Rio Pardo de Minas - Minas Gerais (MG), Projeto de Assentamento Marrecas Zebulândia

localizado no município de São João do Piauí – Piauí (PI) e Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Nascentes Geraizeiras localizada no município de Rio Pardo de Minas – Minas Gerais (MG) sendo um total de 80 famílias entrevistadas.

As famílias assentadas possuem em seus quintais, canteiros de plantas medicinais de fácil alcance e de uso diário como calmantes, anti-inflamatórios dentre outras para problemas de saúde apresentados no cotidiano da vida dos usuários.

A Pedagogia da Alternância proporcionada pelo curso de Agronomia pelo Pronera potencializou a realização de trabalhos de pesquisa e extensão junto às comunidades onde os estudantes residem, trazendo o aprendizado técnico e científico para dialogar com o conhecimento popular de forma interdisciplinar promovendo trocas de experiências e crescimento mútuo de gerações interdependentes, além da construção da história local e regional.

Foi possível dialogar com as famílias assentadas sobre a importância destas plantas e o diálogo de gerações possibilitou a continuidade da história, bem como da cultura e costumes dos mais velhos aos mais jovens, sendo desta forma, uma transmissão de valores e atitudes num contexto no qual as políticas públicas de saúde se fazem escassas e de difícil acesso.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Diante das diversas dificuldades enfrentadas pelos Assentamentos e Comunidades Tradicionais no Brasil no que tange às ações e desenvolvimento de Políticas Públicas para prevenção e promoção da saúde e ainda no tratamento de doenças, a medicina alternativa no uso de plantas medicinais se mostra como solução rápida, de fácil acesso e sem custo para esta população.

Dessa forma, o objetivo do presente estudo é mostrar quais plantas medicinais são utilizadas em Assentamentos e Comunidades Tradicionais de regiões distintas, com a finalidade de prevenir e tratar doenças locais uma vez que, não acontece nos mesmos, a prestação de atendimentos em saúde.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde(OMS), o conceito de saúde,

> "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades." Direito social, inerente à condição de cidadania, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica, a saúde é assim apresentada como um valor coletivo, um bem de todos (OMS, 2002).

Neste sentido, ao abordar o tema "Saúde" como reparação de políticas públicas, percebe-se que as comunidades rurais são mais sacrificadas em relação à zona urbana, pois necessitam deslocar-se para receberem atendimentos básicos, buscando desta forma a medicina alternativa como forma de prevenção e tratamento de possíveis doenças.

Trata-se de um estudo qualitativo, observacional e transversal a partir da realização de entrevistas utilizando de um questionário semiestrututado com 20 famílias nas seguintes localidades: Assentamento Prefeito Celso Daniel localizado no município de Macaé - Rio de Janeiro (RJ), Projeto de Assentamento Agroextrativista Pae Veredas Vivas localizado na zona rural no município de Rio Pardo de Minas - Minas Gerais (MG), Projeto de Assentamento

Marrecas Zebulândia localizado no município de São João do Piauí – Piauí (PI) e Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Nascentes Geraizeiras localizada no município de Rio Pardo de Minas – Minas Gerais (MG), totalizando 80 famílias.

Os registros fotográficos a seguir, mostram os estudantes do curso de Graduação em Agronomia em suas visitas em suas comunidades para o diálogo e troca de conhecimentos sobre as plantas medicinais existentes em seus quintais.

Figuras. Visitas as famílias para Coleta de dados



Fonte: Dos autores, 2019.

RESULTADOS

Observamos que as plantas são usadas nos Assentamentos como garantia de saúde de forma geral. Para essas populações, a agroecologia é parte integrante e presente nos quintais dos assentados.

Quadro 1. Levantamento das Plantas Medicinais usadas nos Assentamentos e Comunidades Tradicionais.

NOME	USO	PREPARO	LOCAL
Arnica ***Arnica montana***	Anti-inflamatório	Chá	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas
Boldo ***Peumus***	Estômago, ressaca e má digestão	Chá	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
None ***Morinda citrifolia***	Controle de colesterol	Chá, garrafada	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí

Arueia ***Schinus terebinthifolius***	Cicatrizante, gastrite	Chá	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Quebra pedra ***Phyllanthus niruri***	Cálculos renais	Chá	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Carqueja ***Baccharis trimera***	Má digestão, emagrecimento	Chá	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Batata-de-purga ***Ipomaea Operculata***	Verminose humana e animal	Raiz na água	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Capim santo ***Cymbopogon citratus***	Antigripal, resfriado	Chá	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Copaíba (Pau D´Óleo) ***Copaifera langsdorffii***	Ferimento, bronquite	Óleo	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Mastruz ***Dysphania ambrosioides***	Compressa	Lesão contusão	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Arruda ***Ruta graveolens***	Dor de cabeça	Chá, rapé	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí
Carobinha ***Jacaranda decurrens***	Coceira	Banho	Rio Pardo de Minas Rio de Janeiro
Vinagreira/ ibisco ***Hibiscus***	Emagrecimento	Garrafada, chá	Rio de Janeiro Rio Pardo de Minas Piauí

Fonte: Dos Autores, 2019.

Foram encontradas nas regiões de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Piauí foram: Boldo

(Peumus) usado para estômago, ressaca e má digestão através de chá, None ***(Morinda citrifolia)*** usado para controle de colesterol por meio de chá e garrafada, Arueia ***(Schinus terebinthifolius)*** usado como cicatrizante e para gastrite através de chá, Quebra pedra ***(Phyllanthus niruri)*** usado para cálculos renais por meio de chá, Carqueja ***(Baccharis trimera)*** usado para má digestão e emagrecimento por meio de chá, Batata-de-purga ***(Ipomaea Operculata)*** usada para verminose humana e animal pela imersão de raiz na água, Capim santo ***(Cymbopogon citratus)*** usado como antigripal e para resfriado por meio de chá, Copaíba ou Pau D´Óleo ***(Copaifera langsdorffii)*** usado em ferimentos e para bronquite por meio da ingestão do óleo, Mastruz ***(Dysphania ambrosioides)*** usado em contusões e lesões na forma de compressa, Arruda ***(Ruta graveolens)*** usada para cefaleia por meio de chá e rapé, Vinagreira ou Ibisco ***(Hibiscus)*** usado para emagrecimento por meio de chá e garrafada. Já no Rio de Janeiro e Rio Pardo de Minas foram: Arnica ***(Arnica montana)*** usada com anti-inflamatório por meio de chá, Carobinha ***(Jacaranda decurrens)*** usada para coceira (prurido) através de banho.

Constatamos, que tanto nos Assentamentos quanto nas Comunidades Tradicionais, o uso da Medicina Alternativa através de plantas medicinais se faz necessário de maneira à prevenir doenças e promover saúde bem como, no tratamento de ocorrências locais, de forma que se cumpra o princípio de resolutividade proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Políticas públicas de saúde quando não garantidas aos seus usuários permitem que outras alternativas sejam buscadas no sentido de suprir os direitos dos cidadãos.

A Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, visam garantir à população brasileira o acesso seguro e o uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos, promovendo o uso sustentável da biodiversidade, o desenvolvimento da cadeia produtiva e da indústria nacional. Esse é o objetivo da Política e do Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, que propõem a ampliação das opções terapêuticas e melhoria da atenção à saúde aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS).

Neste sentido, desconhecemos ações voltadas para o acesso seguro e racional de plantas medicinais, sendo portanto, um direito negado às comunidades rurais que dispõem de tal mecanismo como o único acesso urgente para a saúde de sua família.

Percebemos ainda, a necessidade de financiamento de pesquisas e projetos de extensão no curso de graduação em agronomia/Pronera a fim de garantir o registro de tamanha sabedoria popular acerca das plantas medicinais, mas também, como incentivo aos graduandos e uma fonte de renda para dedicação exclusiva ao tempo comunidade e aos estudos.

A Pedagogia da Alternância tem propiciado a permanência do jovem no campo e ainda, a práxis pedagógica interagindo o científico com o popular e promovendo o crescimento mútuo entre educandos e as suas comunidades.

Como política de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) vem suprir e ao mesmo tempo possibilitar outros saberes e oportunidades ao jovem do campo e aos seus familiares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZENI, A. L. B. et al. Utilização de plantas medicinais como remédio caseiro na atenção primária em Blumenau. **Ciênc. Saúde Col.**, v. 22, n. 9, p. 2703 - 2712, 2017.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica – Brasília: Ministério da Saúde, 190 p. 2016.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005. Genebra, 2002. 67 p. TECNOLOGIA social. In: REDE de tecnologia.

O FINANCIAMENTO PÚBLICO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA – EFAs – DE MINAS GERAIS E DA ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA – AMEFA: Uma análise a partir do que preceituam o incisos V e VI do Artigo 70 da LDBN/ 9394/1996

THE PUBLIC FUNDING OF AGRICULTURAL FAMILY SCHOOLS – EFAs – MINAS GERAIS AND THE MINERAL ASSOCIATION OF AGRICULTURAL FAMILY SCHOOLS – AMEFA: An analysis of what is provided for in subheadings V and VI of Article 70 of LDBN/9394/1996

SANTOS, Idalino Firmino[1]
BEGNAMI, João Batista[2]
RODRIGUES, Mônica[3]
VITAL, Ricardo Ferreira[4]

RESUMO

Este trabalho se propõe a relatar a experiência sobre o financiamento público às EFAs de Minas Gerais e à AMEFA, enquanto entidade representativa destas unidades educativas. Se propõe também, a provocar uma análise à luz dos incisos V e VI do artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/9394/1996 e outros dispositivos legais contidos na própria lei, nas Constituições Federal e Estadual de MG, enquanto garantia de direitos já conquistados, a vontade política dos gestores públicos e legisladores, bem como questionar a capacidade e organização política do movimento EFA e sua consequente incidência em acessar as políticas públicas ou, do contrário, a vulnerabilidade e desequilíbrio na autonomia político-pedagógica, administrativa e financeira, tanto das unidades de ensino, quanto das Associações Regionais e da própria UNEFAB..

Palavras-chave: Escola Família Agrícola, Escolas comunitária, políticas públicas

Keywords: Escola Família Agrícola, Community schools, public policies

CONTEXTO

A AMEFA atualmente presta assessoria técnico-pedagógica às suas 22 Associações filiadas[5] e mantenedoras de suas respectivas EFAs, no Estado de Minas Gerais e orienta o funcionamento político-pedagógico das suas unidades de ensino. Além disso, desenvolve um conjunto de outras atividades, baseada em seu fluxograma de funções, ou seja, representa as AEFAs, assessorando-as nas tomadas de decisão e orientando-as na execução das atividades associativas, pedagógicas, administrativas, econômico-financeiras e políticas. Ajuda às AEFAs

1 Secretário Executivo da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA)

2 Assessor Pedagógico da AMEFA

3 Assessora Pedagógico da AMEFA

4 Assessor Pedagógico da AMEFA

5 Associações afiliadas são as entidades mantenedoras das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), conhecidas pela sigla AEFA – Associação Escola Família Agrícola.

a atuarem na captação de recursos, elaboração de projeto, realiza as visitas técnico-pedagógicas, a formação dos seus quadros; articula cursos de formações etc. tendo em vista que as EFAs, em seus objetivos, devem se constituir em um centro de formação, promoção e referência do/a camponês/a. (AMEFA, 2018).

O financiamento do custeio e dos investimentos, antes garantidos principalmente por ONGs internacionais, geralmente, mediados por Igrejas parceiras, é o nosso principal desafio na atualidade. Com a saída das ONGs, a alternativa foi a luta por politicas públicas específicas para estruturar apoios financeiros permanentes e satisfatórios ao funcionamento das EFAs e também da AMEFA, enquanto atividade meio, mas sem que isso interfira em nossos princípios político-administrativos e pedagógicos.

A primeira EFA em Minas Gerais surgiu em 1983 e até os anos de 2000 o Estado foi totalmente ausente no financiamento destas. A partir dos anos 2000 iniciamos com os convênios com a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), que eram intermitentes, pouco satisfatórios e complexos na sua forma de prestação de contas. Concomitante a essa iniciativa provisória dos convênios, a SEE formalizou um Grupo de Trabalho (GT) paritário para providenciar um marco regulatório. O produto deste GT foi a Lei Estadual 14.614 de 31 de março de 2003. (MINAS GERAIS, 2003). Sua regulamentação e efetivação veio com o Decreto Estadual n. 43.978 de 03 de março de 2005. (MINAS GERAIS, 2005).

A Lei 14.614/2003 que institui o Programa de apoio às EFAs em MG, baseou-se juridicamente, em três marcos regulatórios: a LDB, a Constituição Federal e a Constituição Estadual. (MINAS GERAIS, 2003).

Na LDB, no Art. 3º consta,

> Artigo 3º -"O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1996).

O inciso I já pressupõe que cabe ao Estado assegurar os meios criativos para propiciar a natureza igualitária do ensino, não apenas contabilizando as matrículas (o acesso que já é restrito) e lamentando ou responsabilizando os sujeitos pela evasão, mas garantindo a permanência… Mas é apenas isso? o inciso II vem nos dizer que não... Que o filho do camponês, especialmente em condições vulneráveis, dadas as condições, geográficas e de outras naturezas, diferentes dos padrões sobre os quais a política educacional urbanoide tem sido estruturada, precisa da tutela do estado. Ou seja, sem o cumprimento dos incisos II e III, é impossível igualdade de condições para acesso e permanência.

Quais as razões, então, dos incisos IV e V do Art. 3º. da LDB? Os incisos IV é um marco normativo que dá respaldo para enfrentar e exigir respeito e tolerância às diferenças e o outro, inciso V garante a legitimidade dos nossos esforços de superação das desigualdades na educação, enquanto instituição privada de ensino que somos.

Já o Art. 19 da LDB, Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019, determina,

> Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes

> categorias administrativas:
> I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
> II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
> III - comunitárias, na forma da lei.
> § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.
> § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei.

Como vimos, o Art. 19 reforça o Art. 3º. e separa as escolas particulares (aquelas que cobram mensalidades às quais a maioria dos filhos de famílias com maior poder aquisitivo prefere cursar o ensino básico) das confessionais e filantrópicas e traz com clareza o conceito de escolas comunitárias, que são a categoria que os CEFFAs se enquadram.

O Art. 70 da LDB em parte contempla as EFAs de MG e do Brasil, mas em parte não.

Vejamos o que dizem os incisos V e VI deste Artigo:

> Art. 70 - Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: (...) - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas. (BRASIL, 1996).

Como dito, a lei 14.614 e suas regulamentações, adota um sistema de bolsas de estudo que contemplaria completamente, a necessidade das EFAs, não fosse o fato do valor da bolsa ser insuficiente e por força da própria lei, nos obrigar a renunciar a outros tipos de financiamentos, oriundos de outros programas, como o transporte escolar, salário educação, etc.

Do ponto de vista do financiamento da AMEFA, nosso entendimento é que há respaldo no inciso V do Art. 70 da LDB (V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino), no entanto, ainda não tivemos agilidade política para conquistar, a contento. Mas será que tá faltando somente agilidade política?

Se observarmos o Art. 77 da LDB, o Art. 213 da Constituição Federal e o Art. 203 da Constituição do Estado de Minas Gerais, encontraremos exatamente o seguinte teor:

> Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
> I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
> II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.
> § 1.º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. (BRASIL, 1996).

Quanto ao teor e intenção dos referidos instrumentos normativos, tudo bem, mas

quando chegamos no § 1.º é que provavelmente esteja a respondida a pergunta "será que tá faltando somente agilidade política da nossa parte? Ora, ali diz que "poderão serdestinados a bolsas de estudo às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (…) até aí tudo bem, mas vejam que no § 1.º acrescenta, "ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade". (BRASIL, 1996).

Se é consenso que não existe neste país não existe uma localidade onde a rede pública não seja prioridade, pode ser consenso também, que este condicionamento posto no § 1.º é uma armadilha perigosa. É uma armadilha, porque ficamos refém da visão e vontade políticas do gestor. Ou seja, se o gestor compreende e enxerga a EFA como potencializadora da educação ele vai viabilizar o financiamento, se não, a própria lei lhe dá embasamento jurídico de sobra para recusar. Este é o contexto que fundamenta o relato de experiência que faremos a seguir.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante a campanha do então candidato Fernando Pimentel (PT) ao governo de MG, os movimentos sociais chegaram a um entendimento que era necessário que se apresentasse à sociedade Mineira um novo referencial político de Desenvolvimento Econômico e Social. Defendemos a construção de um Projeto de Desenvolvimento Econômico e Social que esteja também alicerçado, calcado, nas lutas, resistência e experiências das Comunidades Quilombolas, dos Assentados e Acampados da Reforma Agrária dos Atingidos por Barragem, dos Ribeirinhos, Pescadores, Extrativistas, das organizações sociais das mulheres do movimento sindical progressistas, dos Povos Indígenas, dos Pequenos Agricultores e da Juventude Camponesa, da Agroecologia, da Educação do Campo do nosso Estado. Tais movimentos construíram um documento a compor uma plataforma política que reivindicava: A construção coletiva de uma política pública Estadual de Educação do Campo; Observância das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, 3/04/2002 (BRASIL, 2002) e Resolução nº 2 de junho 2008), (BRASIL, 2008); Revisão do atual modelo de nucleação das escolas rurais com a participação das comunidades locais e suas organizações; Reconhecimento oficial pela Secretaria Estadual e Conselho Estadual de Educação, através de Portaria e Resolução, das entidades sociais que compõem a REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO e é claro, o atendimento às demandas das Escolas Família Agrícola de MG e da AMEFA.

Em 22 de abril de 2015, a Diretoria Executiva e Equipe Técnica da AMEFA reuniram-se com a então Secretária de Estado de Educação – Profª Macaé Evaristo, na qual fez-se duas solicitações: Ampliação imediata do aporte de recursos do Programa de Apoio às EFAs, oriundos da lei 14.614/2003, regulamentada pelo Decreto 43.978/2005 e operacionalizado com base na Resolução SEE/MG 684/2005 e suas alterações. A segunda foi a instituição e coordenação de um Grupo de Trabalho – GT envolvendo diversas secretarias de Estado, com o objetivo de realizar um estudo e ampliação dos marcos regulatórios de apoio às EFAs, de forma a viabilizar um plano de expansão e manutenção das EFAs no Estado, em caráter intersetorial. Naquele momento a SEE/MG e AMEFA/EFAs encaminharam por organizar as ações da seguinte forma: 1. A coordenação de um GT intersetorial: deveria ser tarefa da SEPLAG e a AMEFA deveria articular para tal; 2.A SEE/MG atenderia às demandas da AMEFA/EFAs,

pagando o valor do FUNDEB já garantido na Lei Estadual, mais o mesmo valor referente ao que exigia a Lei Federal 12.695/2012, que alterou a Lei do Fundeb para contemplar os CEFFAs no Brasil e dada a dificuldade legal de destinação de recursos para viabilizar o financiamento direto, do funcionamento das ações da AMEFA, internamente, junto às EFAs, a AMEFA apresentou uma proposta de que deste repasse oriundo da Lei Federal, 61% ficassem com as EFAs, justificando sua utilização por estas, em 03 eixos: formação, infraestrutura e estruturação das unidades didático-produtivas) e 31% fossem destinados à AMEFA, ou seja, as EFAs recebiam do governo e repassavam, na forma de contribuições sociais previstas no estatuto da entidade (que alguns chamam de cotização), sendo esse montante utilizado no apoio técnico – pedagógico que a AMEFA desenvolve junto às EFAs. Para viabilizar, do ponto de vista jurídico, o aumento dos repasses do Programa Bolsa aluno, foi feita uma alteração do Decreto 43.978/2005 apenas mudando o "o valor per capita não poderá ser superior ao FUNDEB" para "o valor per capita não poderá ser inferior ao FUNDEB" (AMEFA, 2015).

Para chegarmos neste entendimento, internamente, várias ações e discussões internas (AMEFA e EFAs) foram feitos. Um deles foi o debate e a deliberação dos percentuais de 61% e 31% a serem destinados respectivamente, às EFAs/AMEFA, em agosto de 2015. (AMEFA, 2015). Um segundo movimento foi uma reunião do Conselho Administrativo da AMEFA, na cidade de Esmeraldas, onde definimos por uma reorganização geográfica das EFAs, em 04 Blocos e definimos por contratar um assessor específico para atender a cada bloco de EFAs, ou seja, delimitamos uma equipe com quatro assessores/as pedagógicos atendendo de forma regionalizada, um Secretário Executivo, um Coordenador Pedagógico uma Assessora Técnico-Social e uma Assistente Administrativo, totalizando oito profissionais na equipe (AMEFA, 2015).

RESULTADOS

Entre os anos 2000 e 2015 as EFAs de MG viveram um processo interessante, do ponto de vista dos avanços nos marcos normativos que disciplinam o programa de apoio às EFAs no estado. Por um bom tempo, fomos fonte de inspiração para muitas EFAs e regionais em outros Estados. Vivemos este período acreditando que tínhamos o controle da constitucionalidade sem nos preocuparmos muito em termos a validade da lei questionada e/ou que viesse a padecer de vícios formais.

O financiamento público do Estado, com uma legislação específica foi conquistado pelas EFAs de MG, em 2005. A Lei 14.614 em 31 de março de 2003, cujo artigo 1° diz da sua finalidade: "Fica instituído o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais e o artigo 2° coloca os critérios para se beneficiar desta Lei: I – "oferecer cursos gratuitos; II - for gerenciada por uma associação autônoma, composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar; III - aplicar o método pedagógico da alternância; IV – ter como objetivo a formação integral do aluno, com a transmissão, inclusive, dos conceitos e conteúdos do desenvolvimento sustentável".

A regulamentação da Lei 14.614/2003 veio em 2005 com o Decreto Estadual n. 43.978 de 03 de março de 2005, alterado pelo Decreto Estadual n. 44.984 de 19/12/08, no processo de transição FUNDEF/FUNDEB. O Decreto representa um avanço ao qualificar o

instrumento de repasse não na forma de convênio, mas de Bolsa-Aluno. A sua atualização avançou no sentido de responsabilizar o Estado a pagar o valor per capita do FUNDEB do ano corrente e mais recentemente, em 2015, através do Decreto Estadual 46.888, de 16 de novembro de 2015, veio estabelecer como parâmetro mínimo per capta, o valor do FUNDEB, isso para contemplar um maior aporte de recursos às EFAs, oriundos do FUNDEB, justamente o que se dá a partir da LEI 12.695/2012. (BRASIL, 2012). Mas neste momento, essa forma de repasse é questionada pela Secretaria Estadual de Educação sobre a justificativa que a validade da Lei Estadual padece de inconstitucionalidade.

Como o Decreto Estadual é normatizado por uma resolução (RES. SEE/MG 684/2005) editada pela SEE/MG, em 2017 foi feita uma mudança nesta resolução e alguns dispositivos da lei foram desconsiderados, configurando um retrocesso histórico de um conjunto de instrumentos jurídicos que por 13 anos funcionou em Minas Gerais, principalmente, porque a SEE cobrou das Escolas, de fevereiro a junho deste ano, que entregassem documentos com base na Legislação Estadual e simplesmente mudou as regras no meio do ano letivo, quando as EFAs já comprometeram mais de 50% dos recursos, acreditando que ele chegaria em suas contas, mesmo a gente informando que na nota técnica Nº 19/2016/CGPEC/DPECIRER/SECADI/SECADI, (BRASIL, 2016), que orienta a operacionalização dos recursos, a partir da Lei Federal 12.695/2012, no item 6 diz que "A título de informação, ressalta-se que a gestão, aplicação e prestação de contas das instituições conveniadas com o Poder Executivo competente, ocorrerão de acordo com as condições e cláusulas estabelecidas no convênio firmado entre as partes, observado o disposto na legislação aplicável". No nosso entendimento, Este dispositivo por si só já remete à legalidade dos Marcos Regulatórios Estaduais. Ou seja, não precisava de alteração na lei estadual para adequar a federal. Significa dizer que do ponto de vista do aporte de recurso, o advento da Lei Federal 12.695/2012 para os demais estados representou um marco histórico, talvez pela incapacidade do movimento ou pela má vontade política de um gestor, sob esta ótica, para Minas Gerais houve retrocesso, pois estamos enfrentando um processo mais burocrático e recebendo um aporte de recursos menor...

Em suma, como resultados podemos elencar alguns avanços, entre 2015 e 2018, final do governo Pimentel, tais como: a abertura de agendas e a disposição permanente para o diálogo por parte da Secretaria de Estado da Educação, na pessoa da Secretária, Macaé Evaristo; a revisão do decreto Estadual n. 43.978 de 03 de março de 2005, por meio do decreto no 46888/2015, (MINAS GERAIS, 2015), que concretamente possibilitou o aumento de 37% de repasses no financiamento das EFAs em 2015 por força da Lei Federal no. 12.695 de 25 de julho de 2012, (que coloca as EFAs no FUNDEB, uma conquista do movimento no âmbito nacional); a garantia da parte da SEE/MG, da continuidade deste aumento dos recursos em 2016 e pelos anos vindouros com base no decreto reformulado em 2015; o apoio ao projeto de expansão da EJA por alternância nas EFAs de Minas Gerais; a vontade política em construir um espaço institucional para fazer fortalecer a avançar a educação do campo na SEE/MG; o início de uma política pública para a sucessão da juventude na agricultura familiar na SEDA, onde as EFAs são contempladas como parceiras; a abertura e acolhida de setores do Governo para com as nossas demandas.

Avançamos com o aumento financeiro no campo do custeio, que impactou na melhoria da qualidade do ensino nas EFAs. Contudo, permanecemos vulneráveis, por uma série de

razões: atuamos em localidades de contextos remotos, com longas distâncias a percorrer, dispersão, estradas precárias; As atividades das EFAs exigem equipes docentes com dedicação em tempo integral, com formação em Pedagogia da Alternância e com condições para alojar nas EFAs; a organização pedagógica em tempo integral exige mais recursos para a manutenção de moradia digna para os estudantes com alimentação balanceada, saudável, espaços favoráveis para estudo, esporte, lazer e bem estar; a prática da Pedagogia da Alternância continua requerendo o acompanhamento aos estudantes na escola e em suas famílias e comunidades como atividade de extensão, uma atividade fundamental que demanda recursos; a oferta da educação profissional, para além da escolarização geral, básica, que exige mais educadores preparados na área técnica; é um plano de expansão de novas EFAs que venha a atender aos clamores dos diversos povos do campo, em várias regiões do Estado, que demanda apoios com recursos financeiros para investimento na infraestrutura e equipamentos necessários, a exemplo da política neste sentido, implementada pela SDT/MDA durante o Governo Lula, através da qual 10 (dez) EFAs foram construídas e equipadas em Minas Gerais, e ainda outras 3 (três) foram contempladas com recursos para ampliação.

Do ponto de vista político, incidimos na criação de um Grupo de Trabalho – GT – das EFAs com proposição de participantes de setores do Estado, em 2016/2017, mas o mesmo não cumpriu com suas competências de realizar os estudos das demandas supracitadas pelas EFAs para ver a viabilidade de atendimento por parte das Secretarias e outros setores do Estado; sequer conseguiu identificar bases legais que pudessem viabilizar o atendimento das ações demandadas; Ao invés de propor a revisão do atual marco legal das EFAs para que além da SEE/MG, outras secretarias e setores do Estado pudessem participar, ampliando as possibilidades de aumentar o orçamento e atender as demandas no campo de investimento nas EFAs, constatamos que na atualidade, estamos pior do que estávamos em 2016.

Nossa conclusão é que o presente tem nos mostrado que mesmo sendo guerreiros em fazer muito com um mínimo de recursos financeiros, algumas "fraquezas" do movimento EFA estão expostas. Uma delas pode estar na incapacidade organizativa e política, frente aos desafios e demandas. sejam demandas de instrumentos normativos, sejam demandas de insumos e até de formação para encontrar os "caminhos das flores" Senão, vejamos:

Da mesma forma que em 2005, continuamos demandamos formação para educadores, diretores, dirigentes, famílias associadas e jovens egressos; demandamos estruturação de infraestrutura física e aquisição de equipamentos, como móveis e utensílios; estruturação de recursos didáticos pedagógicos – bibliotecas, laboratórios, unidades didáticas etc. inclusive demandamos apoio técnico-pedagógico às EFAs por meio das regionais e UNEFAB.

É urgente que no eixo "Formação" consigamos garantir formação inicial de educadores em Pedagogia da Alternância; formação continuada na área específica dos conhecimentos e outras temáticas necessárias para o contexto atual, formação em gestão para os dirigentes associativos e diretores das EFAs; formação das famílias associadas (em associativismo, cooperativismo, Pedagogia da Alternância, políticas públicas, liderança, organização produtiva e acesso a mercados); capacitação do pessoal técnico administrativo e auxiliares; fomento da sucessão na Agricultura Familiar, por meio da implantação do Projeto Profissional do Jovem e da expansão de ATER nas comunidades; EJA…

No eixo infraestrutura não temos uma fonte concreta que preveja, construção, re-

forma, ou ampliação de salas de aula, alojamentos, cozinhas, refeitórios, áreas administrativas, salas para laboratórios etc.; carecemos de Implantação de sistemas sustentáveis alternativos para tratamento de resíduos sólidos e esgotamento sanitário; produção de energia; captação e uso da água; construção de quadras poliesportivas e centros para atividades culturais; aquisição de equipamentos, mobília e acervos para essas estruturas.

Na estruturação didático-pedagógica carecemos de condições para produção de material didático (livros, cartilhas, vídeos etc.) apropriado aos princípios da Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância; para implementação de Bibliotecas com acervos atualizados e apropriados à realidade do campo e da agricultura familiar; de laboratórios de ciências, de informática; de sistemas produtivos agroecológicos nas propriedades das EFAs, visando a produção de alimentos saudáveis para os alunos e a fundamentação prática da formação profissional; viveiros de mudas; campos de sementes crioulas; irrigação alternativa; Implementação de unidades produtivas agrícolas: Olericultura, pomares com citros e outros, culturas anuais e perenes etc. e na área da pecuária: avicultura; suinocultura; bovinocultura de leite; apicultura; piscicultura; caprinocultura; práticas de conservação de solos; confecção de compostagem; biofertilizantes e produtos para controle alternativo de insetos e doenças; estruturação de agroindústrias; investir nas visitas às famílias e comunidades. Enfim, se formos elencar tudo o que o movimento EFA não tem, não teria espaço aqui. é preciso estarmos cientes, no entanto, que vivemos hoje, reflexos de um histórico de negação de direitos… e mais, fomos treinados a ver naturalidade nisso.

Disso tudo, talvez fique um alento: É óbvio que a autonomia administrativa, pedagógica e financeira está comprometida, mas minimamente, temos garantido nossos princípios filosóficos e metodológicos, ainda que 'as duras penas. Ou seja, é imprescindível que tenhamos clareza do estágio de vulnerabilidade que estamos atravessando, pois isso nos deixará em alerta para sermos resistência.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS – AMEFA. **Relatório de atividades**. Belo Horizonte, 2015.

_____. Folder Institucional. Belo Horizonte:AMEFA, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 33-37

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. **Parecer CNE/CEB n. 3, de 18 de fevereiro de 2008.** Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica nas do Campo. Brasília, DF: SECADI, 2012, p. 51-56.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 31 de mai. 2017.

BRASIL. Lei Federal No 12.695/2012. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm

BRASIL Portaria Nº 1.071, de 20 de novembro de 2015. Acesso: https://www.fnde.gov.

br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/7714- portaria-mec-n%-C2%BA-1071,-de-20-de-novembro-de-2015

BRASIL Nota Técnica no 32/2013. Acesso: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/.../MP627-2013_NotaTecnica_n32.pdf

BRASIL Nota Técnica no 19/2016. Acesso: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/Publicad o%20em%2013-05-16%20-

%20Nota%20T%C3%A9cnica%20n%C2%BA%2035_2016_DPEE_SECADI_MEC%20-

%20Portaria%20n%C2%BA%20243%20de%202016.pdf

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 31 de mai. 2017.

MINAS GERAIS. Lei Estadual No 14.614 em 31 de março de 2003. Acesso: www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2003&num=14614&tipo=LEI MINAS GERAIS Decreto Estadual No 43.978/2005. Acesso: http://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-43978-2005-minas-gerais-regulamenta-a-lei-no-14- 614-de-31-de-marco--de-2003-que-institui-o-programa-de-apoio-financeiro-a-escola-familia- agricola-do-estado-de-minas-gerais

MINAS GERAIS. Decreto Estadual No 44.984/2008. Acesso: www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44984&comp=& ano=2008

MINAS GERAIS. Decreto Estadual No 46.888/2015. Acesso: ttps://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46888&co mp=&ano=2015

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG 684/2005. MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG Nº 3.593/2017.

5.6 EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCAÇÃO DO CAMPO



O LABORATÓRIO DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ARTICULADOR DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES CAMPESINAS

The Research Laboratory and Pedagogical Practice in Rural Education as an articulator of the process of construction of peasant teaching identities

Denise Xavier Torres[1]

[1]Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido. E-mail: dniseduca77@gmail.com.

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar reflexões acerca das vivências nas aulas do componente curricular de Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo – Identidade Docente (LAPEC I). Este componente é ofertado no primeiro período do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, localizado no munícipio de Sumé, cariri paraibano. Pensar a formação de professores e professoras com uma identidade campesina é também lutar para que os modos de vida, os sujeitos e o território campesino sejam incorporados como lócus epistêmico, que produz conhecimento e vida. Nesse sentido, a organização curricular do curso em questão privilegia a construção das identidades dos/as docentes em formação atrelada a uma concepção mais rica de conhecimento e de vida, compreendendo que na relação entre universidade e comunidade se fecundam as lições indispensáveis à formação de professores/as comprometidos/as com as lutas sociais.

Palavras-Chave: Formação de professores; Identidade docente; Alternância Pedagógica.

Keywords: Teacher training; Teaching identity; Pedagogical Alternation.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar reflexões acerca das vivências das aulas do componente curricular de Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo – Identidade Docente (LAPEC I). Este componente é ofertado no primeiro período do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, localizado no munícipio de Sumé, cariri paraibano.

No Brasil, a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi fruto das lutas de movimentos e coletivos sociais ligados às lutas pela terra, que compreendem a necessidade de pensar o latifúndio do saber como um território também em disputa. Pensar a formação de professores e professoras com uma identidade campesina é também lutar

para que os modos de vida, os sujeitos e o território campesino sejam incorporados como lócus epistêmico, que produz conhecimento e produz vida. Nesse sentido, a organização curricular do curso em questão privilegia a construção das identidades dos/as docentes em formação atrelada a uma concepção mais rica de conhecimento e de vida (ARROYO, 2012), compreendendo que na relação entre universidade e comunidade se fecundam as lições indispensáveis à formação de professores/as comprometidos/as com as lutas sociais.

Assim são pensados e praticados os quatro componentes curriculares de Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo, promovendo a reflexão crítica acerca das vivências que articulam sujeitos, espaços e tempos pedagógicos para além dos já consolidados pelo modelo tradicional de formação de professores/as, ou seja, somente a academia, seus sujeitos e seus tempos. Tal postura se assenta na Pedagogia da Alternância, que compreende o processo formativo atrelado aos sujeitos e aos territórios que dão materialidade às teorias, mas, sobretudo, à vida.

A alternância pedagógica passa a ser o eixo norteador destes componentes e é responsável por promover a articulação entre os pressupostos teóricos e as vivências práticas, num movimento reflexivo que visa a práxis na construção da identidade docente. Para este texto, apresentaremos as vivências promovidas pelo componente de LAPEC I, cuja ênfase é identidade docente.

O exercício aqui foi o de compreender, enquanto professora que ministra a disciplina, o movimento de descoberta dos estudantes recém ingressantes no curso ao se depararem com as peculiaridades da docência para a Educação do Campo. Cabe ressaltar ainda que a construção dessa identidade do/da professor/a do campo é permeada por um processo de compreensão do que é a Educação do Campo no Brasil e o porquê de termos uma licenciatura específica.

Em se tratando da compreensão do que é Educação do Campo, não podemos deixar de falar do tipo de educação a que ela se opõe, pois as lutas em prol de uma formação que contemplasse o campo e os sujeitos dele foram pensadas em contraposição ao antigo modelo que não atendia a esses preceitos.

A população campesina, outrora força motriz do Brasil colonial-agrário, foi peça chave de um enredo marcado pela larga trajetória de violência, de exploração e de exclusão. Desde a colonização, até a expansão da agroindústria e o recrutamento de mão de obra especializada para lidar com a terra, o campo tem sido espaço disputado como lócus de poder político e econômico.

Esses aspectos são refletidos marcadamente na vida das populações que habitavam e habitam as áreas rurais desse país. Seja na forma de organização social, educacional, política, econômica, entre outras, aos povos campesinos foi relegado somente o direito de acatar as decisões daqueles que pouco conheciam sua realidade e seus anseios. Aos povos do campo, assim como às minorias criadas desde a colonização, restou a ação da *colonialidade*, sob a forma da subalternidade, do silêncio, da precarização da educação, da negação da condição epistêmica, logo da condição humana (QUIJANO, 2010).

A educação reivindicada pelos povos do campo não é a educação propedêutica e enciclopedista, o camponês luta por uma Educação Intercultural, que fortaleça sua cultura, seus saberes, suas crenças (WALSH, 2005). Ele luta para que a diferença colonial não seja usada novamente como forma de silenciamento de seus processos de produção de conhecimento e suas formas de organização da ação educativa, de sua condição epistêmica.

Tomando o campo como um fértil espaço de produção de conhecimento, Caldart (2002, p. 22) vai afirmar que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo na "ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte". Essa postura nasce na fronteira da tensão entre as propostas de formação homogeneizante e os anseios dos povos do campo, no espaço da diferença colonial são gestadas estas epistemologias de fronteira. Nesse sentido, os povos do campo concebem a educação para além da instrução e da aquisição de conhecimentos propedêuticos, superando a ideia de formação unilateral, logo, a formação pretendida na Educação do Campo, toma também como cerne a Educação Omnilateral, em que

> a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Desta forma, a criação de uma proposta diferenciada e específica de educação escolar para os povos do campo não renega os conhecimentos e as práticas pedagógicas consolidadas, mas em vista à promoção da Interculturalidade, leia-se Interculturalidade Crítica, propõe a articulação e o diálogo horizontal entre os conhecimentos e as práticas pedagógicas gestadas no campo com as demais. Logo, partir das cosmovisões campesinas articulando-as a formas outras de pensar a educação, representa também pensar na fronteira e resistir à homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo enquanto luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença.

Assim, compreender a cultura imbricada na educação é evidenciar, a partir dos conhecimentos e, por conseguinte, dos conteúdos escolares que educação e cultura são ao mesmo tempo nosso retrato de passado, nossa imagem do presente e nossas chances de futuro, ou seja, é o que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos (FORQUIN, 1993). Logo, a seleção dos conteúdos escolares constitui um momento de reivindicar o direito pelo conhecimento contextualizado e significativo fomentando, sobretudo, caminhos outros para a superação de formas homogeneizantes de escolarização.

Além de pensar a identidade docente o componente proporciona pensar os processos de negação do direito à educação como um dos elementos mais latentes da luta dos povos campesinos, logo, pensar-se enquanto educador/a do campo é também engajar-se numa luta por justiça social e esse processo precisa ser pensado junto aos sujeitos de direito.

A RELAÇÃO ENTRE TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS FORMATIVOS NA DISCIPLINA DE LAPEC I: ELEMENTOS PARA ILUSTRAR A PRÁTICA VIVENCIADA

Diante do exposto até aqui e no que diz respeito a compreensão do que se propõe o componente curricular que estamos aqui apresentando é importante destacar os objetivos que balizam a organização da disciplina. São eles: a) realizar pesquisa de campo, na busca de dados para a compreensão/reflexão e da trajetória docente das relações sociais (atentando para as questões relacionadas a diversidade e diferença) na escola e na formação docente nas Escolas de Educação Infantil e Salas Multisseriadas no Cariri Paraibano; b) discutir a importância da pesquisa na formação docente a partir das abordagens teórico-metodológicas do memorial, história oral e história de vida; e c) identificar e analisar criticamente os fazeres pedagógicos da Educação Infantil e salas multisseriadas através da das abordagens teórico-metodológicas do memorial, história oral e história de vida.

Seja pelo grau de aplicabilidade, seja pelo seu caráter político-ideológico, a seleção de conhecimentos a serem validados nos espaços escolares se traduz em lutas epistêmicas e políticas, desvelando, entre outros fatores, que tipo de sujeito se pretende formar. Assim, a educação atrelada à Interculturalidade Funcional acabaria por favorecer a exacerbação do poder de controle dos processos de silenciamento e subalternização, centrando a função da educação no acúmulo de conteúdos. Já numa perspectiva fundada na Interculturalidade Crítica, os conteúdos são o ponto de partida, não o de chegada, são possibilidades de interpretação da relação humana com a natureza e consigo mesma, não se trata de uma verdade absoluta, mas sim de uma de muitas formas de verdade.

É nesse movimento de compreensão das identidades docentes e das identidades coletivas que as aulas são realizadas em parte na universidade, mas também nas comunidades educativas campesinas, e este texto se propõe a relatar como essas vivências têm contribuído para pensar e fazer a formação docente a partir de uma cosmovisão que compreende a práxis como elemento fundante, social, política e culturalmente situada, rompendo com o binarismo tão marcante nas propostas de formação de professores/as ao longo dos anos no Brasil, que ora primou pela teoria (ênfase na racionalidade), ora pela prática (ênfase na técnica).

As pedagogias do campo correspondem ao que Arroyo (2012) chama de outras pedagogias, cujos princípios norteadores são pensados dentro do campo e para o campo e para fora dele. Nessa perspectiva, "não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva" (ARROYO, 2012, p. 79).

A Educação do Campo se funda nessas pedagogias outras, cujas respostas não estão prontas e não há síntese antecipada, mas trazem possibilidades interculturais de se pensar a educação, para além da matriz monocultural (eurocentrada e única) ou multicultural (celebratória, mas ainda eurocêntrica e homogeneizante). Para a Educação do Campo, o enfrentamento dessas posturas evidencia que a educação que se pensou para os povos do campo ensinou que quanto mais se aprende, aprende-se que ser camponês significa não-ser. E para se aproximar do ser de referência somente deixando o ethos rural para imitar o ethos urbano. Para se aproximar do ethos urbano somente consumindo os conhecimentos produzidos nas cidades por sujeitos urbanos.

Como reflexo desse posicionamento a disciplina de LAPEC I trata a identidade docente a partir dessa complexa e necessária relação entre a identidade permeada pela luta pelo direito à Educação do Campo e a identidade pessoal permeada pelas distintas nuances e influências. O questionamento posto por nós formadores era sobre qual aproximação esses professores e professoras em formação possuíam com a trajetória e história da educação do campo e como suas histórias individuais poderiam ser atravessadas pela Educação do Campo a partir de seu ingresso na licenciatura.

As atividades propostas pela disciplina consideraram em seu itinerário formativo a imersão em espaços como cooperativas, associações comunitárias rurais, fóruns de debate relacionados à educação do campo, escolas de assentamento, escolas família agrícola, comunidades quilombolas, além de visitas ao Memorial das ligas Camponesas e à Canudos. Como instrumento de registro utilizamos portfólios que agruparam atividades fruto da construção de relatos de experiência, biografias, diários de campo e diagnóstico rural participativo.

Em síntese, destacamos que a disciplina de LAPEC I tem se elemento fundante para que todos e todas nós, estudantes e professores, possamos compreender que Educação do Campo parte de sua história, de suas raízes e de suas lutas para propor uma Educação Intercultural que leve em conta o campo e seus sujeitos enquanto parte da sociedade, enquanto sujeitos de direitos. Para isso, propõe uma rearticulação política, legitimada por uma legislação, que passe a conceber as diferenças e as especificidades desses povos como parte fundamental dos processos pedagógicos que formam suas identidades individuais e coletivas.

Por isso a necessidade de outras pedagogias, que não são pensadas na negação de direitos e na criação de hierarquias de poder, que não impeçam esses povos de contarem sua própria história e de legitimarem seus conhecimentos; outras pedagogias que estejam mais preocupadas com a formação de sujeitos e territórios pluriculturais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. La interculturalidad en la educación. Lima: **Ministerio de Educación,** 2005.

A REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA DO CADERNO DA REALIDADE NA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE UM ÁLBUM PELOS ALUNOS DA ECFR DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

The artistic representation of Reality's Notebook of the students: contextualization and production of an album by the students of ECRF of São Luís – Maranhão.

José de Ribamar Miranda Júnior[1]

[1]Professor licenciado em Educação Artística. Universidade Federal do Maranhão-UFMA, mirandamenestrel gmail.com.

RESUMO

O caderno da realidade, peça fundamental na formação de jovens, é um instrumento da pedagogia da alternância condizente com a metodologia adotada na Escola Casa Familiar Rural, localizada na comunidade de Santa Helena, São Luís, Maranhão. Este componente permite criar um olhar crítico e reflexivo que engloba a relação do alternante nas atividades familiares, educativas, profissionais e sociais. O caderno da realidade é uma ferramenta basilar para os alunos da escola ECFR onde registram toda a vida escolar para "conseguir alcançar de outro modo" a sua cidadania. O objetivo deste trabalho é contextualizar artisticamente as atividades do caderno da vida na construção de um álbum que reúne elementos da arte contemporânea, integrando as atividades dos 58 alunos matriculados nesta escola, além de permitir a construção lúdica do "ver-julgar-agir" da arte integrada às suas comunidades e a construção da obra-prima da Escola Casa Familiar Rural através da "ação-reflexão-ação".

Palavras-Chave: Caderno da realidade; Pedagogia da alternância; Metodologias.

ABSTRACT

The reality's notebook, a fundamental part of the formation of young people, is a pedagogy instrument of alternation befitting, also with the adopted methodology at Escola Casa Familiar Rural, which is at the community of Santa Helena, São Luís, Maranhão. These components allow them to create a new point of view, criticism and reflexive that embrace the alternation of families activities, educatives, professionals and socials. The reality's notebook is a basic tool for the ECFR students where they record their entire school life looking forward to "achieve others ways" their education in the area. This work and project aims artisticly contextualize the activities of the life's notebook on the construction of an album that gets together elements of contemporary arts, integrating of 56 enrolled students' activities at the school, besides allow the utopic construction of "see-judge-act"of the integrated arts to their communities and the construction of a masterpiece of Escola Casa Familiar Rural through "action-reflection-action".

Keywords: Reality's notebook; Pedagogy of Alternation; Methodologies.

INTRODUÇÃO

A pedagogia da alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Em outras palavras, neste processo criativo prevaleceu a ação, a experiência e o sucesso no sentido de J. Piaget, isto é, um pensamento em ação. (GIMONET, 2007).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no capítulo denominado "Da Educação Básica", estão os fundamentos da pedagogia da alternância:

> Art. 23º. 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 (BRASIL, lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A Escola Casa Familiar Rural (ECFR) de São Luís, Maranhão, atualmente oferece apenas o ensino fundamental, do 5º ao 9º ano, na modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA) com a metodologia de alternância.

O Ensino de Arte faz parte do currículo da escola, em que é incentivado a apreciação artística, o uso de livros didáticos e visitas às exposições artísticas por meio de viagens de ônibus ao centro cultural de São Luís.

Como diz Barbosa (2014) "o fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto".

A ideia de construir um álbum artístico foi inspirada no pensamento de Gimonet (2007), em que "...escrever, fotografar, desenhar, ilustrar... constituem um tanto de atividades de expressão...".

A Escola Casa Familiar Rural (ECFR) de São Luís – MA, foi criada por meio da Lei 4.021 de 02 de janeiro de 2002, em uma parceria entre a prefeitura municipal de São Luís – MA e o consórcio de alumínio do Maranhão (ALUMAR).

Os alunos são filhos dos trabalhadores rurais, que em geral são analfabetos, além da maioria enfrentar problemas sociais em suas comunidades.

Segundo Gimonet (2007) o aluno deve entender o que há de extraordinário sob a banalidade aparente do quotidiano, assim a construção do álbum se torna uma ponte entre comunidade, escola e aprendizado.

Esta tarefa permite ao aluno construir o conhecimento partindo da realidade local sem desvincular-se da arte contemporânea. Importante ressaltar que "a prática artística – o trabalho criador – é expressão privilegiada, é o exercício da imaginação e criação" (PARANÁ, LDB: Arte, 2008).

A escola deve acompanhar o mundo em mudança acelerada. A respeito disto, os parâmetros curriculares nacionais afirmam que:

> A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de "conformação" do futuro profissional ao mundo do trabalho. (BRASIL. Ministério da Educação, 2002).

O desenvolvimento social exige novos paradigmas na educação do cidadão para que ele possa responder às exigências da revolução tecnológica. Cabe a escola o papel de desenvolver competências como a capacidade de abstração, o desenvolvimento do pensamento sistêmico, a criatividade, etc.

O aluno deve aprimorar sua autossuficiência intelectual na escola e na vida. Ele não pode simplesmente memorizar textos ou conhecimentos que estão constantemente mudando com as pesquisas científicas mais recentes ou com as grandes transformações que ocorrem em todos os setores da sociedade.

O Ensino de arte, inserido no currículo da escola, pode despertar as competências necessárias para o exercício da cidadania. Segundo o relatório para a UNESCO (1998) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação deve orientar os alunos para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. A educação deve ser um meio para que o aluno possa desenvolver sua sensibilidade na escola e na vida.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância atribui muita importância à relação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do aluno e momentos de atividade na escola, onde segundo Gimonet (2007), alternantes, pais, mestres de estágio, monitores, todos enfim são envolvidos e interagem. É um método de ensino que reúne diferentes experiências de formação.

Segundo Estevam (2012), para atingir os objetivos de uma formação pessoal e ao mesmo tempo desenvolver o meio em que o jovem e sua família estão inseridos, a construção do modelo de formação das CFR's foi sendo moldado ao longo do tempo até se construir no modelo de ensino que é conhecido mundialmente.

Os agricultores, por exemplo, protagonizam essas atividades pedagógicas que envolvem o aluno, a família e a escola, como explica Schneider (2015), ao definir que a pedagogia da alternância dos CEFFA's significa um encontro contínuo dos estudantes entre a vida e a escola, o saber teórico, o encontro de volta ao cotidiano prático ou da experiência vivida.

Nessa caminhada dinâmica os instrumentos pedagógicos, como fichas pedagógicas, caderno da realidade e visitas de estudos, estabelecem um método singular que facilita a relação professor-ensino-aluno, tendo em vista que, segundo Chambres, 1997, *apud* Estevam, 2012, o plano de formação integra diferentes sujeitos: estudantes, instrutores, parceiros, entre outros.

Conforme a Arcafarsul (1995), apud Estevam, 2012, todo o conhecimento científico e técnico de base é preparado em fichas pedagógicas, que facilitam a integração dos diferentes temas de estudo no plano de formação.

> Para Gimonet (2007), "o Caderno da Realidade e atividades inerentes constitui a peça mestra da pedagogia da alternância do CEFFAs". Visitar a família é mais um importante instrumento pedagógico onde se estabelece uma forma de contato, um

diálogo com a realidade do alternante.

ARTE CONTEMPORÂNEA

Para UTUARI, *et al.* (p. 15, 2016), "em um espetáculo de arte contemporânea, como o do grupo *O Teatro Mágico,* encontramos a arte de bailarinos, atores, poetas, músicos e artistas circenses".

Arte é uma forma de expressão, uma linguagem. Segundo Ostrower (1998), "outro ponto que merece destaque é o fato de todas as linguagens de arte serem linguagens não verbais".

Então, o que é arte contemporânea? UTUARI, *et al.* (p. 17, 2016), explica que na contemporaneidade, as maneiras de criar arte são ainda mais variadas. Segundo explica OSTROWER (p. 262, 1998), podemos nos expressar de muitas formas, revelando o homem como um ser formador e criador por excelência.

As mudanças constantes que ocorrem na contemporaneidade também impulsionam a arte em sua evolução, criando novos paradigmas. UTUARI; *et al.* (p. 22, 2016), explana que na arte contemporânea, muitas linguagens inovam na forma de criar arte, como também na maneira de encontrar o público.

OSTROWER (p. 262, 1998) explica que o ser humano não apenas pode criar, ele precisa criar – e não há como fugir a esta imposição. O artista contemporâneo está sempre criando novas linguagens para expressar sua forma visionária de interagir com as pessoas.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA

O estudo foi realizado na ECFR de São Luís – MA que utilizou a metodologia de alternância em consonância com a modalidade de EJA/Ensino fundamental. A escola está localizada no povoado de Santa Helena, estrada de Quebra Pote, área rural do município, durante o período de março a agosto de 2019.

A escola apresenta um quadro de seis professores, dois monitores, dois vigilantes, um motorista, dois servidores gerais, quatro agentes de portaria, duas cozinheiras, uma secretária, uma gestora e 58 alunos matriculados, divididos em duas turmas, 30 da turma L e 28 da turma M.

No que tange à estrutura, a ECFR possui uma sala de aula, uma sala de professores, uma secretaria, uma biblioteca, dois dormitórios, uma cozinha, banheiros, quadra esportiva e praça de refeição administrada e mantida pela prefeitura municipal de São Luís.

Também possui um campo para o trabalho agropecuário que está em plena atividade, além da existência de um aviário, um pomar de coco e tanques de piscicultura em fase de montagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa partiu do objetivo tradicional de preencher uma lacuna algumas vezes deixada por pesquisadores anteriores, pois as linguagens artísticas usadas na sala de aula abrem caminho para a expressividade e criatividade dos alunos.

A mesma foi realizada em duas fases. Na primeira foi realizado um estudo bibliográfico. Na segunda fase foram iniciadas oficinas de produção de álbuns artísticos pelos alunos, que se torna possível, segundo GIMONET (2007), "se os jovens estiverem capazes de descobrir o extraordinário na banalidade aparente do quotidiano".

A formulação desse problema surgiu através da disciplina arte que compõe o currículo da ECFR, evidenciando que a pesquisa em arte sempre trás um dado novo, fruto da criatividade do pesquisador.

Na construção do processo metodológico, os alunos, através de levantamento bibliográfico, deram início à produção de um álbum. A pesquisa acrescentou também investigações práticas no processo de criação e os resultados dessas investigações foram realizados pelos alunos com a produção de álbuns artísticos.

Houve uma necessidade de buscar novos modos de fazer e criar, retratando o universo do alternante com beleza e buscando uma base na arte contemporânea. Também há uma busca de um modo de entender a cultura do campo e "conseguir alcançar de outro modo" uma sensibilidade artística.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica realizada se limitou a poucas fontes de informação. A ideia inicial era materializar o conceito emprestado da Arte, também descrito por Gimonet (2007), sobre o caderno da realidade como obra-prima da escola da alternância.

A contribuição deste trabalho foi a de mostrar na linguagem artística as práticas sensíveis de produção, que possibilitou a cada aluno a apropriação de saberes culturais e contextualizados de sua comunidade.

Apesar de alguns alunos sentirem dificuldades por não possuírem os materiais necessários para a confecção do álbum, somado às dificuldades de compreensão de texto e leitura, é alvissareiro destacar que os alunos da ECFR de São Luís agregaram um novo valor

Fotografia I – Atividades desenvolvidas com os alunos da ECFR: Alunos da ECFR junto com o professor de arte José Miranda, apresentando a produção do álbum.



Fonte: Compilação do autor.

Fotografia II – Produção artística dos alunos da ECFR.



Fonte: Compilação do autor.

Fotografia III – Professores da ECFR em uma visita de estudo.



Fonte: Compilação do autor.

Fotografia VI – Visita do secretário de educação



Fonte: Compilação do autor.

no campo estético através desse trabalho.
Da esquerda para a direita: Sâmara Tanabe Viégas (gestora), Nancyleni Pinto Chaves (zootecnista), Carlos Alberto Costa Viegas (Secretário Adjunto de Administração e Finanças), e Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Secretário Municipal de Educação).

CONCLUSÃO

A proposta inicial do trabalho era despertar a consciência estética dos alunos através da construção de um álbum que expusesse, de forma lúdica, todas as atividades da escola. Foi surpreendente a aceitação de 20% dos alunos que construíram belas produções artísticas sobre a própria comunidade, despertando um novo valor estético em suas vidas e revelando, portanto, os dons artísticos do alunado da ECFR.

Para BARBOSA (2014) o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. O presente estudo permitiu revelar os dons artísticos do alunado da ECFR. Como sugestão, o ideal seria que a escola pudesse investir no material para a produção do álbum.

Fica evidente, a partir desse estudo, a importância da arte, que segundo BARBOSA (2014) o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista. A construção do álbum foi uma expectativa muito comentada durante as reuniões do instrumento pedagógico colocação em comum.

Destaca-se a dificuldade intelectual de alguns alunos, a falta de material específico para a construção do álbum e as limitações econômicas e sociais que dificultaram um maior avanço no processo de criação do álbum.

Gimonet (2007), afirma que só poderia haver obra-prima se houver material para ser modelado, se os jovens estiverem capazes de descobrir o extraordinário na banalidade aparente do quotidiano. Contudo, elementos importantes de percepção estética foram absorvidos com louvor pelo alunado e as estratégias de construir o álbum redimensionaram suas percepções sobre arte. Ressalta Barbosa (2014) O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer. Fica evidente, a partir desta pesquisa, que cabe, agora, investir na continuidade do projeto de construção de um álbum artístico como obra-prima da ECFR.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte anos 1980 e novos tempos**. Ed. Perspectiva, p. XXXIII, XXXIII, XXXV, XXXIV. São Paulo, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – pcn.** Ensino Médio. p. 23.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural – a formação com base na pedagogia da alternância.** 2. ed. Insular, p. 07, 37, 90, 94. Florianópolis, 2012.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. p. 23 Brasília/DF, 1999.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília/DF, 1996. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf.** Acesso em: 17 de agosto de 2019.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** p. 23, 37, 38, 39, 40, 41. Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 2007.

MUFTI, D.I.A*. et al.* **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da**

Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Cortez Editora, São Paulo, 1998.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. P. 258, 262. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica:** Arte. Curitiba, 2008. Disponível em: **http://educadores.diaadia.pr.gov.br.** Acesso em: 17 de agosto de 2019.

SCHNEIDER, Selma. **Pedagogia da alternância: experiências e contribuições na escola.** – 1. ed. Appris, p. 61. Curitiba, 2015.

UTUARI, S. S.; [et al.]. **Arte por toda parte**: volume único. – 2. ed. P. 15, 17, 22. São Paulo: FTD, 2016.

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA RESSIGNIFICAÇÃO EDUCACIONAL PENSADA PARA OS SUJEITOS DO CAMPO

The Construction of Field Education in Brazil: an Educational Resignification Thought for the Subjects of the Field

José Romildo Pereira Lima[1], Antônia Euza Carneiro de Sousa[2]

[1]Mestrando vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. E-mail: luzenselima@gmail.com

[2]Mestranda vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED , da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: antoniaeuza@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo teórico sobre a Educação do Campo sob a perspectiva de uma educação contextualizada, ou seja, que dialogue com a diversidade dos diferentes contextos sociais, apontando como exemplo as propostas das EFAs com a prática da Pedagogia da Alternância. Apresentamos também as lutas dos movimentos sociais por políticas públicas que assegurem, na prática, direitos por uma vida digna no campo, bem como discussões sobre algumas dessas conquistas institucionalizadas nos marcos legais brasileiros. Caracterizamos esse trabalho como uma pesquisa documental elaborada a partir de discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Educação do Campo: Trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Contextualizada; Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This article presents a theoretical study on the field education from the perspective of a contextualized education. That is, to dialogue with the diversity of different social contexts, indicating as an example the proposals of EFAs with the practice of Pedagogy of Alternation. We also present the struggles of social movements for public politics that ensure, in practice, rights for a dignified life in the countryside. As well as discussions about some of these achievements instituted in the Brazilian legal milestones. We characterize this work as a documentary research elaborated from discussions held in the Rural Education Research Group: Counter-hegemony work and human emancipation.

Keywords: Rural education; Contextualized Education; Social movements;

INTRODUÇÃO

A história da educação do Brasil é marcada por práticas que alicerçam os interesses da classe dominante. Essa é mais uma reflexão da trajetória educacional brasileira, porém nos

remeteremos para questões da educação no campo. Esse espaço em disputa pelos trabalhadores e trabalhadoras camponesas contra modelo de produção agroexportador, o qual evidencia interesses pelo controle das práticas curriculares nas Escolas do Campo que tem avançado nas últimas duas décadas, a exemplo da "Inserção do Patronato Rural nas Escolas do Campo através do Programa de Educação Ambiental Despertar" (BOGO; JESUS, 2018, p. 01).

A concepção de campo que pautamos é a que vem sendo construída nos últimos anos pelo movimento político conhecido como *Articulação Nacional por uma Educação do Campo,* formado pelos Movimentos Sociais, Sindicais e Populares do Campo, por instituições educacionais e religiosas, organizações não governamentais e entidades. Nesta concepção, compreende-se o campo como categoria política capaz de aglutinar e dar certa unidade à diversidade das populações campesinas.

Caracterizamos esse trabalho como uma pesquisa documental em andamento, que envolve um estudo teórico sobre a Educação do Campo sob a perspectiva de uma educação contextualizada, ou seja, que dialogue com a diversidade dos diferentes contextos sociais, segundo as reflexões de Arroyo (2004), Bogo e Jesus (2018), Caldart (2011), Freire (1987), (1996), (2009), Molina (2004), Reis (2009), apresentamos também aqui as lutas dos movimentos sociais por políticas públicas que assegurem, na prática, direitos por uma vida digna no campo, bem como discussões sobre algumas dessas conquistas institucionalizadas nos marcos legais brasileiros.

LUTAS E CONQUISTAS POR UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO.

Desde a década de 1960, Paulo Freire começou a questionar o quanto o que se ensinava nas escolas estava desligado da vida das pessoas. Essa prática descontextualizada ainda está presente em muitas escolas brasileiras, e o campo dentro desse percurso educacional, sempre viveu as maiores amarras, sendo visto como o lugar do atraso, e consequentemente, o melhor lugar a ser explorado, sendo ali negados os direitos necessários a uma vida digna.

As discussões sobre educação do campo se fortaleceram com as experiências dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra - MST que reivindicava a reforma agrária indo além da conquista da terra para produção agrícola, para reivindicar também condições para a produção de vida no campo com todos os direitos a ela necessários, dentre outros aqueles como saneamento, saúde e educação.

A partir das aberturas democráticas proporcionadas legalmente pela Constituição de 1988, e o amplo movimento para implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96, garantiu-se a possibilidade de flexibilização e adequação do currículo escolar às especificidades do meio rural, expandindo ainda seu conceito de educação para além do âmbito escolar como determina em seu Art. 1º:

> A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Ressaltamos que apesar do direito à educação ser assegurado a todo brasileiro desde a Carta Magna de 1988, o mesmo não se efetivava como princípio de respeito aos povos do

campo. Pois, os mesmos eram submetidos a uma educação aspirada numa concepção de sociedade urbana com interesses políticos e sociais específicos e distantes da vida no campo.

O Artigo supracitado oportunizou espaço e respaldo para a intensificação das lutas dos movimentos sociais do campo ao determinar que os sistemas de ensino deverão promover adaptações nas propostas de educação para as áreas rurais.

No entanto, cabe também salientar que apesar do amparo legal em voga, ser um avanço na legislação educacional brasileira, as organizações e os movimentos sociais do campo não se deram como beneficiados com essas adaptações por entenderem que o campo é um espaço constituído de relações sociais, culturais e políticas próprias que o torna muito mais que uma simples demarcação geográfica.

Com a legitimidade nesse marco legal e de alguns direcionamentos para as aprendizagens do/no campo, já pensados ao longo das lutas dos movimentos sociais, as organizações se intensificam, culminando em 1997, no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – I ENERA, que resultou da articulação entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GTRAUnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Essa organização pública foi a eclosão de um ideário educacional que faz jus ao povo campesino nas suas especificidades e particularidades no concernente do direito à educação como virtude social, tendo sido também uma indicação decisiva para o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.[1]

Diante do alto índice de analfabetismo e dos baixos níveis de aprendizagem nos assentamentos, o PRONERA inicialmente, tinha como prioridade, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, baseado na Educação Popular Freiriana. O Programa apresentava como metas: a alfabetização dos assentados, a escolarização dos monitores, a formação continuada de educadores e de técnicos para a produção agropecuária e de gestores para o empreendimento rural, envolvendo também a saúde e a comunicação na organização, produção e edição de materiais didático-pedagógicos, objetivando "[...] fortalecer a educação nos Assentamento da Reforma Agrária, [...] tendo em vista contribuir para a promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável" (BRASIL, 2004, p. 15).

O projeto de Educação efetivado pelo PRONERA, fora avançando gradativamente, firmando parcerias com universidades públicas para formação continuada para profissionais da educação do campo indo de cursos para professores alfabetizadores na modalidade do magistério - ensino médio, a cursos de Pedagogias para atender os anos iniciais chegando aos cursos de graduação que já atende aos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir dessas organizações coletivas se deram várias mobilizações, reivindicações e resistências por uma educação que de fato contemplasse as especificidades locais das comunidades campesinas e que não fosse pensada apenas por idealizadores e pensantes de gabinetes mas, que fosse um processo democrático construído colaborativamente com os sujeitos reais do campo e suas necessidades sociais concretas.

1 O PRONERA foi lançado em 1998 e instituído pelo governo federal por meio da portaria nº 10/98 que o vinculava naquele momento ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, estando hoje incorporado ao INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária /MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário. (Manual de Operações do PRONERA, disponível em: http://www.incra.gov.br/tree/info/file/4527)

Assim, coadunamos com Arroyo (2004, p. 103),

> Sempre que a consciência dos direitos avança na história, as pressões sobre o público se radicalizam. É no terreno dos direitos onde as políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.

É por meio das lutas e resistências que os movimentos sociais se tornam protagonistas da construção e constituição de um projeto de Educação do Campo como política pública no país e não mais uma educação ajustada e em caráter compensatório do descaso que a população campesina sofreu/sofre pelos poderes públicos e dominantes.

Além disso, a luta de classes do campo também equacionava transformações socioeconômicas para o desenvolvimento local e sustentável, opondo-se a apropriação da força do trabalho camponês em detrimento da concentração financeira das agroindústrias ou grandes proprietários de terra. Transformação essa, que só seria possível por meio da educação em sua totalidade como ação inerente ao ser social e sua relação com o meio.

Nesse sentido, tanto o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo quanto a sua organização pedagógica devem de fato assegurar uma educação eficaz voltada para o desenvolvimento econômico, social e cultural do meio na qual está inserida, considerando os conhecimentos já construídos pelos sujeitos campesinos em sua vida social local, alargando-os para os conhecimentos cientificamente produzidos, vindo assim a fundamentar o processo de ensino e aprendizagem das mesmas, levando em conta a sua diversidade e a história singular de cada comunidade, ou seja, suas origens.

Faz-se necessário e urgente uma contextualização do ensino das Escolas do Campo, não se pode mais realizar uma educação fragmentada e desvinculada do real das comunidades, dos problemas e contextos concretos que determinam as relações sociais, políticas e econômicas das pessoas.

Nessa perspectiva, o processo de ensino aprendizagem deve ser ressignificado para conciliar os conhecimentos sociais e científicos acumulados pela humanidade de forma que contemple a realidade concreta social, cultural, econômica e humana dos sujeitos do campo, fundamentando o desenvolvimento sustentável local das comunidades. Como legitima Fernandes e Molina (2004, p.68), "A educação do Campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local-global-local".

Rompendo com a visão ideológica da elite, que via o campo apenas como produtor de lucro, rompia-se também com o tipo de educação ali estabelecida, e apresentava-se o campo e uma educação pensada para ele, mas sobretudo pelos seus próprios sujeitos históricos, com outros significados, com possibilidade multidimensional, perpassando pelo âmbito cultural, político, infra estrutural, enfim, humano.

Do outro lado da proposta educacional voltada para a formação da mão de obra necessária ao sistema capitalista agroexportador, foi fecundada a "educação do campo", almejada pelos movimentos sociais a partir das necessidades vivenciadas por quem vive no meio rural. Seria uma educação dinâmica construída coletivamente com os sujeitos coletivos do campo,

relacionada com a identidade dos mesmos expirando desses espaços aquela educação construída num espaço alheio ao campo, que traz pronto para as comunidades desconsiderando os saberes construídos socialmente.

> Um dos traços fundamentais que vão desenhando a luta deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito de se educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011, p. 149)

Nessa reflexão transfigura-se a necessidade de uma escola que venha atentar-se para uma política pública que considere a realidade contribuindo com o debate das possibilidades de centralizar seu currículo não somente nos conteúdos universais ou científicos, mas que seja capaz de um alinhamento ou paralelo no trabalho pedagógico entre esses conteúdos e a realidade social, cultural e de trabalho da comunidade na qual está inserida por meio de uma práxis centrada numa educação humanizadora e emancipatória.

Ela não deve ser caracterizada como do campo apenas por estar situada no espaço rural, mas sim por ser:

> Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2009, p.53).

Assim, escola do campo deve ser um espaço emancipatório dos sujeitos campesinos capaz de consolidar um processo educativo que atenda aos interesses do povo do campo e compreenda-os como agentes sociais capazes de transformação e não um espaço normativo de transmissão de uma educação urbanizada, com reflexões distantes da realidade. Este tipo de escola precisa se identificar muito além da sua localização geográfica, compreendendo a real necessidade de um projeto educacional não apenas que atenda aos sujeitos do campo, mas, que tenha o envolvimento desses sujeitos para que as práticas pedagógicas escolares estejam de fato adequadas à nova realidade da educação campesina, e que assumam uma Educação do Campo e não para o campo, de forma verticalizada, hierárquica e arbitrária.

Paulo Freire na sua obra Pedagogia do Oprimido, nos diz que a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer esta transformação, da sociedade, do mundo e de si mesmos. Nota-se a real necessidade de um projeto educacional que faça sentido à vida do sujeito fora dela, criando e recriando ações educativas que permitam aos educandos realizar e participar em tempo real de um processo de transformação no seu modo de vida e de sua relação existencial consigo e com o meio.

Ao se tratar de uma educação que oportuniza ao estudante a construção de novos conhecimentos a partir do dialogo com sua realidade, ou seja, uma educação contextualizada percebe-se a contribuição ativa no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se por meio da problematização local criando significado ao conteúdo especifico curricular. Nesse sentido, Reis (2009, p.128) afirma que:

> A educação contextualizada nas escolas do campo não pode ser entendida como

> espaço de aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda numa perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura-escola-sociedade-mundo.

A escola precisa ser um espaço de fortalecimento da identidade do sujeito e de conscientização do poder de transformação que há em cada um para a efetivação de uma vida digna no campo, sem políticas compensatórias pela marginalização que o campo e seu povo sempre sofreu e sim de políticas públicas eficazes que tratem a população campesina como sujeitos de direitos e com capacidades de viver dignamente com suas particularidades com a compreensão do global, da totalidade. A Educação do Campo deve ser embasada em políticas educacionais que debatam a vida do homem do campo e desenvolva no mesmo a consciência social, política e cultural preparando-o para o embate direto contra o Estado de direito e o agronegócio.

Seguindo as pautas de discussões dos movimentos sociais e muitas ideias de pesquisadores sobre a Educação do Campo, evidencia-se que ela não deve acontecer apenas como educação formal restrita à escola nos modelos tradicionais, ela precisa extrapolar o espaço físico da sala de aula, como assim propõe muitos projetos de educação do campo, podendo-se destacar entre eles, a Pedagogia da Alternância, prática pedagógica, adotada nas Escolas Famílias Agrícola, em funcionamento, em muitas regiões brasileiras.

> Contrapondo-se à educação rural, que não considera os agricultores e agricultoras, como produtores sociais de vida e conhecimento, o movimento camponês, recria na pedagogia em que se alterna trabalho agrícola e educação escolar, a formação humana integral [...] RIBEIRO, 2008, p. 43)

O projeto da Pedagogia da Alternância garante aos jovens do campo o cumprimento de um currículo flexível, alternando o Tempo Escola (TE) com acesso aos conteúdos escolares regulares dentro da Instituição Educativa, com o Tempo Comunidade (TC), quando os alunos voltam para o seu lugar, a fim de contextualizar na prática das atividades campesinas, os conhecimentos científicos adquiridos na escola.

Assim é que a educação do campo vai sendo nutrida de conhecimentos significativos, contextualizados, que inspirem as gerações de inovações úteis e emergentes capazes de promover o bom viver no campo, a partir da interação social dos jovens do campo oferecendo-lhes oportunidade de reflexão seguida de ação diante dos desafios que atravessam suas vidas.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

As reflexões apresentadas nasceram a partir da análise documental, sendo perceptível que a educação defendida pelos movimentos sociais é aquela cuja escola não é apenas um lugar de aprendizagem formal, mas é também lugar de intervenção social capaz de promover o dinamismo, podendo-se citar como experiências onde vigora esse tipo de educação os Centros de Educação que se embasam na Pedagogia da Alternância. Uma proposta educacional que nasce da busca de políticas emancipatórias com direcionamentos pedagógicos construídos socialmente, assegurando a constituição do direito de todos a uma educação que atenda às diferentes especificidades dos sujeitos do campo aliando teoria e prática.

Acreditamos que esse é um projeto de educação que deve ser construído junto com

a população campesina e ofertado para a mesma, fortalecendo o vínculo identitário com o campo que venha a fazer acontecer a devida transformação social na vida dos campesinos, quebrando assim alguns preconceitos e estereótipos que depõem contra o espaço rural e consequentemente sua população, pois, a educação na perspectiva do sistema capitalista e urbanocêntrico que é ofertada nas escolas rurais não insere em seus programas conteúdos, ações e estratégias que visem à transformação do espaço rural através da emancipação dos sujeitos num ambiente produtivo capaz de assegurar a permanência dos jovens no campo como agentes ativos, capazes e responsáveis pela mudança em sua vida e na vida social, cultural e econômico de sua localidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo; JESUS, Fabrícia Pereira de**. A Inserção do Patronato Rural nas Escolas Públicas do Campo no Estado da Bahia através do programa de Educação Ambiental Despertar**. Disponível em: file:///C:/Users/anton/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Material%20Útil/A%20inserção%20do%20patronato%20rural%2020Contrario%20à%20proposta%20dos%20movimentos%20sociais.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.Acesso em: 05 e3 janeiro de 2019.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salet, MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) Por uma Educação do Campo. 5ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salet. (2009). Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salet, MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo.** 5ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** Teses de Doutorado (PPGE) – Universidade Federal da Bahia. 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11744. Acessado em: 10 de agosto de 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa, São Paulo: FAE/ USP, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100003&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 28 de maio de 2019.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR: OLHARES, SABERES E FAZERES

Field Education and Pedagogical Practices in Non-School Spaces: Looking, Knowing and Doing

Hosana Torres de Araújo[1], Alisson Clauber Mendes de Alencar[2]

[1]Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
hosanataraujo@gmail.com

[2]Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
alissonclauber@gmail.com

RESUMO

O artigo "Educação do Campo e práticas pedagógicas em espaço não escolar: olhares, saberes e fazeres" foi estruturado a partir da experiência desenvolvida com um grupo de adolescentes de uma comunidade campesina, situada na zona rural do município de Sumé - PB. Tivemos como lócus de atuação, a Associação Rural Comunitária Beneficente dos Sítios Olho D'água Branca e Cabeça Branca. A partir de diálogos com a presidente da associação, foi desenvolvida uma proposta pedagógica articulando os saberes dos jovens da comunidade com o intuito destes sujeitos se perceberem enquanto indivíduos produtores de conhecimento, valorizando assim suas práticas cotidianas e seu território. Foi criado um grupo de ajuda mútua intitulado "Pequenos Girassóis, Grandes Sementeiras", que possui como objetivo a produção de hortas orgânicas, nas dependências da associação, com a finalidade do fortalecimento dos vínculos camponeses e da consciência da educação ambiental.

Palavras – chave: Práticas Educativas; Associação Comunitária; Território Campesino.

ABSTRACT

The article "Field Education and pedagogical practices in non-school spaces: looking, knowing and doing" was structured from the experience developed wit h a group of adolescents from a peasant community, located in the rural area of Sumé. - PB. We had as locus of action, the Rural Community Beneficent Association of the Olho D'Agua Branca and Cabeça Branca Sites. From dialogues with the president of the association, a pedagogical proposal was developed, articulating the knowledge of the young people of the community with the intention of these subjects to perceive themselves as individuals producing knowledge, thus valuing their daily practices and their territory. A mutual aid group called "Little Sunflowers, Big Seeds" has been set up. Its objective is to produce organic gardens on the premises of the association, with the aim of strengthening peasant bonds and raising awareness of environmental education.

Keywords: Educational Practices; Community Association; Peasant Territory.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi construído a partir das vivências no Estágio Curricular Supervisionado I do curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA, que se caracteriza por alicerçar uma perspectiva formativa que transcende o ambiente formal da educação básica, a escola.

Este estágio ocorre em espaços não formais de educação, que podem e devem ser percebidos enquanto *lócus* de sociabilidade e práticas que se relacionam, de modo significativo, com a perspectiva educativa (Freire, 2005) de empreender, construir e promover transformações sociais, tendo como protagonistas, os sujeitos envolvidos no processo, e ainda torna-se fundante, um diálogo na construção de saberes para que os envolvidos no processo se percebam na condição de cidadãos críticos e reflexivos.

Partindo deste pressuposto e dos diálogos empreendidos no referido componente curricular, traçamos como objetivos para este artigo apresentar as práticas educativas construídas e percebidas em ambiente não escolar, bem como os desafios enfrentados para sua implementação.

O referido estudo foi desenvolvido a partir de uma experiência construída com um grupo de adolescentes de uma comunidade campesina, situada na zona rural do município de Sumé, Cariri Ocidental paraibano. Tivemos como *lócus* de atuação, a Associação Rural Comunitária Beneficente dos Sítios Olho D'água Branca e Cabeça Branca, (ASCOBODAB-CAB), espaço destinado para reuniões dos associados.

A função de uma associação rural é planejar e buscar melhorias para a comunidade, articulando-se com os órgãos públicos e, ao mesmo, tempo pensar na estrutura e desenvolvimento da mesma, com o intuito de manter a união e fortalecimento das famílias no território em que residem.

Diante deste entendimento, associativo, arquitetamos uma proposta educativa neste espaço de educação não formal, direcionado aos jovens da comunidade, com o objetivo de desenvolver junto com estes indivíduos, hortas e canteiros agroecológicos, promovendo assim um dialogo entre a educação ambiental em sincronia com práticas pedagógicas de caráter colaborativo, fazendo com que, aquele espaço, que antes fora destinado, exclusivamente para reuniões, agora viesse a tornar-se, um ambiente de formação, trabalho e educação, fortalecendo assim, os vínculos e as identidades dos jovens que participaram ativamente das atividades desenvolvidas semanalmente na associação.

Através de grupos de ajuda mútua, pudemos construir e implantar, efetivamente, uma horta solidária e sustentável, no interior das dependências da associação. Atuamos na perspectiva de fazer com que os jovens permaneçam na comunidade e vislumbrem as possibilidades e potencialidades que podem ser construídas de modo solidário e numa perspectiva de educação contextualizada para com a realidade a qual estão inseridos.

Sendo sabedores que os modos de vida no semiárido são condicionados a partir das formas de convivência e apropriação deste território, bem como das adversidades climáticas, temos, como proposta com este relato de experiência apresentar as possibilidades de

desenvolvimento de uma prática agroecológica, na referida associação comunitária, com os jovens de faixa etária compreendida entre 10 e 17 anos, residentes nestes territórios.

Entendemos que, a busca de alternativa que consolidem a permanência de jovens no campo do semiárido é tarefa importante para assegurar às referidas comunidades a sucessão geracional camponesa. O fortalecimento de práticas ligadas a agroecologia, agricultura orgânica ou mesmo desenvolvimento sustentável, já desponta entre as possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos nessa região.

As tecnologias de convivência com o semiárido foram se aperfeiçoando, e trazendo possibilidades de melhorias na condição de sobrevivência do Nordestino, caririzeiro e paraibano. A prática agroecológica associada à convivência / permanência dos sujeitos camponeses em suas comunidades promove o desenvolvimento de um vínculo afetivo que se torna propulsor para pensar melhorias vinculadas aos usos dados às propriedades dos campesinos.

O desenvolvimento de uma prática agroecológica, materializada a partir da numa associação comunitária, trás consigo, benefícios que ultrapassam as ações desenvolvidas no ato de construção da proposta, fortalecem os vínculos de pertencimento entre os indivíduos com suas comunidades, bem como os laços afetivos entre estes sujeitos. Uma das vertentes que esta proposta educativa nos apresenta é a articulação da Agroecologia com a Educação do Campo, apresentado, também uma vertente Geográfica, pois, desenvolve-se uma consciência ecológica, pautada por uma lógica da Educação Ambiental.

Os participantes do projeto realizam suas atividades construindo as práticas propositivas, e que tiveram por intuito desenvolver um senso crítico, que desconstroem determinados estereótipos, que foram disseminados historicamente, na região do semiárido nordestino. Este estágio nos fez compreender que existem outras formas de pensar e fazer educação, e ainda, muitas outras formas de pensar-fazer Educação do Campo. Com os pés fincados na terra e as cabeças articuladas com os saberes-fazeres dos povos camponeses e dos territórios da academia, desenvolvendo práticas 'com ciência'.

METODOLOGIA

Este estudo possui um caráter exploratório e explicativo, ancorado numa análise, eminentemente, qualitativa de informações, porém, não serão descartados aspectos quantitativos, que merecem ser levados em consideração para um aprofundamento analítico da investigação.

Toda pesquisa científica está estruturada a partir de processo ou procedimentos metodológicos. Ao citar a expressão "procedimentos metodológicos", intrinsecamente, vem à mente do leitor, qual o método de investigação que o autor utilizou para concretizar sua experiência investigativa. Porém, nos indagamos, será realmente necessário, para que haja o rigor acadêmico, o enquadramento de uma pesquisa num determinado método ou numa determinada metodologia? Corroboramos com as ideias de André (2013), onde a mesma aponta que

> Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas às devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. (ANDRÉ, 2013, p.96).

No que tange à escolha de uma possível metodologia de investigação para a análise de um problema, faz-se necessário que o autor da pesquisa tenha a sensibilidade de perceber quais as abordagens que melhor satisfazem seus anseios no intuito de se chegar aos resultados do seu estudo, sejam eles os esperados ou não. Sobre a escolha da abordagem metodológica da pesquisa, Laville e Dionne (1999, p. 44) discorrem que "(...) a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada." Assim sendo, descreveremos a associação analisada, os sujeitos construtores/colaboradores e o que, durante o estágio supervisionado em Educação do Campo, foi construído.

A referida Associação está localizada na zona rural do município de Sumé – PB, e atende aos sítios Olho D'Água Branca e Cabeça Branca, possui como finalidade social reunir a comunidade em prol de buscas e benefícios para os membros da referida instituição. Porém, ressalta-se que os benefícios abrangem também pessoas que não fazem parte ou não são associadas, ou seja, o objetivo maior está relacionado ao desenvolvimento do território camponês Sumeense de modo geral.

O ano de sua Fundação foi 1998, que por coincidência está relacionado a data de implementação legal da Educação do Campo no Brasil. Onde no ano de 2018 houve a comemoração dos 20 anos em evento realizado na Universidade de Brasília – UnB/DF, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O que motivou a fundação ou a criação da associação foi a perspectiva de acesso a alguns programas do governo, que só podem ser adquirido através da ativação de uma associação, sendo a supracitada associação criada com esse intuito inicialmente, mas com o passar do tempo as funções tornam-se mais abrangentes. Em relação a estrutura da associação, a mesma funciona em uma antiga escola da comunidade, onde houve uma reorganização para dar uma finalidade a unidade escolar.

No tocante aos sujeitos que estão envolvidos diretamente com a associação, podemos destacar o quantitativo de sócios, que possuem um total de 46 sendo, 13 do sexo feminino e 33 do sexo masculino. O público participante é beneficiado diretamente e indiretamente podemos destacar que em sua grande maioria são agricultores que sobrevivem da Agricultura Familiar e seus rendimentos giram em torno de aposentadoria ou do funcionalismo público.

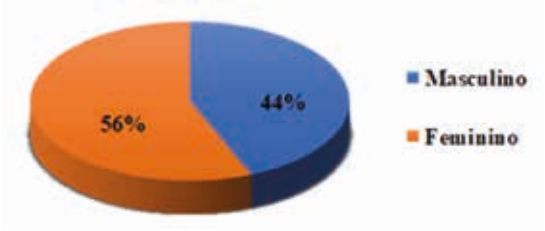
Em relação a organização e estruturação da associação tem-se os seguintes cargos: uma presidenta, um vice-presidente, um tesoureiro, o primeiro e o segundo secretário e três cargos de fiscais. As reuniões acontecem mensalmente e apenas em situações extraordinárias é que são feitas reunião com a diretoria.

Neste tópico apresentaremos de modo detalhado, dados referentes ao perfil exclusivamente dos 16 jovens que participaram de todas as etapas do projeto. Jovens de quatro comunidades rurais do município de Sumé: Olho D'água Branca, Cabeça Branca, Bananeira e Balanço. Destacamos, a princípio, que os dias predominantemente, das reuniões eram nos domingos pela manhã, e o fato da grande presença destes sujeitos, nos fez refletir sobre o compromisso e a parceria, firmados conosco e com a proposta dos canteiros agroecológicos.

Apresentaremos de forma sintética o perfil dos sujeitos que participaram da construção e implementação do projeto que foi batizado como "Pequenos Girassóis, Grandes Sementeiras". Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, onde tivemos por objetivo conhecer aspectos do cotidiano dos sujeitos e parceiros que deram vida aos momentos de integração, inter-vivência, e troca de experiências.

No tocante ao sexo dos sujeitos participantes do projeto, ver dados do gráfico 01, tiveram 07 meninos e 09 meninas. Ressaltamos que nas comunidades existentes no entorno da associação existem mais jovens e adolescentes, que em conversas informais disseram que tinham interesse em participar, porém, fatores como o transporte para o deslocamento inviabilizaram a participação dos mesmos no referido projeto.

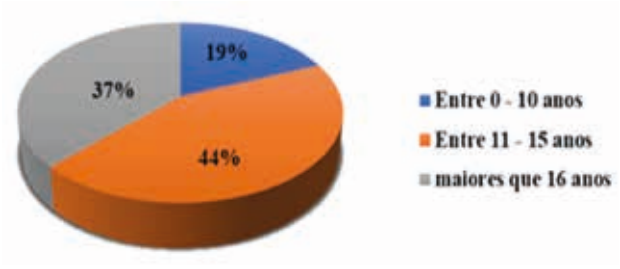
GRÁFICO 01: Sexo



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019

Em relação às idades das crianças, jovens e adolescentes que estiveram participando do projeto de forma incisiva e comprometida, evidencia-se no gráfico 02 que a predominância etária está no intervalo entre 11 e 15 anos de idade, com 07 participantes nesta faixa etária. Com 16 anos ou mais tivemos 06 participantes e apenas 03 crianças com idades inferiores a 10 anos.

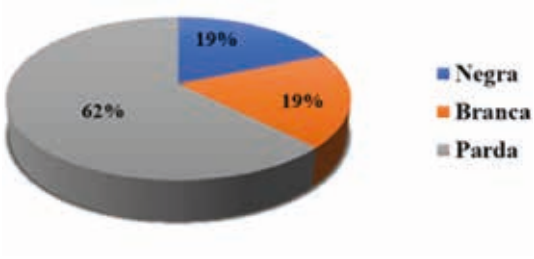
GRÁFICO 02: Faixa etária dos sujeitos



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Na terceira pergunta do questionário, alguns dos jovens ficaram em dúvida em relação a sua origem étnica. Nós na condição de mediadores do processo investigativo, esclarecemos que a pergunta versava sobre sua "cor/tom" de pele. Mas sabemos que esta questão, ainda, causa confusão no tocante às identidades dos jovens. No gráfico 03, estão descritas as porcentagens étnicas dos partícipes do projeto. Três declararam-se brancos, três declararam-se negros e dez declararam-se pardos.

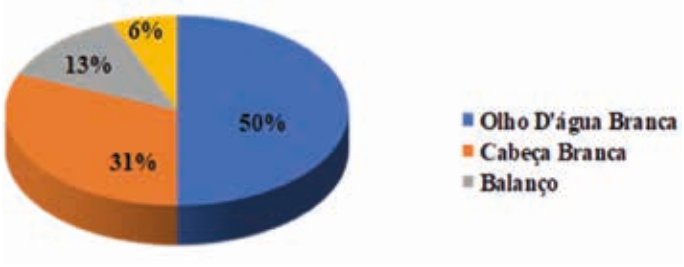
GRÁFICO 03: Identidade Étnica



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

No que concerne às comunidades em que os sujeitos residem e desenvolvem suas relações de pertencimento, destacamos que oito jovens são da comunidade Olho D'água Branca, cinco da comunidade Cabeça Branca, dois da comunidade Balanço e um da comunidade Bananeira. Estão descritos no gráfico 04, em porcentagens, as áreas em que os jovens estão inseridos.

GRÁFICO 04: Comunidade de origem

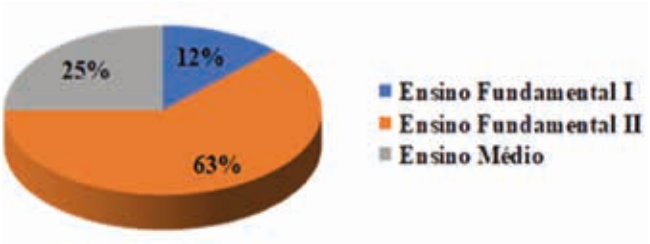


Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Como a maioria dos jovens envolvidos no projeto possuem idades superiores a 10 anos, o que corresponde a um total de 13 sujeitos, e em porcentagem é igual a 77%, entendemos que este fator possibilitou uma vantagem, pois, em determinadas atividades, eram necessários conhecimentos sobre produção e sobre a terra, e o fato de muitos já realizarem trabalhos semelhantes ao desenvolvido, em suas casas otimizou nosso tempo e potencializou os resultados.

No tocante ao grau de escolaridade, evidencia-se, no gráfico 05, que 12% dos sujeitos frequentam o ensino fundamental I (1º ao 5º ano), o que totaliza 2 indivíduos, 25% cursa o ensino médio, total de 4 indivíduos e 63% dos sujeitos está cursando o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), o que corresponde a 10 sujeitos.

GRÁFICO 05: Nível de escolaridade



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Este breve perfil, nos informa um pouco sobre as identidades, a idades e espacializa territorialmente o leitor sobre os lugares/ comunidades/ sítios de origem dos "Pequenos Girassóis". O envolvimento na construção das atividades bem como as críticas que surgiram durante o processo nos fez perceber que os jovens além de saberem fazer o que foi orquestrado coletivamente, queriam excelência nos resultados. Tivemos desafios e dificuldades, porém, a cada domingo tínhamos a certeza de que os saberes e fazeres desenvolvidos nos recompensaria ao fim dos processos de ensino-aprendizagem.

Os participantes realizam suas atividades construindo as práticas propositivas, e que tendem a desenvolver um senso crítico, que desconstroem determinados estereótipos, que foram disseminados historicamente, na região do semiárido nordestino.

O empoderamento juvenil, promovido com a implementação desta atividade, desperta um interesse nos sujeitos, em conceber suas culturas e seus cultivos, como elementos propulsores de outras formas de vivências nas comunidades em que residem, pois, os produtos culturais produzidos nos canteiros, além de possuir um valor afetivo/simbólico, possuem consigo um valor econômico, que pode e deve ser revertido em renda, para os partícipes do projeto.

Promover práticas pedagógicas que associam Educação ao trabalho, são condicionantes fundantes para o desenvolvimento de articulações entre teorias e práticas, imbricadas numa relação indissociável. Saberes e fazeres em constante permutação promove o desenvolvimento de um conhecimento que despertam outros olhares para o que antes, fora tido como fatalidade natural, a seca.

Os resultados obtidos foram a troca de conhecimento, a desenvoltura dos jovens e a participação dos adultos que são associados na organização acima citada, e, além disso, a gratificação de ver o projeto em andamento e saber que tivemos resultados exitosos, a ponto de tal participação desses jovens fazer mudar a rotina cotidiana da comunidade.

A atividade teve inicio com a realização de um diálogo com os participantes do projeto, em seguida, realizou-se um mutirão comunitário com jovens da comunidade para a construção do canteiro econômico. Ressaltamos que antes das atividades práticas, realizávamos uma formação com os jovens, a fim de potencializar um debate sobre os aspectos técnicos, Botânicos e sociais, que surgiriam com a implantação da tecnologia social de convivência com o semiárido, de modo que foi construindo também um cronograma de atividades que foram desenvolvidos a fim de garantir a produção de hortaliças.

O Compromisso e responsabilidade dos jovens com a manutenção e cumprimentos das atividades que precisavam ser desenvolvidas, com o propósito de assegurar a manutenção e desenvolvimento das hortaliças fez com que isso gerasse uma sintonia e dialogo entre os sujeitos envolvidos na ação. Deste modo, fez se necessário o planejamento de encontro semanais, a fim de realizar o monitoramento do desenvolvimento do canteiro por parte dos mesmos. Segue-se assim a tabela com as atividades e as datas de sua realização.

TABELA 01: Cronograma e atividades desenvolvidas na Associação

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	N° de horas
14/04/2019	Diálogos com a presidente da Associação	04
21/04/2019	Debates e construção da proposta com os associados e jovens	07
28/04/2019	Organização do 1° canteiro agroecológico	07
05/05/2019	Organização do 2° canteiro agroecológico	07
11/05/2019	Manutenção dos Canteiros 1 e 2, e limpeza da associação	07
19/05/2019	Organização do 3° canteiro	07
26/05/2019	Atividade de auto avaliação: explicação dos procedimentos	07
02/06/2019	Oficina de artesanato com garrafas e manutenção dos canteiros	07
06/06/2019	Apresentação do projeto na escola José Bonifácio em Sumé – PB	07
09/06/2019	Manutenção, limpeza e rega dos canteiros	07
15/06/2019	1ª Colheita, reorganização do 3° canteiro, limpeza, rega e CINEMA	10
22/06/2019	Atividade de limpeza da associação e manutenção dos canteiros	07
29/06/2019	2ª Colheita de coentro, plantação de pés de mamão, alho e acerola	07
04/07/2019	Plantação do 3° canteiro e finalização das atividades de estágio	07
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO		**98**

Fonte: Pesquisa de Campo. Elaborado pelos autores, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do pressuposto de que quando as atividades e ações são construídas coletivamente, a probabilidade de sucesso torna-se elevada. Esta premissa estava implícita e explicita no decorrer dos processos desenvolvidos no Estágio Supervisionado, onde contamos constantemente com a colaboração da presidente da associação, em todos os momentos de idealização e execução das propostas educativas.

Sendo sabedores que os modos de vida no semiárido são condicionados a partir das formas de convivência e apropriação deste território, bem como das adversidades climáticas, temos como proposta com este relato de experiência apresentar as possibilidades de desenvolvimento de uma prática agroecológica, na referida associação comunitária, com os jovens de faixa etária compreendida entre 10 e 17 anos, residentes nestes territórios. Entendemos que, a busca de alternativa que consolidem a permanência de jovens no campo do semiárido é tarefa importante para assegurar às referidas comunidades a sucessão geracional camponesa.

O fortalecimento de práticas ligadas a agroecologia, agricultura orgânica ou mesmo desenvolvimento sustentável, já desponta entre as possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos nessa região. As tecnologias de convivência com o semiárido, foram se aperfeiçoando, e trazendo possibilidades de melhorias na condição de sobrevivência do Nordestino, caririzeiro e paraibano.

A prática agroecológica associada à convivência/permanência dos sujeitos camponeses em suas comunidades promove o desenvolvimento de um vínculo afetivo que se torna propulsor para pensar melhorias vinculadas aos usos dados às propriedades dos campesinos. O desenvolvimento de uma prática agroecológica, materializada a partir do trabalho na associação comunitária, trás consigo, benefícios que ultrapassam as ações desenvolvidas no ato de construção da proposta, fortalecem os vínculos de pertencimento entre os indivíduos com suas comunidades, bem como os laços afetivos entre estes sujeitos.

Uma das vertentes que esta proposta educativa nos apresenta é a articulação da Agroecologia com a Educação do Campo, apresentado, também uma vertente Geográfica, pois, desenvolve-se uma consciência ecológica, pautada por uma logica da Educação Ambiental e do associativismo.

A seguir apresentaremos uma sequência de imagens que registam os procedimentos desenvolvidos durante a realização do estagio supervisionado, bem como as atividades que foram materializadas com a construção dos canteiros.

FIGURA 01: Montagem do canteiro



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

FIGURA 02: Preparação do esterco



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

FIGURA 03: Trabalho coletivo



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

FIGURA 04: Canteiro construído



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Realizar análises sobre os conceitos de Educação do Campo, Educação Não Escolar e a Pesquisa Participante, articulando essas três condições/situações, de forma a estruturar um entendimento que venha a esclarecer o leitor sobre seus fundamentos, não é tarefa das mais fáceis, porém, partindo desse desafio, iremos realizar comentários pontuais sobre o arcabouço teórico dos conceitos.

Educação do Campo, Educação Não Escolar e Pesquisa Participante possuem seus fundamentos teóricos, epistemológicos e princípios, e partindo de tal condição apresentaremos de forma sintética, brevíssimas definições, articuladas com nossos entendimentos e tentaremos tecer conexões com o território onde estamos inseridos, o Cariri Ocidental paraibano.

Traremos, de início para situar o leitor e tornar o texto o mais didático possível, o conceito, em seguida nosso entendimento e a *posteriori,* apresentaremos diálogos dos termos com o contexto caririzeiro. É importante situarmos o leitor temporal e espacialmente, para que suas compreensões sejam articuladas e dialoguem com as realidades dos sujeitos que expressaram suas ideias, anseios, angustias e impressões sobre os temas em questão.

Traçaremos nossas análises sobre o conceito de Educação do Campo apoiados nos escritos de Roseli Salete Caldart (2012) no livro dicionário de Educação do Campo, onde a mesma ressalta que a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira na contemporaneidade, sendo que esta realidade é protagonizada pelos trabalhadores campesinos e suas organizações, que possui por intuito incidir sobre a política de educação, apresentando e reivindicando os interesses sociais das comunidades camponesas (agricultores, ribeirinhos, ciganos, caiçaras, faxinalenses, quebradores de coco entre tantos outros povos e tantas organizações onde se destacam: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Atingidos por Barragem, Movimento das Mulheres Camponesas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Conselho Indigenista Missionário, Pescadores e Pescadoras Artesanais e Via Campesina).

Para se compreender o processo e o fenômeno da Educação do Campo faz-se necessário articular objetivos e sujeitos que estão relacionados diretamente às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais em territórios campesinos. Vale ressaltar ainda, o embate classista onde se acirram os projetos de campo em contraponto às lógicas do agronegócio. Assim estreita-se o veículo entre Educação do Campo e projeto de sociedade numa perspectiva da construção de políticas públicas que priorizam a formação humana do indivíduo.

Estabelecendo uma relação espacial entre o conceito citado e o contexto caririzeiro, no qual estamos inseridos ressaltamos que os embates são estabelecidos via órgãos normativos dos sistemas de ensino, noutras palavras, as secretarias de educação que priorizam uma concepção de ensino-aprendizagem, direcionada para os centros urbanos, nas sedes dos municípios. Assim cada escola situada fora da sede torna-se ponto e foco de resistência perante as lógicas de educação em vigência.

A permanência da escola situada no espaço campesino nem sempre garante que esta instituição desenvolva e priorize um projeto de educação que dialogue com a formação humana, assim não basta apenas a escola estar no campo é importante que ela desenvolva práticas e ações educativas que priorizem acima de tudo, os sujeitos para qual ela se destina.

É necessária uma intencionalidade educativa que rompa com os padrões e práticas de educação pré-determinados, fato este que no contexto caririzeiro, ainda estamos em processo de construção. As lutas maiores e as batalhas que são travadas estão relacionadas ainda, a exclusiva permanência da escola nas comunidades campesinas. Para traçarmos nossa discussão sobre o conceito de Educação Não Escolar, nos apoiaremos na definição de Severo (2015) em que a educação não escolar corresponde a um termo cuja conceituação repousa em uma necessidade de histórica emergente do atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas que transcendem os limites das instituições escolares.

Corroborando, ainda, com a perspectiva de Severo (2015), o mesmo considera que os espaços formativos nem sempre se dão nos territórios convencionais, escolas. Existem diversas instituições não escolares, porém com interesses educativos em sua conjuntura que apresentam concepções, lógicas e ferramentas pedagógicas priorizando ações que manifestam um caráter instrutivo, educativo e pedagógico, onde um exemplo disso são as associações comunitárias nos bairros (zona urbana) e associações comunitárias em territórios campesinos, sindicatos, entre outros espaços.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não escolares, não necessariamente precisam de um docente, mas sim de um indivíduo que esteja na condição de mediador, sem necessariamente existir um caráter hierárquico, mas acima de tudo que priorize o desenvolvimento e a construção de situações de aprendizagem em prol de um determinado tema, assunto ou ação. Podemos destacar como exemplo a atuação do presidente de uma associação comunitária, que dialoga e se articula com os associados em prol de melhorias estruturais para sua comunidade, reivindicando de órgãos públicos seus direitos.

Finalizamos nossas indagações sobre o conceito de Educação Não Escolar com os escritos de Severo (2015), quando o mesmo discorre que a Educação Não Escolar adquire caráter de processo pedagógico, quando suas intencionalidades são explicitadas e configuram modos da ação sistematizados com base numa concepção pedagógica que relaciona finalidades e metodologias educativas, atuando como elemento mediador da sua realização como atividade humana inserida em múltiplos contextos. Promovendo assim o que Freire (2005) denominou de práxis.

Sobre o último desafio, Pesquisa Participante, recorremos às contribuições de Brandão e Borges (2007) que discorrem que a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa. Existe uma relação mais que didática entre os sujeitos, desenvolvem-se coautorias nas pesquisas.

Seguindo com a perspectiva Brandão e Borges (2007) na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, seus contextos, territórios e lugares comuns. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular. A ação do pesquisador que pleiteia realizar uma pesquisa participante deve estar fundamentada no que Freire (2000) denominou de humanismo pedagógico.

Torna-se uma tarefa hercúlea realizar uma pesquisa participante em sua essência, pois

tal fato demanda tempo, coautoria, confiança e interesse de ambos os grupos e indivíduos envolvidos neste processo.

Muitos são os artigos, as monografias, as dissertações e até as teses que se dizem utilizar a metodologia da pesquisa participativa, porém, quando de fato se fazem as análises do que foi coletado, o trabalho foi praticamente de cunho ou caráter exploratório, ou noutras palavras, podemos dizer usurpador das informações alheias, sem o elemento estrutural deste tipo de pesquisa, que é o humanismo pedagógico, já citado.

No cariri paraibano a pesquisa participante assume um caráter amplo e coletivo, pois os indivíduos que se predispõem a participar desta empreitada assumem também o papel de autores dos trabalhos acadêmicos, haja vista o grau de interação, disponibilidade e humanismo para com aqueles que se deslocam nos territórios deste semiárido para garimpar verdadeiras preciosidades, que só o povo caririzeiro possui, sejam nos seus aspectos históricos, geográficos, culturais, políticos, econômicos e educativos.

Tentamos tecer comentários pontuais sobre os conceitos de Educação do Campo, Educação Não Escolar e Pesquisa Participante. Apresentamos de forma breve nossos entendimentos sobre tais terminologias, fundamentadas em autores que possuem leituras mais aprofundadas sobre os temas em questão e articulamos nossas análises a situações vivenciadas em nosso cotidiano. Queremos destacar que, independentemente do juízo de valor atribuído pelo leitor crítico, estes escritos são/foram impressões de situações cotidianas situadas espacialmente no Cariri Ocidental Paraibano, especificamente, em Sumé.

A permanência duma associação, situada no espaço campesino nem sempre garante que esta instituição desenvolva e priorize um projeto de educação que dialogue com a formação humana, assim não basta apenas a associação estar no campo, é importante que ela desenvolva práticas e ações educativas que priorizem acima de tudo, os sujeitos para qual ela se destina.

No projeto de estágio intitulado "Pequenos Girassóis e Grande Sementeiras", pudemos perceber nos seus desdobramentos diversos desafios que foram enfrentados pelos sujeitos participantes, estagiários, jovens e presidente da associação. Listaremos os que mais impactaram nosso estudo, investigação e ação.

- Falta de recursos financeiros para a compra de sementes e materiais para a construção do sistema de irrigação subterrâneo;
- Deslocamento dos jovens que moravam em comunidades mais distantes: Bananeira, Balanço e Cabeça Branca;
- Falta de Regadores;
- Problemas no desenvolvimento do 1° canteiro. As sementes conseguidas não possuíam boa qualidade, tal fato atrasou o processo de crescimento.
- Insetos e pragas;
- A questão do estrume/esterco. Necessitávamos de bastante água para realizarmos a lavagem deste material;
- Verbas para alimentação dos jovens durante a realização das atividades desenvolvidas;

- O retorno em segurança dos jovens, para suas residências, após, a realização de todas as atividades;
- Mediação das atividades. Em determinados momentos os adolescentes discutiam sobre suas atribuições e responsabilidades.

Destacamos, que mesmo com uma série de desafios que foram enfrentados durante nosso percurso formativo, ressaltamos que o fato de nos domingos a partir das 08h00min da manhã, jovens que poderiam estar fazendo qualquer outra coisa (dormindo, jogando futebol, assistindo), estavam empenhados no desenvolvimento de atividades na associação. E sempre ao chegarmos ao referido espaço formativo, nos deparávamos com os olhares ansiosos dos jovens aguardando o início dos trabalhos. Tal fato sempre nos motivava.

CONCLUSÕES

O Estagio Curricular Supervisionado em espaço não escolar, ofertado no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, na Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG/CDSA proporciona ao estagiário uma visão ampla sobre os processos que envolvem as demandas educativas em ambiente não escolar, colaborando para uma formação que desperta no estudante de graduação um posicionamento crítico e atuante frente às demandas noutros espaços educativos.

As práticas e experiências técnicas e pedagógicas foram desenvolvidas na já citada associação comunitária (ASCOBODABCAB), com jovens que residem nas comunidades Olho D'agua Branca, Cabeça Branca, Bananeira e Sitio Balanço, todas estas localizadas na zona rural do município de Sumé, microrregião do Cariri Ocidental paraibano.

As atividades tiveram inicio com a realização de um mutirão comunitário com jovens da comunidade para a construção de um canteiro econômico e agroecológico. Proposta esta, que surgiu na primeira reunião, realizada com os responsáveis pelos jovens.

Antes da efetivação da prática foi desenvolvida uma formação com os sujeitos envolvidos, a fim de promover um debate sobre os aspectos técnicos, botânicos e sociais da tecnologia que, veio a ser implantada, de modo que foi construindo também um cronograma de atividades que foram implementadas com o intuito de garantir a produção de hortaliças na tecnologia construída coletivamente.

Este estágio nos trouxe desafios, porém, a cada realização das demandas, erámos instigados pelos próprios jovens a melhorarmos nossas atividades e nossos modos de ser e agir, saber e fazer. Aprendemos e ensinamos de forma mútua. Construiu-se uma práxis significativa onde os envolvidos tornaram-se aprendentes no cotidiano de suas ações.

Os diálogos realizados e as ações materializadas com a construção dos canteiros agroecológicos nos proporcionaram aprendizados significativos, pois, os indivíduos envolvidos traziam consigo conhecimentos do cotidiano, fato este que aperfeiçoou nossas ações e melhorou significativamente as propostas do projeto inicial.

Construir práticas colaborativas numa associação comunitária rural nos motivou a analisar nossa condição de professores e professoras. Percepções, escutas atentas e sensi-

bilidades pode e devem ser ferramentas constantes de nossas práticas educativas cotidianas.

Compreender que o conhecimento quando desenvolvido numa relação de igualdade entre os sujeitos participantes neste projeto promoveu uma melhor interação entre os indivíduos e destes com o ambiente da associação, fato que antes do projeto fora relatado pelos jovens que não se sentiam pertencentes à mesma. Continuemos preparando a terra, semeando e que consigamos colher os frutos organicamente, livre de agrotóxicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 22, n. 40, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/ article/ view/753>. Acesso em: 21/06/2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CALDART, Roseli Salete. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 7. Ed. São Paulo, Paz e Terra. 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R.M.G.; GOMES, A.M.H. (Orgs.). **O clássico e o novo:** tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas.** Rev. Bras. Estud. Pedagógicos. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DESVENDANDO AROMAS E SABORES DO CAMPO A PARTIR DE OFICINAS SENSORIAIS: UMA METODOLOGIA APLICADA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ALFREDO CHAVES

Revealing Coutryside Flavors And Aromas From Sensory Workshops: A methodology applied at Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves

[1]Ingrid da Mata Gonçalves[1], Silas Nunes Batista[2], Mariana Miguel Machado[3], Francislene Aires dos Santos[4]

[1]MSc. Ciência dos Alimentos, Eng. Agrônoma, EFAAC, ingriddamata@yahoo.com.br

[2]EFAAC, Eng. Agrônomo, MSc. Ciências Ambientais e Florestais, Pós-Graduado em Educação Ambiental e Sustentabilidade,EFAAC, silasagroufrrj@yahoo.com.br

[3]Agente de Restauração Ecossistêmica, Técnica em Agropecuária, EFAAC, brambatimari@gmail.com

[4]Técnica em Agropecuária, EFAAC, francisleneaires@gmail.com

RESUMO

A agricultura familiar brasileira se destaca na produção e processamento dos alimentos, transmitindo aromas e sabores únicos, carregando histórias e lembranças que ultrapassam gerações. Porém essa conexão com a memória afetiva vem se perdendo ao longo do tempo, através da diversidade das grandes marcas, que nos trazem produtos alimentícios cheios de aditivos e vazios de memórias. Sem contar nos preços reduzidos o que acaba sendo uma competição desleal para os agricultores familiares. Neste sentido, o objetivo principal deste artigo é relatar experiências realizadas na Escola Família Agrícolas de Alfredo Chaves, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio técnico, a partir de oficinas sensoriais de alimentos vindo das famílias dos próprios estudantes. As experiências envolveram dois projetos profissionais do jovem e quatro aulas práticas, além de degustações e análises sensoriais coletivas por toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância; alimentos regionais; roda sensorial; oficina do gosto.

ABSTRACT

Brazilian family farming stands out on food production and processing, revealing unique flavors and aromas, carring out histories and remmeberings that overtake generations. But this conection with afective memory is vanishing through time, within the diversity of big comercial brands, wich bring us food full of additive and empty of memories. Not to mention about the lower prices, wich is such a unfair competition for the family farmers. In this sense, this article's main goal is to relate experiences carried on at Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, with 9th year students of elementary school and 3rd year of tecnician high school from sensory workshops with the food provided by the student's families. The experiences were about two professional young projects and four pratical classes, besides tasting and collective sensory analysis by the whole school comunity.

Keywords: Alternation pedagogy; regional foods; sensory wheel; taste worshop.

CONTEXTO

A Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, fundada em julho de 1969, fica localizada no município de Alfredo Chaves e atende estudantes de diversos distritos e municípios. O perfil da comunidade escolar se modificou ao longo dos anos, e este não atende apenas ou tão somente estudantes do meio rural, mas também do meio urbano, seja por dificuldades do meio onde residem ou apenas para ter um maior contato com a natureza, segundo alguns relatos. No início dos anos 2000, verificou-se um aumento considerável no consumo dos produtos industrializados pelos estudantes ao sair da sessão escolar, bem como na estadia familiar. Essa mudança no perfil alimentar chamou a atenção dos monitores no sentido da necessidade de se realizar alguma ação para inverter esse quadro tendencioso de consumo de industrializados, o que acabou marginalizando e desvalorizando os alimentos regionais.

A partir deste novo cenário, verificou-se, por parte de alguns monitores, a necessidade de se trabalhar temas ligados a alimentação saudável, nutrição humana, aditivos alimentares, obesidade, dentre outros. Porém, qual seria a forma mais didática e atrativa para os jovens dessa geração? Como fazer a conexão de um tema tão complexo para a realidade dos nossos estudantes? De que forma deveríamos abordar? Como prender a atenção de um público que nasceu na era tecnológica? E se treinássemos o paladar de cada indivíduo? Esses questionamentos perduraram por muito tempo na equipe de docentes, e a partir de um bate papo, em meados de 2016, com Mariana Miguel Machado, aluna da 2ª série do ensino médio, surgiu uma fala que nos direcionou para uma das mais fascinantes práticas que a nossa escola já vivenciou. Essa estudante conduziu um projeto sobre "Elaboração de Brownie Artesanal a partir de bases amiláceas alternativas". Mariana tinha uma agroindústria de panificação desativada, a mesma não via sentido em continuar nessa área devido ao baixo consumo, desvalorização de preços e da crescente demanda por alimentos sem glúten. Foi neste momento que a ideia de fazer um projeto na escola e envolver os estudantes com um tema atual despertou o interesse dos envolvidos. Vale ressaltar que Mariana tinha aversão ao público, e fazer oficinas sensoriais iria ajudá-la a desenvolver o dom de se expressar.

No ano de 2017, Francislene Aires dos Santos, que cursava a 2ª série do ensino médio, iniciou seu projeto sobre "Barra de cereais caseiras a partir de alimentos da agricultura familiar capixaba".Tal projeto foi de encontro às especificidades da estudante, uma vez que a mesma não dispunha de espaço em casa para desenvolver um tema mais ligado à agricultura, muito embora observava-se grande afinidade da aluna com o meio agropecuário.

As degustações sensoriais orientadas, oficina do gosto e o queijo com prosa foram realizados de forma interdisciplinar nas disciplinas de filosofia, zootecnia, agricultura, química e administração de empresas, de forma contextualizada com os temas geradores e os planos de estudos, elementos próprios da Pedagogia da Alternância, prática pedagógica adotada pela escola.

Todas as experiências foram realizadas no período de junho de 2016 a dezembro de 2018, envolvendo diretamente a turma do 9º ano do ensino fundamental, a qual possui como Tema Gerador "Indústria Caseira", e a turma da 3ª série do ensino médio técnico em agropecuária, com o Tema Gerador "Diversificação Agropecuária". Ambas foram aplicadas

no meio escolar com a participação de funcionários, monitores, agricultores e estudantes.

Os objetivos propostos nessas experiências foram aguçar os cinco sentidos ao consumirmos os alimentos que vêm do campo, conhecer de fato os sabores dos alimentos, transmitirem conhecimentos a partir das degustações e trazer à tona a memória afetiva de uma determinada receita, de um sabor, de um aroma. É através dos sentidos que sensibilizaremos os jovens acerca de temas tão recentes, mas complexos de se trabalhar, tais como: "Você é o que você come?", visto que a escola tem papel fundamental na formação de cidadãos críticos e reflexivos, preparando-os também para o ingresso no ensino superior.

As oficinas propiciaram aos estudantes novas experiências na área de Fisiologia Sensorial, o que permitiu que eles compreendessem que a vivência prática dos conteúdos permite melhor compreensão dos mesmos e facilita o processo de aprendizagem e que, de formas simples, se pode inovar com diferentes metodologias de ensino. Assim, percebeu-se que iniciativas como esta são de extrema importância para a formação dos estudantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

METODOLOGIA DE APLICAÇÃO:

É preciso considerar que o educador e a escola fazem parte de uma sociedade na qual o conhecimento se dinamiza e os educandos têm cada vez mais acesso à informação. Assim, é preciso saber aproveitar os conhecimentos prévios e a "carga social" que o estudante traz consigo (TEIXEIRA E FLORES, 2010). O uso desses saberes prévios dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem pode propiciar a oportunidade de correlacionar o que está aprendendo com as suas situações cotidianas e assim fazer com que a aquisição de um determinado conteúdo seja mais agradável e proveitosa a ele (RABAIOLI E BORGES, 2011), além de mais eficiente em termos neurobiológicos. Ao fazer com que os alunos aproximem o conteúdo trabalhado em classe com conhecimentos cotidianos o professor consegue criar um ambiente mais reflexivo e melhorar a capacidade de interação dos estudantes com a sociedade (FONTENELLE, 2010).

É neste contexto que a análise sensorial vem de encontro ao educando, através da oportunidade de aprender de forma dinâmica e participativa. A NBR 12806 define análise sensorial como uma disciplina científica usada para evocar, medir, analisar e interpretar reações das características dos alimentos e materiais como são percebidas pelos sentidos da visão, olfato, gosto, tato e audição (ABNT, 1993a). As percepções sensoriais dos alimentos são interações complexas que envolvem estes cinco sentidos. No caso, o sabor é usualmente definido como impressões sensoriais que ocorrem na cavidade bucal, como resultado do odor e vários efeitos sensoriais, tais como frio, queimado, adstringência e outros (GEISE, 1995). O objetivo da avaliação sensorial é detectar diferenças entre os alimentos baseados nas diferenças perceptíveis na intensidade de alguns atributos (FERREIRA et al., 2000). Na avaliação de atributos das formulações utilizam-se escalas, que determinam a grandeza (intensidade da sensação) e a direção das diferenças entre as amostras, e através das escalas é possível saber o quanto as amostras diferem entre si e qual a amostra que apresenta maior intensidade do atributo sensorial que está sendo medido. O perfil

de características é um teste que avalia a aparência, cor, odor, sabor e textura de um produto comercializado ou em desenvolvimento. Os testes afetivos são usados para avaliar a preferência e/ou aceitação de produtos. Geralmente, um grande número de julgadores é requerido para essas avaliações. Os julgadores não são treinados, mas são selecionados para representar uma população-alvo. Os testes afetivos são uma importante ferramenta, pois acessam diretamente a opinião do consumidor já estabelecido ou potencial de um produto, sobre características específicas do produto ou ideias sobre o mesmo, por isso são também chamados de testes de consumidor (FERREIRA et al., 2000).

Todas as análises sensoriais foram realizadas nos momentos das aulas, que permeavam entre os temas geradores e planos de estudos, todos com rodas sensoriais e materiais impressos para objeto de estudo. Estes materiais eram devolvidos e preenchidos imediatamente pelos estudantes ao final das oficinas para avaliação pelos monitores que aplicavam. Vale ressaltar que as oficinas eram as surpresas da semana, ou seja, ninguém sabia quando e o que seria avaliado, com exceção dos estudantes que aplicavam e monitores. Esse sigilo era importante para manter a idoneidade das amostras e para evitar respostas tendenciosas pelos educandos.

As oficinas foram aplicadas no período entre junho de 2016 a outubro de 2018. As atividades eram planejadas em conjunto com monitores e estudantes quinzenalmente, revezando com os encontros propriamente ditos, com duração de 90 minutos. Cada resultado era registrado e analisado pelos monitores Engenheiros Agrônomos Ingrid da Mata e Silas Nunes Batista e posteriormente inseridos nos projetos profissionais das estudantes Mariana Miguel Machado e Francislene Aires dos Santos. A proposta do trabalho era oferecer treinamento dos sentidos e ativar a memória sensorial com resgate e valorização dos alimentos do campo. As atividades planejadas para cada encontro foram baseadas nos órgãos sensoriais: tato, olfato, paladar e audição, além da estimulação cognitiva. As turmas onde as oficinas foram aplicadas eram caracterizadas predominante por estudantes do meio rural, pertencentes aos municípios e distritos vizinhos de Alfredo Chaves:

9º ano do ensino fundamental: Turma composta por 11 meninos e 6 meninas, totalizando 17 estudantes com faixa etária de 13 a 15 anos, aproximadamente.

3ª série do ensino médio técnico em agropecuária: Turma composta por 12 meninas e 13 meninos, totalizando 25 estudantes com faixa etária de 16 a 23 anos, aproximadamente.

I DEGUSTAÇÃO ORIENTADA DE QUEIJOS ARTESANAIS

A degustação orientada de queijos artesanais, ocorreu em julho de 2016, com a turma do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de zootecnia e matemática e envolveu as famílias, comunidade e monitores nas doações das amostras de queijos. Todos foram convidados a participar deste momento, porém apenas um produtor esteve presente e fomos agraciados pela história da agroindústria de sua família. Todo o processamento do queijo foi abordado em slides, bem como as boas práticas de fabricação. A oficina ocorreu na área externa da sala de aula e cada estudante recebeu impressa a roda sensorial e uma ficha avaliativa para preencher cada atributo observado pelos indivíduos. As avaliações foram individuais e os monitores responsáveis pela oficina orientaram os estudantes quanto ao preenchimento das fichas. O teste era afetivo e abordava todos os atributos analisados nos queijos artesanais pelos jovens.

Fotos 1 e 2: Mesa de Degustação Exposta e análise Sensorial de Brownie, Oficina de Brownie Artesanal



A oficina de Brownie artesanal foi elaborada e aplicada pela estudante Mariana Machado, em agosto de 2016, sobre a orientação da monitora Ingrid da Mata, no 9º ano do ensino fundamental. Neste momento, os estudantes receberam amostras de diferentes elaborações de brownies feitos a partir de tubérculos, produzidos na região de Alfredo chaves, tais como batata-doce e inhame. Cada estudante recebia as fichas sensoriais e, já treinados, preenchiam conforme descrito. Os benefícios dos tubérculos utilizados nas formulações foram abordados pela estudante, que utilizou esses dados para seu projeto profissional. O objetivo da oficina foi descobrir novas possibilidades de panificação, sem o tradicional trigo. Ao final, as avaliações foram recolhidas e realizou-se um debate acerca da alimentação saudável.

I DEGUSTA CHOCO-FRUTAS

O degusta choco foi realizado entre monitores e estudantes. Também foi realizado com a turma do 9º ano, em outubro de 2016. Cada monitor levou uma fruta e cada estudante levou um chocolate. O combinado era não repetir as frutas e nem os chocolates. A mesa foi montada pelos monitores de agricultura e zootecnia e a história do chocolate abriu o Degusta, com o cacau que a estudante Fernanda Savernine trouxe de sua propriedade. Todo o processo, do plantio até o beneficiamento do fruto, foi abordado pelo professor de agricultura. Todos tiveram que descobrir quais seriam as melhores combinações de frutas com chocolates e qual foi a sensação ao misturar sabores diferentes. Todas essas descrições foram exposta por eles, após o degusta choco-frutas. O objetivo do degusta foi saborear novos paladares a partir de combinações inusitadas. Vale destacar que muitos estudantes passaram a comer frutas que não apreciavam, como mamão e figo.

Foto 3: Degustação de Chocolates e Frutas



OFICINA DO GOSTO

A oficina do gosto foi aplicada pela estudante Francislene Aires dos Santos, na turma da 3ª série do ensino médio técnico em agropecuária, em março de 2018, com duração de aproximadamente 90 minutos. Aulas de química e zootecnia foram utilizadas sob a orientação da monitora Ingrid da Mata. A oficina do gosto tem como base o movimento Sloow Food, que resgata sabores, receitas e alimentos perdidos ao longo do tempo. O objetivo da oficina do gosto foi descobrir os alimentos através dos cinco sentidos: audição, aroma, aspecto, textura e por fim, o sabor.

Foto 4: Momento da Aplicação da Oficina do Gosto



DEGUSTAÇÃO COLETIVA DE BARRA DE CEREAIS

A degustação coletiva de barra de cereais, foi aplicada pela estudante Francislene Aires dos Santos, em junho de 2018, no momento do lanche da tarde da escola. A estudante abordou toda a composição de sua barra de cereal, que veio da feira da região e citou os aditivos presentes nas barras de cereais industrializadas. O objetivo principal desta prática foi abordar a quantidade excessiva de aditivos alimentares que consumimos nos produtos alimentícios e o mal que acarreta na saúde humana. Todos os estudantes receberam de 1 a 2 amostras para a prova e em seguida dizer se aprovaram ou não. Cerca de 85% dos estudantes aprovaram a formulação. Francislene ainda explicou sobre o seu projeto e motivou os colegas a desenvolver um projeto profissional.

RESULTADOS

Falar sobre alimentos da agricultura familiar possibilitou, de modo geral, a aproximação entre os jovens, pois lembranças e histórias foram compartilhadas e isso fez com que aumentasse a empatia entre eles. O fortalecimento no campo deve ser feito através da educação, com os filhos de agricultores. O segundo aspecto observado após a aplicação das oficinas foi o aumento do consumo de alimentos *in natura* por parte dos educandos na semana escolar, observado a partir da pesagem de resíduos após as refeições coletivas.

O terceiro aspecto claramente observado foi a melhoria da desenvoltura dos estudantes que se propuseram em aplicar as oficinas, em especial à Mariana Miguel Machado, que tinha medo de falar em público, e em seu último ano de estudante, estava aplicando

várias oficinas entre as turmas. A composição e os benefícios dos alimentos da agricultura familiar foram abordados pelos estudantes ao longo das degustações, pois observou-se o resultado dos seus trabalhos sendo discutido nas oficinas. O treinamento dos sentidos causou um certo incômodo por parte dos educandos que estavam acostumados a comer, em vez de sentir os alimentos. O aspecto olfato era o sentido menos utilizado entre eles e "sentir o aroma do cacau era algo novo e fascinante", relatou uma das estudantes. A combinação entre sabores, tais como o "azedo da uva, que quebra a doçura do chocolate ao leite", permitiu a descoberta de novos sentidos por cada um, fazendo toda a diferença no momento da alimentação. Em suma, um grupo de jovens paravam quinzenalmente na escola para conversar sobre agricultura familiar, receitas, alimentação saudável, industrializados, embalagens, orgânicos, feiras agrícolas, envelhecimento e composição dos alimentos, permeando entre sabores e memórias afetivas que foram resgatadas a em cada momento proposto pelo estudante e monitores. Cada encontro possibilitou novos olhares, quebra de paradigmas e outras possibilidades de processar e continuar de forma digna e autônoma no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 12806: análise sensorial dos alimentos e bebidas - terminologia. Rio de Janeiro, 1993a.

FERREIRA, V. L. P.; ALMEIDA, T. C. A. de; PETTINELLI, M. L. C. de V.; SILVA, M. A. A. P. da; CHAVES, J. B. P.; BARBOSA, E. M. de M. Análise sensorial: testes discriminativos e afetivos. manual: série qualidade. Campinas, 2000.

FONTENELLE, J. F. Formação crítico-reflexiva na perspectiva do professor de geografia: um estudo de caso. Geosaberes, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2010.

GEISE, J. Developments in beverage additives. Food Technology, Chicago, v. 49, n.9, p. 64-72, set. 1995.

RABAIOLI, V.; BORGES, R. M .R. Aliando os saberes prévios de educandos da EJA e as estratégias utilizadas pelo professor na busca de uma aprendizagem significativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2011, Ijuí. Relato de experiência. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

TEIXEIRA, C.; FLORES, M. A. Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 113-133, jan./mar. 2010.

O PROJETO DIDÁTICO COMO PRÁTICA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS POVOS DO CAMPO

El Proyecto Didáctico como Práctica de Contextualización de Recuerdos e Historias de Procesos de Identidad de Los Pueblos Rurales

Rafael de Farias Ferreira[1]

[1]Mestre em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba; Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, formação de professores/as e práticas pedagógicas – Nupeforp. Professor-Coordenador da Escola Municipal Maria Bezerra da Silva. Coordenador dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de São João do Tigre. Aluno da Especialização em Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido – Universidade Federal de Campina Grande – Sumé. Membro do Grupo de Pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações. rafael.educ.pb@gamil.com

RESUMO

O relato apresenta uma ação educativa pautada em um esforço coletivo de tornar práticas escolares meios que possibilitem compreender a construção social dos alunos em contextos identitários. A Escola Maria Bezerra da Silva, localizada no município de Zabelê, no semiárido paraibano, tornou o projeto "O rei do ritmo popular na mais bela manifestação cultural do Nordeste: São João de resistência, São João de Jackson do Pandeiro" em um evento didático interdisciplinar. As tramas que proporcionaram as interações entre a escola e a comunidade são evidenciadas a partir das descrições das experiências educativas. Para refletir as práticas docentes, realizou-se um fecundo diálogo entre educação e memória. A vivência em destaque possibilitou reconhecer a importância e o significado das festas juninas dentro da cultura local. Por meio das produções de textos e desenhos, notou-se que os alunos identificaram diversas manifestações culturais, refletiram sobre os estabelecimentos familiares e suas relações com o lugar.

Palavras-chave: Projeto didático interdisciplinar; Memória; Lugar; Sujeitos do Campo.

CONTEXTO

O presente relato busca evidenciar a realização de um evento pedagógico que, por meio de um planejamento sistematizado, gerou um projeto didático com o intuito de aproximar os saberes escolares das práticas sociais dos alunos.

A mediação pedagógica desenvolvida a partir do projeto "O rei do ritmo popular na mais bela manifestação cultural do Nordeste: São João de resistência, São João de Jackson do Pandeiro" buscou tornar uma das festas mais populares do Brasil em um evento que culminasse na produção de aprendizagens em torno de processos identitários de reconhecimento com a vida do/no campo e da construção de uma cultura que perpassa as fronteiras regionais.

Nesse sentido, provocamos os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bezerra da Silva, localizada

no município de Zabelê, na Paraíba, a compreender a festa junina enquanto manifestação identitária dos povos do campo. O projeto foi organizando em sete temas, como podemos verificar na figura 01. O tema que será destacado nesse relato é o que evidencia a festa junina enquanto manifestação identitária dos povos do campo. Considerando que as festas populares promovidas na região nordeste mantêm uma relação entre o sagrado e o profano, o sagrado sendo simbolizado pelas cerimônias, ou seja, o próprio culto em si, e o profano pela festividade - a demonstração da alegria, de espontaneidade (DAMATTA, 1986).

Figura 01. Temas abordados na execução do projeto didático



Figura 01. Temas abordados na execução do projeto didático

Para avaliar o desenvolvimento das aprendizagens em torno das práticas de ensino organizadas pelos docentes da escola, foram considerados os textos e os desenhos produzidos pelos alunos, individual e coletivamente, depois de atividades educativas fundamentais para a apropriação e construção do saber, pois possibilitaram averiguar se o aluno construiu conhecimento e se conhece as estruturas dos gêneros textuais inseridos no processo educativo. Os textos possibilitam avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais, como pesquisa, seminário e debates.

Os professores estabeleceram pesos para cada item que foi avaliado (desenho, estrutura do texto, gramática, apresentação), bem como orientaram os alunos sobre os critérios adotados para a distribuição de pontos.

Ao final do trabalho, observou se os alunos conseguiram: a) Compreender a produção do desenho e do relato como parte do gênero narrativo; b) Entender a importância da pesquisa para compor uma narrativa biográfica; d) Produzir acontecimentos em forma de desenho.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para iniciar as atividades elaboradas, problematizamos a temática por meio de uma roda de diálogo com a seguinte questão: o que já foi feito na escola em relação aos festejos juninos? Os alunos relataram lembranças das comemorações passadas, como as vestimentas que usaram, as músicas que escutaram e dançaram, as comidas que saborearam e as brincadeiras que participaram. Algo que se destacou nos relatos foram as lembranças que

evidenciavam as atividades realizadas em sala de aula. Alguns alunos fizeram referência às músicas de Luiz Gonzaga, aos animados ensaios da quadrilha e às leituras e produções de gêneros textuais (tirinhas, poemas de cordel, adivinhas e trava-línguas). Para Joël Candau (2014), a memória dos acontecimentos é um museu de singularidades que são representadas como marcos de uma trajetória individual ou coletiva que encontra um sentido de se manifestar a partir da lógica de sua demarcação.

A escola, enquanto lugar de identidade e de formação da identidade dos sujeitos em processos de escolarização, constitui-se em um híbrido cultural capaz de intensificar a cultura da dominação ou a cultura da classe à qual os alunos pertencem. No caso dessa escola, estamos tratando dos alunos cujos pais são da classe trabalhadora.

Enaltecer práticas sociais advindas de manifestações populares possibilita uma maior aproximação com a realidade imediata. Para Callai (2010, p. 36),

> a realidade imediata, quer dizer, o lugar onde se vive, deve ser conhecida e reconhecida pelo que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber movimentar-se nele, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio como sujeito [...] compreender a lógica da organização desse espaço permite perceber que as formas de organização são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual [...] Tudo isso permite que cada lugar possua uma identidade, que são as marcas que os caracterizam.

Para evidenciar a identidade do lugar, propomos aos alunos que perguntassem para as suas famílias sobre acontecimentos que marcaram suas memórias a partir dos festejos juninos. As perguntas que nortearam o questionário estão expostas no Quadro 01.

Quadro 01. Perguntas norteadoras

• A sua família comemora a Festa Junina? Como?
• Estamos pesquisando as Festas Juninas de antigamente e de outras cidades. Pais, avós e tios podem contar como celebravam a festa? Eles têm alguma cantiga, dança, receita típica ou brincadeira para ensinar?
• Parentes que vem de outras regiões também sabem contar algo sobre a festa?

Fonte: Projeto Didático/ Elaborado pelo Autor (2019)

Essas perguntas geraram uma segunda roda de diálogo, na qual os alunos expuseram lembranças que nem eles mesmos conheciam. Os relatos dos pais e dos avós demarcaram lembranças de acontecimentos que se apresentam de outras formas na realidade, mas que não desapareceram com o passar dos tempos, apenas se modificaram. As festas nos sítios e as fogueiras realizadas nos terreiros passaram a ser parte do ambiente da cidade. As fogueiras são feitas nas portas de casa e as calçadas substituíram os terreiros. Os forrós, com base na sanfona, no triângulo e na zabumba, se modernizaram a partir dos aparatos eletrônicos e passaram a ser tocados em grandes palcos nos centros das cidades. A pamonha preparada em família (em um grande evento familiar) agora pode ser comprada na porta de casa pelo carro da pamonha. Eles conseguiram perceber as mudanças que as festas juninas tiveram a partir da modernização da sociedade. Identificaram as fases etárias da vida humana e as práticas culturalmente associadas a cada uma delas, na atualidade e no passado (com ênfase na infância). Conseguiram diferenciar os patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (rua, campo, bairro, sítio, município e estado). Identificaram os

fatos históricos ou as práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade e compararam as memórias dos grupos de convívio locais a respeito das histórias dos festejos juninos.

A escola, enquanto lugar de práticas que colabora no entendimento das vivências desenvolvidas no campo social, torna-se promotora de transformação, isso porque estamos entendo que por ela se compreende o mundo da vida, "para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem a sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo" (CALLAI, 2010, p. 33).

A partir desse contexto, organizamos uma terceira atividade, com base no desenho, justificada pela compreensão de que "trabalhar com os desenhos é trabalhar com novas formas de ver, compreender as "coisas" e verificar-comprovar as próprias ideias. O indivíduo, quando desenha, expressa uma visão e um raciocínio" (SANTOS, 2006, p. 195). Para além disso, buscamos trazer à tona a sua memória e a afetividade carregada nas lembranças de uma memória em construção.

Solicitamos que desenhassem um registro narrativo de um evento junino que lhes trouxesse recordações e lembranças de uma subjetividade marcada de acontecimentos felizes, os quais fossem agradáveis de serem lembrados.

RESULTADOS

Ressaltamos que o trabalho com o registro narrativo de um evento junino não tomou como eixo central o direcionamento do eixo da análise linguística. O foco estava na produção do desenho e no relato em torno da representação imagética. Isso não quer dizer que o trabalho de reescrita não foi desenvolvido. Mas, para não tratarmos o processo educativo apenas como algo que deve ser visto na dimensão culta da língua, evidenciaremos a primeira produção, a qual garantiu a produção artística dos alunos.

A Figura 02 evidencia o desenho de elementos que marcam as composições culturais dos festejos juninos. A simbolização transmitida pelas cores e pelas objetificações dos objetos expostos são resquícios de um acontecimento que torna as lembranças composições culturais. Para Santos (2012, p. 14),

> O passado passou, e só o presente é real, mas a atualidade do espaço tem sido de singular: ela é formada de momentos que foram, estando agora cristalizados como objetos geográficos atuais; essas formas-objetos, tempo passado, são igualmente tempo presente como formas que abrigam uma essência, dada pelo fracionamento da sociedade total.

Essa possibilidade de compreender o tempo presente a partir de práticas educativas que aproximam os sujeitos do seu grupo familiar e dos artefatos elaborados e materializados por eles gera um conhecimento que é próprio da formação identitária daqueles que, por vezes, não conseguem compreender a própria realidade na qual se tornam sujeitos.

O desenho pode parecer mal elaborado, mas carrega a subjetividade contida na memória da aluna. Mesmo não apresentando a personificação dos homens e mulheres, o desenho estabelece relações diretas com a ação humana. A pamonha e o milho cozido sob a mesa representam a fartura da festa, que ganhou, especificamente para essa aluna,

Figura 02. Desenho da Aluna 01

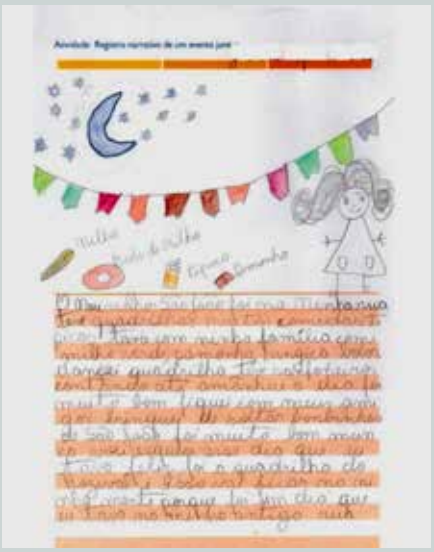


Fonte: acervo do autor

novos significados por ser, também, o aniversário da avó. O balão, mesmo não estando sendo representado na narrativa, ganha a dimensão lúdica promovida pelas brincadeiras e pelo evento ocorrido com a sandália da prima.

Nas Figuras 03 e 04, iremos observar que os desenhos e as narrativas estabelecem também conexões com a figura anterior. Uma explicação sobre isso pode ser entendida a partir de dois autores. O primeiro é Montenegro (2013), que afirma que, para Halbwachs (autor que criou o conceito de memória coletiva), a memória é múltipla e trabalha com o vivido, ou seja, o que ainda está presente no grupo. O segundo é Seixas (2001, p. 97), que complementa a ideia de Montenegro, ao refletir sobre a sociologia da memória proposta por Halbwachs, que compreendia que "a memória significa fundamentalmente reconstruir o passado a partir dos quadros sociais do presente". Nesse sentido, a memória de um é a memória de todos, tendo em vista que os alunos fazem parte do mesmo grupo que tecem as suas histórias.

Figura 03. Desenho da Aluna 02



Fonte: acervo do autor

Figura 04. Desenho da Aluna 03



Fonte: acervo do autor

Halbwachs (2003, p. 29) afirma que "recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permanecem obscuras para nós".

Em ambos os desenhos, notamos a força dos materiais simbólicos pertencentes aos festejos juninos. A família é elemento de destaque no sistema de ação em relação às práticas sociais estabelecidas sobre os sistemas de objetos. Nesse cenário, a comida, as bandeirinhas e a fogueira tornam-se objetos de lembrança (documento/monumento) que rememoram experiências dos alunos. A memória é "[..] luz que ilumina a coisa significante. É o sujeito que valida o objeto (eu versus tu), que dá vida a coisa, tornando-a o significante dentre de outros significantes" – da construção de sua própria história e consequentemente da história do grupo (RODRIGUES, 2011, p. 106).

Fazer esse entrelace do desenho, das memórias e da educação por meio das práticas educativas que trabalhem a identidade dos sujeitos do campo contribui para a formação dos alunos e para o entendimento de um semiárido diverso e rico culturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. **Escola, cotidiano e lugar.** Presidência da República Ministério da Educação Secretaria Executiva Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2014.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SEIXAS, Jacy Alves de. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado: memória coletiva e história. **História**, p. 93-108, 2001.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **Vozes do fim dos tempos:** profecias em escrituras midiáticas. João Pessoa: UFPB, 2011. Tese de Doutorado. Tese de doutorado.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO

Flávia Maria Alves de Araújo[1], Charlene Sousa Silva[2]

[1]Licenciada em Educação do Campo – UFCG. flavia.araujo.pb@outlook.com
[2]Licenciada em Educação do Campo - UFCG, Especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática para a Convivência para o Semiárido – UFCG. charleneufcg@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho emergiu na disciplina Condições Históricas e Materiais da produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro, no curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-CDSA, onde foi discutido as possibilidades de trabalhar o desenho como forma de linguagem expressiva da realidade dos sujeitos. Os objetivos propostos foram: Discutir as políticas públicas em relação à educação, promover o debate sobre direitos e deveres dos sujeitos nesse contexto, construir e analisar desenhos ilustrativos sobre as políticas que os estudantes vivenciam no âmbito educacional. Esse trabalho foi desenvolvido em 2 etapas: a primeira, desenvolveu-se no âmbito da leitura e da discussão simultaneamente ao texto " Educação do Campo: direitos de todos e dever do Estado" presente em um dos livros que correspondem ao material didático utilizado no Programa Projovem Campo Saberes da Terra em turmas onde esse trabalho foi desenvolvido. O segundo momento desenvolveu-se na criação de desenhos que trouxesse as reflexões do texto discutido em sala. Por tanto, é de estimável importância que essas discussões sejam vinculadas aos currículos escolares, as discussões em sala de aula, para essa camada da sociedade que historicamente foi e é marginalizada pelo poder público, servindo de massa de manobra para partidos políticos.

Palavras – Chave: Escola do Campo; Políticas públicas; Contextualização.

Keywords: Field School, Public Policy, Contextualization.

CONTEXTO

Há 3 décadas se desenvolve no Brasil, incessantes discussões e debates sobre as demandas educacionais nos contextos urbanos e rurais, tendo em vista a consolidação da última Constituição Federal de 1988, que em Sendo assim, podemos entender que, o principal documento que garante os direitos e deveres da sociedade brasileira, prever que a educação é um DIREITO DE TODOS, dever do estado, dever da família, em colaboração com a sociedade. No entanto, o que diz respeito aos povos camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, esse "DIREITO DE TODOS", fica em aberto, todos de qual parte? Dessa forma, a Lei de Diretrizes da Educação Básica vem arguir em seu Artigo 1° que, a educação deve ser desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nessa corrente de desenvolvimento da educação promovida não apenas no âmbito da educação formal, mas também nos movimentos sociais e em organizações da sociedade civil, emerge dos movimentos sociais o movimento da Educação do Campo, que nasce como mobilização dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasce da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de Educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (Caldart, 2009, p. 02).

Segundo Porto (2019, p.24)

> Essa mobilização/pressão dos movimentos sociais foi e é fundamental para a construção da política de Educação do Campo. Há 20 anos esses movimentos se reúnem em discussões de fóruns, seminários, encontros, além dos comitês espalhados pelo território nacional para também discutir e ampliar as garantias da Educação do Campo, enquanto estrutura social de construção humana específica para os camponeses, garantindo-os suas especificidades enquanto sujeitos pertencentes a esses espaços e o currículo escolar que atenda a essas especificidades.

Sendo assim, nosso trabalho possui como objetivos, discutir as políticas públicas em relação à educação e a Educação do Campo, promover os debates dos sujeitos nesse contexto, construir e analisar desenhos ilustrativos sobre as políticas que os estudantes vivenciam no âmbito educacional. Portanto, nosso trabalho emergiu na disciplina Condições Históricas e Materiais da produção da Existência de Homens e Mulheres no Semiárido Brasileiro, no curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-CDSA, onde foi discutido as possibilidades de trabalhar o desenho como forma de linguagem expressiva da realidade dos sujeitos.

Dessa forma, apresentaremos o relato de experiência desenvolvido em uma escola do campo no município de Sumé/PB, onde utilizamos o desenho para discutir sobre as políticas de beneficiamento da Educação do Campo no contexto dos sujeitos participantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Esse trabalho é resultado de uma experiência compartilhada em sala de aula no curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, onde utilizamos da abordagem qualitativa que de acordo com Abílio e Sato (2012), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Sendo assim, nossa experiência buscou através do desenho e das discussões em torno das políticas públicas da Educação do Campo.

Esse trabalho foi desenvolvido em 2 etapas: a primeira, desenvolveu-se no âmbito da leitura e da discussão juntamente ao texto " Educação do Campo: direitos de todos e dever do Estado" presente em um dos livros que correspondem ao material didático utilizado no Programa Projovem Campo Saberes da Terra em turmas onde esse trabalho foi desenvolvido, o segundo momento desenvolveu-se na criação de desenhos que trouxesse as reflexões do

texto discutido em sala. Utilizamos do desenho como molde principal para o desenvolvimento desse trabalho, porquê acreditamos ser uma forma de expressão visual consistente, onde nele podemos visualizar o que está sendo retratado partindo do pressuposto interpretativo.

Como falado anteriormente, esse trabalho foi construído com uma turma de EJA do Programa Projovem Campo Saberes da Terra do Governo Federal em parceria com a prefeitura municipal, na Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João de Sousa, na comunidade rural do município de Sumé. Iniciamos com a discussão sobre o texto, com indagações e perguntas que se referiam a direitos e deveres desses sujeitos em relação a Educação do Campo. Seguido a isso, pedimos que as estudantes (a turma é formada por 4 mulheres), que representassem em forma de desenho que direitos e deveres são esses. Como podemos observar nas figuras a seguir. Nas figuras 1 e 2, fomos discutindo os direitos e deveres desses sujeitos, enquanto elas iam contornando os desenhos, fazendo relação com o texto discutido anteriormente.

FIGURAS 1 e 2: Construção dos desenhos





Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Nas figuras 3 e 4 estão representados os desenhos produzidos a partir das discussões. Ao termino da produção foi realizado uma apresentação, onde as mesmas explicaram o que cada desenho representava. A figura 3 é a representação da escola do campo a qual a estudante se refere como educação do campo, com elementos de sua vivência histórica e cultural. Na figura 4, a representação é simples, mas simbólica. Segundo a estudante a escola que a comunidade tem direito deve ser descrita como Escola do Campo.

FIGURAS 3 e 4: Representação da escola do campo



Fonte: Arquivo pessoal, 2019



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

RESULTADOS

No texto que trabalhos como epicentro das nossas discussões, tratava-se da Educação do Campo como direito de todos e dever do estado. Inicialmente, foi-se percebido que esses sujeitos não haviam nenhum conhecimento sobre seus direitos em relação a estudar em uma escola próximo a sua residência e que possuam características do campo de experiência para ser trabalho de forma contextualizada, como promove a pedagogia da alternância, que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia , de forma a promover a constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar (MEC, 2018).

Dessa forma, os objetivos propostos foram alcançados tendo esse trabalho uma importância considerável aos direitos dos sujeitos, pois esses participam dos programas e políticas desenvolvidas, mas não possuem o conhecimento de que essas são direitos garantidos por lei, que não se trata de favor político. Sendo assim, com essas discussões em sala de aula, surgem questionamentos do por que eles não sabiam desses direitos, daí os motivos pelos quais esses conhecimentos não chegam de forma convencional, são inúmeros, como a velha política de cabresto, programas que se apresentam como assistencialismo político, e não são.

Portanto, é de estimável importância que essas discussões sejam vinculadas aos currículos escolares, as discussões em sala de aula, para essa camada da sociedade que historicamente foi e é marginalizada pelo poder público, servindo de massa de manobra para partidos políticos.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Francisco José Pegado e SATO, Michele. (org.) **Educação ambiental: do currículo da educação básica às vivências educativas no contexto do semiárido paraibano.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. P. 491.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. In: MOLINA, Mônica Castgna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para reflexão**- Brasília: MDA/MEC, 2010.

PORTO, Magna Medeiros. **Ensino de ciências da natureza (química) nos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo no município de sumé – pb.** 2019. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36222-pedagogia-da-alternancia> Acesso em 18 de agosto de 2019.

PROCESSOS EDUCATIVOS E A QUESTÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educative Processes and the Social Inequality Issue at Countryside Education

Gisele Ávila de Sousa[1], Alessandro da Silva Guimarães[2]

[1]Graduada em Licenciada Plena em Ciências Biológicas, Pós- graduada em Educação do Campo, Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, giseledespachar@gmail.com

[2]Graduado em Ciências Sociais e Filosofia, Mestre e Doutor em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, alessandro2210@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa visa compreender as relações entre a produção da desigualdade social e a realidade vivida por educandos e educadores ligados a educação do campo, buscando entender essa relação nos diferentes âmbitos educativos camponeses. Para isso, ela objetivou refletir, a partir das perspectivas de educandos e de docentes que atuam na educação do campo, a relação entre os processos de desigualdades sociais e as desigualdade educacionais. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo com abordagem qualitativa na qual foram feitas entrevistas individuais com educadores e produção textual junto a educandos tanto de uma Escola do Campo e de uma Escola Família Agrícola. Concluiu-se que é necessário que haja um olhar para o povo do campo e escutar seus anseios, para, desse modo, entender as desigualdades aí produzidas e suas consequências no processo educativo.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Desigualdade Social e Diálogo.

ABSTRACT

This research aims to understand the relations between the production of social imbalance and the reality faced by learners and educators within rural education, and to understand these relations in the different countryside's educational spheres. For this, this research aimed to consider through the perspectives of learners and teachers who work in rural education, the relations between the processes of social and educational imbalance. The research was carried out through a study with a qualitative approach in which individual interviews with educators and textual production were done together with students from both a Countryside School and an Agricultural Family School (Escola Família Agrícola, in Portuguese). So, it is necessary to put our eyes over the countryside people and listen to their yearnings, understanding the imbalances produced within these processes and their consequences.

Key words: Countryside Education; Social Imbalance and Dialogue.

INTRODUÇÃO

Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2002, p. 64)

Buscaremos ao longo deste trabalho refletir as questões relativas a desigualdade social partindo de um lugar de grande relevância para se pensar os desafios da educação brasileira contemporânea: a Educação do Campo. Deste modo, a partir da escuta atenta das falas de educadores e educandos ligados ao campo trazemos dois grandes objetivos que são: a) perceber a partir dos docentes as relações da desigualdade social entre aprendizagem; entender o cotidiano de educandos matriculados na educação do campo em diferentes instituições de ensino; e b) compreender as principais dificuldades vividas por estes educandos relacionando-os aos processos de desigualdade social.

Devemos, desde início, já destacar que são muitas as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação do campo, pois muitas instituições se localizam no meio rural, pois seguem os moldes urbanos e, portanto, carecem de meios didáticos que condizem com a realidade dos educandos. Falamos aqui, portanto, de um processo de grande importância na construção de uma educação voltada para os sujeitos do campo: a sua identidade cultural. Assim, em que momentos as políticas públicas educacionais voltadas para os sujeitos do campo tem efetivamente respeitado suas singularidades culturais que emergem de sua experiência vivida e os constitui como atores políticos e sociais? Neste aspecto, podemos tal afirmação de Freire (2009, p. 97):

> Perguntar-nos a respeito das relações entre a identidade cultural, que tem sempre um corte de classe social, dos sujeitos da educação e a prática educativa é algo que se nos impõe. É que a identidade dos sujeitos tem que a com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.

Deste modo, acreditamos que a educação camponesa deve dialogar de fato com o povo do campo, ela deve buscar entender seus anseios e procurar a saná-los. E o diálogo com a realidade objetiva destes sujeitos, como preconiza Freire (2009), é um exercício fundamental a ser feito durante todo percurso.

Ressaltamos assim que essa educação não deve apenas introduzir em sua grade curricular disciplinas voltadas para o campesinato, mais dialogar com a real necessidade desse povo. Antonio e Lucini (2007, p.179) relatam que:

> Esse ideal pedagógico se perpetuará por muitas décadas e podemos dizer que somos seus herdeiros, pois a ideia de uma educação vocacionada ressurge em todos os momentos que a educação do campo é discutida, embora os significados desta "vocação" possam diferir. O entendimento comumente realizado parece estar sedimentado na concepção de educação rural, como aquela que, além de ensinar a ler, contar e escrever, pode incluir técnicas agrícolas em seu currículo e assim estará contribuindo para fixar o homem no campo.

E dialogando com a educação do campo e os sujeitos, que o ensino-aprendizagem decorrem, e sintonizados com o meio, tornam-se mediatizados pelo mesmo, assim o processo de educacional ele ocorre de forma horizontal, por isso, tenho como meu autor de base Paulo Freire, pois acredito que o processo de aprendizagem e de ensino é realizado de ambos os lados, uma vez que nós não estamos finalizados, mais estamos em constante processo evolutivo. Assim de acordo com Freire:

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se

> solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a se transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito do outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2016, p.109)

Assim, a pesquisa foi realizada em dois modelos de educação campesina, um modelo é a Escola Família Agrícola e o outro modelo é na Escola do Campo, ambas realizadas no município de Alfredo Chaves, em que dialogamos com educadores e educandos das duas escolas. Esse diálogo foi feito por meio de questionário com questões abertas para os docentes e uma proposta de redação para os discentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de dialogar e refletir a relação entre Educação do Campo e Desigualdade Social foi realizado um estudo com abordagem qualitativa na qual foram feitas entrevistas individuais com 5 professoras, três que atuam na Escola do Campo e duas que atuavam na Escola Família Agrícola. Destacamos ainda que ambas as instituições de ensino são localizadas no município de Alfredo Chaves.

A descrição das professoras entrevistadas seguiu através de pseudônimos, buscando a característica da personalidade de cada uma. As professoras Amor e Paciência lecionam em EFA (Escola Família Agrícola), e as professoras Sensatez, Esperança e Dedicada em escolas do campo, sendo que a última já lecionou durante oito anos em Escola Família Agrícola, e atualmente leciona em escolas do campo.

Essas entrevistas foram realizadas a partir de questionário semiestruturado (como segue no apêndice 1) onde apresentamos sete questões abertas, que assim permitiu maior objetividade e, ao mesmo tempo, flexibilidade das respostas. Duas professoras aceitaram gravar as entrevistas, e as outras duas, devido à falta de tempo, responderam de forma escrita, essas entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio do ano de 2017.

Para análise das respostas pautamo-nos no método hermenêutico-dialético. A autora Minayo (2002) refere-se ao método hermenêutico-dialético, como um método em que a fala dos entrevistados deve ser englobada no contexto vivido por ele. Segundo Minayo (2002, p. 77):

> [...] Nesse método a fala dos autores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Assim, fez-se necessário essa distinção de escolas para melhor compreensão da diferença das metodologias e perfil de estudantes entre elas. Percebendo então as especificidades de ambas.

Para os educandos foi levado a eles uma proposta de redação (apêndice 2) na qual os mesmos relataram a sua vida cotidiana, desde o momento que eles acordam, até a hora que vão dormir, destacando suas principais dificuldades. Foram 16 redações, feitas também em Escola do Campo e Escola Família Agrícola, e destas foram selecionadas 5

redações para serem analisadas. Assim, três destas redações foram de alunos da escola do campo identificados como: Esperta, Falante e Tímida; e as outras duas foram da EFA, identificados como Esforçada e Dedicado.

O QUE É EDUCAÇÃO

> Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2009, p.12)

Educação é um termo amplamente discutido e refletido tanto nos ambientes educacionais formais quanto nos ambientes educacionais não formais. Assim essa discussão é realizada em qualquer ambiente da sociedade.

Desde os primórdios da humanidade os homens se tornaram evoluídos devido ao contínuo processo de ensino e aprendizagem, passando seus conhecimentos ao longo das gerações e aprimorando tais conhecimentos. Segundo Freire (2002, p.12) "Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar."

Então antes mesmo de ensinar, devemos aprender, devemos assim, ensinarmos a repensar, a refletirmos e reaprendermos, e só depois poderemos ensinar, e ensinando também estamos aprendendo, sendo este processo de ensino e aprendizagem igualitário em que todos ensinam e todos aprendem.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p.16).

Nessa perspectiva nada acontece de forma unilateral e o ensino é visto de forma dinâmica, em que o educador também aprende, e o estudante também divide seus conhecimentos.

De acordo com Freire (2016, p. 52) "A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos." A educação deve ser considerada continuamente, para então poder pensar novas práxis de ensino, novas perspectivas de aprendizagens, ela não deve ser vista somente como contribuição para a transmissão de saberes, e assim não deve ser considerada como uma forma de divisão de classes, em que existe o educador e o aluno.

A DESIGUALDADES SOCIAL NA PERSPECTIVA CAMPONESA

> [...] que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. (FREIRE, 2002, p.62)

Assim como na área urbana, a rural também tem desigualdades sociais, e também devido a avanços na área de tecnologia, o campo também foi devastado de forma esmagadora

e a agricultura familiar[1] foi sendo ocultada e pouco incentivada. Assim aqueles agricultores (não familiares[2]) que tiveram acesso a essas tecnologias tiveram consequentemente, melhores condições de trabalho, melhores lucros e altos índices de avanços territoriais. De acordo com o IBGE (2006, p.19):

> No Censo Agropecuário 2006, foram identificadas 4 367 902 estabelecimentos de agricultura familiar, o que representa 84,4% dos estabelecimentos brasileiros. Este numeroso contingente de agricultores familiares ocupava uma área de 80,25 milhões de hectares, ou seja, 24,3% da área ocupada pelos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Estes resultados mostram uma estrutura agraria ainda concentrada no País: os estabelecimentos[3] não familiares, apesar de representarem 15,6% do total dos estabelecimentos, ocupavam 75,7% da área ocupada. A área média dos estabelecimentos familiares era de 18,37% hectares, e a dos não familiares, de 309,18 hectares. (IBGE, 2006)

E em contrapartida aqueles que não tiveram tamanho avanço ficaram à mercê da sorte. Sorte para ter acesso a uma educação de qualidade, sorte para ter acesso a uma saúde digna, sorte para plantar, produzir e colher sem grandes novidades ambientais, ou de aumento de preços (sementes, adubos, insumos agrícolas, etc.).

Desse modo, as desigualdades tornam-se preocupantes:

> "(...) Isso tem provocado grandes desigualdades socioeconômicas no campo brasileiro, com alto preço da destruição da agricultura familiar, devastação e degradação de empregos rurais, miséria da população rural, elevado índices de analfabetismo e deterioração do meio ambiente." PIRES (2012, p. 23)

E essa desigualdade é vista nos educandos, pois muitos deixam de estudar e param na metade do ensino fundamental e nem chegam ao ensino médio pois precisam ajudar sua família na roça, e por isso o ciclo da desigualdade se torna cada vez mais distante de se romper. Neste sentido, Segundo Arroyo (2010, p.1383), muito disso se explica, em termos gerais [...] "Porque as desigualdades continuam persistentes. Incômodas"

A desigualdade é tão nítida para aqueles estudantes mais humildes, que nem conseguem se ver como uma pessoa inserida na sociedade e como tal tem direitos e opinião. De acordo com A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Art. 6º:

---

1 De acordo com as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais **Lei Nº 11.326, de 24 de julho DE 2006 no seu** Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011)

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

2 Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

3 Considerou-se como estabelecimento agropecuário todo terreno de área contínua, independente do tamanho ou situação (urbana ou rural), formado de uma ou mais parcelas, subordinado a um único produtor, onde se processasse uma exploração agropecuária, ou seja: o cultivo do solo com culturas permanentes e temporárias, inclusive hortaliças e flores; a criação, recriação ou engorda de animais de grande e médio porte; a criação de pequenos animais; a silvicultura ou o reflorestamento; e a extração de produtos vegetais.

> Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A população campesina em muitas regiões não entendem ou desconhecem seus direitos e assim, ainda tão pouco conseguem visualizar horizontes para o seu futuro, e que não precisa, necessariamente, que seja um futuro fora do meio rural, mais que seja também um futuro melhor pra ele no campo.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

> [...] Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2009, p. 65)

Devido a desigualdade social existente tanto no meio rural - meio rural, ou meio rural - meio urbano, faz-se necessário que haja uma educação voltada para o campo e que aconteça no campo. É importante que esses educandos camponeses se vejam inseridos e espelhados no modo de ensino-aprendizagem, e esta esteja de acordo com a sua realidade. Como afirma Antonio e Lucini (2007, p.181):

> "A possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras, sob o princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico, tornou-se referência para pensar a educação popular."

A educação do Campo, vai além daquela discutida fora do contexto rural, hoje ela é discutida e constante questionada pelos próprio integrantes do campo. Freire (2002, p. 35) menciona: "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros."

E engajados nesse poder de ação e utilizando seu poder de voz, povo do campo está cada vez mais atentos quanto a violação de seus direitos, e mediante a isso, estão intimamente relacionados a escola de sua comunidade. E tal relacionamento vem tornando a educação camponesa centrada na sua demanda e nas suas perspectivas futuras. Segundo Antonio e Lucini (2002, p.184): "A educação popular é, portanto, uma prática política, constituindo-se num tencionamento, para que a realidade se transforme a partir de propostas populares em educação."

Assim o Decreto Nº 7.352, de 2010 sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) diz em seu art. 2º incisos II e IV:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

> (...)
>
> II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços

> públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
>
> (...)
>
> IV- Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas. (DECRETO Nº 7.352, Brasília, 2010)

A educação do campo precisa então ser voltada pra a realidade em que ela está inserida, assim devemos destacar que existem diferentes povos do campo e como quais existem diferentes realidades camponesas. Desse modo, não pode existir um acordo educacional para o meio rural de modo global, uma vez que cada povo do campo abriga consigo sua historicidade e para tal necessita de um dinamismo pedagógico que os atenda. E que este também seja dinâmico para a atualidade que está sendo tratada naquele dado momento.

RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS

TRAJETÓRIA DOS EDUCANDOS E EDUCADORES DO CAMPO

A vida social e familiar dos indivíduos é um dos fatores que otimizam ou prejudicam a vida acadêmica dos mesmos. Tendo em vista isso, diante de meus entrevistados, percebi a diferença do cotidiano escolar dos mesmos e a força de vontade de querer vencer para conseguir um futuro melhor. Segundo a entrevistada Amor, a primeira dificuldade foi a adaptação aos diferentes ritmos de ensino, depois venho a questão da desigualdade social, uma vez que os alunos de escolas particulares eram mais preparados para o vestibular da faculdade federal, e a terceira dificuldade foi conciliar o trabalho com o estudo:

> Eu vim da área urbana, sou 100% urbana, eu estudei em escola particular até a 5 série, que é o 6 ano, depois venho a crise no Brasil, aí meu pai quebrou porque ele tinha uma loja, ai agente foi pra uma escola pública. Nessa fase minha maior dificuldade foi passar da escola particular para a pública, pois o ensino caiu bastante. Porém, eu reprovei pois não conseguia me adaptar, pois os alunos da escola pública eram diferentes, eles brincavam, não estudavam, eles atrapalhavam. Eu fiz o segundo grau técnico, só passei devido a minha mãe, pois ela obrigava agente a virar a noite estudando. Me formei na escola técnica, fiz estagio, e depois de dois anos que comecei a fazer a faculdade. Minha maior dificuldade era fazer o vestibular de forma igualitária, pois estudei em escola pública e então não tinha a mesma condição que os outros alunos. Tentei por três anos, estudei virei a noite, trabalhando, ai eu consegui passas na Federal. Lá dentro minha maior dificuldade, foi me manter lá, pois eu trabalhava a noite dia sim dia não, e era difícil também fazer as viagens de estudo, pois precisava de dinheiro, e eu não tinha, mesmo trabalhando, pois eu tinha que ajudar a família. E depois da faculdade venho o mestrado que eu fiz com bolsa, então eu fiz mais tranquila.(Entrevista com a educadora concedida em 16 de Março de 2017)

Essa mesma dificuldade em ter que trabalhar e estudar é também percebida

pela professora Paciência: "(...) O outro desafio foi de trabalhar e estudar para pagar o estudo superior."

A superação e a busca de um futuro melhor também foi presenciada pela professora Dedicada:

> Foi vista (trajetória de vida acadêmica) como uma forma de melhorar as condições de vida, traçada com muito esforço e dedicação. As dificuldades na época era pagar os estudos pois, meus pais eram meeiros[1] e assim tive que trabalhar desde cedo para conseguir cursar a faculdade [...]. (Entrevista com a educadora concedida em 19 de maio de 2017)

Nesse aspecto, Paulo Freire (2002, p. 24) descreve que:

> A experiência histórica, politica, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção-[4]de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção.

Toda a experiência dessas educadoras, em ter que trabalhar e estudar, vem a favor do entendimento da realidade dos educandos que vivem nessa dinâmica social, e por isso, essas educadoras tem um olhar compreensivo e cuidadoso para com esses jovens que vivem esse mesmo dilema.

Assim, nos dias atuais, conciliar trabalho e estudo, também não é uma tarefa fácil para os estudantes, na redação da pesquisa, o aluno Dedicado e a aluna Esperta também fazem uma observação sobre esse assunto em seus relatos: "Em minha adolescência, o que eu mais sinto dificuldade é conciliar o trabalho e o estudo." (Relato de aluno Dedicado, 15/03/2017); "acordar cedo e ajudar nas tarefas domésticas, pra mim é uma grande dificuldade, as vezes este fato atrapalha no desenvolver das atividades e compromissos escolares, pois estes são muitos e o tempo é pouco." (Relato da aluna Esperta, 15/03/2017).

Assim, percebemos que essa conciliação é árdua, pois estes jovens entendem que o tempo utilizado nos afazeres do trabalho é de fato um tempo que eles poderiam se dedicar melhor aos estudos. E visto isso, eles são desiguais á aqueles que tiveram tempo só pra se dedicar aos estudos, segundo Arroyo (2010, p. 1397): "[...] As desigualdades escolares, educativas, continuam pensando-se como as desigualdades produtoras de todas as desigualdades sociais, econômicas, dos campos e periferias. [...]". É evidente que aquele alunos que não fizeram as suas tarefas escolares com a devida dedicação, tão pouco conseguirá assimilá-las ao conteúdo, e consequentemente, sua aprendizagem com tais tarefas será prejudicada, e portanto seu rendimento escolar seguirá esse mesmo ritmo. E isso acarretará numa sequência de complicações estudantis, sociais e econômicas.

O PROCESSO DE EDUCAR NA VISÃO DOS PROFESSORES

Quando indagados com esta pergunta: Em sua opinião o que significa Educar? Os professores foram unânimes em relatar que educar é uma tarefa da família, que eles, quanto profissionais devem transmitir saberes da disciplina, e acrescentar valores previamente

4 Assunção: [...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2002, p. 23)

encaminhados no âmbito familiar.

Visto isso, segundo o dicionário (2011, p.144) "Educar alguém é transmitir a ele conhecimento e valores." Em conformidade com o dicionário, a professora Paciência contribui: "Penso que vai além da transmissão de conhecimento. A educação em si é a função dos pais, e nós

professores contribuímos como profissionais, estimulando o raciocínio e aprimorando o senso crítico, por exemplo." A professora Sensatez disse: "Educar é ensinar a disciplina seja qual for, mas levando ao outro as competências e valores necessários para bem viver em sociedade."

E mediante a ideia que professores colocaram, que Educar é o estimulo e o aperfeiçoamento, preciso destacar, que o professor é um mediador da aprendizagem, e que através de seu zelo pelo sua disciplina, ele transmite admiração e sensibilidade pela mesma, segundo Freire (2016, p. 97) o professor ao transmitir para os estudantes os conteúdos deve sensibilizá-los, mostrando à eles sua admiração por aquele tema, assim os estudantes "re-admiram".

Segundo a professora Dedicada, "Educar significa ir além de apenas transmitir conhecimento, mas estimular o raciocínio, despertar o senso crítico, despertar os valores morais e éticos."

Ela fez sua colocação em concordância com Freire:

> Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte na memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo critico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2009, p. 36, grifo do autor.)

Pois educar deve ir além da transmissão de conteúdo, mais da relação desse conteúdo com o ambiente em que vive, e da relação dos dois com a realidade mundial.

A professora Esperança relata ainda, que Educar é preparar o aluno para o mercado de trabalho, enfrentar os desafios desse meio. Em contrapartida Arroyo (2010) relata que, de nada adianta a universalização do ensino como forma de igualdade para conseguir um emprego se não houver um emprego, ou se houver em forma precária. É necessário políticas públicas que visam erradicar as desigualdades.

Assim, a educação deve abrir o leque de visão dos educando para ter sim um futuro digno, e caso isso não esteja garantido, a educação deve ser aquela que se engaje na busca da garantia dos direitos e assim de um futuro que atenda aos anseios dos estudantes.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VISÃO DOS EDUCADORES E O COTIDIANO DOS EDUCANDOS

A educação vem sendo cada vez mais empregada não apenas como transmissão de saberes referentes as disciplinas do currículo escolar, mais também como transmissão de valores. Observa-se essa questão nas respostas a seguir:

> "Eu acho que a gente aqui tem mais pratica que qualquer outra escola, e que na educação do campo é ensinado muito os valores, eu acho que o aluno é formado como um cidadão, e não como um técnico. O aluno da Educação do Campo da EFA, aprende a pensar um pouco mais e a questionar algumas coisa." (Professora Amor, que leciona na EFA)

> "Educação do Campo é aquela que se dá no campo e para o campo, e que se deve levar em conta a diversidade contida nesses espaços (as diversas realidades e os saberes ali presentes). (Professora Paciência, que leciona na EF"A Educação no Campo é mais voltada pra questões rurais do que as questões que são voltadas à cidade, o aluno é preparado para trabalhar na zona rural." (Professora Esperança, que leciona em Escola do Campo)

De acordo com Antônio e Lucini (2007, p. 183): "A educação desenvolvida nos meios rurais tornam-se objetos de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses." Assim torna-se uma educação que envolve a produção de saberes por todos que nela estão interligados, esse ensino deve suprir ao anseio do estudante, ele deve dialogar com sua realidade, e mostrar para o jovem a importância do homem do campo.

No seu relato o aluno Dedicado descreve a sua rotina:

> [...] Acordo as 5:45 da manhã, e vou à lavoura do meu pai. Às 10:00 retorno à minha casa, [...] me arrumo e vou esperar o transporte às 11:00, [...] na escola encontro meus amigos e conversamos, [...]as 16:40 entro no transporte e vou para casa. [...] onde descanso após um longo e cansativo dia [...].

A aluna Esperta relata:

> [...]. Acordo cedo e ajudo nas tarefas domésticas [...]. ás 10:00 vou para a escola(...) saio da escola as 16:40, mas chego em casa aproximadamente as 18:00 horas [...]. Quando chego as tarefas domesticas novamente me atrapalham, [...]

Portanto, o profissional que leciona em Escola do Campo deve considerar a vivencia desses educandos, tendo em vista que são estudantes que possuem uma história de vida, que muitas vezes é altamente eficiente na produção de saberes populares. Assim, o saber científico, o qual o professor é um mediador, é um aprimoramento dos saberes populares.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino desses conteúdos. (FREIRE, 2002, p. 16)

Assim, a educação é vista como meio de acrescentar o conhecimento de muito que já foi compreendido durante o aprendizado de saberes condicionados nos ambientes não escolares. Freire (2016, p.120) acrescenta que o nosso objetivo quanto profissionais da educação, não deve ser de falar para os estudantes o que nós pensamos, impor a nossa visão; mais expor os nossos conhecimentos e dialogá-los com os educandos, considerando o conhecimento dos mesmos.

A educadora Dedicada relata ainda:

> O que deveria diferenciar a educação do campo é um currículo adequado as especi-

> ficidades dos alunos ao meio que ele está inserido. Como a maior parte das escolas não contam com este currículo que atenda a essas exigências, o professor atuante deve procurar aproximar o seu conteúdo com a realidade vivenciada pelos alunos, buscando no aluno a valorização da sua identidade, do seu meio, as atividades desenvolvidas no seu espaço/comunidade, estimulando a preservação da cultura e até mesmo de incentivar o aluno de levar seu conhecimento à melhoria da propriedade.

Freire (2016, p.95) diz que: "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." Assim, quando nós educadores estamos presenciando uma situação de ensino- aprendizagem que não condiz com a realidade dos educandos, cabe a nós refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, e alterá-la para então atendermos as necessidades educativas daquele ambiente de ensino. Pois de nada adianta um ensino que não dialoga com os ensinantes.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EDUCANDOS DO CAMPO

A falta de um olhar para os estudantes do campo é algo que incomoda tanto os alunos quantos os professores. O transporte é umas questões que aflige os estudantes, pois esse transporte da casa para a escola, e da escola para a casa, é um transporte demorado, que toma tempo desses estudantes, e consequentemente contribui para desmotivação dos mesmos. Segundo a aluna Esforçada na sua redação:

> "[...] saio para estudar por volta de 10:25 da manhã, tenho que andar a pé para poder pegar o transporte escolar. Chego na escola as 11:00 e tenho que ficar muito tempo na escola até que as aulas comecem, isso para mim é uma das maiores dificuldades que tenho. Pois a escola não tem biblioteca, ou algo do tipo para nos distrair e estudar."

A aluna Esperta relata ainda que: "Saio da escola as 16:40, mas chego em casa aproximadamente as 18:00 horas por conta do transporte que faz várias linhas para vários lugares."

E assim como essas alunas, essa dificuldade também é sofrida pela aluna Falante:

> Percebo que minha maior dificuldade é referente a hora que chegamos na escola, até a hora que entramos na sala de aula, pois leva uma hora para isso acontecer e incomoda, pois é um tempo que poderia ser usado para outros fins. O transporte poderia chegar na escola o mais perto possível do horário do início das aulas.

Assim, o Decreto Nº 7.352, de 2010 sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) diz em seu art. 4º incisos VIII e IX:

> Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
>
> [...]
>
> - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo;
>
> - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e

sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

Assim, cabe nós a indagar sobre o real cumprimento dessa Lei, e se cumprida por que os estudantes ficam ociosos no tempo de espera na escola uma vez que nessa mesma Lei trata da necessidade de diversificação de recursos para atender a população campesina.

E como qualquer outra instituição escolar, a escola do campo também carece de recursos voltados a tecnologias de informação, não é cabível que nos dias atuais, ainda possa ignorar o fato de que a globalização digital está inserida na vida dos jovens, e portanto está inserida também na vida dos jovens camponeses.

E para garantir a sanidade de suprir e atender a evolução tecnológica sobretudo no âmbito das Escolas do Campo o Decreto Nº 7.352, de 2010 sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no seu art. 3º inciso IV:

> Art. 3o Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:
>
> IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

A educação do campo deve ser aquele que dialoga com os saberes dos educandos, para isso é preciso que os mesmos tenham acesso a informação tanto digital, como em livros, mais para isso é preciso um olhar voltado para atender as necessidades camponesas, pois esses alunos estão entendendo seus problemas e querem soluções.

A professora Dedicada relata sua visão:

> Vejo que uma das maiores dificuldades é a falta de valorização do meio em que o aluno está inserido, fato este, muitas vezes, transmitida pela visão da família, que vê o meio rural sem muitas perspectivas de melhores condições de vida, devido à escassez de políticas de valorização das atividades rurais como agricultura, pecuária, fruticultura, entre outras, levando o aluno a ter um olhar da cidade como local ideal para viver, de melhores condições de vida, fato este nem sempre relevante. Assim, o aluno acha que para viver no meio rural não precisa ter conhecimento, o que na realidade não é verdade, pois as técnicas para agricultura estão ai, produzir hoje é diferente de vinte anos atrás. Outro ponto, é a precariedade na infraestrutura das escolas que começam com prédios precários, falta de materiais para pesquisa, biblioteca, computadores, internet, incentivo a aulas práticas e até mesmo espaços para a realização das mesmas.

A Educação do Campo, apesar de ter grandes avanços, ela ainda perdura sobre aqueles que ainda acredita que no campo não exige saberes epistemológicos, e essa visão precária, muitas vezes, vai além da visão familiar, segundo Leite (1999, apud ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 178):

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o etilismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligar-

> quia agraria, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade."

A educação camponesa é vista então como desnecessária para grandes aprofundamentos, assim a escola unidocente, seria o suficiente para atender as necessidades educacionais. Hoje porém, já se sabe que ensino precário não é aceito em nenhum campo institucional, de acordo com Arroyo:

> Um primeiro significado chama nossa atenção: se sabem vítimas das desigualdades, mas afirmam ações pela justiça, igualdade, emancipação. [...] a motivação vem de projetos emancipatórios de sociedade, de campo e de cidade, [...]. De uma agenda pública inspirada em princípio de justiça, equidade, emancipação. (ARROYO, 2010, p. 1396)

Visto isso, essa ideia equivocada de que o estudo no campo não precisa ser aprimorado, vem perdendo lugar para a ideia de que todos tem igual direito educação, mesmo que ainda se percebe a falta de um olhar mais cuidadoso para o povo do campo.

A QUESTÃO DA DESIGUALDADE NA VIDA DOS SUJEITOS DO CAMPO

A educação vem continuamente provocada pelo processo de inclusão, e essa inclusão esta englobando diversos parâmetros. Nesse sentido, Arroyo (2010) explica que estes sujeitos estão excluídos não apenas pelo ângulo financeiro mais também pelo ângulo cultural, de espaços públicos e excluídos do convívio social.

A professora Paciência percebe a influência da desigualdade social em seu relato: "influência sim no aprendizado no momento de alternância, já que alguns alunos por necessidade dedicam boa parte desse tempo ao trabalho."

Pois segundo ela, aqueles alunos que possuem um poder aquisitivo melhor, não precisam trabalhar, ou trabalham menos, e com isso possuem mais tempo para se dedicarem ao estudo e no cumprimento das tarefas escolares.

A profissional Dedicada observa que: "Embora não podemos generalizar, percebemos que alunos com falta de estrutura familiar, com menos rendimento econômico, que estão inseridos em sala conjunta tendem a ter seu processo de aprendizagem prejudicado."

De acordo com Arroyo (2010):

> [...] na área social, mais do que na educacional, as desigualdades são reconhecidas como questão social, produzidas por padrões de concentração de renda e da terra, de destruição da agricultura familiar, pelo aumento das imigrações, dos aglomerados de moradias precaríssimos, do trabalho informal, da sobrevivência aos limites extremos. [...] (ARROYO, 2010, p. 1393)

Por isso que a professora Amor, na sua entrevista destaca a necessidade de incentivos governamentais, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos pelos educandos, que busque a identidade do campo e em troca ofertar bolsas para a realização de tais projetos.

> "Eu acho que ainda é o transporte, eu acho que ainda é incentivo do governo, eu acho que falta bolsas de auxílio financeiro para os alunos, ainda falta grupos de pesquisas aplicadas em escolas do campo, pois tem muito aluno que deixa de estudar

> porque tem que trabalhar em casa. Então se tivesse alguma bolsa para os alunos desenvolverem projetos iria incentivá-los a estudar." (Entrevista com a educadora concedida em 16 de Março de 2017)

Discordando da visão da professora, Arroyo (2010) retrata que:

> Nessas análises o Estado não é o problema. Pode ser criticado por não ser igualitário na solução dos problemas sociais, por dar mais atenção e mais recursos a uns setores da sociedade do que a outros. O apelo será para que o Estado seja equitativo na função de alocar recursos para solucionar os problemas da sociedade, que as políticas públicas sejam distributivas, que diante das desigualdades o Estado implemente como solução políticas compensatórias para os mais desiguais. (ARROYO, 2010, p. 1388)

Assim uma compensação para aqueles que são desiguais, torna o Estado um super-herói que vai solucionar os problemas daqueles que sofrem com as desigualdades. Assim uma Educação Compensatória, possui a função básica da educação continua interpretada em termos da equalização social. (SAVIANI, 2012, p.32).

A RELAÇÃO CAMPO E CIDADE NA VISÃO DOS EDUCADORES

As escolas do meio campesinato devem ser diferenciadas das escolas da cidade, pois atendem outro público, e as escolas do campo também precisam ter diferenças entres elas, pois existem diferentes povos do campo[5].

No entanto essa diferença vai além de componentes curriculares, de acordo com a professora Sensatez:

> O ensino é oferecido a ambas as instituições, ninguém fica sem o direito de estudar. O que ocorre, é que na realidade em que trabalho, as escolas do interior tem menos recursos, menos acompanhamento pedagógico, dificuldades de viagens de estudo e até mesmo o deslocamento para a escola, que se torna cedo para ir e tarde para retornar.

Precisa-se de ações que tornem a educação libertadora pois atende suas necessidades locais. "Por isto mesmo é que, muitas vezes educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a que falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante." (FREIRE, 2016, p. 120)

De acordo com a professora Paciência:

> Apoio de órgãos competentes, quanto a políticas públicas voltadas para a educação do campo. Falta a formação específica. Adaptação do currículo valorizando o saber popular, que dialogue com a realidade e o contexto de cada região.

Assim a Educação do Campo ainda, em muitos casos, não atende as necessidades rural, ela ecoa a realidade urbana, em muitos casos não existe uma diferenciação nessa educação. Porém far-se-á necessário tal olhar diferenciado para este povo.

5 populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;(PRONERA, Art. 1º, parágrafo 1º, **DECRETO nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.)**

Assim, devemos pensar em um currículo que busque atender essas particularidades, é essencial para a convivência harmônica, progressiva e dinâmica entre a escola e a comunidade. Freire ressalta ainda a necessidade de se pensar um tema gerador para melhor organização do meio escolar, e que esse tema gerador venha de concomitância da comunidade, não somente um tema que venha inserido pela escola, porém proposto.

> Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer uma inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o tema do silencio. Sugere uma estruturaconstituinte do mutismo ante a força esmagadora de "situações limites", em face das quais o óbvio é a adaptação. (FREIRE, 2016, p.136)

Pois mesmo que exista ainda indivíduos que acreditam que no campo não existe pessoas que são capazes de expressar sua opinião, e que o silencio é o reflexo da falta de saber. Paulo Freire fala que essa situação é exatamente o contrário, que se houve o silencio mediante a problemática, deve-se então pensar num tema que buscar atender essa "situação limite"

E essa dinâmica de ensino que visa atender as necessidades da população camponesa é um dos pilares do sucesso desse ensino, pois acarreta na permanência escolar e, consequentemente, a importância do não fechamentos dessas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não é possível que continuemos, nas vésperas da chegada do novo milênio, com déficits tão alarmantes em nossa educação, o quantitativo e o qualitativo. (FREIRE, 2009, p. 53-54)

A educação do campo é aquela que abriga diversas particularidades, e como tal ela precisa ser equivalente para todos, assim ela precisa conter aspectos metodológicos pedagógicos que busquem a especificidade que nela esta inquestionavelmente presentes, tais como recursos tecnológicos, biblioteca, transporte, entre outros. Mais ainda vivemos num contexto que a desigualdade social é um fator determinante para o condicionamento de problematização.

Assim, cabe a nós professores intervir e levar a atos reflexivos nossos estudantes, uma vez que juntos podemos diminuir e quiçá, extinguir essa desigualdade e fazer então que a mesma não mais seja um dos agentes da exclusão. Não devemos conceber que, esse processo, que muitas vezes se faz árduo, é um processo acabado ou um processo impossível.

Desse modo, cabe a nós pensarmos como podemos fazer essa intervenção, nós como educadores como poderemos promover o diálogo para que seja cumprida a necessidade estudantil do povo do campo.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

BRAGA, Rita de Cássia Espeschit. **Fala Brasil ! Dicionário ilustrado de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

BRASIL, DECRETO nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília 2010. Disponível em: **<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>**. Acesso em 22 de maio de 2017.

BRASIL, Lei nº 5.889, de 8 de Junho de 1973. Brasília, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5889.htm>. Acesso em 22 de maio de 2017.

BRASIL, Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em 15 de maio de 2017

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Digitalizado em 2002. Disponível em: < file:///C:/Users/gisele/Downloads/pdf- pedagogia-daautonomia-paulofreire%20(1).pdf>. Acesso em 18 de março de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 1 ed. São Paulo: Olho d'água, 2009.

IBGE. Censo Agropecuário. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/50/agro_2006_agricultura_familiar.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza, et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DE ESCOLAS DO CAMPO

Como foi sua trajetória escolar e acadêmica? Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrentou?

Em sua opinião o que significa educar?

Para você o que diferencia a educação do campo?

Em relação a vida e a trajetória de alunos do campo, quais as principais dificuldades que você percebe?

Como a questão da desigualdade aparece na vida desses alunos? Ela influencia no aprendizado dos mesmos? Por quê?

Em termos de desigualdade você percebe diferenças entre os alunos do campo e da cidade? Quais seriam essas diferenças?

Em sua opinião, quais os maiores desafios que existe para os educadores que trabalham com a educação do campo?

APÊNDICE 2: PROPOSTA DE REDAÇÃO PARA OS EDUCANDOS

NOME DA ESCOLA	
TURMA	
PESQUISADORA: GISELE ÁVILA DE SOUSA	**DATA:**
ALUNO (OPCIONAL):	
FAÇA UMA REDAÇÃO RELATANDO O SEU DIA-A-DIA DENTRO E FORA DA ESCOLA ESCREVENDO SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES	

5.7 EIXO TEMÁTICO: SUSTENTABILIDADE E AGROECOLOGIA



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AGROECOLOGIA

Alternation Pedagogy as a tool for the development of Agroecology

Marcelo Boff[1], Heloísa Camello[2], Israel Matté[3], Letícia Trentin[4]

[1]Bacharel em Agronomia pela Universidade de Caxias do Sul. Graduando em Formação Pedagógica pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: celonet@hotmail.com.

[2]Bacharela em Agronomia pela Universidade de Caxias do Sul. Graduanda em Formação Pedagógica pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: helo.heloisacamello@gmail.com.

[3]Mestre em Ensino da Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: aefaserra@gmail.com.

[4]Pós graduada em Especialização em Educação do Campo em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: letitrentin@gmail.com.

RESUMO

O presente documento relata as experiências e reflexões obtidas a partir do estudo que teve como objetivo promover os princípios da Agroecologia e disseminar técnicas de produção de base ecológica por meio da Pedagogia da Alternância. Desenvolveu-se, a partir da análise da realidade dos 29 jovens do grupo do 1º Ano do Ensino Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha, 5 encontros dentro do Componente Curricular Agroecologia e Ecossistemas, nos meses de outubro e novembro de 2018. A metodologia utilizada no desenvolvimento das temáticas nas aulas foi a Metodologia Dialética na Construção do Conhecimento em Sala de Aula. Ao final, constatou-se que a Pedagogia da Alternância fomenta de forma significativa a construção do conhecimento referente à Agroecologia e trabalha como promotora do aprofundamento das técnicas de produção de base ecológica, aproximando jovens das vivências e experiências necessárias para que haja a disseminação das propostas de produção sustentável.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola Família Agrícola; Juventude; Agroecologia.

CONTEXTO

A Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha - EFASERRA participa de um movimento em nível mundial que integra todos os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's). Este movimento surgiu na França em 1935 e busca a formação integral de jovens agricultores, oferecendo uma educação de qualidade e contextualizada à realidade dos indivíduos que participam. Em 1968 houve a fundação da primeira Escola Família Agrícola do Brasil, no estado do Espírito Santo. Nos anos 80 o movimento de Formação por Alternância chegou ao Rio Grande do Sul, através das Casas Familiares Rurais, sendo o movimento Escola Família Agrícola - EFA iniciado no Estado em 2009 (COSTA, 2012).

A área de abrangência da EFASERRA, sediada em Caxias do Sul, inclui estudantes de toda região, sendo estes de 21 municípios essencialmente agrícolas, que se destacam

na produção familiar hortícola, frutífera, vitícola e pecuária.

Preocupada com o cenário atual da agricultura regional, a EFASERRA traz, constantemente, questionamentos quanto à saúde do agricultor(a) e meio ambiente, embasando-se na expressiva utilização de agrotóxicos e adubos químicos nos cultivos agrícolas e pecuários.

Os processos de mudança nas formas de produção de alimentos direcionaram a agricultura familiar a uma situação de fragilidade, regrada às práticas inseridas pela "Revolução Verde", desconhecendo a importância do cultivo preocupado com a atividade biológica do solo e manutenção dos demais recursos naturais, além de sérias enfermidades geradas pelo uso de agrotóxicos. Segundo Levigard & Rozemberg (2004), a masculinização das tarefas agrícolas está diretamente ligada aos índices de contaminação por agrotóxicos registrados em agricultores no âmbito da agricultura familiar. No que tange às enfermidades mais frequentes, a depressão aparece sendo percebida por muitos profissionais como estando ligada à utilização de agrotóxicos.

Dentro deste contexto, a Pedagogia da Alternância, pautada como ferramenta de instrumentalização para o desenvolvimento da Educação do Campo, tem importante função acerca do desenvolvimento da Agroecologia. Isso se dá em virtude da forte coerência de minimização da exclusão a partir de propostas de trabalho não-convencionais nas duas situações: agricultura e educação.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A partir de análise da realidade do grupo de 29 estudantes do 1° Ano do Ensino Médio e Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha - EFASERRA, desenvolveu-se um trabalho de aproximação destes jovens à Agroecologia. O principal objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre as técnicas de produção agroecológica através do estudo das duas linhas de produção de base ecológica mais utilizadas na região, Agrofloresta e Biodinâmica, através de 5 encontros dentro do Componente Curricular Agroecologia e Ecossistemas, avaliando a contribuição da Pedagogia da Alternância no desenvolvimento do processo pedagógico e construção de consciência ecológica dos jovens.

Na intervenção realizada utilizou-se a Metodologia Dialética na Construção do Conhecimento em Sala de Aula para desenvolvimento das atividades, mediante prévia Análise da Realidade. Esta metodologia foi escolhida pois possibilita que o estudante se expresse, desenvolva seu pensamento a respeito de algo, tome posição, reflita, construa e reconstrua o seu conhecimento sobre determinado assunto; faz pensar, provoca e instiga o estudante à participação, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem; possibilita que os jovens apliquem o que foi aprendido e construído em grupo a sua realidade.

A metodologia dialética é apresentada em três momentos: mobilização para o conhecimento, onde faz-se a motivação, provocação para o assunto, criação de um vínculo entre os estudantes e o tema que será desenvolvido; construção do conhecimento, momento onde os estudantes se deparam e se debruçam a esmiuçar o assunto proposto; e o momento de elaboração e expressão da síntese do conhecimento, onde os estudantes sistematizam aquilo que foi aprendido na construção do conhecimento, dialogam, colocam em comum o que construíram anteriormente, possibilitando a organização dos seus pensamentos e possibilidade do

crescimento a partir das ideias coletivas (STECANELA, 2005).

RESULTADOS

Os(as) jovens agricultores do 1º Ano do Ensino Médio e Técnico e Agropecuária da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha - EFASERRA são filhos e filhas de agricultores familiares e, na sua maioria (75%), produtores(as) convencionais[1]. Desse total, 27,5% são meninas, o que representa a forte presença masculina no campo e a falta de incentivo familiar para que as jovens deem continuidade à produção familiar.

A formação a respeito de agricultura e conhecimento de técnicas agrícolas dos(as) mesmos(as) é reflexo daquilo que a família realiza na propriedade, sendo que cada estudante traz e se reporta acerca de determinado tema reproduzindo os conceitos que a família construiu.

Os debates iniciais e observações do comportamento da turma a respeito de assuntos, no que diz respeito à Agroecologia e redução de uso de agrotóxico, mostraram que a construção realizada no início do ano veio a partir de uma desconstrução do censo comum estabelecido. Esse processo, em conversa com os demais membros da instituição, se dá de forma lenta e criteriosa, respeitando as demais formas de produção adotadas pela agricultura familiar, de modo a lançar questionamentos que levem os(as) jovens à reflexão e avaliação das práticas até então realizadas. Segundo Ribeiro et al (2007), a construção de uma Educação do Campo libertadora se dá a partir da adoção da Agroecologia como forma de trabalho desenvolvida, visto que a pedagogia adotada neste meio e a Agroecologia são fundamentadas em um modelo alternativo de produzir e socializar conhecimento. Por isso, a Agroecologia pressupõe a transformação da realidade, o que também é papel da Educação do Campo, por isso ambas estão entrelaçadas na busca para a inclusão dos excluídos, principalmente no que se refere à agricultura familiar e suas necessidades.

A proposta pedagógica da EFASERRA baseia-se no princípio de que é preciso educar para que os(as) jovens reflitam a partir de suas realidades, encontrem-se e identifiquem-se como agricultores(as) familiares e percebam que o seu sucesso depende da sua unidade e cooperação, vista fragilidade na qual se encontra a agricultura, dentro do cenário político e social atual. Dessa forma, a construção da autonomia no pensar é um dos papeis da educação, que, na perspectiva agroecológica, consiste em dialogar na construção de saberes pautados na perpetuação dos ambientes produtivos e comercialização dentro da economia solidária, fomentando o desenvolvimento do meio rural (RIBEIRO et al, 2007).

A curiosidade das Juventudes do Campo, em especial, na EFASERRA, e a abertura que se tem com as mesmas em se tratando do diferente, das novidades e das descobertas, possibilitam que se aprofunde as temáticas da Agroecologia. Os(as) jovens apresentam-se caracterizados pelo entusiasmo, vivendo com vigor as experiências e aflorando todas as emoções, sem cautela. Essas características possibilitam o desenvolvimento de atividades que fogem ao seu contexto, podendo assim chegar-se à esperada discussão proposta pela educação.

A Pedagogia da Alternância se estabeleceu como maneira de reversão do modelo de

1 Produtores(as) convencionais: aqueles agricultores que utilizam-se da adubação e do controle químicos de pragas e doenças para produção.

ensino aplicado à realidade do campo até então. Essa pedagogia é utilizada nas Escolas Família Agrícola e preconiza o ensino não hierarquizado, valorizando o saber do estudante e contextualizando-o com as experiências escolares. Esta aproximação às particularidades dos(as) agricultores(as) promove ao ensino um caráter de vinculação do saber científico à realidade local, tornando o indivíduo participante direto do processo de ensino (CALIARI et al, 2002).

A alternância educativa está embasada no princípio de que a educação e a aprendizagem se constituem a partir da construção conjunta entre a Escola e o meio em que os(as) estudantes vivem. Desta forma, as vivências no meio sociofamiliar fazem parte da formação (sessão familiar) e as trocas e conhecimentos construídos na escola (sessão escolar) são a base para os diálogos familiares, constituindo, assim, a formação integral (VIEIRA & MACHADO, 2007). Sendo assim, essa dinâmica entre a escola e a comunidade, e a família possibilitam uma formação integradora e autônoma, reflexiva e libertadora.

Na EFASERRA a alternância se constitui a cada semana: os(as) jovens ficam em sessão escolar de segunda a sexta, passam o fim de semana, a semana seguinte e o outro fim de semana com sua família, em sessão familiar, e retornam à Escola na próxima segunda-feira. O período de sessão familiar é destinado ao acompanhamento das atividades agropecuárias da família e também à realização de estudos acerca de pontos da propriedade ou comunidade. O instrumento pedagógico, chamado de Plano de Estudos, assim como os demais instrumentos adotados pelas EFA's, torna possível a alternância e constitui uma experiência embasada na troca de conhecimentos e registros das atividades, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento do(a) jovem.

No que tange ao processo de desenvolvimento da Agroecologia, a proposta de alternância tem fundamental papel na construção de pontos de vista a partir do confronto das ideias. Isso se dá a partir dos aprendizados vivenciados na Escola e levados para a família. Logo, a família tece suas considerações a respeito e o estudante retorna com outro ponto de vista, mais crítico, embasado em diferentes análises e já dialogado com diferentes pessoas. Essa construção enriquece e fortalece a prática Agroecológica, pois mesmo que a família tenha manejo convencional na sua propriedade, o confronto com as ideias trazidas pelos(as) jovens inicia um diálogo que, anteriormente, não acontecia entre pais e filhos: os pais diziam como fazer e os filhos faziam, sem refletir, analisar, questionar. Quando há o empoderamento do(a) jovem a partir de novas técnicas de produção, desenvolvidas através de práticas, o que aproxima ainda mais o jovem da fundamentação metodológica e teórica de cada ação ou processo, este(a) se sente parte de onde está e torna-se colaborativo(a) na propriedade da família, contribuindo e trazendo questionamentos sobre ela.

O aprofundamento das práticas agroecológicas, na EFASERRA, se deu a partir de práticas da Agrofloresta[2], que se fizeram possível com o auxílio do grupo de agrofloresteiros Floresta Essencial[3] e práticas da Agricultura Biodinâmica[4]. Estas atividades proporcionaram vivências entusiasmantes aos(as) estudantes, que se envolveram com as práticas, conheceram

2 Agrofloresta: prática de produção de alimentos em uma ampla diversidade, utilizando-se da ciclagem de nutrientes como forma de promoção da adubação e vida no solo, defendida pelo agricultor e pesquisador suíço Ernest Götsch (STEENBOCK, 2013).

3 Floresta Essencial: grupo de agricultores agrofloresteiros que desenvolvem mutirões para práticas agroflorestais em propriedades rurais.

4 Agricultura Biodinâmica: com bases expostas em 1924 por Rudolf Steiner, na Alemanha, a Agricultura Biodinâmica constitui uma forma sutil de trabalho e produção, preocupada em manter a fertilidade do solo, sem a utilização de agrotóxicos e adubos; pautada na elaboração de preparados que emitem mensagens ao organismo agrícola (FECOVINHO, 2016).

e se aproximaram ainda mais da Agroecologia. Durante as sessões escolares, os(as) estudantes construíram o saber empírico e científico, pois o envolvimento dos mesmos proporcionou buscas e estudos de aprofundamento teórico sobre os temas. Observou-se que o nível de construção a respeito dos temas foi muito bom, como percebido no relato da estudante:

> Existem milhares de forma de cultivos, e todas elas com sua importância e objetivos. Informações diferentes são essenciais, pois despertam a curiosidade, fazendo com que sempre haja busca por mais e mais. A mente e a terra ficam cheias de conhecimento e aprendizado. Em minha UPF[5] é possível aplicar este modo de cultivo. Pretendo, brevemente, aplicar um canteiro agroflorestal para experiência e futuramente ampliar a área de produção Agroflorestal.

Este relato da jovem condiciona como imprescindível a dinâmica da alternância como forma de fomentar a prática nas propriedades, pois a sessão familiar possibilita que a técnica seja desenvolvida junto à família. A Pedagogia da Alternância traz aquilo que o(a) jovem precisa vivenciar para sentir-se parte do meio em que vive, através da contribuição dos conhecimentos familiares ao ensino científico. Essa união valoriza o trabalho do(a) agricultor(a), que frequentemente sofre preconceitos na sociedade.

O(a) monitor(a)[6] que experimenta o dinamismo da EFASERRA, assim como o das demais EFA's do Brasil, dispõe de ferramentas que o possibilitam enfrentar as características convencionais da agricultura e da educação descontextualizada. Essa experimentação o(a) aproxima da verdadeira educação, aquela que se preocupa com a realidade do(a) jovem.

As práticas seguindo agriculturas de base ecológica (Agrofloresta e Agricultura Biodinâmica), juntamente com os diálogos desenvolvidos com os(as) estudantes da EFASERRA, possibilitaram o desenvolvimento da Agroecologia em diversos municípios que não possuem essa tradição, valorizando saberes minimizados e promovendo a articulação entre o(a) jovem e sua família.

A Pedagogia da Alternância é uma importante ferramenta para a instrumentalização da Educação do Campo, desenvolvendo-se numa ótica formadora de opinião e promovendo a Agroecologia através dos seus principais objetivos: valorização da agricultura e sucessão familiar, promoção do protagonismo do(da) jovem no campo e sustentabilidade produtiva do meio.

REFERÊNCIAS

CALIARI, R. O.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. (2002) **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** Revista organizações rurais e agroindustriais, v.4,n.2.

COSTA, J. P. R. 2012. Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: Uma contribuição ao desenvolvimento da região do vale do rio pardo a partir da pedagogia da alternância. Dissertação de Mestrado. Santa Cruz Do Sul: UNISC.

FECOVINHO (2016). **Viticultura Biodinâmica na Serra Gaúcha – Projeto Piloto.** Bento Gonçalves.

GLIESSMAN, S. R. (2009). **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura susten-**

5 UPF: Unidade de Produção Familiar.

6 Monitor: termo utilizado nas EFA's para designar o profissional que trabalha com a Pedagogia da Alternância, diferenciando-se, por conta das especificidades da proposta, dos demais profissionais da educação.

tável, 4. Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 658p.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. (2007). **Educação do campo: Diferenças mudando paradigmas.** Ministério da educação, Cadernos SECAD 2.

LEVIGARD, Y. R.; ROZEMBERG, B. (2004). **A interpretação dos profissionais da saúde acerca da queixa de "nervos" no meio rural: uma aproximação ao problema das intoxicações por agrotóxicos.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(6):1515-1524, nov-dez.

RIBEIRO, S.; FERREIRA, A. P.; NORONHA, S. (2007). Educação do campo e Agroecologia. **In: Construção do conhecimento Agroecológico.** Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, Caderno do II Encontro nacional de Agroecologia.

STECANELA, Nilda (2005). A metodologia de ensino na Educação Básica. In: Stecanela, Nilda, More, Marisa Matilde, Ebs, Rita Tatiana (orgs.). **Fundamentos da Práxis Pedagógica.** V. 2: pedagogia. Caxias do Sul, RS: Educs. (p. 201-232).

VIEIRA, T. R.; MACHADO, V. A. (2007). Escola Família Agrícola Paulo Freire: iniciativas para vivenciar a Agroecologia na formação dos jovens. **In: Construção do conhecimento Agroecológico.** Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, Caderno do IIEncontro nacional de Agroecologia.

EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA REFAISA

Agroecología es Buen Vivir: prácticas pedagógicas y creación de conocimiento en la Pedagogía de Alternancia na REFAISA

Mônica da Silva Carmo[1] , Edno de Jesus Andrade[2], Valdir Reis da Silva[3], Tiago Pereira da Costa[4]

[1]Mestra em Extensão Rural - UNIVASF. Pedagoga. Educadora da Escola Família Agrícola de Sobradinho – EFAS / Bahia. E-mail: silvacarmomonica@yahoo.com.br

[2]Mestre em Educação do Campo - UFRB. Monitor/Diretor da Escola Família Agrícola de Itiúba / Bahia. E-mail: ejandrade29@gmail.com

[3]Graduado em Tecnologia em Agroecologia - UFRB / PRONERA / EFASE. Monitor da Escola Família Agrícola de Sobradinho – EFAS / Bahia. E-mail: valdirreis74@gmail.com

[4]Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial – UNIVASF. Mestre em Extensão Rural. Diretor-Presidente da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA. Coordenador Institucional do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA. Educador na Escola Família Agrícola de Sobradinho – EFAS / Bahia. E-mail: tiago@irpaa.org

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir sobre as práticas pedagógicas e construção de conhecimento em torno da Educação ancorada na Agroecologia, e mediada a partir da Pedagogia da Alternância das Escolas Família Agrícola filiadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA. A metodologia utilizada baseou-se na observação das práticas pedagógicas e dos debates vivenciados em ações escolares e comunitárias, na leitura dos acervos bibliográficos da REFAISA, nos instrumentos das escolas e trabalhos práticos desenvolvidos pelos/as estudantes ao longo do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. O texto relaciona a concomitância do surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil e o Movimento das Escolas Família Agrícola - EFA's, com Agroecologia. Além disso, busca traçar como os movimentos sociais e o acúmulo de suas práxis deram vida a Agroecologia enquanto movimento, ciência, prática social, modo de vida e política pública.

Palavras-chave: Escolas Famílias Agrícolas; Ação em Rede; Educação Contextualizada no/do Campo; Projeto de Sociedade.

Keywords: Schools Families Agricultural; ction Network; Education Contextualized in the Field; Project Society.

INTRODUÇÃO – EXISTIR PARA RESISTIR: DESENHANDO.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância nasce no ano de 1969, no estado do Espírito Santo. O marco histórico é a constituição do Movimento de Educação Promocional do

Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968, como entidade civil mantenedora da escola, sob a liderança do padre jesuíta Humberto Pietrogrande.

Segundo Araújo (2005), nessa época o país vivia o auge da Ditadura Militar e a criação do MEPES foi mais um mecanismo de resistência da população do campo frente ao abandono do poder público que excluía a Agricultura Familiar, pois, as políticas públicas naquela época, assim como a de hoje, centram-se "na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora" (ARAÚJO 2005, p. 91).

Em meio ao contexto supracitado, surge a Pedagogia da Alternância enquanto um projeto contra-hegemônico, objetivando desenvolver a *formação integral* e o *desenvolvimento do meio* e utilizando como estratégias/métodos a *alternância* nos processos formativos e *associação local e mantenedora,* que faz a gestão da Escola Comunitária. Essas quatros categorias metodológicas e de concepção formativa são denominadas como eixos/pilares formativos da Pedagogia da Alternância.

Aqui nos interessa refletir sobre o pilar Desenvolvimento do Meio, descrito e traduzido por alguns autores como processos que criam laços a fim de desenvolver a região do ponto de vista socioeconômico, ambiental e sociopolítico. O diferencial é que o movimento das Escolas Famílias Agrícolas – EFA's já se falava num projeto que unia Educação Libertadora, ancorada em Paulo Freire, que une Trabalho e Educação, em razão problematizar o trabalho socialmente útil e por meio dele construir formação numa perspectiva autônoma e voltada para os/as camponeses/as, considerando o campo como espaço de vida habitada por sujeitos concretos, respeitando seus saberes e suas experiências.

Naquela época as discussões sobre sustentabilidade ainda não tinham ganhado força internacional e ocorriam no âmbito das preocupações em torno do uso indiscriminado de agrotóxicos, sinalizado no livro de Rachel Corson intitulado "A Primavera Silenciosa" (1962). A obra faz uma alerta para as questões ambientais e colaboram na ampliação e internacionalização da luta ecológica, ganhando potência em 1972, com as pressões sociais ocorridas em função da Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas – ONU, sobre o Homem e o Meio Ambiente, em Estocolmo - Suécia.

Nesse contexto, as EFA's aparecem na época como paradigma de educação viável para o desenvolvimento rural, local e sustentável, que através do trabalho das associações, das escolas, em projetos coletivos, viabilizaram o desenvolvimento da instituição; dos/as estudantes, atuando na formação teórica e prática; das comunidades na medida em que os estudantes se posicionavam como líderes, agentes e multiplicadores das organizações locais, que envolviam desde o trabalho social e religioso, até as práticas agropecuárias; e, consequentemente dos/as trabalhadores/as rurais/lavradores/as – termos comuns da época.

METODOLOGIA

A pesquisa traz uma abordagem qualitativa, do tipo participante, fruto das nossas atuações profissionais, cujas ponderações vêm sendo feitas a partir da observação da efetivação das práticas pedagógicas e da construção do conhecimento nas EFA's, ou seja, a partir das atuações, formações, leituras e reflexões realizadas por meio dos mecanismos de

diálogos, problematização e participação das treze EFA's filiadas a REFAISA.

Essa sistematização enfatiza brevemente o trabalho e a importância da Pedagogia da Alternância e das práticas educativas, realizadas nas/pelas EFA's da Rede, para a formação de jovens cidadãos/ãs conscientes de si e de suas respectivas realidades. Esta sistematização contribuirá para a visibilidade do importante papel desenvolvido por tais instituições de ensino, com vistas na concretização da Educação Libertadora para o avanço no processo de construção de um Projeto Popular de Sociedade e Campo.

Nessa perspectiva, este artigo foi construído baseando-se na observação e análise das formações, debates, reuniões, assembleias, eventos e outras atividades educativas, no âmbito da formação pedagógica, vivenciadas em rede. Além do acervo bibliográfico da REFAISA, livros e outros materiais didáticos das escolas. Assim, a construção teórica do mesmo foi organizada considerando sequencialmente os principais conceitos abordados, principalmente no que tange ao surgimento da Pedagogia da Alternância, as práticas pedagógicas e ao movimento/funcionamento das EFA's no exercício educacional, tendo a Agroecologia como norteadora de tais ações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RE-CONDUZIR: AGROECOLOGIA ENQUANTO MOVIMENTO

Escrever sobre o contexto de surgimento da Pedagogia da Alternância, bem como sobre a trajetória de atuação e resistência das EFA's no Brasil, é sistematizar o compromisso destas na construção de um Projeto Popular de Sociedade que hoje é o motor da Agroecologia e sua imbricação com o projeto de Convivência com os Biomas, considerando esta enquanto via latente para contrapor ao sistema de produção hegemônico, historicamente vigente no país. Caldart (2015) afirma que a Agroecologia possibilita a produção de tecnologias que confrontam o Agronegócio em qualquer escala, pois disponibiliza métodos e técnicas diferenciadas e adequadas a cada caso, mas ainda é preciso lutar para poder concretizar este modelo.

O projeto de sociedade brasileira que sempre vigorou nunca garantiu a permanência dos sujeitos sociais no campo, não considera a produção de suas vidas e nem valorizam a importante contribuição dos processos de produção e construção de conhecimentos no Brasil agrário. Sempre concebendo o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, não pensando a educação e produção a partir da realidade concreta dos camponeses. Diferentemente, o projeto que buscamos concretização e resistimos a construí-lo por meio das EFA's percebe o campo como território de vida e espaço de formação, autonomia e dignidade, uma vez que em contraposição ao projeto homogênico, há realidades de resistências e de construções. Ao contrário do que se anunciou sobre o desaparecimento do campesinato, estamos assistindo e ajudando a construir um processo de resistência e ressignificação do campesinato agroecológico.

Queremos reafirmar que a Educação do Campo, protagonizada pela Pedagogia da Alternância na sua estreita relação com os movimentos sociais do/no campo, tem articulado o conhecimento científico e popular em prol da Agroecologia nos espaços da escola,

dos movimentos sociais, das comunidades, das famílias, entre outros, numa perspectiva de valorizar e preconizar os potenciais endógenos (recursos naturais e saberes locais), assim tem contribuído para a formação de sujeitos responsáveis pela reflexão e transformação do seu meio social. Concordamos com a compreensão de Arl (2008, p. 161) quando diz:

> A agroecologia desafia a fusão da ciência, projeto e processo, propondo uma nova inserção e relação ecológica necessária para uma relação produtiva sustentável, e, ao mesmo tempo, partilha de novas condições e relações sociais e econômicas entre os humanos, em um novo projeto de sociedade. Trata-se de uma nova identidade biológica que insere a espécie humana como parte da natureza (uma nova identidade como espécie), associada a uma nova identidade sociopolítica. Essa fusão de projeto e processo confere à agroecologia uma dimensão estratégica, ou seja, muito mais do que uma estratégia de resistência e sobrevivência, ela é uma importante tarefa de quebra de paradigmas na construção de uma nova ordem existencial.

Nessa medida, a Agroecologia além centrar-se em concepções de sistema, controle biológico, relações de trabalho, cultura, ambiente e clima, exige uma participação das comunidades para se firmar como força geradora das transformações sociais e do desenvolvimento, como também prescinde a presença de outros sujeitos desse processo de mudanças tecnológica e organizacionais, como o Estado e a Sociedade Civil, em diálogo constante, na forma de pesquisa coletiva, extensão agroecológica e políticas públicas, em vários níveis de atuação, sem se afastar da tríade do socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente correto.

RE-AFIRMAR: AGROECOLOGIA ENQUANTO CIÊNCIA

Sem dúvidas, a relevância do conhecimento científico, é a validação de conhecimentos existentes e a criação de novos à luz do acervo histórico e cultural, que precisa inexoravelmente dialogar com o saber popular, aquele forjado fora dos espaços acadêmicos, mas que faz parte do viver das pessoas, das práticas sociais. Wezel et. al, (2009), enfatizam noção de Agroecologia como ciência, prática e movimento social, precisa ter seu sentido bem definido em qualquer argumentação. No entanto, em alguns países, especialmente no Brasil, há desdobramentos para este processo, uma vez que a Agroecologia vem figurando, e de forma cada vez mais acentuada, não apenas como ciência, prática e movimento social, mas também como diretriz de políticas governamentais e como parte do sistema de educação formal.

A intenção da Agroecologia é resumida por Comunello (2010):

> Na proposta agroecológica, grosso modo, a intenção é de produzir alimentos livres de agrotóxicos e fertilizantes químicos, sem o uso de sementes melhoradas geneticamente ou transgênicas, com baixo uso de derivados do petróleo, em um ambiente biodiverso, por agricultores locados em pequenas unidades. Além disso, em determinados momentos, esses movimentos pretenderam e/ou pretendem questionar muito mais do que apenas um modelo moderno de agricultura, predominante, mas os próprios padrões da moderna sociedade.

Para Machado e Machado Filho (2014), a Agroecologia é considerada como um método de produção agrícola que resgata os saberes tradicionais e incorpora os progressos científicos e tecnológicos em harmonia com o meio ambiente, produzindo alimentos

e produtos limpos, sem veneno. E ainda, através deste método, pode-se produzir com qualidade, sendo, portanto, "uma tecnologia capaz de confrontar o agronegócio, em qualquer escala" (p.36). Ainda corroboram do pensamento que a Agroecologia não pode ser resumida numa panaceia, no sentido, de ser associada especificamente a uma pequena escala de produção, que segundo eles, desqualifica o método como insuficiente para atender a demanda mundial. Nesse sentido já havia escrito Machado (2009, p. 248):

> (...) a agroecologia não é apenas uma técnica de produção pois se essa técnica não for acompanhada implicitamente das dimensões social, política, econômica, técnica, administrativa, energética, ambiental e cultural, será uma técnica convencional, sem o componente dinâmico que a dialética incorpora ao processo. Não é suficiente produzir: é necessário produzir respeitando a dialética da natureza com a proteção à biodiversidade e desenvolvendo o processo a partir de e incluindo as dimensões antes citadas.

Nessa linha de raciocínio, a Agroecologia, depois do surgimento da agricultura "alternativa" e outras correntes de agriculturas sustentáveis, surge como uma via latente e também como um campo de conhecimento científico que fornece as bases para enfrentar a crise ecológica e social pós-Revolução Verde. Como definiu Altieri (1977), em seu primeiro manual sistemático, como sendo "as bases científicas para uma agricultura ecológica".

Lembra Altieri (2002), "Agroecologia é o estudo holístico dos agroecossistemas", e nesse sentido, aparece como um possível caminho para o desenvolvimento rural, como ressalta Altieri (2004):

> O enfoque da agroecologia é nos agricultores com poucos recursos, isto é, aqueles que têm o menor acesso aos insumos tecnológicos e poucas relações com o mercado. A agroecologia vê esses agricultores como o ponto de partida para uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável.

O autor define o paradigma como uma ciência e um conjunto de práticas, que envolvem especialmente os seguintes princípios básicos, de acordo com Altieri (2012, p.16):

> A reciclagem de nutrientes e energia; a substituição de insumos externos; a melhoria da matéria orgânica e da atividade biológica do solo; a diversificação das espécies de plantas e dos recursos genéticos dos agroecossistemas no tempo e no espaço [...]".

Caporal e Costabeber (2004), também resumem a Agroecologia, como um novo enfoque científico, capaz de dar suporte a uma transição a estilos de agriculturas sustentáveis e, portanto, contribuir para o estabelecimento de processos de desenvolvimento rural sustentável.

À vista de todos esses conceitos e definições, pode-se compreender que a Agroecologia é colocada como uma ciência complexa - sua complexidade é traduzida porque ela procura romper com a ciência cartesiana e linear, procurando construir o conhecimento de forma integradora com os saberes populares e históricos e com o conhecimento produzido e sistematizado, de forma que busca relações inter, multi e transdisciplinares. Essa ciência complexa, paralelamente, envolve um conjunto de práticas metodológicas, estratégicas, comunicacionais, educacionais, de luta, de movimento, de resistência, de criatividade, de ressignificações e resiliências que buscam construir processualmente a Agroecologia enquanto projeto de vida, de um povo, de nação, se colocando enquanto via substituidora

dos moldes atuais de produção e desenvolvimento, para que, ainda em tempo, busquem o equilíbrio e a harmonia entre sociedade e natureza, diminuindo os efeitos catastróficos e deletérios na natureza, compreendendo nós, seres humanos, como parte dela, para que possam haver gerações futuras.

Nessa perspectiva, a escola precisa ser um espaço de construção desse novo projeto, porque elas – as escolas são a tradução da realidade social que as envolvem. É ingenuidade pensarmos que os problemas sociais ficam além muros da escola, pelo contrário, eles estão presentes no dia-a-dia. E os/as educadores/as precisam estar preparados para atuar com as diferentes realidades que permeiam o ambiente escolar.

Conforme Freire (1979), naturalmente não há ser humano sem mundo e por isso não pode haver ação-reflexão fora da relação entre o ser humano e a realidade. Nesse ínterim, o ser humano se faz a partir de sua experiência de mundo, no espaço e tempo, no interior de determinada sociedade. Queremos com esse viés, chamar atenção que o ponto de partida é a prática, portanto, a experiência humana. Para Andrioli (2007), o conhecimento construído e reconstruído baseia-se nas *práxis*, em um processo dialético de relação entre teoria e prática que, ao gerar novas formas conceituais e novas teorias, também propicia novas práticas e vice-versa.

Essa vertente é situada por Freire enquanto um movimento constante de ação e reflexão, reflexão da ação e ação a partir da reflexão, num trabalho contínuo e ininterrupto. Para Gadotti (1998- grifo nosso),

> A pedagogia da práxis não procura entender o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os [...] Ela radica numa antropologia que considera o homem e a mulher como um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

Esta compreensão aponta para a necessidade de nos instigarmos como sujeitos à criação, recriação e revisão permanente de práticas cotidianas. De tal modo, a Pedagogia da Alternância praticada pelas EFA's da REFAISA, é influenciada a partir do tripé ação-reflexão-ação ou prática-teoria-prática. Os/as estudantes nesse movimento de ir e vir, de combinar o período de quinze dias na escola e quinze dias na família/comunidade possibilita pensar a prática e retornar a ela para transformá-la.

RE-CONSTRUIR: AGROECOLOGIA ENQUANTO PRÁTICA E MODO DE VIDA NA BUSCA DO BEM VIVER

Qual a importância de enfatizar Agroecologia nas escolas do campo? A resposta para esta pergunta encontra-se em Caldart (2015), quando expõe que uma primeira razão para se aproximar da Agroecologia é a vocação humanista das escolas do campo: tudo que tem importância para defesa e valorização da vida, em suas diferentes dimensões e na sua diversidade, é de interesse da escola. Para esta autora, ainda há outras razões como: a natureza ética, a de ordem política que se refere aos objetivos formativos mais amplos de escolas vinculadas à Educação do Campo, a de natureza epistemológica e pedagógica e se refere ao trabalho com o conhecimento.

A Agroecologia é uma ciência para a vida, que se alicerçam e organizam a partir de quatro

princípios: Vida, Diversidade, Complexidade e Transformação, estes foram sistematizados no I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (I SNEA), realizado em Pernambuco em 2013.

Nesse sentido, o modo de vida e de produção dos/as atores/as sociais que vivem em comunidades rurais, tradicionalmente camponesas, abarca uma série de experiências e práticas em seus sistemas produtivos que contemplam boa parte das bases da Agroecologia. Dessa forma, os/as estudantes das EFA's, junto a tais comunidades, têm protagonizado, por meio do uso de instrumentos pedagógicos utilizadas por essa modalidade de ensino, diversas experiências práticas que atendem aos diferentes aspectos da Agroecologia enquanto prática cotidiana e como modo de vida, presente significativamente no campesinato.

Partindo desta compreensão, a Agroecologia ancora-se na revitalização das questões de responsabilidade, coletividade, participação, produção limpa, proteção e conservação de recursos naturais, com e para o "Bem Viver". No âmbito da Pedagogia da Alternância, organizamos as principais estratégias pedagógicas que consideram os princípios epistemológicos da Agroecologia de acordo com Molina et al (2014, p. 283), que são:

a) Problematização da realidade dos educandos e educandas, no sentido de ressignificar, sistematizar e valorizar os espaços de vida como possibilidades de produção de conhecimento significativo.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância incentiva a reflexão sobre a prática no intuito de desencadear uma nova prática.

Tem-se como instrumento preponderante os Planos de Estudos e Temas Geradores, esses transversalizam os conteúdos curriculares e caracteriza como eixo central para a interdisciplinaridade e contextualização.

Pode-se definir os Planos de Estudos como uma pesquisa ação do tipo participante. De início, se estuda a temática e formula questões (discussão no tempo escola), depois se levantam dados (diagnóstico no tempo comunidade), em terceiro lugar se analisa as informações, expressam descobertas e reflexões (tempo-escola), em quarto lugar, sistematiza e realizam produções textuais e desenhos que refletem a consciência do processo e propõe intervenções (tempo escola), e, por fim, apresentam os resultados agregam-se no processo de ensino e extensão/intervenção (tempo escola e comunidade), que alavancam em novas ações e reflexões.

A sistematização provocada pela reflexão do Plano de Estudo dá origem ao Caderno da Realidade, que consiste no registro e anotações das reflexões e estudos das experiências.

O Caderno da Realidade considerando três fases: 1) plano de estudo elaborado coletivamente; 2) realização de pesquisa e estudo durante o Tempo-Comunidade; 3) apreciação, discussão, colocação em comum, produção de síntese, numa coletividade por grupos de estudantes e monitores(as)-professores(as), e redação, ilustração e autoavaliação por parte dos/as educandos/as.

A Colocação em Comum consiste em uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, na qual ocorrem debates e problematizações.

b) Aprofundamento das problemáticas identificadas, mobilizando os conhecimentos técnico-científicos para contribuir com a resolução dos problemas encontrados nas comunidades rurais e/ou outros espaços de problematização. A mobilização e a produção de

conhecimentos com enfoque agroecológico são centrais para evitar a superficialidade das reflexões e proposição de soluções generalistas aos problemas identificados.

Como apontado anteriormente, nos fundamentamos no conhecimento científico da inclusão do trabalho como princípio educativo, sintetizado pelo "aprender fazendo". Então, no processo de ensino da EFA's as experiências de trabalho na perspectiva agroecológica são compostas por atividades concretas e abstratas. As atividades concretas resumem basicamente nas atividades executadas nos setores didáticos pedagógicos das escolas – agroecossistemas agropecuários. É nessa esfera que também se troca saberes e conhecimentos entre monitores/as X estudantes e estudantes X estudantes a respeito da produção agropecuária, resultando muitas vezes em ações concretas de trazer práticas, manejos, culturas, técnicas e tecnologias sociais das comunidades para dentro da escola e vice e versa.

Também há as atividades abstratas ou mesmo denominado como trabalho intelectual, que na escola acontece no exercício de planejar, organizar, direcionar e avaliar os desenhos dos agroecossistemas, além disso, planejam, executam e avaliam atividades místico-reflexivas ou discursivas em torno da Agroecologia.

O que também colabora para a mobilização dos conhecimentos técnico-científicos em torno da Agroecologia são as Intervenções Externas, enquanto instrumento pedagógico acontece de forma programada e eventual. De forma programada está associada aos temas dos Planos de Estudos, que no início do ano letivo, planejamos possíveis e futuras intervenções externas a serem realizadas de acordo com os temas e turmas. É uma ação para reforçar, por meio de um olhar externo o nosso trabalho, e, que nesse momento de intervenção, que são formações geralmente em formato de palestras e oficinas, os/as estudantes possam realizar interrogações, comparações, associações, e outras incisões que possibilitam a construção do conhecimento e a amplitude de visões.

c) Proposição e resolução dos problemas identificados, articulando docentes, educandos/as, movimentos sociais e camponeses para encontrar novas formas de produzir conhecimentos e superar as dificuldades enfrentadas, seja no campo produtivo ou no campo organizativo. A experimentação participativa nas comunidades, desenvolvendo iniciativas com base nos princípios agroecológicos pode ser um importante catalisador do fortalecimento das relações entre instituições de ensino, movimentos sociais, instituições de assessoria e camponeses. A implantação de unidades de experimentação com enfoque agroecológico e/ou envolvimento com políticas públicas podem fortalecer os cursos a partir da dimensão político-organizativa.

Na implementação da Agroecologia, considerando o movimento das *práxis*, e a interação escola, famílias e comunidades, destacamos três instrumentos pedagógicos que mobiliza para a ação e catalisa processos substanciais de mudanças.

1) Visitas as famílias. Esse também é instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância de suma importância, porque serve de base para o processo de tutoria, aproxima escola-famílias, permite que os/as monitores/as-professores/as conheçam de perto a realidades dos/as estudantes, avaliem seu desempenho, mudanças, comportamento, participação. No geral realiza-se um diagnóstico dos aspectos sociais, humanos e culturais dos/as estudantes e seus respectivos familiares.

Nas visitas se observa as atividades produtivas, o papel dos jovens dentro dessa

dinâmica – participação, criatividade, inovação, preservação de modos e técnicas, relação com o que ver na escola, etc.; o papel da mulher ou das mulheres, a relação de gênero no geral no âmbito familiar; envolvimento da família nas atividades formativa escolar. Dialogam com os monitores/as e familiares, conhece a casa, a propriedade e realiza encaminhamentos.

Por meio dessas visitas traçamos pontos fortes, fracos e oportunidades. E assim avaliamos nossas potencialidades e fragilidades, tanto internas, como externas. Mas mesmo sendo externas, não se isolada na dinâmica diária. Do mesmo modo, que as fortalezas nas diversas dimensões no âmbito familiar e comunitário nos orientam caminhos a seguir, inclusive muitas vezes apontam respostas pontuais ou complexas para os problemas enfrentados pelas famílias, que muitas vezes são atribuídos a ausência ou ineficácia de políticas públicas, e, assim se torna importante de ser debatido no processo de formação cidadã.

2) Estágio. Este é um meio de possibilitar a/o estudante o confronto com situações concretas e poder observar, vivenciar, experimentar e praticar com acompanhamento de monitores/as e orientadores/as de estágio. O Estágio faz parte do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância e, muitas vezes, contribui para a criação do Projeto Profissional de Vida do Jovem. Ele é realizado quando o/a educando/a é encaminhado para uma entidade ou propriedade com experiência sócio - produtiva.

3) Projeto Profissional de Vida do Jovem. Momento de pensar no futuro como profissional, elaborando um projeto que faça parte de seus objetivos de vida, sendo aplicado na sua comunidade.

CONCLUSÕES - RESISTIR PARA RE-EXISTIR: RESSIGNIFICANDO...

Nos 500 anos de história desse país os/as camponeses, quilombolas, indígenas e demais categorias que representam o povo, sempre resistiram, com trajetórias marcadas pela violação de direitos. Quando nas últimas décadas tentávamos historizicar a história e re-significar processos para re-construir a nossa existência. Afinal de contas resistimos por muito tempo em diferentes contextos históricos, porque sempre foi negada e renegada a nossa existência. Mas novamente nos golpearam. Porém a historicização que fincou nos espaços e nos sujeitos, que historicizados (sabedor de sua existência histórica), não mais se conformará com a velha política.

Cabe dizer que no contexto histórico do Nordeste brasileiro, em especial no que se refere ao Semiárido, diga se de passagem marcado historicamente pelo preconceito regional, étnico e racial, teve a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mudanças na concepção das políticas e o processo de estruturação das políticas públicas voltadas à potencialização da Agricultura Familiar, a segurança alimentar e sustentabilidade ambiental, com geração de trabalho e renda para os homens e mulheres do campo. Bem como, a incorporação de temáticas importantes na agenda de governo em que se desenhou e/ou redesenhou progressivamente políticas públicas voltadas para o fortalecimento da agricultura familiar sob um novo projeto de desenvolvimento agrário, apoiado em certa medida na mudança da matriz produtiva, tendo a Agroecologia como novo enfoque, e nas relações sociais de trabalho no campo, principalmente fundamentada na Economia Solidária.

De todo modo, no contexto atual, a formação humana, científica e tecnológica nessas temáticas é uma necessidade emergente, pensar nisso exige transitoriedade, e reconhecimento da Educação em Agroecologia para a compreensão e construção do projeto social de campo necessário - ambientalmente sustentável, social e economicamente justo, produtiva e tecnologicamente adequado às condições ecossistêmicas e com a superação da iniquidade da estrutura fundiária.

E neste sentido, as políticas que nos permitiram ver nos como sujeitos; o conhecimento que tem nos permitido descolonizar olhares e práticas; a experiência em movimento do Projeto Educativo da EFA's, que permite a compreensão sobre a relação entre teoria e prática de forma não dicotômica, mas como um processo em que a teoria é a própria problematização da prática no sentido Marxiano/Freiriano de práxis; fortalece nosso compromisso e comprometimento com perspectiva da Educação Contextualizada no/do Campo, por meio da Pedagogia da Alternância. Para tanto, temos utilizado práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da Agroecologia, para construção do conhecimento humanizador e libertador dos sujeitos, capaz de formar bons profissionais para a vida e não somente para o mercado de trabalho, fomentando assim a luta e a organização como elementos de resistência na construção de um projeto de sociedade mais justo, no campo e na cidade.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A., A. v. Schoonhoven and J. D. Doll. **The ecological role of weeds in insect pest management systems:** A review illustrated with bean (Phaseolus vulgaris L.) cropping systems. PANS 23(2): 195-205, 1977.

_____. **Agroecologia:** bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002

_____. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Trabalho coletivo e educação:** um estudo das práticas cooperativas do Programa de Cooperativismo nas Escolas (PCE) na região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida:** o caso da escola família agrícola de Angical – Bahia Salvador, 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Disponível em http://www.ppgeduc.com. Acesso em 01 de agosto de 2019.

ARL, V. Agroecologia: desafios para uma condição de interação positiva e coevolução humana na natureza. In: **Desenvolvimento territorial e agroecologia.** Orgs.: Alves, A.F; Carrijo, B.C.; Candiotto, L.Z.P. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs.]. **Caminhos para transformação da Escola 2:** Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Expressão Popular, 2015.

COMUNELLO, F. J. **Os movimentos nos mercados:** a formação dos circuitos agroecológico e orgânico. In: Resumos do V Encontro Nacional da ANPPAS. Florianópolis: 2010. Disponível em: http://www.anppas.org.br

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia:** Enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2004.

FREIRE, Paulo. Terceiro Mundo e Ideologia. Carta a um Jovem Ideólogo. In. Carlos Alberto Torres. **Consciência e História: a Práxis Educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Cortex & Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21° Reunião da ANPED. Caxambu, 1998.

MACHADO, L. C. P. As necessidades humanas, os saberes, a utopia: a agroecologia, os cerrados e sua proteção. In: **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica.** SAUER, S.; BALESTRO, M. V. (orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO, L. C. P; MACHADO FILHO, L. C. P. **A dialética da agroecologia** – Contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C.A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias:** reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. (orgs). — Brasília: MDA, 2014. 292 p. (Série Nead Debate; 22).

WEZEL. A., et. al. **Agroecology as a science, a movement and a practice. A review.** Agron. Sustain. Dev. 2009. Disponível em: <www.agronomy-journal.org> Acesso em: 22 de setembro de 2016.

EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Education in Agroecology in Pedagogy of Alternance

Gilmar dos Santos Andrade[1], Tiago Pereira da Costa[2], Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira[3]

[1]Mestre em Educação do Campo (UFRB). Monitor da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE). Equipe Pedagógica da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). gilmarpjr@gmail.com

[2]Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UNIVASF). Mestre em Extensão Rural. Diretor-Presidente da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). Coordenador Institucional do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Educador na Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS) / Bahia. E-mail: tiago@irpaa.org

[3]Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade Federal do Pará (2005). É professora Assistente da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, atuando nos mestrados interdisciplinares Extensão Rural, Ciências da Saúde e Biológicas e no Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Exerce o cargo de Pró-Reitora de Extensão desde 2011 na UNIVASF. E-mail: lucia.oliveira@univasf.edu.br

RESUMO

O princípio da educação em agroecologia na Pedagogia da Alternância se desponta como uma grande oportunidade de problematizar os projetos de sociedade em curso no país e no mundo, frente aos agravamentos dos problemas sociais, econômicos, ambientais, políticos e culturais numa sociedade contemporânea e globalizada, mas, com marcas históricas de um sistema capitalista em constante crescimento. Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo evidenciar a necessidade da educação em alternância ora desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas - EFA's no seu processo formativo, incorporar a Agroecologia no Plano de Formação (Currículo Escolar) de forma interdisciplinar e transdisciplinar com uma visão mais aprofundada das contradições da sociedade contemporânea e das disputas dos projetos de sociedade em curso. Para tanto, o trabalho foi sistematizado por meio de uma abordagem qualitativa, através da observação participante, tendo como lócus a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA).

Palavras-chave: Educação. Agroecologia. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Projeto de Sociedade (Campo).

Keywords: Education. Agroecology. Agricultural Family School. Pedagogy of Alternation. Society Project (Field).

INTRODUÇÃO

O campo constitui um espaço disputado por diferentes atores com interesses opostos, materializado por práticas, concepções e visões de mundo antagônicas (ROSSET E MARTINEZ-TORRES, 2016). Em termos de agricultura existem dois projetos antagônicos são: o

agronegócio e a agricultura familiar e camponesa agroecológica, que enfrentam de formas distintas a crise estrutural do sistema capitalista e tratam de forma antagônica as possibilidades de continuidade do modo de vida da espécie humana.

O projeto do capital implementados pelas corporações transnacionais, governos e os setores da burguesia nacional é o agronegócio, que buscam intensificar o avanço do capitalismo no campo com nova roupagem e terminologias, entretanto, mantendo antigas práticas. O capital, em vista de promover sua reprodução ampliada, está cada vez mais controlando e privatizando os recursos naturais: terra, água, florestas e biodiversidade (STEDILE, 2010) e, aprofundando as formas de exploração pelo trabalho.

O projeto da classe trabalhadora com suas organizações e movimentos sociais de camponeses, trabalhadores sem-terra, agricultores/as familiares, povos indígenas, quilombolas, tradicionais, extrativistas e outros, utilizam cada vez mais a agroecologia (ALTIERI, 2012, VIA CAMPESINA, 2010), como elemento central na construção da soberania alimentar e como ferramenta de luta, defesa e conquista de territórios para os/as camponeses/as.

Na região do Semiárido brasileiro o antagonismo dos projetos de sociedade é identificado por dois paradigmas: o de combate às secas, com finalidade economicista e de exploração das riquezas, e o da Convivência com o Semiárido, paradigma ainda em construção, mas que se coloca como uma estratégia de resistência e de construção de outra perspectiva de desenvolvimento (SILVA, 2003).

> A proposta de Convivência com o Semiárido, que visa ao Bem Viver em contraponto os modelos desenvolvimentistas em curso, compreendida por meio de aspectos estruturantes que envolvem a produção e a reprodução da vida, vem, com o passar do tempo, sendo fortalecida, sobretudo pela ótica de atuação que contribui com a redução das desigualdades sociais, historicamente construídas sob as dimensões do progresso e do crescimento econômico, fracassados na macro política econômica e social, pois, ao tempo que contribuem com o desenvolvimento de algo, reacendem os problemas sociais, culturais, ambientais e consequentemente econômicos. (COSTA, 2017, p. 124).

Ainda segundo Costa (2017) para as populações do campo, a Convivência com o Semiárido supera o paradigma de Combate à Seca, pois, é construída como reflexo das reais necessidades das populações; é resultado da trajetória social e cultural das famílias e das organizações populares que vêm resistindo às mazelas causadas pelo estado brasileiro e pelo mercado capitalista. Vem se estabelecendo, pois, em cada realidade, de forma sustentável com a natureza, gerando trabalho e renda, mantendo o sentimento de pertencimento, a partir das identidades culturais construídas há séculos pelos antepassados.

Diversas são as organizações, movimentos sociais e entidades que constroem uma resistência contra hegemônica ao projeto do capital, e dentre essas organizações encontram-se as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), as quais fazem uso da Pedagogia da Alternância, a dinâmica de dois momentos formativos em que os/as estudantes permanecem um período na escola e o outro no meio sócio-profissional, desenvolvendo atividades que fomentem processos organizativos, formativos e produtivos com as famílias e comunidades.

No Brasil, nos últimos 50 anos, as EFA's veem alargando a luta e construindo uma prática e concepção de educação que emerge das contradições da realidade vivida no campo,

no enfrentamento à questão agrária e fundiária, e pela consolidação da educação como um direito fundamental dos povos do campo e um dever do Estado, ao mesmo tempo em que veem construindo um projeto de campo, tendo por base a agroecologia, articulado a um projeto de sociedade que supere as diversas formas de desigualdades e opressões.

Na Bahia, existem 29 EFA's, e duas redes regionais que as articulam, sendo a Associação Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA), que juntas possuí mais de quatro mil estudantes em ensino fundamental II e médio profissional. As EFA's contribuem para que os/as estudantes possam se inserir em organizações populares e públicas, movimentos sociais e organizações de base, ao mesmo tempo em que pela atuação, esses estudantes vêm contribuindo nos processos formativos das comunidades e divulgando práticas e experiências de transição agroecológica e Convivência com o Semiárido.

METODOLOGIA

Segundo Costa *et al* (2017) a agroecologia é também considerada como uma ciência que busca desenvolver o potencial produtivo (vegetal e animal) de diversas regiões a partir de conceitos e fundamentos ecológicos com o objetivo de promover sustentabilidade, portanto é imprescindível que os conceitos agroecológicos sejam trabalhados desde a formação inicial de indivíduos sociais, sobretudo, das juventudes do campo, na perspectiva da Convivência com o Semiárido. Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo evidenciar a necessidade da educação em alternância ora desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas - EFA's no seu processo formativo, incorporar a Agroecologia no Plano de Formação (Currículo Escolar) de forma interdisciplinar e transdisciplinar com uma visão mais aprofundada das contradições da sociedade contemporânea e das disputas dos projetos de sociedade em curso. Para tanto, o trabalho foi sistematizado por meio de uma abordagem qualitativa, através da observação participante, tendo como *lócus* a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA AGROECOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO/DO CAMPO

A construção da agroecologia é uma materialização de uma concepção de campo articulada a um projeto de sociedade, e parte da luta contra hegemônica dos trabalhadores e das trabalhadoras em contraposição à lógica de reprodução do capital, a qual aponta para a superação da sociedade capitalista e a gestação de outra forma de relação social, erigida da superação da propriedade privada e alicerçada em outra relação dos seres humanos com a natureza (VIA CAMPESINA, 2010).

Segundo Ribeiro *et al* (2007) a agroecologia uma abordagem holística e um enfoque sistêmico, em que a Agroecologia não seja entendida simplesmente como um jeito de cultivar a terra ou como a utilização de técnicas que não agride o meio ambiente. Deve

ser encarada como um paradigma científico que agrupa várias áreas do conhecimento, com intuito de perceber, estudar e interferir (enquanto sugestão) em processos sociais, políticos, organizados, culturais, ecológicos e ambientais. O seu sentido é de orientar e propor uma ruptura com o modelo hegemônico de desenvolvimento rural baseado na monocultura, no latifúndio, no agronegócio e na exclusão social. Concebê-la dessa maneira implica entender e vivenciar a sua influência direta nos processos de mudança de postura, de visão de futuro para o mundo e de atitude para com a natureza, assim como em relação ao ser humano. Enfim, é ter a compreensão de que a Agroecologia se contrapõe em essência ao modelo capitalista de desenvolvimento.

A agricultura em seu conceito mais amplo, em cada momento histórico, reflete a forma como a sociedade está organizada. Ou seja, há uma relação entre o projeto de campo, os sistemas produtivos agrícolas com o projeto de sociedade. Entretanto, em todo período histórico, sempre existiram projetos antagônicos de sociedades em disputa, assim como diversas formas de se relacionar com a natureza em vista de produzir a existência humana. Porém, em nenhum momento anterior, as disputas por projeto de sociedade com inclusão de formas de produção agrícolas foram tão evidentes como nos dias atuais. Dois modelos estão em disputa na sociedade. O projeto do capital, que no campo é o agronegócio e o projeto da classe trabalhadora representado pela agricultura familiar e camponesa fundado ou não em base agroecológica visto que, estão em processo de conquista.

Atualmente, a mudança na forma de produção agrícola é uma necessidade imediata da humanidade, pois é uma condição necessária para a continuidade da vida humana, tal qual conhecemos hoje. A agricultura capitalista de larga escala corrói as próprias bases ecológicas de sua produção (GLIESSMAN, 2001), ao ponto de produzir apenas 30% dos alimentos, utilizando 70% a 80% das terras aráveis, 70% dos recursos agrícolas e 80% combustíveis fósseis (GRAIN, 2011); reduz a diversidade genética, utilizando 150 cultivos, com foco maior em 12, sendo que milho, arroz, soja e trigo respondem por 70% da produção e consumo mundial (ETC GROUP, 2013); aumenta a erosão e a desertificação, ao desmatar 13 milhões de hectares por ano (FAO, 2010); exauri a fertilidade do solo; utiliza água para irrigação acima da capacidade natural de reposição (MONEY, 2002); contamina com agrotóxicos a natureza; é responsável por emitir entre 44% a 57% dos gases que provocam o efeito estufa (GRAIN, 2011); tem crescido a concentração de terra (STEDILE, 2010) e de renda, ampliado às desigualdades sociais. Em síntese a agricultura capitalista e industrial é uma agricultura insustentável (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014; ALTIERI, 2012; MOONY, 2002).

Compreendemos que a agricultura dominante na sociedade não mudará se a forma de organização da sociedade não mudar e com ela a classe dominante. Todavia, não devemos esperar a construção de uma nova sociedade para construir a agricultura familiar e camponesa de base agroecológica. A gestação do novo, ocorre no velho, e é isso que está acontecendo com a agroecologia, que traz em sua construção um projeto de sociedade que supere o capital, e claro, sem a destruição da natureza. Qualquer agricultura que se proponha a superar a agricultura capitalista, necessariamente tem de se colocar "como uma ferramenta na construção de outra maneira de produzir e reproduzir a vida" (VIA CAMPESINA, 2013, p. 47).

Nesse sentido, as concepções de agroecologia, que impulsionam as práticas sociais, que se restringem exclusivamente as noções agronômicas, como manejo, substituição de insumos, receitas etc., e não tocam nas questões estruturais da sociedade

como concentração de riqueza, soberania alimentar, reforma agrária e fundiária, reforma urbana, democratização dos meios de comunicação social e outras bandeiras históricas de luta são no máximo propostos reformistas, quando não alienantes.

A agroecologia é ação de resistência política, de superação do modelo do agronegócio e pela afirmação de experiências concretas orientadas e articuladas por um projeto político de mudanças estruturais no campo (CARVALHO, 2007); projeto de campo que é articulado com um projeto de sociedade (GUHUR; TONÁ, 2012). Ou seja, a agroecologia é parte de um projeto capaz de estabelecer "uma aliança entre os trabalhadores e organizações populares do campo e da cidade" (VIA CAMPESINA, 2013, p. 47). Diversas são as organizações, entidades e movimentos sociais imbuídos na construção da agroecologia, dentre estas, encontram-se as EFA's.

Para Neto & Bergamasco (2017) a agroecologia aliada a trajetória de luta e resistência camponesa e sua configuração nos movimentos sociais, passaram a chamar atenção através de formas organizativas, tecnológicas e culturais com potencial de superar o agravamento dos problemas sociais e ambientais no campo brasileiro. A racionalidade ecológica camponesa por dois caminhos analíticos, a sua permanência e resistência histórica como trajetória coletiva e sua articulação nos movimentos sociais, tendo para tal como norte a elaboração camponesa da relação com a natureza, distinta da prática ambientalmente destrutiva da agricultura industrial.

INTERFACE ENTRE AGROECOLOGIA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS – EFA'S

As EFA's, são instituições educacionais comunitárias e de desenvolvimento local e regional, com trajetória de quase 90 anos no mundo, encontra-se presente em mais de 20 países, distribuídos em todos os continentes. A primeira experiência no Brasil teve início no Espírito Santo, no fim da década de 1960, e rapidamente se espalhou para outros estados, deste então, tem se consolidado como referência na Educação do Campo através da Pedagogia da Alternância. Atualmente são mais de 150 EFA's no Brasil, sendo que 29 encontram-se no estado da Bahia.

Atualmente na Bahia existem 29 EFA's, sendo 17 articuladas na rede AECOFABA e 12 na rede REFAISA, além da EFA de Mundo Novo - BA que não está articulada em rede, essas, atendem a um público de aproximadamente quatro mil (4.000) estudantes no ensino fundamental II e médio profissional (COSTA, 2018). Além das EFA's, também há 3 Casas Familiares Rurais[1] (CFR's). Para citar apenas o estado da Bahia, de acordo com o Sistema de Gestão Educacional - SGE (2017), têm 109 estabelecimentos no campo mantidos pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA), com 15.393 estudantes, dos quais 424 nos cursos de educação profissional, 251 no ensino fundamental II e 14.718 no ensino médio (COSTA, 2018). Ou seja, as EFA's e CFR's são 23% dos estabelecimentos e 21% dos estudantes do/no campo que são vinculados à Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Em termos de educação profissional, ofertado no campo, sobre responsabilidade ou

1 Não confundir as Escolas Famílias Agrícolas com as Casas Familiares Rurais, as que são iniciativas com apoio na manutenção da Fundação Odebrecht.

vinculação com a SEC/BA, de acordo com os dados do SGE (2017), existem aproximadamente 4.420 estudantes, dos quais 90% são estudantes de EFA's. Diante do exposto, não é demasiado afirmar que quem de fato faz educação profissional no campo, no estado da Bahia são as EFA's. Para além dos dados, o mais determinante é a qualidade do ensino que as escolas proporcionam. A proposta política pedagógica das EFA's é de criar nos estudantes os valores fundamentais do humanismo, auxiliando-os "na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família e território socioprodutivo" (NOSELLA, 2013, p. 101).

Em grande parte, os/as estudantes que procuram as EFA's, buscam num nível imediato e superficial de consciência e em curto prazo, garantir uma profissão rentável, mas, em profundidade, buscam o conhecimento que historicamente lhe foram negados (NOSELLA, 2013), já para as famílias e comunidades camponesas, as EFA's são organizações comprometidas com a melhoria das condições de vida.

Quando nos reportamos às EFA's, de imediato nos remete à Pedagogia da Alternância, ou seja, a forma de organização do ensino-aprendizagem em que o/a estudante permanece um tempo na escola, um tempo na família ou em atividades didaticamente apropriadas fora da escola (NOSELA, 2013), ou seja, a dinâmica de dois momentos formativos, em que o estudante permanece um período na escola e o outro no meio socioprofissional, conhecidos por Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

A Pedagogia da Alternância é uma forma de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana dos sujeitos em seu contexto social, econômico, cultural, político e ideológico, mediado por práticas e instrumentos pedagógicos. O ponto de partida é também de chegada, enquanto *práxis* transformadoras, tanto do sujeito como da realidade. O que implica necessariamente que os/as estudantes, sujeitos ativos do processo, precisam intervir e alterar a materialidade do campo, espaço de vida, de produção e reprodução.

Para que está *práxis* tenha êxito foi sendo construído um conjunto de estratégias metodológicas denominados como Instrumentos Pedagógicos, a saber: o Plano de Estudo (PE), a Folha de Observação, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade ou Acompanhamento (CR), as Viagens de Estudo, o Estágio Profissional, Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e Atividade de Retorno (AR). É através desses Instrumentos Pedagógicos que se materializam uma proposta formativa que articula distintos tempos formativos e envolve diversos sujeitos a partir de uma concepção de campo, articulado com um projeto de sociedade.

No âmbito da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA a materialização do processo pedagógico que articula uma concepção de campo e desenvolvimento territorial é expressa nas ações de Convivência com o Semiárido e de transição agroecológica dos agroecossistemas familiares, gerando um conhecimento em agroecologia que possibilita as famílias e comunidades no entorno das escolas impulsionarem processos endógenos de desenvolvimentos.

Neste processo de construção do conhecimento agroecológico, as EFA's têm sido fundamentais. Primeiro pela opção política por um projeto de campo, segundo por formar jovens que, em sua maioria, estão imbuídos desse compromisso, e terceiro, o próprio processo de formação dos estudantes ocorre com a promoção da agroecologia e da Convivência com o Semiárido, com uma pedagogia diferenciada através da Alternância dos processos formativos.

A título de exemplo de como a Pedagogia da Alternância tem contribuído para o processo de transição agroecológica de agroecossistemas e construído esse conhecimento, discutiremos sobre o instrumento pedagógico Atividade de Retorno (AR). A AR estreita o vínculo entre escola-comunidade pela mediação dos educandos/as a partir das ações desenvolvidas nas comunidades. Nesse sentido, Nosella (2013) compreende como uma estratégia educativa que visa formar o/a estudante com base no trabalho produtivo desinteressado, isto é, não imediatamente profissionalizante. A AR não se restringem apenas à repasse de conhecimentos desenvolvidos na escola, pois a AR:

> [...] necessariamente precisa da participação da comunidade, seja na definição dos temas que consideram mais importantes num dado momento, ou na realização das atividades que os educandos trazem como retorno à comunidade. Seja na inserção dos educandos na vida da comunidade. Não como uma mera necessidade de realizar as atividades de retorno, mais fundamentalmente como uma necessidade de compreender a realidade concreta de onde emanam as demandas e possibilidades que devem impulsionar a relação dos educandos na comunidade. A AR busca estreitar o vínculo entre *escola-comunidade* e mediado pela ação a ser desenvolvida na comunidade, estabelecer incidência entre teoria e prática de tal forma como compreendemos a práxis (ANDRADE e ANDRADE, 2012, p 11).

Progressivamente os/as estudantes são orientados a ampliarem os processos educativos que contribuam para a transição agroecológica, como: potencial forrageiro e armazenamento de forragens; manejo alimentar e sanitário de pequenos ruminantes; sistemas produtivos familiares; identificação de sementes crioulas; incentivo a criação de casas de sementes crioulas; plantas medicinais e remédios caseiros; vermífugos naturais etc. Há também temas que visam conter o avanço do capital no campo, como o uso de agrotóxicos; mineração e energia eólica em comunidades tradicionais de Fundo de Pasto e Assentamentos.

As AR não são meramente uma tarefa a ser cumprida pelos estudantes no tempo comunidade, é um compromisso dos estudantes e da escola em fomentar processos organizativos, momentos de formação e produção do conhecimento com os/as camponeses/as e contribuir para o desenvolvimento dessas comunidades, ao mesmo tempo em que possibilita os/as estudantes compreender a realidade dessas comunidades e agir enquanto educadores/as populares.

Vale salientar que recentemente há estudos (COSTA, 2018; COSTA, FREITAS e MARINHO, 2019), que demonstram quão importante é o papel dos egressos das EFA's, em regiões do Semiárido e Agreste, *lócus* de atuação da REFAISA para o desenvolvimento sustentável desse território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de Educação em Agroecologia na Pedagogia da Alternância nos desafia a repensar maneiras de nos relacionar entre seres humanos e com a Natureza, de forma a favorecer uma vida que flua para todos e para todas, não somente para os seres humanos, mas também para outras formas de vida, com base em uma noção de redistribuição orientada à igualdade, à equidade ou à harmonia entre os diferentes. A relação entre seres humanos e Natureza é um dos dispositivos mais fortes para desconstruir as lógicas do desenvolvimento

e do crescimento ilimitados. Nesse sentido, a Agroecologia se apresenta enquanto modos de vida alternativos e originários, enquanto ciência articuladora e produtora de conhecimentos e nas dimensões das práticas agropecuárias em processos de transições agroecológicas.

Estamos aqui tratando do campo enquanto espaço de vida, povo de cultura forte, onde se realizam todas as dimensões da existência humana, contrapondo-nos assim à concepção de campo apenas como setor da economia, local de produção de mercadorias, ou lugar de atraso e pobreza. O campo é o espaço geográfico e político onde os sujeitos sociais, tanto do campesinato quanto do agronegócio, executam seus projetos de vida para o desenvolvimento.

Infelizmente, o modelo que vem sendo privilegiado pelos governos nas últimas décadas é o do agronegócio, em detrimento da agricultura camponesa e familiar. Nesse contexto, não só o campo, mas toda a sociedade vive uma situação de grande exclusão econômica, social e cultural, necessitando buscar saídas, para que consigam permanecer dignamente em seus espaços de produção e reprodução da vida.

Nessa perspectiva, a educação em agroecologia, como resultado das lutas das organizações e movimentos sociais, precisa ser compreendida para além dos processos formais de escolarização, abarcando os processos educativos que tenham um significado de libertação e de transformação da realidade.

Para Ribeiro et al. (2007) a interfase entre a Agroecologia e a Educação do Campo adquira extrema importância, uma vez que ambas, enquanto práticas pedagógicas e ciência, estão fundamentais em um modelo alternativo de produzir e socializar conhecimentos. Tanto a educação do campo quanto a agroecologia pressupõem transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão.

Para isso, torna-se necessária a quebra das estruturas econômica, sociais e políticas de dominação que existem há séculos em nosso país. A conjugação entre a Agroecologia e a Pedagogia da Alternância se apresenta como primordial para construção de uma educação libertadora, proporcionando aos camponeses e camponesas uma melhor qualidade de vida, por meio da proposta de Convivência com o Semiárido. Uma ação educativa no campo, seja ela de elevação de escolaridade ou extensão, deve, portanto, necessariamente privilegiar a integração entre os princípios da educação do campo e a produção do conhecimento agroecológico, assim como das práticas e experiências dos (as) agricultores (as), observando as especificidades de cada realidade.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases cientificas para uma agricultura sustentável.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ANDRADE, Gilmar S; ANDRADE, Edjane S. Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. In: **Revista Entrelaçando** N. 6 • V.2 • p. 61-72 • Ano III (2012).

CARVALHO, Horácio Martins. **Desafios para o agroecologista como portador de uma nova matriz tecnológica para o campesinato.** 2007. Curitiba. Disponível em www.fca.unesp.br. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

COSTA, Tiago Pereira. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância:** Contribuição da REFAISA na Formação de Jovens do Campo. Juazeiro: UNIVASF, 2018 (Dissertação Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Extensão Rural – PPGExR – UNIVASF).

COSTA, Tiago P. FREITAS, Hélder R. MARINHO, Cristina Moraes. Pedagogia da alternância na educação profissional contextualizada: atuação dos egressos das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 18, n.1, p. 140-157, jan./abr. 2019.

COSTA, Tiago Pereira da. FREITAS, Helder Ribeiro. MARINHO, Cristiane Moraes. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA** / Tiago Pereira da Costa. - Juazeiro, 2018. 115 p.

COSTA, Tiago Pereira da; NETO, Benjamim Pereira da Costa; MARTINS, Dannielle Roseanne Pereira Santos; GUIRRA, Bruno Silva. Dinâmica Didático Pedagógica do Ensino em Alternância na Perspectiva Agroecológica na Escola Família Agrícola de Sobradinho-EFAS. **Extramuros,** Petrolina-PE, v. 5, n. 2, p. 86-102, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/ extramuros /article/view/1055/713.Acesso em: 13/01/2018.

COTRIN, DANAZZOLO, **Reflexões sobre a pesquisa em agroecologia.** In: Agroecologia. Boletim 39. Disponivel em www.isecoeco.org. Acesso em 20 de junho de 2019.

ETC GROUP. **El carro delante del caballo. Semillas, suelos y campesinos:** ¿Quién controla los insumos agrícolas?. Informa 2011. Disponível em http://www.etcgroup.org/ Acesso em 20 de novembro de 2015.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia:** processos ecológicos em agricultura sustentável. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. 653 p.

GRAIN. **Alimentos y cambio climático, el eslabón olvidado,** 2011. Disponível em: http://www.grain.org/article/entries/4364MalimentosMyMcambioMclimaticoMelMeslabonMolvidado. Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

GUHUR, Dominique M. Perioto e TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MACHADO, L. C. P; MACHADO FILHO, L.P.C. **A dialética da agroecologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MOONY, Pat Roy. **O Século 21:** Erosão, Transformação Tecnológica e Concentração do Poder Empresarial. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

NETO, Wilon Mazalla; BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. "A experiência agroecológica e o fortalecimento da racionalidade camponesa na relação com a natureza". In: Delgado, Guilherme Costa; Bergamasco, Sonia Maria Pessoa Pereira (orgs). **Agricultura familiar brasileira:** *desafos e perspectivas de futuro.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.

NOSELA, Paolo. A formação pelo trabalho. In: BEGNAMI, João Batista, BURGHGRAVE, Thierry (Org.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013.

ROSSET, Peter Michael; MARTÍNEZ TORRES, María Elena. Agroecología, territorio, recampesinización y movimentos sociales. Estudios Sociales. **Revista de investigación científica** 25(47): 275-299, 2016.

RIBEIRO, Simone; FERREIRA, Ana Paula; NORONHA, Suely. "Educação do Campo e Agroecologia". In: Petersen, Paulo; Dias, Ailton (orgs). **Construção do**

Conhecimento Agroecológico: Novos Papéis, Novas Identidades. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007.

SILVA, R. M. A. **Entre o Combate à Seca e a convivência com o Semiárido.** Transições Paradigmáticas e Sustentabilidade do Desenvolvimento. Fortaleza: BNB, 2003.

STEDILE, João Pedro. **A ofensiva das transnacionais sobre a agricultura**. 2010. Disponível em: www.base.d-p-h.info. Acesso em 09 de janeiro de 2016.

VIA CAMPESINA. **"Los pequeños productores y la agricultura sostenible están enfriando el planeta. Documento de discusión de la Vía Campesina sobre el calentamiento global"**, 2010. disponível em: http://viacampesina.org. Acesso em 10 de junho de 2015.

VIA CAMPESINA. **De Maputo a Yacarta:** 5 anos de agroecologia em La Vía Campesina, 2013.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE CAMPONESA: EscolaS FamíliaS AgrícolaS da bahia e seu papel nA RESISTÊNCIA POLÍTICA DAS COMUNIDADES CAMPONESAS E do SEU TERRITÓRIO

Leila Santana da Silva[1]

[1]Doutoranda em Geografia pela UFBA e Mestre em Geografia na turma Manuela Sáenz pelo Pronera/Via Campesina/ENFF na UNESP/Territorial. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Geografar/UFBA e Pesquisadora voluntária do Núcleo de Estudos Territoriais e Agrários (NATERRA), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Compõe o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) a partir da Direção Estadual da Bahia e Nacional. E-mail: leilasantanas@gmail.com.

RESUMO

As lutas cotidianas instigadas pelos/as camponeses/as tem contribuído para a construção de práticas educativas transformadoras no campo, a exemplo da experiência das Escolas Famílias Agrícolas, que, em alguns casos, tem dado intencionalidade política para a formação da juventude camponesa e, ao mesmo tempo, sendo também, com sua trajetória, um espaço de acúmulo prático para a Educação do Campo. Neste cenário, nos atentaremos para as EFAs, no geral, mas direcionando nosso breve olhar para a experiência da Escola Família Agrícola de Jaboticaba (EFAJ) localizada em Quixabeira – BA e vinculada a AECOFABA e a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) vinculada a REFAISA, localizada em Monte Santo - BA, que atende aos/as diversos/as camponeses/as e suas comunidades, resistindo no sertão à lógica agrária local e, também, às condições dadas pelo Estado para continuidade de sua existência livre e autônoma. Aqui buscamos analisar as práticas educativas e objetivos destas duas EFAs e suas implicações no processo formativo dos/as educandos/as, sendo estes/as classe trabalhadora em processo de formação e, aliado a isto, tratar do contexto agrário encontrado.

Palavras-chave: Educação do campo; Formação; Resistência; Pedagogia da alternância; EFASE e EFAJ; Questão agrária e território.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM SEUS DIVERSOS TEMPOS:

"Educação do Campo: Direito nosso, Dever do Estado!".

A Pedagogia da Alternância nos chega como princípio metodológico proposto pelas EFAs, num cenário onde esta última aparece num mundo de alternativas educacionais para o campo brasileiro. Para Gimonet, esta permite "a formação, a educação, a orientação de um jovem e de maneira concomitante para o desenvolvimento local, de trabalhar com todos os componentes da vida quotidiana: a alimentação, a saúde, a moradia, as atividades produtivas, a demografia, o meio ambiente, a cultura, o patrimônio, os atores" (GIMONET, 2005, p. 81), demonstrando o seu caráter complexo de relações estabelecidas.

A Pedagogia da Alternância surge no ano de 1935 na França, a partir de um problema

concreto e inquietações vividas por um grupo de camponeses/as, composto por imigrantes italianos e pequenos/as agricultores/as, como assevera Chagas (2006, p. 30), em um vilarejo, onde um adolescente, filho deste vilarejo, se recusava a ir à escola secundária e os pais trouxeram esta problemática para reflexão junto a um padre local. Este grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 228).

Este momento foi de provocação para a necessidade de se pensar a criação de outro tipo de escola, que não existia até então. A partir daí, pensa-se, como diz Gimonet (2005, p. 77) em "criar uma escola que não prende adolescentes entre paredes, mas que lhes permita aprender através dos ensinamentos da escola, (...), mas também dos da vida quotidiana, graças a uma alternância de estadias entre a propriedade familiar e o centro escolar". No ensino pensado por estes/as camponeses/as, se percebia a necessidade de se alternar os "tempos em que os jovens permaneciam na escola - que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia - com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar" (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Nesta perspectiva, esta escola viria a se construir na intenção clara de conciliar o estudo com o trabalho no campo, mais precisamente, na propriedade camponesa, por isto, inclusive, além de garantir as disciplinas escolares já existentes vem também a necessidade de construir temáticas de formação que abarquem a "vida associativa e comunitária, o meio ambiente e a formação integral nos meios profissional, social, político e econômico" (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, p. 229, 2008). Após se perceber esta situação, se mostra necessário estruturar esta nova forma de fazer o processo educativo, de ensinar e aprender, ou seja, faz-se necessário construir uma pedagogia, e isto foi feito, conforme Gimonet, a partir da:

> Prática do dia a dia, da experimentação, das tentativas – erros de cuja análise, a reflexão e sempre o bom senso e a intuição, permitiram elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos. A confrontação com a corrente da Escola Nova na França alimentou e aclarou as criações e as criações e as práticas (GIMONET, 2005, p. 77).

Inicialmente, esta proposta permitiu construir uma Pedagogia da Alternância "através da invenção e da implementação de um instrumental pedagógico – e não teoria – que traduzia, nos atos, o sentido e os procedimentos da formação" (GIMONET, 2005, p. 77). Na PA, de início, prevalecia a ação e a experiência, se constituindo num "pensamento em ação". Somente depois é que foi operacionalizada uma teorização enquanto "uma ação compreensiva ao mesmo tempo para nutrir a experiência, o fazer concreto do terreno, dar sentido a tudo isto" (GIMONET, 2005, p. 77).

Os/as camponeses/as foram os/as criadores/as e protagonistas desta pedagogia criada a partir das suas necessidades. Eles não partiram como normalmente se opera na academia, isto é, de teorias elaboradas ou conceitos para, em seguida, tentar por em prática num processo de tentativa e erro, mas num processo de escuta sensível de seus problemas e necessidades, eles mesmos questionaram e elaboraram soluções, possibilitando uma ação consciente. Uma vez a ação engajada, "observaram, escutaram, olharam para as práticas.

Analisaram, distinguiram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracassos. De tudo isto, tiraram ideias, pensamentos, saberes e conhecimentos, fossem eles empíricos" (GIMONET, 2005, p. 79). Os objetivos eram claros: ao mesmo tempo em que era necessária uma compreensão da realidade vivida no cotidiano do campo, o processo educativo deveria estar em acordo com esta realidade, buscando-se, por consequência, a autonomia dos sujeitos implicados no processo. No Brasil, a Pedagogia da Alternância surge em 1969 no Espírito Santo a partir da provocação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que contribuiu com a fundação das três primeiras escolas famílias no país, as Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia, estando esta última escola localizada no município de Anchieta.

A primeira EFA da Bahia nasceu em 1975, denominada Escola Comunidade Rural, no Município de Brotas de Macaúbas e foi construída a partir do apoio da Paróquia de Brotas de Macaúbas e da Comunidade Eclesial de Base (CEB)[1] local. Já a escola objeto de estudo, a EFASE é ligada a REFAISA. Enfim, a existência da Pedagogia da Alternância articulada com seus diversos espaços educacionais de materialização, visa provocar uma educação libertadora calcada na autonomia das pessoas, na necessidade de implementação de uma educação voltada para a realidade do/no campo e construída para fomentar a tomada de consciência, principalmente dos/as camponeses/as. Nesta perspectiva, a alternância pode ser compreendida como "Pedagogia da Autonomia" ou "Pedagogia da Conscientização", numa perspectiva freiriana (BEGNAMI, 2010, p. 35).

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO E "PISANDO NO CHÃO" DA EFASE: PRÁTICA EDUCATIVA EM DIÁLOGO COM A CLASSE CAMPONESA E SUA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL:

"Nâo vou sair do campo pra poder ir pra Escola,
Educação do Campo é Direito e não esmola!".

De início, é importante frisar que desvelar/mostrar os conflitos de terra, gerados por ocupações legítimas por parte dos/as camponeses/as é sempre um processo difícil, principalmente quanto aos seus impactos na conjuntura atual das lutas por terra/território em um momento de avanço do conservadorismo de caráter neofascista e que impõe no Brasil uma outra dinâmica sobre a Educação.

A EFASE localizada em Monte Santo, está dentro do clima do semiárido e tem como municípios limítrofes os municípios de Cansanção, Euclides da Cunha, Quijingue, Uauá, Canudos, Itiúba e Andorinha e ficou conhecido por ter sido espaço do quartel-general do exército durante a Guerra de Canudos, acontecida em 1897. A Escola é vinculada a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA).

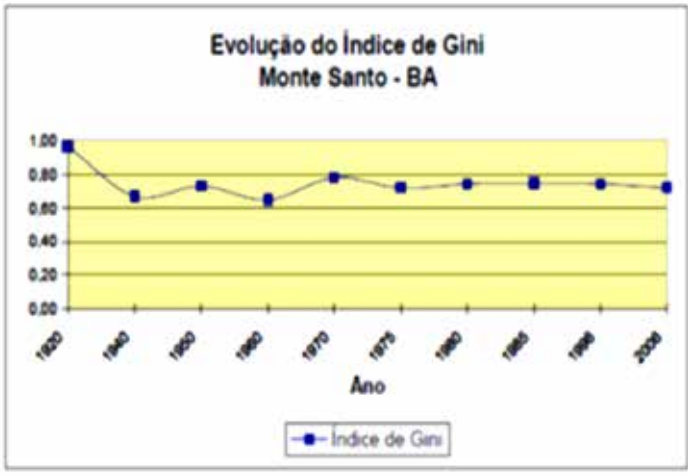
1 São pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. (...). São comunidades, porque reúnem pessoas que tem a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. (...). São eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, por que integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas de casa, operários, subempregados, aposentados jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares (BETTO, p. 07).

A EFASE que hoje existe, e que vem sendo muito demandada cotidianamente por atuar em prol da tomada de consciência dos sujeitos que ali se envolvem e desenvolvem, tem uma relação quase inseparável com a luta pela terra na região, já que o nascimento da mesma foi fruto de luta pela permanência da terra e de uma escola para os/as camponeses/as além de estar localizada em um dos municípios que possui uma alta concentração fundiária. A sede da escola foi construída no ano de 1998, mas o início de suas atividades começa a partir de 1995,

> Quando um grupo de educadores com a liderança de um agrônomo desenvolveu um trabalho de base e de conscientização em parceria com a Igreja Católica, tendo como pontos de reflexão a descontextualização da educação rural, a ênfase na questão da luta pela terra e pela água e abolição da violência (SILVA, 2009, p. 44).

A tabela 02 mostra a evolução de Índice de GINI para o Município de Monte Santo, na Bahia:

Tabela 02



Fonte: Geografar/UFBA

Este índice mede a distribuição de um bem. Quanto mais se aproxima de 0 menor de concentração, já quanto mais próximo de 1, maior concentração da terra, no caso de Monte Santo (1920-2006). Já a tabela em seguida mostra a estrutura fundiária em Monte Santo:

Tabela 02

Monte Santo - BA	2006	MF: 50ha	FMP: 25ha	IG: 0,719
Grupo de Área	Estabelecimento(Qt)	Área(ha)	Estabelecimento(%)	Área(%)
Mais de 0 a menos de 0,1 ha	1	X	0,01	X
De 0,1 a menos de 0,2 ha	2	X	0,02	X
De 0,2 a menos de 0,5 ha	138	52	1,62	0,04
De 0,5 a menos de 1 ha	517	405	6,07	0,29
De 1 a menos de 2 ha	965	1.315	11,33	0,95
De 2 a menos de 3 ha	950	2.114	11,16	1,53
De 3 a menos de 4 ha	633	2.050	7,43	1,48
De 4 a menos de 5 ha	682	2.918	8,01	2,11
De 5 a menos de 10 ha	1.620	11.052	19,02	8,01
De 10 a menos de 20 ha	1.228	16.354	14,42	11,82
De 20 a menos de 50 ha	1.056	31.711	12,40	22,91
De 50 a menos de 100 ha	262	17.450	3,08	12,61
De 100 a menos de 200 ha	105	13.663	1,24	9,87
De 200 a menos de 500 ha	67	20.786	0,79	15,02
De 500 a menos de 1000 ha	18	12.295	0,21	8,88
De 1000 a menos de 2500 ha	5	6.225	0,06	4,50
De 2500 ha e mais	-	-	0,00	0,00
Produtor sem área	266	0	3,12	0,00
Total	8.516	138.419	100,00	100,00

Fonte: Geografar/UFBA

A realidade e as demandas vividas e levantadas nos quadros anteriores pelos/as camponeses/as se tornam elementos que induzem a formação da EFASE como forma de processo de luta e de organização social. A história das lutas camponesas nesta região de Monte Santo e seu entorno, deu o rumo para a construção desta escola, não sendo possível por este motivo excluir o cenário político e socioeconômico local, inclusive por que tal município, assim como tantos outros, tem como marca a concentração de terras nas mãos de grandes proprietários e a tensa e/ou permanente disputa destes com os/as camponeses/as que lutam pela terra (ou pela permanência da terra) nesta região. Conforme depoimento de alguns monitores da EFASE:

> **Monitor da EFASE, Gilmar Santos Andrade:** A situação era como a gente faz com que o jovem se comprometa e compreenda este contexto agrário e a escola a gente já tinha esta compreensão e ela surge numa área de conflito, num contexto de conflito, o próprio posicionamento da escola se dá numa área de fundo de pasto, que foi conquistada com bastante luta pelos trabalhadores e trabalhadoras no início da década de 90, que inclusive teve um enfrentamento aqui, um conflito armado que vão conquistar esta terra e aí, simultaneamente, vai sendo construída a escola, neste conflito permanente, onde ao redor sempre estava o latifúndio e ela se colocava como uma bandeira totalmente diferente deste contexto (...).

> **Monitor da EFASE, José Damasceno Almeida:** Por causa do Poder Público, colocou muito na cabeça do pessoal que quem vinha para cá era cortador de arame, então essa questão do povo mesmo de Monte Santo ter uma visão diferente da escola é por causa da alienação que colocam na cabeça. Ei já tenho ouvido há muito tempo da escola, aí eu vim conhecer, eu via uma situação diferente, (...) o pessoal vem e coloca na sua cabeça, que a escola ia cortar arame das roças dos outros (...), aí eu vim conhecer e percebi que é um ambiente diferente. Colocaram isso na minha cabeça (...).

A EFASE é fruto de conflitos e assim foi construída, pois é estruturada fisicamente numa área doada por comunidades camponesas de fundo de pasto[2] da Lagoa do Pimentel, que lutaram ao lado de outros sujeitos para permanência destas terras em seu poder para uso coletivo das famílias e para a existência da escola. Por isto, para buscar uma melhor compreensão da questão agrária na região de Monte Santo, faz-se necessário também discutir o conceito e o processo de organização dos agricultores na situação de fundo de pasto. Para Silva, "(...). em todo fundo de pasto existe uma relação dos produtores com a terra, a mãe terra é reconhecida e a caatinga é preservada, não tem cerca de arames, os animais pastam livremente de uma comunidade para a outra" (SILVA, 2009, p. 45).

Além da contribuição para a existência da escola e da luta pela terra nesta região, os fundos de pasto se tornaram também "uma referência socioambiental de significativa importância para o sertão" (SILVA, 2009, p. 45) e para a própria EFASE, que ali se localiza fomentando práticas educativas contextualizadas e construindo aprendizados e conhecimentos, a partir das experiências vividas também no bioma caatinga.

Para dialogar com a classe camponesa no espaço escolar, antes de qualquer coisa nos faz necessário entender a nossa referência do que significa "campo" e, consequen-

2 A expressão fundo de pasto nasceu em Uauá e passou a ser conhecida regionalmente e, apenas em tempos mais recentes, em todo o estado. Ela se origina no fato de os animais se afastarem das pequenas áreas individuais, próximas às casas, e se embrenharem no interior da caatinga, amplas áreas coletivas, distantes, nos fundos de pasto (JÚNIOR; 2008; p. 58. In: SILVA, 2011, p.17).

temente, como a escola trata a diversidade camponesa presente na EFASE. A proposta aqui colocada é demonstrar que o campo de análise da Educação do Campo – reafirmado pelo cotidiano da própria EFASE – é analisado "a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais" (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 53). Outra concepção de território seria a Medeiros, enquanto "espaço cultural de identificação (um espaço de identidade) ou de pertencimento [...], assim como um espaço político de conquistas e manutenção da cultura" (MEDEIROS, 2009, p. 217).

Indo para além do espaço geográfico, a ideia do que significa território vem para auxiliar na compreensão de dois elementos/duas práticas que se contrapõem, na atual conjuntura: agricultura camponesa versus agronegócio. Estes projetos antagônicos materializados tanto pela agricultura camponesa quanto pelo agronegócio, se reverberam em outros elementos presentes da sociedade, a exemplo da educação.

O agronegócio como um dos modelos agrícolas hegemônicos da atualidade, perpetuou uma educação excludente historicamente, com os dados oficiais acerca do analfabetismo demonstrando isto, onde só no Estado da Bahia, segundo IBGE de 2000, o analfabetismo total da população adulta está em torno de 18,8%, pouco menor que a média da Região Nordeste, que é de 21,75%, e quase o dobro da média nacional, que é de 13,3%, um número considerado bastante elevado por si só.

Por isto, que neste contexto de realidades antagônicas, principalmente, quando nos referimos à educação do campo/camponesa, se faz necessário destacar o papel e o desafio inicial da EFASE no contexto educacional da Região de Monte Santo, principalmente por este desafio de interligar a família camponesa à educação contextualizada, provocando um currículo voltado à realidade sociopolítica e econômica, inclusive por compreender que "a educação é determinada pelo modo de produção da vida", como observa Andrade (2012, p. 1). Tal desafio só aumenta quando, num único contexto, se apresenta uma diversidade camponesa tão grande como acontece no espaço da EFASE. Alguns movimentos encontram-se na região dialogando com as comunidades camponesas e fazendo enfrentamento ao latifúndio, mais precisamente o CETA e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Para Santos,

> Educar os jovens de comunidades rurais, filhos de pequenos agricultores, para a EFASE significa valorizar profundamente a realidade familiar e comunitária por eles vivenciada cotidianamente, sobretudo os aspectos fundamentais do trabalho agrícola familiar, internalizados através da herança cultural passada por gerações. Para tanto, é necessário reconhecer e legitimar todo o processo de educação familiar e social estabelecidos, respectivamente, na unidade doméstica de produção individual e nos espaços coletivos, percebendo-os objetivamente da maneira como são e funcionam, trazendo à tona as dinâmicas e os conflitos que lhe sejam inerentes (SANTOS, 2008, p. 86-87).

A EFASE mesmo estando em Monte Santo acolhe esta diversidade camponesa também por ter uma ampla atuação, onde as relações são estabelecidas de forma muito complexa, materializadas na relação escola – comunidade e na aproximação de educandos/as de diversos Municípios da Bahia. Neste sentido, a escola atende a 20 municípios, a saber: Andorinhas, Antônio Gonçalves, Araci, Campo Formoso, Cansanção, Canudos, Conceição de Coité, Itiúba, Jeremoabo, Monte Santo, Nordestina, Pindobaçú, Ponto Novo, Queimadas,

Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, Serrinha, Uauá e Valente. Estes municípios são acompanhados pela escola e tem sua definição a partir da origem dos/as educandos/as, inclusive tal número vem crescendo, já que em 2011 eram 16 municípios e no ano de 2012 houve um aumento para 20 (vinte) municípios atendidos, devido ao aumento da procura pela escola.

Para se aproximar da diversidade camponesa, principalmente num contexto agrário complexo, a escola tem como ponto de referência a ênfase no meio sociopolítico como fator privilegiado no processo ensino-aprendizagem, encarando o ambiente escolar como um local de sistematização cientifica e espaço onde os/as educandos/as tem um contato inicial com a pesquisa e a integração permanente entre teoria e prática. É o que obseva na fala de um monitor: *"quando a gente vem para a Escola Família Agrícola aí você entende uma dinâmica totalmente diferente, principalmente pela opção que a escola faz, não é simplesmente adequar os conteúdos à região, mas pensar a escola a partir dessa região e dos sujeitos que estão aqui e não adequar a escola simplesmente ao contexto político e tal, mas tentar fazer disso daí uma plataforma de formação" (*Monitor da EFASE, Gilmar Santos Andrade).

O chamado Plano de Formação, que compõe algo maior que é a Pedagogia da Alternância, é crucial no desenvolvimento de cada educando, dentro do contexto sociopolítico e econômico, anteriormente mencionados. E entre os instrumentos que compõem o Plano de Formação, encontra-se o Plano de Estudo, já que este é o direcionador de todo o plano de formação da EFASE, ou seja, é o instrumento visto como a base metodológica de todas as atividades de formação dos/as educandos/as. É o ponto inicial das atividades, já que este pronto em mãos será utilizado para o aprofundamento das aulas, para posterior socialização dos saberes construídos na família e/ou comunidade, favorecido pelas atividades de retorno e, também, das atividades gerais de ensino provocadas pela escola.

O Plano é elaborado dentro da escola, onde mesmo sendo orientado pelos monitores/as, é formulado pelos/as próprios/as educandos/as, onde estes/as últimos têm de dialogar e responder junto com a comunidade em que vive e sua família para que no retorno à escola este material seja debatido, sistematizado e utilizado pelos/as educandos/as nos processos formativos e na construção dos saberes projetados junto à escola. Este documento permite uma primeira aproximação da escola com a realidade vivida no contexto camponês do/a educando/a, inclusive aqui, suas práticas (agrícolas, sociais, ambientais e etc.) são trazidas para o espaço educacional, para ser socializada com diversos representantes de outras realidades camponesas presentes dentro da escola:

> O plano de estudo integra VIDA com ESCOLA, estimula o dialogo com a própria realidade e a aprendizagem (Regimento Interno da EFASE). O plano de estudo é o canal de entrada da cultura popular para a EFA e é o responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões. Permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. (...). Ele é o que dá sentido pedagógico a alternância (Plano de Curso da EFASE).

Outro instrumento de levantamento dos problemas relativos a realidade vivida e das atividades desenvolvidas pelos/as jovens camponeses/as educandos/as em suas famílias, comunidades, assentamentos e/ou movimentos sociais, é o Caderno da Realidade. Este tem como objetivo agregar as análises realizadas pelos pais, outros/a camponeses/as den-

tro da comunidade, assentamentos e/ou movimentos sociais além dos/as monitores/as, contribuindo assim, na provocação da percepção que estes/as tem tanto da vida cotidiana quanto contribuir também na tomada de consciência sobre o espaço político, social, cultural e econômico em que estes/as jovens vivem.

Além do processo de auto-organização dos/as educandos/as provocado pela escola, que envolve desde as atividades/espaços educacionais até as tarefas diárias de manutenção da estrutura da escola (cozinha, limpeza, estrutura física, contabilidade, farmácia e etc.), há outros espaços institucionais que são colocados para que outros sujeitos se envolvam com o cotidiano da escola mesmo que em outra perspectiva.

Assim, este outro espaço provoca um processo de organização das comunidades envolvidas, estimulando a participação da família na formação dos/as educandos/as, com reflexões construídas em torno da associação mantenedora da escola, no caso da EFASE, a Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (AREFASE). Esta, além de ter organizado a formalização a existência da escola, sendo fundada no final de 1997, atuando formalmente hoje como entidade mantenedora da escola, é o espaço de vida política da escola principalmente no campo organizativo. Inclusive, nos anos que seguiram à sua fundação, a AREFASE (mais precisamente entre os anos de 1995 e 1997) elaborou os princípios básicos que direcionariam a sua forma de ação calcada na perspectiva agroecológica, ou seja, na convivência harmoniosa e adaptável ao semiárido, e no projeto pedagógico embasado na realidade do campo. Com base nesses princípios, sua primeira tarefa como associação consolidada foi arrecadar recursos humanos que estivessem dispostos a se capacitarem para atuar na escola, como monitores do processo educativo (SANTOS, 2008, p. 79).

Este é um espaço onde o pai/mãe/responsável, os/as monitores/as, colaboradores/as, comunidades e outros envolvidos, podem opinar, refletir e decidir coletivamente sobre todas as questões que envolvem a escola, desde uma demanda pessoal do/a educando/a até os aspectos metodológicos e políticos que envolvem a escola. Neste sentido, podemos afirmar que "a associação seria a dona da escola, a escola é dos agricultores, dos agricultores organizados através da associação" (CAVALCANTE, 2007, p. 169).

Agregada a estes espaços e instrumentos, outras organizações contribuem no espaço escolar como complementação das leituras críticas e construção do conhecimento dentro da EFASE, a exemplo da inserção da PJR[3], principalmente contribuindo nos Serões, espaço este utilizado para reflexão sobre diversos temas que os/as educandos/as demonstrem interesse. Além disto, esta relação entre escola e PJR, por exemplo, contribuiu para fomentar este trabalho organizativo já provocado pela escola e que se faz necessário na conjuntura em que estes/as educandos/as vivem. A presença de militantes da PJR, sejam educandos/as e/ou monitores/as, favoreceu esta contribuição, pois a PJR,

> (...) vinha fazendo um trabalho um pouco aqui na escola muito mais como intervenções que chamavam, serões fazíamos trabalho com algumas questões aqui dentro da escola.

3 A PJR "é uma organização nacional, ela está em mais de 20 estados, ano que vem tá inteirando 30 anos de surgimento. E, no estado da Bahia, tem 27 anos de organização e nessa região de atuação da escola ela tem 12 anos, então é um pouco recente a organização dela. Ela trabalha na verdade com a organização e articulação dos jovens a partir dos grupos de base. (...). A PJR é um serviço pastoral, ela está a serviço da juventude, no sentido de contribuir com eles, mas o fim da pastoral não é em si próprio. Estamos na Via Campesina" (Militante da PJR e Monitor da EFASE, Gilmar Santos Andrade).

> Era mais uma colaboração esporádica e nesse trabalho a gente começou a organizar dentro da escola alguns núcleos e alguns grupos de jovens, pelo menos algumas referências, que pudessem fazer este trabalho de organização da juventude fora do espaço da escola e aí que a gente conseguiu ter um vínculo maior entre a escola e a entidade a partir desses espaços de formação que os meninos iam para lá. (...). Minha contribuição enquanto PJR aqui dentro é neste sentido de ir fomentando neles da necessidade de eles organizarem grupos e se formar enquanto sujeitos e se inserir nas organizações sociais e ai tentar acompanhar os grupos que estão surgindo (Monitor da EFASE, Gilmar Santos Andrade).

Esta contribuição entre EFASE, educandos/as, comunidades, PJR e movimentos sociais tem gerado um processo complexo, mais rico em resultados políticos já que vários/as educandos/as e ex-educandos/as tem além de reafirmar suas contribuições em suas comunidades tem, também, contribuído ativamente em alguns movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) presente na região e do qual alguns ex-educandos/as fazem parte atualmente.

Outra relação que permeia o espaço escolar – presente inclusive nas atividades de retorno e na lida com o trabalho prático dentro da escola – mas que se faz necessário reafirmar, é a presença do trabalho como princípio educativo, princípio este inclusive previsto no regimento interno da EFASE. Para Silva, "a educação não pode se separar do processo produtivo da sociedade em geral, pois é a ação humana que produz riqueza que estabelece as relações sociais" (SILVA, 2010, p. 10). Ainda conforme este autor, ter o trabalho como princípio educativo fundamental, reafirma a necessidade de se compreender a realidade para podê-la transformar e que somente através do trabalho se pode superar a alienação. Tal posição é fomentada pela escola, já que a necessidade do aprender fazendo e vice versa é uma forma de compor o processo de aprendizagem e de dar sentido outro sentido ao trabalho, especialmente quando se fala do trabalho camponês. É importante ressaltar que, tratar o trabalho como principio educativo, é romper com a lógica capitalista, provocando, nos/as educandos/as a superação do olhar da educação voltada ao emprego/empregabilidade e/ou objeto de consumo.

Outro forte elemento é a relação com a caatinga, mais precisamente, o bioma semiárido. Nesta relação com o bioma, a educação torna-se fator de convivência do ser humano com o semiárido, na medida em que a produção de conhecimentos adequados sobre a realidade local possibilita a viabilidade econômica apropriada, com a produção de renda para as comunidades que dela dependem. Para Malvezzi, "o semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só" (MALVEZZI, 2007, p. 9).

Nesta relação com o semiárido, a escola, além de partir das práticas das comunidades camponesas que já vivem há séculos no semiárido, nesta região de Monte Santo, vem dialogando e em processo de construção permanente de novas práticas adaptadas à região e às necessidades das comunidades, entendendo que este processo (respeito às práticas historicamente construídas, troca de saberes e construção de novos saberes) é dialético e que se constrói também na dinâmica escola - comunidade. É o que se percebe na fala de um educando da EFASE:

> Eu já tinha uma participação na comunidade por causa da Associação de Fundo

> de Pasto e depois que eu vim estudar aqui reforçou mais o crescimento, o que eu aprendi aqui eu tô contribuindo na comunidade. (...). Respeitam a minha prática, eles me ensinam como estar preservando o fundo de pasto, não tá desmatando, não fazer queimadas, a tirada da madeira, por que isso a gente vê muito em outras regiões. O importante é aprender com eles e fortalecer a preservação dos fundos de pasto. Saindo daqui vou levar os conhecimentos para minha comunidade e continuar contribuindo lá (Educando da EFASE do último ano, Antônio José da Silva).

Enfim, de toda está caminhada, a base principal é a relação escola - comunidade camponesa, que é vista como estratégica e que reforça os laços e traz experiências para serem trocadas dentro do espaço escolar e que são postas para, inclusive, pensar um desenvolvimento popular regional a partir da tomada de consciência destes/as jovens camponeses/as, especialmente, dos/as que vivem na região semiárida e que continuam a enfrentar a sanha do latifúndio e a violência no campo:

> (...) no semiárido, a questão do desenvolvimento ele passa por uma democratização do uso da terra, não tem muita possibilidade. A gente questiona que falta água, mas não adianta ter a água se você não tem a terra, então a democratização da terra ela é fundamental pra o desenvolvimento. Infelizmente a gente tem os maiores índices de concentração de terra na região até hoje e ai a gente tem ainda oligarquia e ela ainda é detentora do poder. Neste contexto de enfrentamento, e aí muito mais aguçada pela cultura coronelista que ainda se tem - e esta cultura coronelista não só influencia os opressores mais também os oprimidos - as pessoas acabam internalizando esta ideia de ser sempre tutelado. Este é um contexto bem desafiador para esta região. Enfim, este é primeiro elemento, que é a concentração da terra, base produtiva vital. Agora a concentração também se dá no conhecimento e eu acho que este é o grande desafio e a escola vem para romper com este latifúndio do conhecimento (...). (Monitor da EFASE, Gilmar Santos Andrade).

Mesmo com diversos instrumentos, sejam os didáticos-pedagógicos ou os instrumentos políticos (articulação com outros sujeitos, organizações e movimentos sociais e etc.), outro elemento que está presente neste cenário é a violência no campo. Desta forma, nos cabe registrar que em Monte Santo, em três anos ocorreram cinco assassinatos, sendo que todos/as são lideranças que estavam atuando diretamente na questão da luta pela terra, luta inclusive apoiada e vivida pela escola, mas que nos remete ao histórico brasileiro de truculência com as demandas e necessidades populares, que no caso do povo do campo, é a necessidade da terra para desenvolver e reproduzir-se política e socialmente.

> Aqui ainda existe essa preocupação da luta pela terra, aqui tem muito grileiro, muito fazendeiro que ainda tá atrapalhando os agricultores a ter o direito da terra. Aqui perto da gente já teve muitos assassinatos, aqui perto mesmo em Capivara teve três pessoas assassinadas no mesmo dia por causa da luta pela e por causa dos fazendeiros que estão tomando os espaços do povo. A gente como aluno pensa em um dia ajudar essas pessoas, estar na luta (Educando da EFASE do último ano, Antônio José da Silva).

Sabemos que as práticas educativas só tem sentido se ela estiver comprometida com a mudança e transformação das relações sociais impostas atualmente pelo capitalismo. A EFASE no contexto da região de Monte Santo está a serviço da formação da classe trabalhadora e tem servido como espaço de construção e (re)construção do conhecimento numa relação dialética, partindo sempre de uma relação permanente com as práticas historicamente construídas pelos/as jovens camponeses/as e suas comunidades, aliando a teoria à prática,

respeitando os saberes locais populares, para em seguida, estimular a organização política e, por consequência, a formação da classe trabalhadora naquele território sertanejo.

"ADENTRANDO NO TERREIRO" DA EFAJ: VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

"Ninguém luta contra forças que não entende" (Paulo Freire).

O processo educacional/formativo é uma relação dialética entre a vida na escola e na comunidade, por isto a educação tem a intencionalidade de desenvolvver um ser humano emancipado e com condições de ler e analisar a realidade em que vive e respectivas mudanças políticas, ambientais, agrárias, sociais, técnicas e econômicas. Desta necessidade de apreender a ler a realidade e aprofundar a formação e a educação do campo para quem precisa dela que surge a EFAJ.

> já em 1992 em conjunto com a Paróquia São Cristóvão - Capim Grosso e Diocese do Senhor Bonfim em articulação com o Jesuíta Pe. Xavier Nichele, busca-se alternativas para o enfrentamento dessa realidade, investindo de imediato na mola mestra para a transformação social: a Escola do campo. Em 1993 as comunidades de base viram nascer uma esperança de construção de conhecimento formal contextualizado. A Escola Família Agrícola de Jaboticaba vem assegurar o atendimento da juventude rural, seu protagonismo como agente de transformação social na perspectiva de ampliação de pesquisas, técnicas e projetos que aprimorem o desenvolvimento sustentável da região semiárida[4] (APPJ).

Partindo destes elementos e para caracterizar a EFAJ, neste cenário, partiremos dos instrumentos oferecidos pela EFAJ, assim, aqui teremos como base da nossa sistematização o Relatório do 1º semestre de 2019 da escola. A Escola Família Agrícola de Jaboticaba (EFAJ) está localizada no município de Quixabeira-BA, no Povoado de Jaboticaba e vinculado a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas (AECOFABA), que no de 2019 completa 40 (quarenta) anos de existência e resistência no campo na formação da juventude camponesa. A EFAJ tem como objetivos principais (EFAJ, 2019):

- Promover educação contextualizada no Semiárido;
- Oferecer o curso de Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio;
- Formar o jovem de modo integral, considerando as dimensões: humana, cristã e para liderança no seu meio sócio-político e econômico;
- Preparar o jovem para atuar como agente de transformação nas famílias e comunidades;
- Desenvolver práticas sócio produtivas;
- Produzir material no campo didático para a formação dos jovens;
- Articular o trabalho socioeducativo.

A EFAJ foi fundada em 08 de dezembro de 1993 pela Associação de Pequenos Pro-

4 APPJ. Programa EFAJ. Disponível em: http://appj.org.br/programa-efaj.php. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

dutores de Jaboticaba (APPJ) com o apoio do Padre Xavier Nichele. Esta atende e forma jovens, filhos/as dos/as pequenos/as camponeses/as que vivem dentro das comunidades camponesas postas em luta diária por sobrevivência no campo. Neste caminhar a Pedagogia da Alternância se afirma como a pedagogia que dialoga com a forma social, econômica e produtiva dos/as camponeses/as em estudo, já que articular estudo e trabalho são relações permanentes e indissociáveis para a juventude camponesa posta na escola. Neste lugar, o trabalho se afirma como princípio educativo.

> A EFAJ trabalha com a Pedagogia da Alternância que consiste em um processo metodológico de ensino e aprendizagem utilizado que envolve tempos, ambientes formativos distintos. A mesma consiste em períodos de formação na EFAJ acompanhado pela equipe de monitores, alternando quinzenalmente e com períodos de desenvolvimento no meio familiar comunitário articulado por instrumentos pedagógicos (EFAJ, 2019).

A EFAJ hoje atua com turmas de 8º e de 9º ano do Ensino Fundamental, mais 02 (duas) turmas de 1ª série e 1 (uma) turma 2ª, 3ª e 4ª séries da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio. Partindo desta realidade, a EFAJ tem buscado um outro modelo de desenvolvimento para a região, através da educação do e no campo e da Pedagogia da Alternância, ter como ferramenta de aproximação da experiência do trabalho na família com as teorias aprofundadas na escola, ou seja, une-se a prática com a teoria, vida e escola. Nesta caminhada, a EFAJ se territorializa pelos municípios a partir das comunidades e hoje atende 204 estudantes, 24 municípios dentro de 06 Territórios de Identidade do Estado da Bahia (Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Chapada Diamantina , Piemonte do Paraguaçu, Piemonte Norte do Itapicuru e Sisal).

> Através da EFA, houve o aprofundar dos conhecimentos sobre semiárido, da articulação em redes e da busca constante de fazer o intercâmbio com as comunidades/famílias/jovens. E faz-se acontecer uma ação para a concretização das demandas através do Programa de Convivência com o Semiárido. Ambos, complementam de forma holística seus objetivos de pensar e contribuir para a melhoria da vida dos sertanejos, atendem aproximadamente 5 mil famílias com suas ações de ensino aprendizado e de convivência através de parcerias internacionais, federais, estaduais, territoriais e comunitárias. Foram aproximadamente 500 jovens atendidos com educação formal profissionalizante com o curso técnico em agropecuária[5] (APPJ).

Como traz a EFAJ, os instrumentos principais da Pedagogia da Alternância são: PE - Plano de Estudo, Colocação em Comum, as Viagens de Estudos, os Serões, a Avaliação Quinzenal, as Visitas às Famílias, o Projeto Profissional Jovem, a Tutoria, o Caderno de Acompanhamento, sendo que o Plano de Estudo o é marco inicial da pesquisa na comunidade e do confronto na Escola, à luz dos conhecimentos científicos, e retorno ao meio comunitário para as possíveis transformações da realidade pesquisada.

Desta caminhada, a EFAJ tem tido um papel fundamental a partir de Quixabeira – BA, que é a de formar e construir relações de solidariedade entre educandos/as e professores/as, entre a Escola e as comunidades envolvidas, entre professores/as e comunidades e, principalmente, das comunidades com a superação das contradições da realidade, protagonizando a juventude e seu papel no campo enquanto resistência junto às suas famílias.

5 APPJ. Programa EFAJ. Disponível em: http://appj.org.br/programa-efaj.php. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Educação é um ato político! Educação é tanto um ato político quanto um ato político educativo. Não é possível negar de um lado a politicidade da educação e do outro a educabilidade do ato político. A favor de quê está o educador ou a educadora? Então se a educação é sempre um ato político, a questão fundamental que se coloca para mim é a seguinte: o educador, ou educadora, somos todos políticos? A política que nós fazemos está a favor de quem? Qual é a nossa opção? E clareada a nossa opção, então a gente vai ter que ser coerente com ela (Paulo Freire).*

A Pedagogia da Alternância, ao penetrar nas práticas educativas diversas, vem contribuindo para questionar e mudar práticas, ideias e estruturas educacionais vigentes (BEGNAMI, 2010, p. 37). Ao longo de sua história, ela tem sido uma possibilidade para organizar projetos educativos inovadores e pertinentes para a educação do campo, numa perspectiva de sustentabilidade e reprodução da vida com dignidade, a partir dos sujeitos do campo e com eles. No caso das EFA's, esta alternância tem servido para estabelecer esta relação direta com a classe camponesa, respeitando seus valores, cultura, bioma, trabalho, práticas históricas, religiões, além da diversidade camponesa presente nos municípios, que o faz rico em história de lutas e resistência político-social. Esta diversidade de comunidades, movimentos sociais e entidades que congregam o espaço educacional, além dos conflitos existentes nas comunidades camponesas que rodeiam e/ou estão nas escolas, tornam esta um complexo espaço de formação, onde prática e teoria dialogam e a vida política é discutida e colocada como problemática a ser refletida pelos/as educandos/as que nela fazem parte.

Quanto aos monitores/as e educadores/as, além de perceber o quanto são próximos dos/as seus/as educandos/as, compartilhando da mesma realidade social, percebe-se um comprometimento político no espaço educacional em emancipar os/as educandos/as a partir da valorização da cultura e saberes populares praticados pelas comunidades destes/as próprios/as educandos/as e/ou movimentos sociais.

Ao lado disto é importante registrar meste contexto a presença das duas redes de EFA's da Bahia a REFAISA e a AECOFABA, que tem mantido a unidade da resistência das EFA's num cenário de desmonte e retirada de direitos no âmbito da educação e, principalmente, para a juventude camponesa que tem no acesso ao estudo o futuro e a qualidade de vida no campo.

Nesta construção formativa, os/as monitores/as se dispõem a viver dificuldades estruturais impostas pela conjuntura política agrária da região e condições precarizantes impostas pelo Estado (a exemplo da dificil dinâmica do repasse dos recursos públicos e etc.) à estrutura de ensino até então construída, por acreditar que o espaço das EFA's são estratégicos e potenciais para aprendizagens complexas e de construção possíveis de jovens lideranças gerando, consequentemente, técnicos/as agrícolas comprometidos com o enfrentamento da desigualdade sociopolítica. Assim, percebe-se que as EFA's, especialmente, as caracterizadas acima (EFASE e EFAJ), mesmo tendo vinculação e caminhos diferentes, possuem um papel fundamental na formação ampla da juventude camponesa, sendo em si espaço de resistência dentro dos territórios camponeses e fator de mobilização para a permanência da juventude no campo.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da Alternância.** In: Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2010, Vol. 16, n. 91, Jan-fev. Disponível em: http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/91.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base.** Disponível em: http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/05/cebs-freibetto.pdf. Acesso em: 08/10/12.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** In.: III Encontro da ANPPAS. Brasília – DF: 2006.

_____. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** 2007 (Tese de Doutorado). Disponível em: www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2303. Acesso em: 10/01/2011.

CASALI, Derli. **Reflexões sobre Educação, Terra, Trabalho, Produção, Consumo, Universidade, Campesinato, Criminalização e Questão Ambiental.** Produção interna do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Pernambuco, 2007 - 2010.

CHAGAS, Rita de Cácia Santos. **Porta Giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo: um diálogo possível?.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2006.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões.** 5° ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

EFAJ. **Relatório do 1° semestre de 2019 da EFAJ.** Quixabeira – BA.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo, 1966.

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

GIMONET, Jean – Claude. **A Alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade.** In: Anais do 8° Congresso Internacional AIMFR "Família, Alternância e Desenvolvimento", Promoção Pessoal e Coletiva: chave para o desenvolvimento rural sustentável. Foz do Iguaçu, Brasil – Puerto Iguazú, Argentina, pp. 75-89, 2005.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido - uma visão holística.** Brasília: Confea, 2007.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e Escola Família Agrícola Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo.** v. 4, n. 8 jan./abr. 2003. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=647&dd99=view. Acesso em: 17/01/2011.

SANTOS, Diana Anunciação. **Da migração à permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina (tese de mestrado). 2008.2.** Disponível em: http://www.nuclearufba.org/dissertacoes.html. Acesso em: 12/01/2011.

SILVA, Lourdes Helena. **A relação Escola – família no universo das experiências brasileiras de formação em Alternância.** 24° reunião Anual da ANPED, 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

SILVA, Alessandra Almeida. **A relação trabalho educação na Proposta Pedagógica do MST.** Monografia de final de curso Pedagogia da Terra, Universidade do Estado da Bahia, Campus IX, Teixeira de Freitas - BA, 2010.

SILVA, Leila Santana da. **Resistência e luta na terra: da "invisibilidade" à garantia de direitos das Comunidades de Fundo de Pasto de Areia Grande, Casa Nova - BA.** Faculdade Ruy Barbosa, Salvador, 2011.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. **A Dialética do Trabalho do MST: A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes.** Tese de Doutorado, UFF/Niterói, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/robertalobo05.pdf. Acesso em: 11/04/12.

SILVA, Crispim Nelson da (Org.). **Escola Família Agrícola do Sertão e o trabalho de luta pela terra (Monitores e estudantes egressos da EFA do Sertão),** pp. 44 a 49. In.: Revista da Formação por Alternância, Reforma Agrária, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, V.4, Nº. 8, julho 2009.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir 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, pp. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA/PRONERA/UFTM PARA A JUVENTUDE RURAL COM ÊNFASE NA SUCESSÃO FAMILIAR: UM RELATO DE CASO

Contribution of Agronomy / Pronera / UFTM Course to Rural Youth With Emphasis on Family Succession: a Case Report

Luci Aparecida Souza Borges de Faria[2], Gabriela Souza Faria[3], Guilherme Silva Xavier[1], Jefte Borges de Jesus[1], Júlio Cezar R. De Castro[1], Vitor Aparecido Martins Soares[1]

[1]Graduando em Agronomia/PRONERA, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Iturama (MG), e-mail: agronomia.proneradiscentes2017@gmail.com

[2]Coordenadora Pedagógica Agronomia/PRONERA, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Iturama (MG), e-mail: luci.uftm@gmail.com

[3]Programa de Mestrado em Fisioterapia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba (MG), e-mail: gabrielasf26@hotmail.com

RESUMO

Na agricultura familiar a "sucessão familiar" tem se apresentado complexa devido a falta de oportunidades de capacitação que contribuam para a formação do planejamento da transferência da propriedade rural realizada pelo proprietário legal para seus herdeiros. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância vem contribuir na atuação dos jovens assentados como agentes na transferência de conhecimentos e novas tecnologias realizando na prática os conhecimentos obtidos teoricamente no tempo universidade contribuindo e incentivando a juventude rural à sucessão familiar nos assentamentos. A Pedagogia da Alternância está normatizada no âmbito do Ministério da Educação, pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006, caracterizada por dois momentos: Tempo Universidade (escola) e Tempo Comunidade. Importante destacar que este programa tem proporcionado a permanência do discente na comunidade, de forma que o mesmo tenha a liberdade de escolha entre atuar na extensão técnica ou gerir a propriedade dos pais sendo este o sucessor da propriedade.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Sucessão Familiar; Pronera.

Keywords: Alternation Pedagogy; Family succession; Pronera.

CONTEXTO

Este diagnóstico da realidade se deu no Tempo Comunidade (TC) do Curso de Graduação em Agronomia/Pronera pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, realizado por quatro graduandos do referido curso nos Assentamentos Oziel Alves Pereira município de Baliza estado de Goiás, Assentamento Mário Covas município de São Simão-SP, Comunidade Quilombola São Pedro do Alagadiço – MG e Comunidade Quilombola Córrego do Curralinho – MG.

O levantamento dos dados por meio do diagnóstico da realidades nos assentamentos,

contribuíram sobremaneira para a conscientização dos graduandos do Curso de Graduação em Agronomia/Pronera acerca de comprometerem-se com as suas comunidades no sentido de serem multiplicadores de conhecimentos científicos e para os jovens que não vislumbram perspectivas de vida no campo, serviu como interlocução para que compreendam a importância da sucessão familiar, bem como a Pedagogia da Alternância como busca de intervenção na realidade em que vivem, incentivando-os a permanecerem no campo e buscarem os estudos como forma de transformação social e local.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Os graduandos do curso de graduação em agronomia pelo Pronera, durante o Tempo Comunidade são desafiados a desenvolverem atividades que intervenham em suas realidades, desta forma, faz-se necessário conhecer a realidade na qual estão inseridos.

O diagnóstico da realidade aqui apresentado, partiu da caracterização de 20 famílias assentadas de cada comunidade, perfazendo um universo de 80 famílias.

Observamos como caracterização da população assentada: Assentamento Oziel Alves Pereira município de Baliza estado de Goiás, com 553 famílias assentadas com área de 44.000 ha, com população de 0 a 3 anos 5%, 3 a 13 anos 18,5%, 13 a 25 anos 8,9%, 25 a 37 anos 16%, 37 a 48 anos 14,2%, 48 a 60 anos 21,4%, 60 a 70 anos 12,5%, 70 a 80 anos 3,5%; Assentamento Mario Covas município de São Simão-SP, com 130 famílias assentadas com área de 700 ha, com população de 0 a 3 anos 1,44%, 4 a 6 anos 1,44%, 7 a 14 anos 11,59%, 15 a 20 anos 15,94%, 21 a 29 anos 17,39%, de 30 a 40 anos 8,69%, 41 a 60 anos 36,23%, acima de 60 anos 7,24%; Comunidade Quilombola São Pedro do Alagadiço – MG, com 17 famílias com área de 175 ha, com população de 0 a 3 anos 5,2%, 4 a 6 anos 0%, 07 a 14 anos 12,1%, 15 a 20 anos 15,5%, 21 a 29 anos 13,7%, de 30 a 40 anos 15,5%, 41 a 60 anos 25,8%, acima de 60 anos 12,1%; Comunidade Quilombola Córrego do Curralinho – MG, com 32 famílias com área de 175 ha, com população de 0 a 3 anos 0,9%, 4 a 6 anos 9,2%, 7 a 14 anos 13,8%, 15 a 20 anos 16,7%, 21 a 29 anos 10,2%, de 30 a 40 anos 17,9%, 41 a 60 anos 21,2%, acima de 60 anos 10,1%. Assim sendo, são de suma importância as Políticas Públicas, em consonância com as Universidades e Institutos Federais no desenvolvimento de metodologias de educação do campo na modalidade de alternância como forma de auxílio as famílias.

Percebeu-se também que o curso de Agronomia/Pronera pela Pedagogia da Alternância vem cumprindo o seu papel de ação/reflexão/ação, por meio da *práxis* pedagógica promovendo a interlocução e intervenção na realidade destes jovens assentados.

A criação de laços com a Terra e pertencimento ao local também foram observações pertinentes no sentido de manter este jovem no campo.

A Educação do Campo foi uma conquista de valor inigualável para a juventude rural, permitindo que a criança cresça em seu meio e estabeleça todos os laços afetivos com a sua realidade, desta forma, percebeu-se que as escolas desempenham o seu papel social de integrar, estimular e buscar conhecimentos necessários para uma cidadania plena.

FIGURAS 1 a 4 - Atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade (TC).



Fonte: Dos autores, 2019.

Neste sentido, dialogamos com Ferreira (2002), quem se compromete com a educação popular deve lutar para que a educação se coloque a serviço da maioria dos interesses da população; que seja considerada um direito e não um favor; (que gere outras obrigações de votar nesse ou naquele candidato); que propicie o desenvolvimento independente do educando; que leve em conta os saberes das pessoas envolvidas; que estimule o respeito pelo outro e por si mesmo, valores de solidariedade, de organização dos grupos, para conquista de melhorias para todos.

RESULTADOS

Observou-se que a sucessão na agricultura familiar apresenta como principal dificuldade a de manter o jovem no campo, pois não há incentivo de renda, autonomia, lazer e estudos.

Sem perspectivas, os jovens tendem a buscar as cidades em busca do que não encontram no campo. Desta forma, os relatos destes jovens sobre a Pedagogia da Alternância vêm corroborar para que o Pronera tenha mais atenção por parte dos governantes buscando avançar para alcançar outros jovens que gostariam de intervirem nas suas realidades e que por falta de oportunidades são forçados a saírem de seus meios rurais buscando o urbano e caindo nas armadilhas da crueldade da desigualdade social e de oportunidades.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância não é apenas uma metodologia de Educação do Campo, mas também uma política inclusiva que alcança uma transformação social para a juventude rural permitindo que a sucessão familiar se desenvolva com consciência do verdadeiro papel do jovem na família e em suas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 - **Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera.**

FERREIRA, Jorgetânia da Silva. Educação popular, cidadania e inclusão social: Reflexões sobre políticas públicas includentes. **Revista de Educação Popular,** n. 1, 2002.

POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL EM QUINTAIS PRODUTIVOS VINCULADOS À ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS (EFARA/BA)

Valdirene Silva Santos[1], Idalina Souza Mascarenhas Borghi[2]

[1]Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (CETENS/UFRB). Educadora Popular da Comunidade de Formoso, município de Inhambupe (BA). Militante da Pastoral da Juventude Rural (PJR). Cooperativista e associativista.

[2]Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB (ismborghi@ufrb.edu.br)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que visa discutir as possibilidades de produção sustentável em quintais produtivos vinculados à Escola Família Agrícola da região de Alagoinhas/EFARA-(BA). Teve como objetivo identificar as possibilidades de produção Agroecológica em quintais produtivos de egressos da EFARA. O estudo é de abordagem qualitativa do tipo descritiva, as informações foram coletadas por meio de questionário, observação e entrevista. O trabalho toma como referência as experiências agroecológicas dos egressos da EFARA e se fundamenta nos conhecimentos sobre educação do campo e quintais produtivos. Os quintais da EFARA são referência para a produção agroecológica na região de Alagoinhas e as técnicas aprendidas pelos estudantes são multiplicadas, dando amplitude às experiências de sistemas e técnicas de produção sustentável. A agroecologia é capaz de produzir tecnologias para confrontar o agronegócio em larga escala, mas é preciso maior investimento em políticas públicas para o incentivo. Consideramos que o empoderamento dos camponeses contribui com o sistema de produção e pode promover sustentabilidade para as novas gerações, tendo os quintais produtivos como referência.

Palavras-chave: Quintais produtivos; Agroecologia; Produção sustentável; Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

The present paper is the result of a research that aims to discuss the possibilities of sustainable production in productive backyards linked to the Agricultural Family School of Alagoinhas/EFARA-(BA). Aimed to identify the possibilities of Agro ecological production in productive backyards of graduates. The study is a qualitative descriptive approach, the information was collected through questionnaire, observation and interview. The work takes as reference the agro ecological experiences of the EFARA's graduates and is based on knowledge about rural education and productive backyards. EFARA's backyards are a reference for agro ecological production in the region of Alagoinhas and the techniques learned are multiplied, extending the experiences of sustainable production systems and techniques. Agro ecology is capable of producing technologies to confront large-scale agribusiness, but greater investment in public policy is needed to encourage. We consider that the empowerment of peasants contributes to the production system and can promote sustainability for the new generations, who will have productive backyards as a reference.

Keywors: Productive Backyards; Agro ecology; Sustainable Production; Agricultural Family School.

INTRODUÇÃO

Discutir agricultura familiar na visão de quintais produtivos como modelo agroecológico de produção rentável, pressupõe definir esta temática como uma das alternativas de subsistência do homem e da mulher do campo. Proporciona posições afirmativas de rentabilidade através do manejo da produção agrícola com aplicação de técnicas agroecológicas e práticas orgânicas de baixo custo, baseando-se em posicionamentos firmes e embasamentos teóricos. Esses subsídios podem contribuir para a construção de pontos de vista críticos em relação ao desequilíbrio ecológico e uma visão de mundo que se deseja construir, onde a coletividade gera a solidariedade entre os sujeitos do campo. Esse processo em debate na área de produção de conhecimentos ou na área de produção agrícola, traz à tona a necessidade de se produzir técnicas que preservem o ambiente, conservando a biodiversidade e garantindo a vida das próximas gerações.

Os quintais produtivos constituem-se um sistema integral de jardins, hortas, plantas medicinais e a criação de animais de pequeno porte. Podem gerar sensação de bem estar, tornando o local de convivência saudável e acolhedor. Portanto, para estabelecer esta reflexão em torno dos quintais produtivos, faz-se necessário entender profundamente os princípios do desenvolvimento sustentável, como já acontece na experiência da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas-Ba (EFARA).

Esta experiência tem confirmado o processo ideológico da Pedagogia da Alternância, onde teoria e prática contextualizada fazem parte do aprendizado da Educação do Campo, visualizada nas questões agrárias e agroecológicas que se contrapõe ao agronegócio e à hegemonia capitalista, constituindo-se como uma alternativa para se pensar outra maneira de conceber a produção da vida no campo. A história e a prática das Escolas Família Agrícola (EFAs) e dos Grupos de Produção da Juventude Rural (GPR), compõem a base da experiência organizativa utilizadas na alternância pelos alunos da EFARA, utilizando o quintal familiar agroecológico como fonte de renda, o que trouxe inspiração para a escolha da temática deste estudo.

As experiências da EFARA tornam-se instrumento para análise de técnicas viáveis e sistemas favoráveis para o processo formativo e ideológico em torno da temática da biodiversidade, tendo em vista a Pedagogia da Alternância no viés da luta da Educação do Campo no proposito de trabalhar as dimensões sociais, econômicas e ambientais nos processos educativos. Procura também tornar o sujeito do campo empoderado de conhecimento do seu contexto local e das possibilidade da produção agroecológica e de acordo com Machado (2014) "A agroecologia é capaz de produzir tecnologias para confrontar o agronegócio em qualquer escala, com métodos e técnicas diferenciadas e adequadas a cada caso, que precisam ser construídas".

Nesta lógica, a pesquisa de quintais produtivos da EFARA e as experiências da prática educativa dos alunos, no período da alternância, são aspectos que levaram à escolha do tema de pesquisa, visto que, percebe-se a necessidade de entender as visões de produção dos diferentes modelos de quintais produtivos. Com essa reflexão, considera-se que compreender as formas de produção agroecológica diversificada e orgânica demanda um tempo maior, mas a qualidade é melhor e os benefícios para a saúde do homem e para o meio ambiente são incomparáveis.

Portanto, é fundamental um trabalho de esclarecimento e convencimento das pessoas de que o quintal produtivo pode ser um espaço de agregação de valores e saberes, um espaço de produção que utiliza técnicas diversificadas e próprias a cada situação, podendo ser diferentes, mesmo em quintais vizinhos. E que as pessoas possam compreender que os benefícios de uma produção orgânica se estendem para além da cerca do quintal, visto que o equilíbrio ecológico local contribui para o equilíbrio da vida em nível planetário.

No decorrer do tempo, os produtos dos quintais produtivos passaram a ser comercializados, desde hortaliças à frutos como a banana, dentre outros. Assim, tornou-se um empreendimento econômico de sustentabilidade, forçando a ampliação do espaço produtivo.

O quintal muda seu aspecto inicial de produção agroecológica quando se insere no espaço de produção capitalista, alterando completamente a prática de produção das folhagens. Já não se usa somente o adubo natural, pois ele é complementado com o manejo de produtos químicos, desvirtuando a prática produtiva do bem viver, onde ocorre harmonia do ser humano com a Natureza com suas energias, um cuidado especial com a terra mãe.

Portanto, esse trabalho intenciona conhecer as práticas de quintais produtivos, almejando destacar o protagonismo da agricultura familiar agroecológica no pequeno espaço da propriedade dos sujeitos do campo. Com essa pesquisa buscamos Identificar as possibilidades de produção em quintais agroecológicos, discutindo a importância dos conhecimentos ancestrais envolvidos na produção de quintais produtivos, comparando com os conceitos de agroecologia, para caracterizar os aspectos relevantes da produção e manutenção dos quintais produtivos agroecológicos em vista do bem viver.

Supomos que as experiências dos quintais produtivos podem contribuir para a descoberta de meios de produção orgânica coerente com a vida humana e com a dignidade das pessoas que vivem e trabalham no campo e na cidade.

O artigo está organizado em cinco seções: na primeira apresentamos a discussão introdutória, na segunda discutiremos sobre a ideia de vida sustentável, tendo como base, aspectos teóricos da Educação do Campo, da biodiversidade e dos quintais produtivos; na terceira seção, apresentaremos os aspectos metodológicos desta pesquisa; na terceiro seção, trataremos sobre as possibilidades de produção nos quintais agroecológico e posteriormente apresentaremos a discussão sobre a importância dos conhecimentos ancestrais envolvidos na produção de quintais produtivos. Nas considerações finais, trataremos sobre a manutenção dos quintais produtivos agroecológicos em vista do bem viver.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, BIODIVERSIDADE E QUINTAIS PRODUTIVOS COMO POSSIBILIDADE DA PRODUÇÃO DE VIDA SUSTENTÁVEL

A Educação do Campo é um projeto educacional que visa educar o sujeito do campo fundamentado no seu contexto, ou seja, no chão da realidade em que vive, uma vez que nasce da luta do povo pela educação, na especificidade do campo. Nas palavras de Kolling, Cerioli e Caldart (2012, p.26) "o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive". Neste lugar, a participação nas organizações faz com que o homem do campo tenha uma formação emancipatória. Caldart (2004) diz sobre o projeto educativo da educação do campo que:

> [...] este projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua

> insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na insistência na cultura como matriz de formação do ser humano (p. 155).

Contudo, a Educação do Campo tem princípios, concepções e práticas, baseadas na relação com a terra, no seu modo de produzir, no modo das pessoas se relacionarem com o meio ambiente, modo de construir a escola e a educação que queremos, incorporando a autoestima do ser homem e mulher do campo. Tudo isso considera a especificidade de uma identidade firmada na luta e no resgate da memória histórica do povo excluído, que resiste e ousa desafiar o modelo pedagógico educacional implantado historicamente para os povos do campo (BRASIL, 2008).

Os povos do campo compartilham os diferentes saberes ou culturas, convictos da construção do desenvolvimento local sustentável e viável. Sendo assim, ao referir a questão de luta social, as diretrizes operacionais das escolas do campo nos relatam que: "As propostas pedagógicas das escolas do campo deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo dialoga diretamente com os conhecimentos vinculados a biodiversidade, uma vez que esta pode ser entendida como a vida existente na Natureza e na interação do homem com o meio ambiente, resultado da diversidade que deve ser conservada através de práticas produtivas utilizadas nas diferentes formas de manusear a terra e a água na produção. Daí compreende-se a íntima relação do homem com a agrobiodiversidade.

Na lógica da preservação da Natureza e da biodiversidade, os quintais produtivos são modelos de preservação ambiental e de empoderamento dos sujeitos do campo, no resgate das tecnologias sociais, sem agredir a Natureza, o que significa cultivar para um conceito de produção saudável. Para Altieri (2012, p. 159) "Os camponeses são os sujeitos construtores da agricultura agroecológica".

Ao longo dos séculos, gerações de agricultores desenvolveram sistemas agrícolas complexos, diversificados e localmente adaptados. Vale argumentar então que os quintais produtivos são modelos agrícolas de uso tradicional de solo, uma das formas mais antigas de geração de renda e agregação de valores para sobrevivência, onde as mulheres ocupam um papel diferenciado e fundamental na diversidade produtiva, que se dá em espaços pequenos e aproveitável da propriedade. Em muitas moradias, ao redor da casa, encontram-se produções agrícolas com finalidades específicas como hortas medicinais e condimentais, plantas frutíferas e ornamentais, árvores permanentes e temporárias (ALTIERI, 2012). São estas plantações que dão origem ao que são chamados de quintais produtivos.

Os quintais produtivos compõem um sistema de produção estruturado de maneira diversificada, tornando viável a preservação da biodiversidade. Como afirma Altieri (2012, p. 141) "[...] ao contrário da lógica convencional, a biodiversidade é o pilar fundamental do seu redesenho dentro do sistema agrícola". Nesta lógica, os quintais produtivos possuem características singulares, constituído da biodiversidade e agrobiodiversidade com variações na composição e na proporção de quantidade das espécies em diferentes áreas de quintais, com aspectos bem definidos de acordo com o solo e clima local.

Os quintais produtivos, na sua área de produção, apresentam diferentes composições botânicas. Deste modo, faz-se necessário a construção de uma consciência crítica em relação ao modo de produzir para garantir uma vida saudável no planeta. Isto pressupõe a socialização de conhecimentos entre as famílias, sobre uma educação agroecológica de modo que garanta um aprendizado na prática de técnicas produtivas, compreendendo um avanço no campo produtivo e na relação humana com o meio ambiente. "Ao se compreender essas relações, os agroecossistemas podem ser manipulados de modo a melhorar a produção e torná-los mais sustentáveis, reduzindo impactos ambientais e sociais negativos, diminuindo o aporte de insumos externos" (ALTIERI, 2012, p. 105-106).

Assim, pensar sustentabilidade é assegurar que o processo de lidar com os quintais produtivos envolva o "ser sustentável", é lembrar das gerações futuras, na capacidade de atingir o desenvolvimento sustentável como pensado na década de 1980 por Lester Brown (1990, p. 19), fundador do Worldwatch Institute. Para ele, a comunidade sustentável é "Uma definição operacional de sustentabilidade em que não precisamos incentivar comunidade humana a partir do zero, mas podemos moldá-las de acordo com o ecossistema natural que são as comunidades sustentáveis de plantas, animais e micro organismo".

Neste contexto, o referido autor, apresenta três tipos de sustentabilidade: o primeiro deles seria o modo sadio, onde as diversidades biológicas, cultural, étnica, racial e religiosa são partes integrantes dos pressupostos da sustentabilidade; o segundo tipo seria o Capital Social, resultante do conjunto de redes e relações sociais, normas de conduta, confiança e respeito, que permitem aos integrantes de grupos identificarem valores e interesses comuns e buscar soluções para problemas coletivos. O terceiro tipo do movimento ambientalista, trata a sustentabilidade como o conjunto de organizações de indivíduos voltados a conservação ambiental, a sustentabilidade do desenvolvimento.

Por fim, é preciso considerar que a biodiversidade em sua relação com a agrobiodiversidade, passa pelo processo de esclarecimento das pessoas, ou seja, da consciência dos sujeitos envolvidos neste processo de construção sobre a agroecologia e a obtenção dos quintais produtivos como base de enfrentamento construtivista, contrapondo o modelo convencional do capital referenciado pelo agronegócio. Os quintais são produções da agricultura de subsistência, que agregam e complementam a renda familiar, constituída de uma produção tradicional de troca de sementes, plantas e saberes entre vizinhos, passando de geração a geração.

Neste sentido, a Educação do Campo tem papel importante, no sentido de contribuir para a construção de uma visão crítica de preservação da Natureza e da defesa das condições necessárias para a população camponesa produzir a sua vida no campo com dignidade. A Educação do Campo, além de qualificar na teoria, empodera os sujeitos do campo, para a vivência de valores que não são aceitos ou negados pelos próprios sujeitos, por terem sido condicionados ao longo dos anos por uma sociedade desigual. Segundo Arroyo (2004):

> [...] A educação do campo precisa ser uma educação especifica 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 uma humanidade mais plena e feliz (p. 23).

Com o ideal revolucionário, a Educação do Campo se apoia em princípios que orientam

a sua metodologia de trabalho, criando iniciativas com possibilidades de novas formas de conduzir o aprendizado e manter a essência da teoria e a aplicação do que foi aprendido. Portanto, a Educação do Campo, visualizada por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 53), poderia ser aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.53).

É possível então afirmar que a Educação do Campo, na socialização dos conhecimentos sobre quintais produtivos e a promoção de vida sustentável no campo, é uma ferramenta projetada na necessidade de aperfeiçoar conhecimentos, qualificar o sujeito camponês e os aderentes, tornando-se parte integrante do projeto de uma educação que contemple e valorize a identidade dos povos. Segundo Aranha (2000, p. 19), "é a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência, para a transformação do mundo natural, social e de si mesmo [...]".

Deste modo, a Educação do Campo pode contribuir para resgatar a história dos ancestrais, sendo contada e cantada como um viveiro de plantas que, a cada semente germinada, dá vida e faz surgir uma nova planta que renasce em uma época e no contexto que é plantada.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para identificar as possibilidades de produção em quintais agroecológicos foi utilizada a abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa do tipo descritiva. Estes foram caminhos que permitiram dialogar com as experiências dos participantes da pesquisa e descrever as particularidades de organização dos quintais produtivos pesquisados. Essa percepção pode ser esclarecida nas palavras de Minayo (2001), quando afirma que:

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a psicologia e a educação. A pesquisa qualitativa é crítica por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (p. 14).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que facilitou compreender o porquê das coisas e, portanto, contribuiu para conhecer a realidade dos quintais produtivos, tendo uma percepção da vivência dos sujeitos. Para a coleta dos dados, os instrumentos de pesquisa utilizados foram o questionário, a entrevista e a observação, o que permitiu uma percepção ampla da realidade dos quintais produtivos. O questionário foi um instrumento que possibilitou a obtenção de um diagnóstico da realidade dos estudantes egressos e monitores da EFARA; com a observação e as entrevistas buscou-se uma aproximação da história dos quintais produtivos por meio dos relatos de experiência dos estudantes. Os locais escolhidos para realizar a pesquisa foram o quintal produtivo da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas Bahia (EFARA), situado na fazenda Bebedouro Boa Vista no município de Inhambupe, e os quintais de três alunos egressos da EFARA, situados nos

municípios de Acajutiba, Alagoinhas e Inhambupe.

A escolha do quintal produtivo da EFARA ocorreu por se tratar de uma experiência que é norteada pelos princípios da Educação do Campo, com práticas de ensino que se diferenciam das demais instituições escolares do campo. O trabalho desenvolvido na EFARA busca oferecer os conhecimentos pedagógicos e a formação para a cidadania dos filhos de pequenos agricultores que convivem no meio rural. A EFARA é multiplicadora e geradora do conhecimento escolar, familiar e comunitário, por meio do trabalho desenvolvido com a Pedagogia da Alternância. Esta experiência tem possibilitado a vivência da práxis como via de fortalecimento de uma educação contextualizada, mantida através da solidariedade e contribuição dos próprios agricultores mediante associação mantenedora sem fins lucrativo (AEFARA).

Foram escolhidos três quintais produtivos de ex-alunos da EFARA (nas três cidades já referidas), por propagarem experiências agroecológicas oriundas dos conhecimentos dos mesmos e dos seus quintais produtivos, com a multiplicação e interação dos saberes da escola com a família e a comunidade. A visita e a vivência nesta escola marcou todas as atividades de pesquisa, com destaque para as ideias e motivações que surgiram a partir do desenvolvimento das atividades do PIBID Diversidade (2), o que muito facilitou a aceitação da realização das atividade de pesquisa nesta escola, com a finalidade de atender às exigências do curso para sua conclusão. Importante destacar que, por solicitação dos participantes da pesquisa, eles foram identificados pelos seus nomes de registro.

POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO EM QUINTAIS AGROECOLÓGICOS: ENTRE CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS DE MONITORES E ESTUDANTES EGRESSOS DA EFARA

Se tratando da compreensão sobre os quintais produtivos, os participantes da pesquisa afirmaram que: "Um quintal produtivo é um espaço próximo das residências onde os agricultores familiares plantam diversidades de cultura. A ideia é que se tenha a produção para o seu próprio sustento" **(Alan Mota, 2018, 22 anos)**. Já para Andressa Costa **(2018)** "é um espaço de trabalho produtivo onde fica ao redor de nossa casa; usamos ele para o cultivo de nossas próprias alimentações. A produção do meu quintal é o cultivo de hortas, frutas cítricas e de roseira". Para Maria de Lourdes **(2018, 53 anos)**, os quintais produtivos "são unidades produtivas familiares construídas em áreas arredores da casa, onde há produção diversificada como: criação de pequenos animais; cultivo de hortaliças, plantas frutíferas e medicinais, que tem como objetivo garantir a soberania alimentar".

Na mesma direção, a biodiversidade no contexto de quintais produtivos na perspectiva do Bem Viver, requer a intensificação do conhecimento e o reconhecimento de que os quintais produtivos são entendidos como uma produção diversificada, existente nos arredores de casas. Se tornam cada vez mais um local de auxílio ao sustento e à garantia a alimentação das famílias campesinas, a exemplo da produção de hortaliças, ervas medicinais e árvores frutíferas, além da criação de alguns animais. No entanto, vê-se que diante da crescente mudança da sociedade, a agricultura familiar e a criação de animais de pequeno porte vêm perdendo cada vez mais espaço para grandes produções e criação de grandes rebanhos. Nestas circunstâncias, a alimentação está sendo direcionada apenas para o comércio, ou seja, as pessoas produzem menos e compram mais em feiras e mercados. Esta é a realidade vivida por muitas famílias, tanto na zona urbana quanto no campo.

Na contra mão desta lógica, a EFARA caminha para desmistificar e mostrar que a produção agrícola pode ser diferente, tendo em sua pedagogia uma teoria e prática que mostram a seus discentes e visitantes a importância dos quintais produtivos em suas propriedades. Na escola citada utiliza-se uma vasta produção de frutas, verduras e criações de animais de pequeno porte, sendo que em alguns casos a finalidade é a comercialização. A grande maioria do que é produzido na instituição destina-se, principalmente, ao consumo dos discentes e funcionários, garantindo assim, o suprimento das principais necessidades alimentares da comunidade escolar.

Alguns monitores e egressos da EFARA se posicionam a seguir acerca de como a escola orienta seus estudantes e como o trabalho de multiplicadores é desenvolvido nas suas comunidades. Para os monitores 1G, 1A, 2A[1]:

> "Orienta através das disciplinas nas áreas de agricultura, olericultura, hortaliças e outras disciplinas na área técnicas que fazem essas motivações; nos momentos teóricos e práticos. Quando os alunos vão para casa a gente incentiva, verifica se os alunos estão praticando, cuidando; porque assim em quase todas as famílias existem um quintal produtivo. Aqui na escola existem os setores que quando chegamos já havia uma parte, quando a escola foi construída e fomos dando continuidade mantendo, cuidando e ampliando". (1G)

"Isso acontece no processo de alternância, período que eles estão lá, quando nós vamos fazermos a visita, observa no meio sócio profissional, na família do educando. Aqui na escola, nos momentos da aplicação prática, temos um momento, na parte da tarde, um horário que orienta um certo momento, período do dia, para eles irem fazerem as práticas nestes quintais". (1G)

> "Como também as atividades de retorno que eles levam para casa; e ao retornar a escola tem um momento a noite no qual é chamado de colocação em comum, no qual tem um tópico que chama de atividades de área agropecuária que eles realizam em casa; e ai das atividades agropecuária, eles falam de plantios diversos, culturas de animais, e um deles e a produção do quintal produtivo que eles fazem em torno da residência". (1A)
>
> "Fazendo pressuposto que a escola trabalha com empreender no campo; incentiva que o aluno faça o quintal produtivo para que seja forma de renda para ele e para família. Assim multiplicando o conhecimento no qual adquirido aqui na escola, fazer com que a comunidade comece a trabalhar com o quintal produtivo e assim produzir seu próprio alimento também podendo estar comercializando". (2A)
>
> Sou ex aluno da EFA aprendi muito com o decorrer do curso lá na escola. Aprendi várias coisas que quando posso contribui no conhecimento junto com minha família com a comunidade. Uma das técnicas que aprendi foi a utilização do esterco, as fezes dos animais temos aqui a produção de muitas fezes animais, pois temos galinha caipira, suínos, as matrizes e o reprodutor. E todas as fezes que são tiradas daqui fazemos adubação nas frutas; na bananeira, a gente coloca na planta, na cana. As árvores aqui são novas, mas já está com fruto devido a fertilização do adubo, colocamos na horta, na bananeira, cana e tudo um quintal produtivo que não precisa estar se preocupando em estar colocando adubo químico. Retiramos as fezes das aves do galinheiro vamos armazenando e quando tem certa quantidade vai fazendo adubação. Essa é uma técnica muito importante que aprendi na Escola Família Agrícola e venho repassando para minha família, comunidade, a importância de reutilização das fezes dos animais.

1 Siglas utilizada para identificar os monitores que participaram da pesquisa.

> Diversas técnicas como também a pulverização a gente tem aqui na comunidade o pessoal tem uma cultura imersa com a mandioca e eles não aproveitam muito a água da mandioca, a manipueira, com as técnicas que aprendi na escola venho aprimorando os conhecimentos, vou incentivando os agricultores a cuidarem melhor e reaproveitar tudo que é utilizado, como a água da manipueira, que é um instrumento muito importante para se cultivar, a gente faz a pulverização das aves hortaliças, tudo com a água da manipueira e diversas técnicas como adubação, colheita, eu fui aprendendo na Escola Família agrícola. **(Gilmara, 2018, 21 anos).**

Isso mostra que em pequenos espaços é possível produzir e criar. Além de deixar o ambiente mais agradável, esse tipo de cultivo desempenha um papel importante na preservação da biodiversidade, por meio da conservação de sementes e de alimento de boa qualidade, trabalhando em uma área próxima de casa, onde pode utilizar e reutilizar tudo com facilidade, gastando menos tempo e evitando desperdícios.

A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS ANCESTRAIS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO DE QUINTAIS PRODUTIVOS

O poder do conhecimento dos ancestrais é propagado e praticado de geração a geração e constitui-se como um saber memorizado e utilizado na construção de quintais de produção. Ao dialogar com os egressos da EFARA, eles apontaram várias experiências que geram possibilidades para discutir a importância dos conhecimentos ancestrais envolvidos na produção de quintais produtivos, comparando com os conceitos de agroecologia, que agregaram saberes passados para as famílias, práticas herdadas dos antepassados. Essas práticas vão desde o modo de cultivar a terra, à seleção de sementes, o cuidado com os animais e às técnicas de convivência produtiva para a produção de subsistência com a agricultura familiar.

Nesta perspectiva, os egressos da EFARA dão alguns exemplos de técnicas para produzir alimentos, advindas de conhecimentos ancestrais.

> [...] a questão aqui da lenha, o pessoal mesmo com as inovações da tecnologia do gás não deixa de cozinhar a lenha, para cozinhar no fogão a gás. Aqui é nosso fogão de lenha, bem utilizado pela família, a gente faz o cozimento do feijão. E aqui a gente cozinha o feijão nesta panela, essa panela aqui, é a panela do sonho de todo mundo; mainha faz um feijão delicioso nesta panela, cozinha galinha caipira, aí também temos a possibilidade de economizar o gás e temos também o forno que a gente coloca bolo de puba, aipim; demora um pouco mais, mas é uma economia imensa, usando o fogão a lenha, cozinha galinha, a calabresa que fica sem gordura. Outra coisa dos nossos ancestrais é a nossa casa de farinha; o balaio que coloca muito a mandioca, temos a prensa é uma inovação, porque pode tirar daqui, antes a gente queria tirar do local e não podia. É dos nossos ancestrais, mas a gente já vem colocando em prática e não deixou o processo morrer. Tem as prensas modernas, mas a gente permanece com o rústico, isso mesmo... costuma mãezinha lava tapioca e a gente faz todo processo, aqui o Gugu, consumo do pão diminuiu aqui em casa, pois consome a tapioca fresca, mãezinha lava a tapioca e faz o beiju. **(Gilmara, 2018, 21 anos).**

Os saberes apresentados pela egressa da EFARA indicam que as habilidades na culinária e nas técnicas produtivas da família são procedentes de um contexto histórico passado de pai para filhos, e mesmo em meio a crescente evolução tecnológica, as raízes

dos seus antepassados permanecem. Então é perceptível a assimilação do aprendizado contextualizado dos educandos dessa instituição em relação às práticas dos ancestrais, seja na alimentação humana e animal e no cultivo de plantações, respeitando a estação para o plantio do quintal, ou no modo de adquirir recursos para a manutenção da subsistência da família. O relato abaixo aborda essas questões.

> Dos nossos antepassados herdamos o Girau para plantio de hortaliças como: coentro, cebolinha, hortelã e ervas medicinais entre outros. Cercados para criação de galinha; consórcio de culturas uso de remédios naturais para cura das aves a exemplo de babosa, limão, alho, catinga entre outros... fiz parte do curso de liderança comunitário 1980 na EFARA, quanto as técnicas utilizadas pelos ancestrais nos anos 70 e 80, a minha mãe e meus avós, costumavam fazer canteiros; canteiro de girau e canteiro suspenso. Porque isso? Porque na épocas não se tinha água. Tinha que sair para buscar água bem distante. Para economizar a água costumava fazer esses canteiros onde a gente fazia o consocio de hortaliças: tomates, pimentão, hortelã junto com as plantas ornamentais, porque o estaleiro além de evitar contaminação de fezes de gato, cachorro, sapo deixa o ambiente mais agradável e economiza a questão da água. Veja, aqui temos samambaia junto com hortelã miúdo, tomate, brilhantina que além de planta ornamental, serve como remédio para diarreia e dor de barriga. Junto temos a babosa, hoje muito conhecida, serve para várias doenças. Aqui nós temos coentro, que serve de tempero para carne, peixe e também serve para prevenir derrame cerebral, se ta com suspeita é só tomar o chá do coentro. Assim é meu quintal produtivo harmonizando a área com plantas ornamentais e medicinais. **(Maria de Lourdes, 2018, 53 anos).**

Pode-se perceber que os contextos apresentados demonstram uma cultura herdada por seus familiares. Percebe-se também nas entrevistas que os conhecimentos ancestrais são aperfeiçoados e multiplicados na EFARA, na dinâmica da Pedagogia da Alternância. O trabalho desenvolvido por esta escola tem se mostrado eficiente, capaz de tornar viável as técnicas produtivas aperfeiçoadas, contribuindo para o exercício das experiências dos egressos como via de sustentabilidade na convivência com o clima da região. O trabalho desenvolvido pela escola estimula a comunidade na vivência com os quintais produtivos, de forma harmoniosa com o consórcio de plantas ornamental e medicinal, conforme enfatiza a Lourdes, egressa da EFARA na década de 80 do século passado.

É importante considerar que, independente da década em que os estudantes foram egressos da Escola Família Agrícola, os princípios que norteiam a Pedagogia das EFA's permanecem e valorizam os saberes ancestrais, incentivando a produção agroecológica e os conhecimentos ancestrais. As experiências produtivas de ancestralidade na EFARA renascem em cada convívio, visitas às famílias dos educandos e as comunidades.

> Os conhecimentos ancestrais, as técnicas dos quintais produtivos a gente herdou muito dessas pessoas tradicionais das comunidades. A gente observa que nas comunidades todo mundo tinha no fundo das casas, debaixo dos cajueiros havia assim, um pouco de café, onde as pessoas colhiam, torravam e tomavam esse tipo de café. E aqui na escola a gente herdou essa experiência. Hoje aqui na EFARA, ainda tem um pouco de café plantado debaixo dos cajueiros, prática essa que antigamente era muito realizadas pelas famílias, pois grande parte delas, cultivavam em seus quintais debaixo dos cajueiros, onde colhiam beneficiavam e usam aquele produto saudável. **(Gilberto, 2018, 51 anos).**

Foi possível perceber nas visitas aos quintais produtivos, o quanto as experiências do quintal da EFARA contagiou o modo de vida dos monitores, onde vivenciam atualmente a prática produtiva no centro urbano, deixando claro que não existem fronteiras para a promoção da vida humana e o protagonismo de práticas e valores ancestrais.

Destaca-se, então, que a prazerosa vivência nos quintais produtivos visualizada nas visitas durante as entrevistas, propaga o desenvolvimento de técnicas e práticas de preservação da natureza com foco na sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Os saberes ancestrais são de fundamental importância para viabilizar a convivência das pessoas com o clima da região, através do sistema consorciado de produção diversificada na agroecologia, promovendo o paisagismo lúdico em volta da residência e a produção de frutas e hortaliças para contribuir com a produção da vida no campo.

De acordo com os participantes da pesquisa, o contexto dos saberes se propaga em torno de experiências vivenciadas em práticas de produção familiar, como mostrado no relato abaixo.

> O cultivo de urucum, colheitas e pilhagem, obtendo o corante para temperos e a tinta para pintar o corpo nas apresentações das aulas ou nos serões recreativos e culturais na EFA, e até para a Escola Municipal do povoado. A queimada de coivara para produção de carvão ou para espalhar depois compostagem, aplicando depois o adubo nas hortas e plantio em geral. Deixar algumas áreas de terra em descanso, o aproveitamento das folhagens, gravetos e demais materiais orgânicos para o descanso do solo (prática dos índios). Embora de forma negativa presenciei a cinza no plantio. A secagem do feijão, milho e amendoim em forquilha de madeiras, chamadas paiol. Todas essas práticas são valores das experiências e conhecimentos dos nossos antepassados, valorizo e sei da importância para o meu bem estar e da preservação do meio ambiente. **(Vanda Lucia, ex monitora EFARA, 2018).**

Os quintais produtivos possuem utilidade alimentar e cultural que ludicamente são usados em artes cénicas, como pintura corporal. O urucum é originário de costumes indígenas, que assumiu importância ao longo do tempo na culinária e na cultura pelos povos camponeses. O que aconteceu também com a compostagem, matéria orgânica rica em adubo natural de baixo custo, com recursos dos vegetais e sobras alimentares, processo este que possibilita nutrir as plantas onde encontra-se o macro e micro nutriente. A própria planta retoma o alimento para fertilidade da terra mãe, e na rotação de culturas dispõe a uma produção de quintais rentáveis e sustentáveis, preservando a biodiversidade e conservando o ecossistema produtivo. O modo de plantar e de colher a produção resgata a cultura e o conhecimento do povo nativo, e embora consideradas arcaicas para o homem em meio às novas tecnologias, as experiências sobrevivem e são utilizadas de acordo com as condições, crenças e realidade cultural em que as pessoas vivem.

MANUTENÇÃO DOS QUINTAIS PRODUTIVOS AGROECOLÓGICOS, EM VISTA DO BEM VIVER

A agroecologia tem como princípio básico o uso racional dos recursos naturais, e surge como mecanismo de transformação da situação atual da agricultura, preocupando-se não apenas com a cadeia produtiva e a renda, mas também com a relação ser humano-ambiente, buscando modelos sustentáveis para o campo (GLIESSMAN, 2001; ALTIERI, 2002;

CAPORAL et al., 2009). Segundo Petersen (2009) a agroecologia é um enfoque científico que fornece as diretrizes conceituais e metodológicas para a orientação de processos voltados a "refundação" da agricultura na natureza, por meio da construção de analogias estruturais e funcionais entre os ecossistemas naturais e os agroecossistemas.

Nos relatos dos participantes da pesquisa fica explicito uma compreensão da produção dos quintais baseados nos princípios da agroecologia, como mostrado nas narrativas de alguns participantes da pesquisa:

> A produção nos quintais é de importância que seja um manejo orgânico, onde o adubo utilizado é o esterco de animal ou alguns outros extraídos do vegetal, como no caso da manipueira ou adubação verde feito com algumas leguminosas. Como também a confecção de compostos orgânicos. Para o controle de pragas e doenças utilizam-se receitas naturais como o nem, calda de fumo, manipueira, mamona. Enfim, tem várias saídas e formas de controles de pragas. A agroecologia busca trabalhar uma agricultura sustentável partindo de um pressuposto ecológico, aplicando técnicas de preservação ao meio ambiente e contribuir na conservação dos recursos naturais, proporcionando uma melhor qualidade de vida e assim diminuir problemas gerados pela agricultura tradicional. Tendo assim uma produção satisfatória e de qualidade**. (Alan Mota, 2018, 22 anos).**
>
> Aqui se faz com formicida, herbicida e semirek para combater as pragas e um defensivo natural é o nem. Agroecologia é tido com um campo de conhecimento sobre a natureza e a agro ambiental é a utilização da terra com a finalidade produtiva. **(Andressa Costa, 2018, 22 anos).**
>
> Em alguns casos utiliza o sistema integrado de produção. É um sistema de produção baseado na preservação e respeito ao solo, ao meio ambiente, ao homem, em condições trabalhistas, econômicas, sociais justas, integrados por aliar criação de animais a produção de vegetais e ainda utilizar insumos da propriedade em todo o processo produtivo e sustentável, preservando a qualidade das nascentes, do solo, além de incentivar o associativismo. **(Maria de Lourdes, 2018, 53 anos).**

Nos relatos dos participantes da pesquisa, a teoria e a prática contextualizada visam o aprendizado em preservar a biodiversidade existente nas proximidades da residência das famílias e o trato com a produção de agricultura familiar. Com base no estudo feito, compreende-se então que o sistema agroecológico é possível e viável. Os quintais são experiências sustentáveis e agregáveis na sua variedade produtiva. Toda e qualquer atividade passa por uma experiência para analisar se a atividade é viável e, quando se tem um resultado satisfatório a tendência é a continuidade das técnicas que estão sendo feitas. Assim sendo, o que era experiência se torna uma atividade permanente.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A concepção de quintais produtivos agroecológico passa por uma educação que engloba aspectos relevantes da Pedagogia adotada na Educação do Campo. A vivência contextual do sujeito camponês voltada para uma educação socioambiental, protagonizada pelo sistema agroecológico de produção, é um diferencial para a construção de uma vida digna. Assim, neste trabalho buscamos identificar possibilidades de produção em quintais agroecológicos e na experiência da EFARA a constatação das possibilidades é apontada de forma explicita, mediante a diversidade produtiva em pequenos espaços das propriedades dos

participantes da pesquisa, através do consórcio produtivo de plantios e criação de animais de pequeno porte.

A coleta de dados mostrou experiências apresentadas pelos monitores e egressos da EFARA e visualizou a subsistência familiar, agregando valores à produção e a vida dos agricultores. Na contra mão da vivência dos participantes da pesquisa, encontra-se a insensibilidade e o descaso de proprietários que priorizam o capital e utilizam insumos químicos, prejudicando a produção dos quintais produtivos agroecológicos, desvalorizando o produto a ser comercializado pelos agricultores familiares, além de prejudicar a biodiversidade e alterar o ecossistema.

A Pedagogia da Alternância na EFARA contribui para que os egressos sejam multiplicadores da memória histórica de produção sustentável, aliada à Pedagogia da Alternância, com a contextualização da teoria e da prática produtiva na família e no ambiente escolar. Na pesquisa constata-se um resgate de conhecimentos e de saberes específicos, vinculados à ancestralidade, desde o modo do plantio e da colheita, até o modo alimentar humano ou animal.

Herdados dos antepassados, os quintais produtivos são modelos culturais de produção orgânica. Neste estudo, tonou-se como referência os quintais da EFARA, para os quais as técnicas aprendidas pelos estudantes são multiplicadas, dando amplitude às experiências de sistema e técnicas de produção agroecológica.

Pode-se dizer que os quintais produtivos são modelos de subsistência da agricultura familiar, que, de forma diversificada, mantém a sustentabilidade das pessoas, agregando valor à produção cultivada em pequenos espaços de propriedade. Isso possibilita a harmonia do jardim ao saber da medicina popular, através da produção de hortas medicinais, como também a alimentação saudável com a produção de frutas, hortaliças e a criação de animais de pequeno porte. Concluímos então que, na perspectiva dos quintais produtivos agroecológicos, as experiências pesquisadas são ferramentas de promoção à vida.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia:** bases científicas para uma agricultura sustentável. 3 ed. (revista e ampliada). São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012.
ALTIERI, Miguel; NICHOLLS, Clara l.; **Agroecología:** teoria y práctica para uma agricultura sustentable. Montevideo: Nordan-Comunidad, 2000.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna. 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** o que é: o que não é. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB n. 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008.

BROWN, Lester. **Salve o planeta**: qualidade de vida. Rio de Janeiro (RJ): Editora Globo, 1990.

CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo: texto preparatório". In. **Revista Brasileira de Agroecologia**. ISSN: 1980-9735,

SANTOS, Amaury da S. dos; OLIVEIRA, Lanna C. L. de; CURADO, Fernando F.; AMORIM, Lucas O. do. 2013

CALDART, S. R. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAPORAL, Francisco Roberto. Desenvolvimento rural sustentável: uma perspectiva agroecológica. In: **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.2,. 2001

. _____; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia:** enfoque Ambiente & Sociedade, São Paulo v. XVII, n. 2, p. 33-52 n abr.-jun. 2014 49A Agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável. Texto provisório para debate. EMATER/RS-ASCAR, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. I **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. 5 ed. Petrópolis (R.J): Vozes. 2011.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2012.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. **Dialética da Agroecologia**. São Paulo (SP): Expressão Popular. 2014.

MINAYO, M. C. S**. O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo (SP): HUCITEC, 2007.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – ÁREA: CIÊNCIAS AGRÁRIAS – LECCA – EM ALTERNÂNCIA

LICENCIATURE IN RURAL EDUCATION – AREA AGRICULTURAL SCIENCES IN ALTERNATION

VITAL, Ricardo Ferreira[1]
TEIXEIRA, Mônica Rodrigues[2]
BEGNAMI, João Batista[3]

RESUMO

Este relato tem o objetivo de apresentar a experiência de construção coletiva e execução compartilhada do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - área de Ciências Agrárias (LECCA), organizado em Alternância e no enfoque agroecológico, em parceria entre a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). O Projeto Pedagógico de Curso e as observações sobre as práticas de gestão administrativa e pedagógica foram as principais fontes de coleta de dados para a elaboração e análise deste trabalho. A experiência do LECCA evidencia um campo de desafios, mas também de possibilidades da Formação por Alternância na institucionalidade pública e a importância desta parceria para mútuos benefícios, de um lado a oportunidade de formação superior para jovens egressos das EFAs na modalidade de Alternância e qualificação técnica de Monitores, de outro lado, a possibilidade da instituição adotar a Alternância como alternativa para expandir o atendimento a jovens camponeses.

Palavras-chave: Formação de educadores do campo, Alternância, Agroecologiae Gestão compartilhada.

INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências Agrárias (LECCA) emergiu a partir de uma demanda social apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (FSULDEMINAS) pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA). A AMEFA é uma Associação Regional, entidade civil, sem finalidade econômica, que representa 22 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) em Minas Gerais. A demanda surge efetivamente em uma Assembleia Geral da entidade, realizada em 2011. A proposta de parceria com o IFSULDEMINAS foi apresentada em 2014. A efetivação da demanda avançou com a constituição de um grupo de trabalho interinstitucional, o qual construiu o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e trabalhou na sua tramitação burocrática para autorização do novo curso. A princípio, a demanda era por um curso de Agronomia em Alternância. A opção pelas Ciências Agrárias foi a saída encontrada para avançar na parceria.

1 Assessor Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA.

2 Assessora Pedagógica da AMEFA.

3 Assessor Pedagógico da AMEFA.

No IFSULDEMINAS, ações envolvendo juventude rural e projetos de extensão agroecológica promoveram a aproximação inicial da instituição com demandas das comunidades rurais. Em decorrência dessa aproximação, surgiram iniciativas no *Campus* Inconfidentes, no caso do Curso Técnico em Agricultura, pelo Pronatec-Campo, para jovens agricultores do município de Brazópolis, MG e no *Campus* Machado, o Curso Técnico em Agropecuária para jovens agricultores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Assentamentos Rurais no Sul de Minas. Esses espaços abriram caminhos para as discussões iniciais entre o Instituto Federal e a AMEFA e resultaram na criação do LECCA no *Campus* Inconfidentes, após diversas reuniões para construção e aprovação de um projeto político-pedagógico de curso que atendesse à demanda apresentada.

O Curso LECCA se coloca frente ao desafio da urgente necessidade de formação de educadores para as escolas do campo, em uma perspectiva crítica e emancipatória dos sujeitos. Seu PPC, como descreveremos a seguir, baseado na metodologia da Alternância, nos pressupostos da Educação do Campo, da Pedagogia Freiriana e da Agroecologia, concebe uma proposta político-pedagógica comprometida em habilitar educadores e agentes de transformação social para atuar nas comunidades camponesas.

Este artigo tem como fontes de análise o PPC, os documentos gerados no no desenvolvimento de sua elaboração, como cartas, relatórios de reuniões, seminários, assembleias, atas, pareceres, resoluções relativas ao processo de tramitação, as comunicações internas do grupo de trabalho, criado para elaborar o Projeto e os próprios sujeitos envolvidos no acompanhamento e no processo de sua implementação, bem como os estudantes que cursam o LECCA.

CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO

O PPC-LECCA foi uma construção coletiva, compartilhada por representantes da AMEFA e do IFSULDEMINAS, por meio de um grupo de trabalho (GT) interinstitucional, formalizado para essa tarefa. Entre o processo de elaboração e tramitação para autorização final do curso foram dois anos (2015-2016), com muitas idas e vindas, muitos debates, colaborações e persistências de ambas as instituições envolvidas. No âmbito das EFAs, ocorreram reuniões entre a Equipe Pedagógica Regional, a Diretoria Executiva e o Conselho de Administração para debater, aprofundar e deliberar vários aspectos de interesse, inerentes à construção da proposta desejada para o curso. Enquetes foram realizadas com as EFAs para levantar disciplinas de maior interesse; identificar a melhor forma de funcionamento das alternâncias, como tempos de funcionamento das sessões-escolares no IFSULDEMINAS e tempos de funcionamento das estadias socioprofissionais nas EFAs e nas comunidades de origem dos estudantes; perfil dos candidatos; critérios para o processo da seleção, entre outras questões, por exemplo, a participação efetiva das EFAs, da AMEFA e dos próprios estudantes na contribuição social para o funcionamento do curso.

JUSTIFICATIVA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

A exposição de motivos que justifica a inovação na criação deste novo curso encon-

tra sua base de apoio na necessidade de universalização e de ampliação do acesso e do atendimento em todos os níveis educacionais mencionados entre as metas do Plano Nacional da Educação para o decênio 2014-2024, bem como no incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escassez de formação de educadores do campo, na perspectiva da Educação do Campo, tem contribuído para a falta de escolas no e do campo.

Historicamente, as Licenciaturas em Educação do Campo vêm se consolidando no país por forças políticas dos movimentos sociais do campo. A perspectiva estratégica é fortalecer a luta pela Educação do Campo e as demais lutas necessárias para a ampliação da Reforma Agrária e o fortalecimento de outro projeto de campo e sociedade. Porém, percebe-se neste contexto das licenciaturas, a falta de oferta de habilitação na área de Ciências Agrárias. Entre outras necessidades, a carência de educadores/as habilitados/as nessa área e com perfil para atuarem com a agricultura camponesa, no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas, constituem desafios que justificam a criação e a abertura do Curso LECCA.

OBJETIVOS E PERFIL DESEJADOS PARA O PROFISSIONAL HABILITADO EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

O Curso LECCA tem por finalidade habilitar profissionais das Ciências Agrárias para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e profissional, técnico em agropecuária, bem como em espaços formativos não escolares. E, a primeira turma tem por objetivo graduar educadores das EFAs de Minas Gerais e/ou agentes de desenvolvimento sustentável e solidário da Agricultura Familiar, nas regiões onde as EFAs estão inseridas.

São 40 vagas ofertadas para um público específico de monitores/educadores de EFAs, prioritariamente, egressos dos cursos técnicos em agropecuária, integrado ao Ensino Médio destas escolas, por isso o processo seletivo da 1ª turma se deu de forma especial para garantir a inclusão do público almejado.

O Curso LECCA, assim como as Licenciaturas em Educação do Campo em geral, coloca-se na esteira das políticas afirmativas, pois cumpre um papel social relevante ao atender a uma dívida histórica com o campesinato brasileiro e, consequentemente, com a educação contextualizada para esse público.

Deseja-se qualificar pessoas com perfis profissionais que se identificam, em especial, com as lutas e as causas do campo e que se comprometam ética e politicamente com os sujeitos que habitam e que lutam por um campo, em sua diversidade, justo, solidário e digno de se viver. Para tanto, a proposta curricular traz a preocupação de promover conhecimentos, habilidades e posturas comprometidas com o desenvolvimento sustentável, tendo em vista um novo projeto de escola, de campo e sociedade. Por conseguinte, o curso se insere na lógica do campo como lugar de vida, de produção de cultura, de saberes e de sentidos, o qual se contrapõe ao campo do agronegócio, que considera a terra e o que nela se produz como mera mercadoria e objeto de exploração de riquezas, com valor de troca e não de uso.

REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O PPC, a organização do trabalho pedagógico e as práticas pedagógicas implementadas no fazer cotidiano problematizam o modelo de desenvolvimento rural na lógica do capital hegemônico e em expansão, e as bases epistemológicas em curso nas Ciências Agrárias no país, que dão suporte a esse modelo. Na contra-hegemonia, apresentam-se os novos paradigmas que sustentam a lógica da produção e reprodução camponesa, colocada em evidência pelos movimentos sociais do campo, pelas lutas em torno da Reforma Agrária, da Educação do Campo e da Agroecologia.

Segundo afirmativa de Sá e Molina (2014, p. 91), "O modo de construção do conhecimento que tem prevalecido nas Ciências Agrárias do Brasil pode ser considerado como um dos fatores que contribuíram para a consolidação do atual modelo de desenvolvimento dominante no campo."

Paulo Freire aponta caminhos para repensar a formação do novo "extensionista", o educador do campo. Entre outros de seus tantos escritos, destacam-se as obras: "Extensão ou Comunicação?" e "Pedagogia do Oprimido", nas quais critica a transmissão do conhecimento unilateral, segundo uma lógica "bancária", do técnico para o camponês, e propõe a lógica da "dialogicidade dos saberes" entre técnicos e agricultores (Freire, 1982, 1983).

A Alternância em seu caráter metodológico e pedagógico potencializa o movimento dialético entre os tempos e espaços formativos e a relação teoria e prática. Pedagogicamente, a alternância potencializa outros espaços e tempos formativos para além da escola. A comunidade, a família, a escola do campo, o trabalho em geral e a vida constituem "cadinhos" de formação, conforme Gimonet (2007). Com isso, a escola do campo e as comunidades camponesas integram-se ao currículo como mediação pedagógica, possibilitando a imersão dos alternantes nas mais diversas questões concretas que envolvem o campo. Muda-se a lógica da comunidade como campo apenas de extensão e difusão, passando para um território de ensino e troca de saberes.

A Agroecologia é parte integrante do curso, sendo compreendida em seu caráter de conhecimento de natureza multidisciplinar, que pode contribuir para práticas e concepções da agricultura ecológica e sustentável (Caporal e Costabeber, 2011). Sob uma compreensão mais ampliada, a Agroecologia é apresentada em seu caráter tridimensional como ciência, prática e movimento social e político, de modo que esses componentes participam fortemente e de maneira recíproca na construção do conhecimento agroecológico (Toledo, 2012 citado por Hirata, 2016).

O CURRÍCULO OU PLANO DE FORMAÇÃO

A matriz curricular tem uma estrutura organizada em três eixos formadores: o eixo da Formação Específica na Área de Ciências Agrárias, da Formação Pedagógica e da Formação Integradora. O eixo de Formação Pedagógica se refere aos estudos básicos, ou seja, os fundamentos da educação na área das ciências humanas e sociais, fundamental para o desenvolvimento da base de formação social e política e das metodologias participativas de abordagem com os camponeses em suas comunidades, organizações e serviços de assistência técnica e extensão rural. Com isso, busca-se desenvolver uma nova

visão de mundo e a construção do conhecimento na perspectiva dialógica, seja em situações escolares e não escolares.

O eixo de Formação na Área corresponde aos estudos específicos das Ciências Agrárias, incorpora as áreas de conhecimento da produção vegetal e produção animal, da infraestrutura agrícola, da produção agroindustrial, da economia, da administração, da organização social e produtiva na agricultura familiar. Engloba ainda a comercialização, a agroecologia, a sociologia e a extensão rural. Neste eixo, o propósito do PPC-LECCA é relacionar os conhecimentos técnicos com os das ciências humanas, tornando a Agroecologia como uma das matrizes articuladoras. Esse processo da relação interdisciplinar conta com as mediações pedagógicas dinamizadas pelo eixo da formação integradora.

O eixo Formação Integradora tem a função de dinamizar os mediadores pedagógicos, potencializar a interdisciplinaridade, tendo a realidade como ponto de partida e de chegada do processo educativo. O Plano de Estudo, como instrumento de pesquisa da realidade, é um dos mediadores centrais na integração curricular e na articulação dos tempos e espaços escola-comunidade.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

O curso tem duração de 4 anos. A alternância está ritmizada em 3 tempos-escolares e 3 estadias socioprofissionais/ano. Ou seja, ocorrem sessões escolares com duração de 22 dias letivos, em março, junho e setembro e Estadias Socioprofissionais, na sequência, respectivamente, em abril e maio, julho e agosto e, finalmente, outubro, novembro, dezembro e fevereiro, sendo janeiro considerado mês de férias. Afinal, são 12 sequências de alternâncias, perfazendo um total de 3.960 horas, distribuídas em 1.960 horas para a Sessão Escolar e 2.000 horas para a Estadia. As sequências de alternâncias equivalem a integração de uma Sessão Escolar e uma Estadia Socioprofissional. Os dois tempos-espaços são considerados letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, conforme o Parecer nº 01/2006 da CEB/CNE/MEC (Brasil, 2006).

Observa-se que a Estadia Socioprofissional é um tempo/espaço não somente de execução de trabalhos escolares para suprir a carga horária. Esse tempo/espaço é significativo pela oportunidade da imersão na realidade concreta da vida cotidiana na comunidade ou na escola. Representa tempo de pesquisas, observações, experimentações, confrontações com as teorias estudadas e elaboração de sínteses dessa realidade concreta e refletida. Para tanto, são necessárias as Mediações Didáticas.

As Mediações Didáticas específicas do LECCA

O que estamos chamando de Mediações Didáticas Didáticas diz respeito aos Instrumentos Pedagógicos da Alternância. No caso do Curso LECCA são utilizados os seguintes: Plano de Estudo, baseados em eixo geradores, Colocação em Comum; Caderno da Realidade, Guia da Alternância; Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Serões, Avaliações semanais; Relatório de Vivências e Aprendizados na Estadia, Atividades de Retorno, Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), Tutoria, Organicidade, entre outros.

O acompanhamento dos estudantes, sobretudo na Estadia Socioprofissional, é feito pela Tutoria, realizada por assessores da AMEFA, em uma parceria firmada com o IFSULDEMINAS, enquanto não se têm ainda as condições efetivas para o acompanhamento feito pelos próprios educadores envolvidos no curso.

GESTÃO COMPARTILHADA

O PPC do Curso LECCA além de uma construção coletiva prevê a execução do curso num processo de compartilhamento entre o IFSULDEMINAS e a AMEFA no que tange à gestão pedagógica e a participação no seu Colegiado. Essa participação pode ser verificada na coordenação pedagógica, na qual um técnico da AMEFA participa como auxiliar pedagógico na coordenação geral do curso e na composição do seu colegiado, integrando-se como representante desta instituição.

RESULTADOS

Trata-se de um Curso Especial, em andamento. O PPC, depois de muitas discussões, reformulações, ida e vindas foi aprovado pelo Conselho Superior do IFSULDEMINAS no início de 2016. Um Seminário de abertura do Curso foi realizado em dezembro do mesmo ano. O processo seletivo especial aconteceu entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2017. A primeira Sessão Escolar se deu em março de 2017. No momento, o curso caminha no terceiro ano de sua execução. Por meio de emendas parlamentares foi construída a moradia estudantil. Os cortes no orçamento da educação vêm afetando o andamento do curso, mas ele prossegue firme em meio às dificuldades. O fato é que a maioria dos estudantes atua como Monitor nas EFAs. Com isso, a formação técnica profissional ganha em qualidade teórica e prática. A gestão do curso tem se dado numa relação compartilhada entre as entidades envolvidas.

Por se tratar de uma experiência em estágio inicial, depara-se com os limites da sua análise e maiores conclusões. E sendo uma experiência inovadora, apresenta-se a necessidade do compromisso maior com sua sistematização contínua. Ela só será um acontecimento se os sujeitos que a assumem forem capazes de observá-la, registrá-la, escutá-la, senti-la e, a partir daí, refleti-la, para, então, tirar as devidas lições. Esse compromisso com o exercício da reflexividade sobre a prática permitirá, quem sabe, transformar este curso em oferta regular, mesmo diante de um cenário político e econômico não favorável.

Visto os cenários que apontam os riscos que ameaçam o recém-criado LECCA, destacam-se fortalezas e seu potencial de oportunidades. Por um lado, o curso começou por forças de uma coordenação e de um grupo de docentes comprometidos politicamente com as causas da agricultura familiar e camponesa e com a Educação do Campo; a pré-existência de infraestrutura de prédios onde foi possível improvisar os alojamentos para os estudantes, até que se construísse a nova moradia definitiva; a oferta de alimentação e parte do transporte pelo *Campus*. Do outro lado, as oportunidades oferecidas pela instituição demandante, a AMEFA, com seu acúmulo de experiências sobre a Pedagogia da Alternância trazida para o PPC e o compartilhamento da coordenação pedagógica do curso; a disponibilização

de quatro técnicos para fazer a tutoria aos estudantes e quadros docentes do movimento e de outras instituições colaborando para a docência no LECCA.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista; HIRATA, Aloísia Rodrigues; ROCHA, Luiz Carlos Dias da. Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis, v.3, n. 2, p. 649-676, mai./ago. 2018

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. **Parecer** n° 01/2006 da CEB/CNE/MEC. 2006. Publicado no DOU de 15/03/2006. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf

CAPORAL, F.R., COSTABEBER, J.A., e PAULUS, G. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In CAPORAL, F.R., & AZEVEDO, E. **Princípios e perspectivas da Agroecologia**, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, p. 45-80, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMONET, J.C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. (Coleção AIDEFA).

HIRATA, A.R. **A constituição do Sistema Participativo de Garantia sul de Minas e sua contribuição para a Agroecologia na região.** (Dissertação de Mestrado Profissional). Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2016.

SÁ, L.M., & MOLINA, M.C. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In: MOLINA, M. C., SANTOS, C. A., MICHELOTTI, F. & SOUSA, R.P. (Orgs.). **Práticas contra- hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre a Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera, Brasília: MDA, p. 90-116, 2014.

6. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS – CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS/AS EGRESSOS/AS DAS EFA'S DO BRASIL

Juliana Aparecida Salarini Miranda – MEPES



Meu nome é **Juliana Aparecida Salarini Miranda**, nasci em 14/08/1996 no município de Anchieta-ES e resido em Itajobaia (interior do município). Sou filha de agricultor e professora e cursei todo meu ensino fundamental na escola da comunidade que resido.

Ingressei na Escola Família Agrícola de Olivânia em 2011, principalmente porque queria fugir das escolas da cidade e também dos métodos de ensino assim empregados por elas.

A EFA além de formar o jovem para o trabalho como processo educativo ela também o forma pra vida, para a transformação social e a coletividade. Orienta a construção de novas mentalidades, novas perspectivas e também proporciona novas vivências. Você conhecer sua comunidade, sua propriedade e sua família são requisitos mínimos para promover mudanças, e é nesta perspectiva que a escola trabalha. A pedagogia da alternância atua na formação de um elo, entre escola-família-comunidade, tornando possível a atuação daquele indivíduo no meio onde ele está inserido.

E em meu estado o MEPES torna isso possível, garantindo manutenção, recursos e também meios didáticos metodológicos para a continuidade desta pedagogia.

É com muita honra e gratidão que venho aqui mostrar como minha trajetória foi construída e evidenciar que eu vivo a pedagogia da alternância e tudo que eu sou, tudo que construí e o que estou trilhando para produzir foi a pedagogia da alternância que me proporcionou.

Eu não considero-me ex aluna ou egressa da escola família de Olivania , acho que somos eternos aprendizes e colaboradores. E nunca consegui me desvincular desta instituição, mesmo após formatura em 2014.

A EFA atua principalmente na formação humana, onde trabalha de maneira interdisciplinar e o caderno da realidade é um grande instrumento que proporciona tal trabalho. Ele promove a prática de pesquisa em prol da comunidade, dando ao aluno autonomia para as intervenções.

O aluno/jovem do campo ele passa a entender que ele é protagonista de sua história. Por anos o campo foi esquecido e excluído e os jovens despercebidos, perdemos muitas

batalhas, porque nunca tivemos a oportunidade de lutar nelas. E as pessoas se perguntam o que está escola faz de tão importante e impactante?

Eu elenquei algumas das muitas ações que a escola promoveu em minha vida e vou compartilhar com vocês as minhas vivências e experiências que são reflexos de uma pedagogia que trabalha no campo e pro campo e para as pessoas que ali habitam, levando em conta a realidade e as potencialidade de cada aluno. O caderno da realidade com suas atividades, a atividade de retorno, o plano de estudo, as pesquisas de cunho social, ambiental e político, os estágios, entre outras, são alguns exemplos de atividades que são promovidas pela escola e que ajudam e muito na formação do aluno.

É um trabalho tão bonito e emancipador que contrapõe a política ultraneoliberal imbuída no atual governo Brasileiro, porque estamos numa sociedade onde o "Pensar" (conhecimento científico, pesquisas da universidade) foi ridicularizado, onde lutas populares são criminalizadas diariamente na/pela mídia e onde o sentimento de humanização e compaixão foram substituídos por medo e ganância.

Em 2015 cursei um pós técnico em Restauração Ecossistêmica pelo Instituto Terra-MG e ali aperfeiçoei ainda mais meus conhecimentos sobre a área ambiental, que foram iniciados na atividade de retorno e mais tarde no PPJ (que objetivou a recuperação de áreas degradadas em meu município)

Em 2016 ingressei numa faculdade privada (modalidade bolsista) no curso de Enfermagem. O interesse por esta área de conhecimento surgiu quando eu percebi que os povos do campo necessitavam de um serviço de saúde que atendesse suas demandas, e hoje este tema é o meu objetivo de estudo, onde procuro evidenciar como deve acontecer a educação em saúde no campo, para a população que nele reside. Consigo perceber diariamente como esta faculdade tem bases fortes somente para a formação mercadológica, não proporcionando essa vivência inicial com as comunidades e realidades, trazendo práticas homogenizadoras e individualista, voltada para o mercado de trabalho. Diante disso para romper barreiras e quebrar paradigmas estudo o campo e mobilizo meu curso a pensar também nesta população, porque a linha de cuidados não deve ser a mesma.

Mas é importante salientar que após ter uma formação humanizada na EFA as nossas bases não são perdidas, acabamos por levantar questões polêmicas e discussões importantes em sala de aula. O curso de licenciatura intensificou ainda mais estas bases referidas e com o passar do tempo havia certas inquietações dentro de mim, que me faziam refletir sobre que tipo de profissional da saúde eu gostaria de me tornar e foi assim que escrevi às gerências de saúde de meu município solicitando a participação e estágio em uma unidade de saúde localizada no campo; agora eu escrevo sobre essa realidade, como praticar educação em saúde no campo e quais são as ações necessárias para garanti melhora da qualidade de vida desses sujeitos.

Atualmente sou acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFES (2º período). E meu ingresso nesta universidade se deu por diversos fatores, mas o que mais se destaca foi a necessidade que vi de contribuir ainda mais com a minha comunidade e poder lecionar promovendo a diferença em contraposição a estes modelos prontos doutrinários. Há uma carência de profissionais qualificados para trabalharem no campo e para os sujeitos do campo. E o curso nos proporciona uma formação humanizada, crítio-reflexiva.

A Universidade que também faz uso e instrumento da pedagogia da alternância continua com os preceitos e metodologia que as EFAS utilizam, dando continuidade ao trabalho emancipador, só que aprimorando ainda mais a pesquisa e dando suporte acadêmico necessário para a desenvolvermos nas comunidades.

Na maioria das escolas de ensino fundamental 2, não tem professor com formação para atuar e a LEdoC, além de proporcionar uma formação que dialoga com as vivências e práticas (não é um currículo adaptado do urbano para os outros sujeitos) e sim um currículo vivido, a LEdoC contribui para que as escolas do Campo tenham profissionais formados para atuar. E a falta de professores não seja motivo para fechar escolas.

No momento componho o grupo de estudos do Brasil juntamente com minha professora e orientadora Janinha Gerke e demais colaboradores, que visa analisar quais os impactos quali-quantitativos da formação por Alternância nos diferentes países.

É importante que todos os jovens saibam que não importa qual seja sua área de atuação, nós precisamos independentemente de onde estivermos sabermos de onde viemos, ter consciência do que defendemos e sempre defender, quebrando paradigmas, rompendo barreiras e lutando sempre pela liberdade, porque segundo Freire a liberdade é uma conquista e não uma doação e ninguém liberta ninguém nem se liberta sozinho, os Homens se libertam em comunhão, ou seja, quando se unem.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO DEVER DO ESTADO.

Wanderson Gomes Teixeira – AMEFA

Sou **Wanderson Gomes Teixeira**, tenho 28 anos, iniciei minha trajetória escolar em uma escola municipal do município de Medina no Vale do Jequitinhonha Nordeste de Minas Gerais, desenvolvi todo meu ensino fundamental em escola pública nesse município. Sempre tive ligação com as atividades e realidades com campo, por meio dos meus avos que são líderes comunitários assentados pela reforma agraria no Assentamento surpresa em Medina MG atuante em diversos espaços com suas experiências.



Minha participação no meio social se deu a partir do meu envolvimento junto ao sindicato dos trabalhadores rurais de Medina na comissão de jovens trabalhadores rurais, espaço que foi determinante para minha formação inicial no meio social e político na organização junto a instituição.

Durante o envolvimento nas atividades do sindicato surgiu o desejo de está estudando na Escola Família Agrícola Bontempo, por conhecer de perto a realidade da escola e a mesma adaptar a minha realidade por meio dos seus instrumentos pedagógicos. Iniciei os

estudos na EFA Bontempo em 2010 e finalizei em 2012, foi um momento significativo durante a caminhada, a formação técnica e humana que recebi na escola foi fundamental para minha inserção profissional no mercado de trabalho, as lutas sócias enfrentadas durante a formação escolar por direito a terra foi determinante para me enquanto jovem do campo se sentir parte de um projeto de transformação social para os filhos e filhas de agricultores.

Em agosto de 2013 a EFA Bontempo abriu um processo seletivo para esta compondo o quadro de funcionário, participei desse processo, foi onde que fui selecionado para compor a equipe da escola e a 6 anos venho contribuindo com a formação dos jovens do campo na escola.

Sentido a necessidade de continuar a formação além de técnico em agropecuária, em setembro 2013 prestei vestibular na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e mucuri para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, dando início a formação em 2014 a 2018 foram 4 anos de formação na área de ciências da natureza, o curso contribui para está melhorando minhas práticas pedagógicas enquanto monitor. Durante esse período de formação também participei do Programa Institucional de Iniciação a docência enquanto bolsista, oportunidade que conseguir junto com outros companheiros levar para EFA um núcleo de alternância da universidade para estar construindo e desenvolvendo experiências na escola.

Em 2018 escrevi um projeto para a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no curso de pôs graduação em Educação e diversidade étnico cultural, nesse sentido percebo a importância da qualificação profissional para esta melhorando a formação e ao mesmo tempo buscando ofertar e construir o conhecimento significativo junto com os jovens do campo.

Portanto a formação contextualizada construída na EFA Bontempo foi de suma importância para subsidiar a minha formação social, política e acadêmica durante esses anos de caminhada, a formação por alternância foi onde que tive a convicção das minhas capacidades enquanto jovem do campo.

Angela dos Santos Lima – AECOFABA

Sou **Angela dos Santos Lima,** fui criada dentro de uma EFA, minha mãe era monitora e meu pai era presidente da associação que fazia a gestão da Escola Família Agrícola de Itaetê, mesmo antes de ser aluna eu já fazia parte da família EFA, participava dos encontros de formação da AECOFABA junto com minha mãe, e foi dentro desta família que fui me construindo mulher, militante, agricultora e sonhadora. Estudei todo o fundamental II na EFA de Itaetê, mas foi ao me propor estudar na EFA de Jaboticaba, que pude crescer, estando a 400 km de casa eu pude compreender que as três palavras:



ESCOLA, FAMÍLIA e AGRÍCOLA se unem para acolher e educar jovens que estão longe de casa, com medo, sem dinheiro, mas com muita vontade de aprender algo novo. Não é apenas o estar na EFA que ensina, não é apenas a convivência com os outros, também não é apenas a convivência com a realidade rural.

O processo de aprendizagem para o aluno de EFA se dá no processo, desde o arrumar a bolsa, pegar o ônibus, ou vários ônibus, pegar carona, chegar na EFA, viver e conviver, e voltar para casa cheio de dúvidas, algumas certezas também, mas em sua maioria dúvidas, e se propor a mudar a realidade em que vive.

Creio a celebração dos 50 anos de pedagogia da alternância no Brasil é um motivo para festa sim, mas há muito a se fazer, a muito a construir. Olhando para trás em meus jovens 23 anos, eu percebo que a Pedagogia da Alternância mudou a minha vida e a vida da minha família, e de tanta gente que eu conheço, mas enquanto tiver machismo no campo, vergonha em ser da roça, famílias rurais sem acesso às condições básicas de sobrevivência, enquanto a única opção de um jovem for ir pra cidade pra trabalhar, enquanto continuarem tentando nos convencer que o Nordeste é ruim, enquanto não ensinarem em todas as escolas do campo uma educação contextualizada, enquanto todos os nossos direitos não forem garantidos, ainda há muito a ser feito.

Segundo Ariano Suassuna, dizem que cachorro gosta de osso, mas não se atrevem a dar um bife, parece que cachorro gosta mais de bife que de osso como dizem. Fazem assim com todas e todos nós, dizem que nós gostamos daquilo que é atrasado, que nós nos contentamos com um curso técnico, que nós não precisamos de tecnologia; mas nós queremos sim, ir para as universidades, queremos ser mestres e doutores, queremos escolher nossos destinos, queremos trabalhar no campo com tecnologia e informação, queremos uma agricultura mais comprometida com a vida, queremos financiamento para a agricultura familiar e agroecologia, queremos o financiamento garantido para as EFAs, queremos que parem de fechar EFAs e Escolas do Campo, queremos viver, e viver com dignidade.

Sou filha de EFA, e hoje eu posso escolher o meu caminho, quero que todos os jovens rurais também possam.

7 LANÇAMENTO DE LIVROS

Além da extensa e rica programação, os/as participantes do evento também participaram de lançamentos de livros com diversos títulos. As publicações lançadas são de autoria de intelectuais e pesquisadores/as que mantém forte relação com a Pedagogia da Alternância, que, em sua maioria, são egressos/as de uma EFA e/ou impulsionadores do movimento EFA no país e em outros países. Pautados pelo compromisso em fortalecer, sistematizar e refletir sobre a mística de uma Escola Família Agrícola, os/as autores apresentam a sociedade uma gama de conteúdos sobre a Pedagogia da Alternância.

Neste sentido, foram lançados as seguintes publicações: 1. **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras – Memórias, trajetórias e desafios,** organizado por Ereineu Foerst, Pedro Puig-Calvó, Janinha Gerke, Rogério Omar Caliari; 2. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA,** de autoria de Tiago Pereira da Costa, Hélder Ribeiro Freitas, Cristiane Moraes Marinho – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UNIVASF; 3. **Pedagogia da Alternância e a Atuação dos Jovens no Desenvolvimento Local,** de autoria de Damião Solidade dos Santos – EFA Pará; 4. **Revista Pedagógica da REFAISA,** que foi lançada pelo Assessor Pedagógico da Rede, Thierry de Burghgrave; 5. **Teoria do Ator-Rede e Adequação Sociotécnica – uma tradução da Pedagogia da Alternância para rotinas organizacionais e tecnologias sociais -** autoria de José de Arimatéia Dias Valadão e Jackeline Amantino de Andrade, apresentado por JoãoBatista Begnami.

Figuras 1 a 6 – Registros durante o lançamento dos livros



Fonte: Comunicação/IRPAA, (2019)

8 QUADRO DO CEFFA'S

Nas diferentes regiões brasileiras as Escolas com a Pedagogia da Alternância recebem denominações diferenciadas como Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR).

Na última década estas diferentes instituições se organizaram nacionalmente por meio do Movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's).

Atualmente, os dados do Censo Escolar (INEP, 2019) da Educação Básica apontam um total de 437 instituições escolares que se organizam em Alternância em todo o Brasil:

Esfera/Categoria	Número	%
Federal	15	3,4
Estadual	178	40,7
Municipal	85	19,5
Comunitária	160	36,4
Total	437	100,0

A representação das organizações que compõem a Rede CEFFA's, articulando e coordenando as atividades nos âmbitos associativo, pedagógico, administrativo e político, é feita por 02 (duas) organizações: Nas diferentes regiões brasileiras as Escolas com a Pedagogia da Alternância recebem denominações diferenciadas como Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). Na última década estas diferentes instituições se organizaram nacionalmente por meio do Movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's).

» União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB

- 11 (onze) Associações Regionais.
- 156 (cento e cinquenta e seis) unidades educativas – EFA's e Escolas Comunitárias Rurais – ECOR's.

» Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR

- 06 (seis) Associações Regionais.
- 75 (setenta e cinco) CFRs unidades educativas – CF'Rs.

A UNEFAB está presente em 16 (dezesseis) estados e a ARCAFAR em 05 (cinco). As tabelas 1 e 2 trazem a distribuição das EFA's e CFR's por região e estado e a tabela 3 apresenta os totais de EFA's e CFR's que compõem a Rede CEFFA's com adoção da Pedagogia da Alternância.

Tabela 1 – Distribuição das EFAs por Região e Estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFA's
Sudeste	Espírito Santo	MEPES[1]	17
	Espírito Santo	RACEFFAES[2]	19
	Minas Gerais	AMEFA[3]	21
	Rio de Janeiro	IBELGA[4]	03
Subtotal			**(60)**
Nordeste	Bahia	AECOFABA[5]	17
	Bahia	REFAISA[6]	12
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	-	04
	Maranhão	UAEFAMA[7]	19
	Piauí	AEFAPI[8]	17
Subtotal			**(70)**
Norte	Amapá	RAEFAP[9]	06
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO[10]	05
	Rondônia	EFA de Cacoal	01
	Acre	EFA Jean Pierre Mingan	01
Subtotal			**(14)**
Centro Oeste	Goiás	-	03
	Mato Grosso do Sul	-	03
	Tocantis	-	02
Subtotal			**(08)**
Sul	Rio Grande do Sul	AGEFA[11]	04
		Total	**156**

Fonte: dados CONPAB - 2019

1 Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES.
2 Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES.
3 Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA.
4 Instituto Bélgica – Nova Friburgo - IBELGA.
5 Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia - AECOFABA.
6 Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA.
7 União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão - UAEFAMA.
8 Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí - AEFAPI.
9 Rede de Associações das Escolas Família Agrícola do Amapá - RAEFAP.
10 Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia - AEFARO.
11 Associação Gaúcha Pró Escolas Família Agrícola - AGEFA.

Tabela 2 – Distribuição das CFRs por Região e Estado

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE CFR's
Nordeste	Maranhão	ARCAFAR[12] - MA	14
	Maranhão	IRCOA[13]	04
Subtotal			**(18)**
Norte	Pará	ARCAFAR - PA	12
	Amazonas	-	03
Subtotal			**(15)**
Sul	Paraná	ARCAFAR - PR	20
	Santa Catarina	ARCAFAR - SC	16
	Rio Grande do Sul	ARCAFAR - RS	06
Subtotal			**(42)**
Total			**(75)**

Fonte: Dados CONPAB - 2019

Tabela 3 – CEFFAs – Total Geral

EFAs	**156**
CFRs	**75**
Total Geral	**231**

12 Associação Regional das Casas Familiares Rurais.

13 Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais do Maranhão.

9. DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Ao longo dos Eventos houveram vários momentos relevantes e de grande importância para a culminância dos três dias, tais como:

- **SEMINÁRIO**

O Seminário Regional de Amostras de Experiências em Clima, Água e Educomunicação para Convivência com o Semiárido, promovido pela REFAISA e pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), onde no primeiro painel contou com a assessoria de Karine Pereira da Silva, André Azevedo Rocha, Felipe Sena e Silva e Tiago Pereira da Costa, colaboradores/a do IRPAA. Neste primeiro momento, houve um painel inicial destinado a um Carrossel de Experiências Pedagógicas, no qual as EFA's de Valente, Sobradinho, Brotas de Macaúbas, Antônio Gonçalves, Correntina, Irará, Itiúba, Ribeira do Pombal, Alagoinhas, Rio Real, Paratinga e Monte Santo, apresentaram sua experiência contida no eixo da Educação e Comunicação para a Convivência com o Semiárido tendo o Clima e Água como tema gerador na Pedagogia da Alternância.





Após a socialização das EFA's supracitadas, houveram colocações e avaliações relevantes, finalizando assim o momento do seminário de abertura, com uma síntese geral das atividades desenvolvidas nas unidades de ensino e socializadas na conferência, uma avaliação e encerramento, mediado pelos/as representantes do IRPAA, da REFAISA e da SEC (Secretaria Estadual de Educação), parceira na realização do evento.

- **CONFERÊNCIA DE ABERTURA**

1 – A Pedagogia da Alternância no Brasil (1969 a 2019) - "a curta – Caminhada" - Caminhos, desafios e perspectivas – Panorama no Brasil e no Mundo – Este primeiro painel,

entendido como a Conferência de Abertura do evento, sob coordenação de Idalgizo José Monequi do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), foi facilitado pelos conferencistas Thierry de Bughgrave - assessor pedagógico da REFAISA e Pedro Puig – Secretário Executivo da AIMFR (Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale).



Tais conferencistas, fizeram um panorama histórico da Pedagogia da Alternância, no Brasil e no mundo, contextualizando desde o seu surgimento a consolidação da proposta, bem como dos principais desafios e conquistas, decorrentes desse período de atuação da Pedagogia da Alternância, promovendo a Educação Contextualizada no/do campo.

Enfoque:

- Panorama da Pedagogia da Alternância no Mundo (contexto atual, histórico /"evolução", principais caminhos, desafios e perspectivas);
- Panorama da Pedagogia da Alternância no Brasil (contexto atual, histórico / "evolução", principais caminhos, desafios e perspectivas);
- De que Pedagogia da Alternância – estamos falando? (alternâncias x alternância integrativa)
- A pedagogia da Alternância como sistema educativo.

▪ ABERTURA OFICIAL



A Abertura Oficial da conferência aconteceu no dia 13/09, após uma mística de reflexão e início das atividades, com representantes do Conselho e Diretoria da UNEFAB, Regionais, Monitor/a, Estudante, Egressos (ex alunos/as), Parceiros e Autoridades.

A partir da constitui-ção da mesa de abertura, o primeiro painel de debate enfatizou os caminhos percorridos pelos/as egressos/as das EFA's no Brasil, de modo que foram destacadas, em diferentes falas, algumas experiências concretas de jovens que construíram e estão construindo uma trajetória de vida fortemente enraizada em seu local de origem e com envolvimento social e político nas causas e lutas sociais de seu povo.



▪ PAINÉIS TEMÁTICOS

O segundo painel – Olhando para os Pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA's e suas Interfaces com a Educação Contextualizada, Agroecologia e Políticas Públicas, sob a coordenação de Cristina Vergutz –EFASC-RS, contou com os/as seguintes painelistas: Silvana Lúcia da Silva Lima (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB), Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS), João Batista Begnami (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA) e Rosana Mara Chaves Rodrigues (Universidade do Estado da Bahia – UNEB), para discutir os pilares dos CEFFA's a partir da ótica de sua co-relação direta com a Educação Contextualizada nodo campo, com a Agroecologia e com as Políticas Públicas, na perspectiva da construção de alternativas construídas a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos e para atender as demandas e anseios específicos de tal população.

Enfoque:

- Pilares dos CEFFA's: contexto atual, ressignificação em diálogo com educação contextualizada, agroecologia e políticas públicas.
- Pedagogia da Alternância e Educação Contextualizada: De que educação estamos falando?
- Princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância na relação com a educação contextualizada
- Agroecologia e desenvolvimento no contexto da Educação com a Pedagogia da Alternância
- Matriz da educação contextualizada e da Pedagogia da Alternância em sua essência dialética e de movimento
- Os CEFFA's no contexto das políticas Públicas (Políticas públicas, suas contradições e desafios, apontando no contexto do CEFFA, suas implicações e possibilidades para garantia do direito e consolidação de políticas que atendam as especificidades dos CEFFA's).
- Desenvolvimento e Sustentabilidade dos projetos de educação com alternância.



O terceiro painel da conferência – Educação do Campo e Pedagogia da Alternância como Elementos do Desenvolvimento Local e Sustentável (um novo projeto de sociedade): Desafios, Avanços e Perspectivas, sob coordenação de Tiago Pereira da Costa (REFAISA/IRPAA), foi debatido pelos/as seguintes painelistas: Maria de Fátima Almeida Martins (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), Gilmar dos Santos Andrade (REFAISA), Tamires Vasconcelos (Diretora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia) e María Cristina Bandera (UNEFAM/Argentina).

Enfoque:

- Campo e Educação do Campo (Uma análise da realidade do campo – dos povos do campo, das questões que envolvem o território campesino e das implicações/relações na Educação do Campo/Pedagogia da Alternância)
- Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: De que educação estamos falando?
- Princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância na relação com a educação do campo
- A Pedagogia da Alternância e sua participação na construção do projeto de sociedade: do mero aparato pedagógico ao posicionamento político / desafios, avanços e perspectivas
- A Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo - desvelando os territórios e os sujeitos em sua concretude de vida, situando a educação como espaço de disputa e de poder contra hegemônico.
- Projetos em disputa: colonial e descolonial – conjuntura – cenário atual, representações
- A pedagogia da Alternância como Sistema Educativo.



▪ EIXOS TEMÁTICOS

Para as discussões mais teóricas durante a conferência, a mesma foi subdivida em 7 (sete) eixos temáticos, nos quais foram submetidos e apresentados trabalhos científicos,





para publicação nos anais do evento, com conteúdos relevantes para os seguintes eixos temáticos escolhidos: I – Gestão Associativa; II – Pedagogia da Alternância; III – Formação Integral; IV – Desenvolvimento do Meio (Local, Territorial e Sustentável); V – Financiamento e Políticas Públicas da Educação; VI – Educação Contextualizada e Educação do Campo; VII – Sustentabilidade e Agroecologia.

Assim, o diálogo nos eixos temáticos, orientou-se pelo texto-base, trabalhos apresentados, na abordagem da respectiva temática, levando em conta, ainda, os objetivos gerais e específicos da Conferência, relacionando-a ao Tema: Pedagogia da Alternância no Brasil – 50 anos – Juventudes e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil, no sentido de inferir reflexões e propostas que estabeleçam estratégias de fortalecimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, em vista dos desafios de um mundo em contínua transformação.

A síntese, as reflexões e proposições de cada eixo temático foram orientadas pela contextualização, desafios e proposições da temática em relação as políticas públicas da formação em alternância.

A partir dos trabalhos apresentados em cada Grupo de Trabalho – GT, bem como das discussões e debates decorrentes de cada eixo temático, foi produzida uma síntese em cada GT, a qual foi, posteriormente, apresentada pelo/a coordenador do GT na plenária geral com todos/as os/as participantes do evento.







- **FEIRA DE SABERES E SABORES DAS EFA'S**

Durante o evento, houve também a Feira de Saberes e Sabores das EFA's, destinada a exposição dos diversos produtos produzidos e confeccionados nas escolas, bem como dos parceiros (movimentos sociais, ONG e universidades). O momento foi muito significativo para divulgação das experiências desenvolvidas em cada EFA, permitindo até a comercialização de produtos de qualidade e produzidos a partir dos princípios e ideias defendidas através da Pedagogia da Alternância e da Educação Contextualizada no e do Campo.

- **COMUNICAÇÃO / DIVULGAÇÃO**

O evento construiu um site próprio com concessão de dois anos, contendo as devidas informações e sistematizações dos eventos: https://conpab.com.br/

Também é possível acessar informações em outros sites, a exemplo do www.irpaa.org, como também o da Secretaria Estadual de Educação – SEC/BA que fizeram a divulgação conforme imagem a seguir.



REFERÊNCIAS

Anais dos Seminários Internacionais da Pedagogia da Alternância do Brasil. 1999 – 1ª edição; 2020 – 2ª edição; 2013 – 3ª edição.

ANDRADE, Gilmar. Santos. **Agroecologia:** agricultura para além do capital, 2016. (Mestrado em Educação do Campo- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016).

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável.** 3.ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

BEGNAMI, João Batista. **Estudo do estado da arte do financiamento público dos CEFFAs no Brasil Referenciais para a conquista de um marco legal federal** - Brasília, DF, novembro de 2011.

BEGNAMI, João Batista. **Estudo sobre o funcionamento dos CEFFAs** – Produto: Edital Público n. 07/13 – SECADI/MEC - Projeto 914BRZ1367. Consultor: Brasília, junho de 2013.

BEGNAMI, J. B. DE BURGHGRAVE, Thierry. **Posfácio?** In: NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. EDUFES. Vitória- ES. 2012.

BEGNAMI, J. B. **Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil** in: Documentos Pedagógicos. UNEFAB. Brasília- DF. 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981

CADERNO PEDAGÓGICO 01 - Movimento de Organização Comunitária (MOC). **Construindo Saberes para Educação Contextualizada Desenvolvimento Sustentável e Convivência com o Semiárido,** 2011.

CADERNOS SECAD 2. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas, 2007.

CALVÓ, P. P. Introdução: Centros familiares de formação em alternância. In: **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento.** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999.

COSTA, Tiago Pereira da. **Educação profissional contextualizada e pedagogia da alternância:** contribuição da REFAISA na formação de jovens do campo. [Dissertação do Mestrado] - Programa Pós-Graduação em Extensão Rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Juazeiro - BA, 2018, 218 p.

COSTA, Tiago Pereira da. FREITAS, Helder Ribeiro. MARINHO, Cristiane Moraes. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA** / Tiago Pereira da Costa. - Juazeiro, 2018. 115 p.

COSTA, T. P.; FREITAS, H. R.; MARINHO, C. M. **Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Profissional: conquistas e desafios em 25 anos de atuação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e7327, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7327

DE BURGHGRAVE, Thierry. **A Participação Social: seus conceitos e a necessidade de uma Pedagogia in Revista da Formação por Alternância** – CEFFAs, ano 2 – nº 3, Brasília, dezembro 2006.

DE BURGHGRAVE, T. Autoformação e participação no meio socioprofissional: **abordagem biográfica de dois agricultores do movimento das Escolas Famílias Agrícolas.** 2003. 220 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003.

DE BURGHGRAVE, T. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo.** UNEFAB. Orizona-GO. 2011.

Documento Final. – Grupo de Trabalho - Rede CEFFAS, Brasília - 2014.

GIMONET, J.C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GIMONET, J.C. **A alternância na formação "Método pedagógico ou novo sistema educativo?"** A experiência das Casas Familiares Rurais.

GIMONET, J.C.; CALVÓ, P.P. **Aprendizagens por Alternância.** In: BEGNAMI, J.B.; BURGHGRAVE, T. (Orgs). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2013.

GLIESSMAN, S.R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Universidade, 2005.

GOMES, A. C.; Costa, J.P.R. **Agroecologia: uma estratégia de soberania alimentar e desenvolvimento sustentável.**

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. **Agroecologia.** In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA DA COSTA, T.; RIBEIRO FREITAS, H.; MORAES MARINHO, C. Pedagogia da alternância na educação profissional contextualizada. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 1, p. 140-157, 13 jun. 2019. Acessado em: http://www.seer.ufu.br/index.php/ reveducpop/article/ view/45467

ROSSET, Peter Michael; MARTÍNEZ TORRES, María Elena. **Agroecología, territorio, recampesinización y movimentos sociales.** Estudios Sociales. Revista de investigación científica 25(47): 275-299, 2016.

SANTOS. I. F. **Redes de cooperação emancipatórias na formação integral e desenvolvimento sustentável**

UNEFAB. **Relatórios dos Congressos e Assembleias Gerais** – 2002 a 2017.

VIA CAMPESINA. Relatório do encontro. In: Encuentro Continental de Formadores y Formadoras en Agroecología. **Anais...** Barinas, Venezuela: Instituto Agroecológico Latinoamericano Paulo Freire (IALA), agosto de 2009.

VIA CAMPESINA. **De Maputo a Yacarta: 5 anos de agroecologia em La Vía Campesina,** 2013.

UNEFAB. União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Educação do Campo**. Revista da Formação por Alternância, Brasília, n.11, 2011.

UNEFAB. União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Histórico das Escolas Família Agrícola**. 2005. Disponível em: <http://unefab.org.br/home/historico.htm>. Acesso em: 20 dezembro de 2017.

ANEXOS

I. PROGRAMAÇÃO

1° Dia - 11/09/2019 (quarta-feira) - Agenda opcional para os membros da Conferência

9:00 h - Mística

09:30 h – Painel 01: Educação e Comunicação para a Convivência com o Semiárido tendo o Clima e Água como Tema Gerador na Pedagogia da Alternância.

Assessoria: Karine Pereira da Silva, André Azevedo Rocha e Felipe Sena e Silva – IRPAA.

11:00 h – Carrossel de Experiências I: EFA's Valente, Sobradinho, Brotas de Macaúbas e Antônio Gonçalves – Debate.

12:30 h - Almoço.

14:00 h - Carrossel de Experiências II: EFA's Correntina, Irará, Itiúba e Ribeira do Pombal – Debate.

15:00 h - Carrossel de Experiências III: EFA's Alagoinhas, Rio Real, Paratinga e Monte Santo – Debate.

16:30 h – Síntese e Encerramento – IRPAA / REFAISA/ SEC – Coordenação Estadual de Ed. Campo e Quilombola.

---

14 as 16 h – Ato Político na Assembleia Legislativa do estado da Bahia para Diálogo sobre a Pedagogia da Alternância: 40 anos da AECOFABA e 25 anos da REFAISA.

14:00 às 17:00 h - CHEGADA PARA CONFERÊNCIA – CREDENCIAMENTO - acomodação dos participantes.

18:00 h – JANTAR

19:00 h – CONFERÊNCIA DE ABERTURA: A Pedagogia da Alternância no Brasil (1969 a 2019) - "a curta-longa caminhada" - caminhos, desafios e perspectivas - Panorama no Brasil e no Mundo.

- **Conferencista 1:** Thierry de Burghgrave – Assessor Pedagógico da REFAISA.
- **Conferencista 2:** Pedro Puig – AIMFR (Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale).
- **Coordenação:** Idalgizo José Monequi – MEPES / UNEFAB.

2° Dia - 12/09/2019 (quinta-feira)

07:00 h - Café

08:00 h - Mística

09:00 h - Abertura Oficial

Palavras: Representantes do Conselho e Diretoria da UNEFAB, Regionais, Monitor/a, Estudante, Parceiros e Autoridades (Secretários de Estado, Deputados/as, Presidenta do Conselho de Educação da Bahia – CEE).

11:30 h – Painel 01: Caminhos percorridos pelos Egressos das EFA's no Brasil - AGEFA – MEPES – AMEFA – AECOFABA – REFAISA

12:30 h - Almoço

14:00 h - Eixos Temáticos - Práticas e Pesquisas sobre a Formação em Alternância

I - Gestão Associativa

Coordenação: Denes Dantas Vieira – UNIVASF

II - Pedagogia da Alternância

Coordenação: Joel Duarte Benísio – MEPES / UNEFAB

III - Formação Integral

Coordenação: Iracema Lima dos Santos – AECOFABA / UNEFAB

IV - Desenvolvimento do Meio (Local e Sustentável)

Coordenação: Tiago Rodrigues – UFRB

V - Financiamento e Políticas Públicas da Educação

Coordenação: Idalino Firmino dos Santos – AMEFA / UNEFAB

VI - Educação Contextualizada e Educação do Campo

Coordenação: Felipe de Sena e Silva – IRPAA / RESAB

VII - Sustentabilidade e Agroecologia

Coordenação: Paola Cortez Bianchini – EMBRAPA SEMIÁRIDO

16:30 h - Café

17:00 h – Painel 02: Olhando para os Pilares dos CEFFA´s e suas Interfaces com a Educação Contextualizada, Agroecologia e Políticas Públicas.

- **Painelista 1:** Silvana Lúcia da Silva Lima - UFRB
- **Painelista 2:** Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - UEFS
- **Painelista 3:** João Batista Begnami – AMEFA
- **Painelista 4:** Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira – Pró-Reitora de Extensão/UNIVASF
- **Painelista 5:** Rosana Mara chaves Rodrigues – UNEB
- **Coordenação:** Cristina Vergutz – EFASC-RS

19:00 h – Encerramento do dia

19:30 h - Jantar

20:30 h - LANÇAMENTO DE LIVROS:

1. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: 50 ANOS EM TERRAS BRASILEIRAS - Memórias, trajetórias e desafios. Erineu Foerste, Pedro Puig-Calvó, Janinha Gerke, Rogério Omar Caliari – Organização.

2. Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA. Tiago Pereira da Costa, Hélder Ribeiro Freitas, Cristiane Moraes Marinho – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UNIVASF.

3. Pedagogia da Alternância e a Atuação dos Jovens no Desenvolvimento Local. Damião Solidade dos Santos – EFA Jean Hébette - Marabá - Pará.

4. Teoria do Ator-Rede e Adequação Sociotécnica – uma tradução da Pedagogia da Alternância para rotinas organizacionais e tecnologias sociais. José de Arimatéia Dias Valadão e Jackeline Amantino de Andrade

14:00h a 22:00h – Feira de Saberes e Sabores das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia e movimentos sociais parceiros.

3° DIA - 13/09/2019 (sexta-feira)

07:00 h - Café

08:00 h – Mística

08:30 h – Produção de Sínteses dos Eixos Temáticos - Práticas e Pesquisas sobre a Formação em Alternância

I - Gestão Associativa

II - Pedagogia da Alternância

III - Formação Integral

IV - Desenvolvimento do Meio (Local e Sustentável)

V - Financiamento e Políticas Públicas da Educação

VI - Educação Contextualizada e Educação do Campo

VII - Sustentabilidade e Agroecologia

10:00 h – Café com prosa.

Continuação da Produção de Sínteses dos Eixos Temáticos - Práticas e Pesquisas sobre a Formação em Alternância.

12:00 h – Almoço

14:00 h – Painel 03: Educação do Campo e Pedagogia da Alternância como elemento de um novo projeto de sociedade: Desafios, Avanços e Perspectivas.

- **Painelista 1:** Maria de Fátima Almeida Martins - UFMG
- **Painelista 2:** María Cristina Bandera – UNEFAM / Argentina

- **Painelista 3:** Gilmar dos Santos Andrade - REFAISA
- **Painelista 4:** Tamires Vasconcelos – Diretora na Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
- **Coordenação:** Aparecida Maria Fonseca de Bonfim – AEFAGOIAS.

16:00 h - Apresentação das Sínteses dos GT's.

- Ato político: Mesa de encerramento, com participação de autoridades e das Regionais/ UNEFAB.

18:00 h - Encerramento final

18:30 h - Jantar

II. REGISTRO FOTOGRÁFICO














CONPAB
2019
CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
EFA
AFFAMA


CONPAB
2019


CONPAB
CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
EFA


CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL


EDUCAÇÃO DO CAMPO
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA
Plano de Estudo
Caderno da Realidade
Projeto Profissional do Jovem PPJ
Estágio
Viagem de Estudo
Ficha de Aprendizagem
Atividade de Retorno
Caderno de Acompanhamento
Plano de Formação
Visita as Famílias
SERÃO






EFA

III. MÚSICAS DA CAMINHADA

1. CANÇÃO DA TERRA (Pedro Munhoz)

- Tudo aconteceu num certo dia, Hora de Ave-maria, o universo vi gerar. / No princípio o verbo se fez fogo, nem atlas tinha o globo, mas tinha nome o lugar. **Era terra, terra!**
- E fez, o criador, a natureza, fez os campos e florestas, fez os bichos, fez o mar. / Fez por fim, então, a rebeldia que nos dá a garantia que nos leva a lutar. **Pela terra, terra!**
- Madre terra nossa esperança onde a vida dá seus frutos, o teu filho vem cantar. / Ser e ter o sonho por inteiro, ser sem-terra, ser guerreiro, com a missão de semear. **A terra, terra!**
- Mas, apesar de tudo isso, o latifúndio é feito um inço que precisa acabar. / Romper as cercas da ignorância que produz a intolerância. Terra é de quem plantar. **A terra, terra!**

2. PRA DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES (Geraldo Vandré)

- - Caminhando e cantando e seguindo a canção. Somos todos iguais, braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções, caminhando e cantando, e seguindo a canção.

Vem, vamos embora que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer. (bis)

- Pelos campos há fome em grandes plantações. Pelas ruas marchando indecisos cordões. Ainda fazem da flor seu mais forte refrão. E acreditam nas flores vencendo o canhão.
- Há soldados armados, amados ou não. Quase todos perdidos de armas na mão. Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição de morrer pela pátria e viver sem razão.
- Nas escolas, nas ruas, Campos, construções, somos todos soldados, armados ou não. Caminhando e cantando, e seguindo a canção. Somos todos iguais, braços dados ou não.
- Os amores na mente, as flores no chão. A certeza na frente, a história na mão. Caminhando e cantando, e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição.

3. CIO DA TERRA (Milton Nascimento)

Debulhar o trigo/ Recolher cada bago do trigo/ Forjar do trigo o milagre do pão/ E se fartar de pão. Decepar a cana/ Recolher a garapa da cana/ Roubar da cana a doçura do mel/ Se lambuzar de mel. Afagar a terra/ Conhecer os desejos da terra/ Cio da terra, propicia estação/ E fecundar o chão.

4. TOCANDO EM FRENTE (Almir Sater)

Ando devagar porque já tive pressa/ E levo esse sorriso porque já chorei demais/ Hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe/ Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, que nada sei.

CONHECER AS MANHAS E AS MANHÃS/ O SABOR DAS MASSAS E DAS MAÇÃS/ É PRECISO AMOR PRÁ PODER SORRIR/ É PRECISO A CHUVA PARA FLORIR.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente/ Compreender a marcha, ir tocando em frente/Como um velho boiadeiro levando a boiada/ Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, estrada eu sou/Todo mundo ama um dia, todo mundo chora/ Um dia a gente chega no outro vai embora./

Cada um de nós compõe a sua história/ E cada ser em si carrega o dom de ser capaz/ De ser feliz.

5. TERRA E RAIZ (Zé Pinto)

1- A chuva cai sobre a natureza e a planta cresce gerando a riqueza. E o trabalhador luta, com certeza pra não faltar o pão sobre nossa mesa!

R.A terra guarda a raiz da planta que gera o pão, a madeira que dá o cabo da enxada e do violão.

- Liberdade é pão, é vida. Terra-Mãe, trabalho e amor, é o grito da natureza, viola de um cantador.
- É o povo em movimento contra as cercas da concentração, com um sorriso de felicidade e a história na palma da mão."

6. NÃO VOU SAIR DO CAMPO (Gilvan Santos)

Não vou sair do campo / Pra poder ir pra escola / Educação do campo / É direito e não esmola. O povo camponês / O homem e a mulher / O negro quilombola / Com seu canto de afoxé / Ticuna, Caeté, Castanheiros, Seringueiros, Pescadores e Posseiros / Nesta luta estão de pé/ Cultura e produção, sujeitos da cultura/A nossa agricultura, pro bem da população./Construir uma nação / Construir soberania / Pra viver o novo dia / Com mais humanização./Quem vive da floresta / Dos rios e dos mares / De todos os lugares / Onde o sol faz uma fresta./ Quem a sua força empresta / Nos quilombos nas aldeias / E quem na terra semeia /Venha aqui fazer a festa

7. CONSTRUTORES DO FUTURO (Gilvan Santos)

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 semeia / Que seja como a nossa casa / Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo / Que não tenha... (bis)

8. NOVA ESCOLA (Antônio Baiano)

Somos Escola Família, que sonha prosperidade, produção na propriedade/ Por isso na Filosofia, sua pedagogia é integração/Une teoria e prática, faz alternância na educação.

Escola Família, a Escola que todos desejam, que a gente almeja pra ser cidadão.

Escola Família, um novo jeito de aprender, de saber viver, nova educação

Quem vive essa pedagogia, mundo e Escola Família, descobre a integração/A teoria se torna prática, prática e educação/ pai e mãe se tornam mestres, na EFA faz construção/ Essa semente plantada, na agricultura familiar, faz nascer nova esperança/ Na escola comunitária, nova semente a brotar. Educação libertária, o lema é participar.

9. BANDEIRA DE LUTA

R:Traga a bandeira de luta, deixa a bandeira passar. Essa é a nossa conduta. Vamos unir pra mudar.

1- Deixa fluir a esperança porque na bonança vamos resgatar/ Guardada bem na memória, a nossa história vai continuar.

2- Bate cundum na bandeira, o bate cundum da mudança chegou/ É na roça na cidade, na sociedade sou trabalhador.

3- Temos um projeto novo: a cidadania no libertador/ Não fique aí parado, se ajunte à moçada. É nessa que eu vou.

4- Você já vem consciente, e ajude a gente a se organizar/ Buscando a cidadania, e no dia-a-dia vamos chegar lá.

5- Somos da história sujeitos, e nossos direitos não podem acabar/ As nossas buscas de paz, justiça e igualdade vão continuar.

10. AMÉRICA LATINA

Nasci nesta Terra, é meu este chão, é minha cascata o verde das matas, eu sou do sertão, eu sou seringueiro, eu sou lavrador: sou índio, mulato, sou negro, sou povo eu tenho valor.

Eu sou da Bolívia, Peru, Paraguai, Argentina, Colômbia, Equador, Uruguai, da Venezuela e estou a espera de um mundo melhor. Também sou chileno e da Nicarágua, cheio de mágoa de tanto sofrer, eu sou brasileiro e um dia verei o meu povo vencer. América Latina, América Latina.

Eu sou o sorriso da criança inocente, eu sou a mulher que com garra e fé vai rompendo a corrente. Eu faço o progresso com as próprias mãos, eu tenho direito, eu sou cidadã.

11. ANUNCIAÇÃO (Alceu Valença).

Na bruma leve das paixões que vêm de dentro / Tu vens chegando pra brincar no meu quintal / No teu cavalo, peito nu, cabelo ao vento / E o Sol quarando nossas roupas no varal / Na bruma leve das paixões que vêm de dentro / Tu vens chegando pra brincar no meu quintal / No teu cavalo, peito nu, cabelo ao vento / E o Sol quarando nossas roupas no varal / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais / A voz do anjo sussurrou no meu ouvido / Eu não duvido, já escuto os teus sinais / Que tu virias numa manhã de domingo / Eu te anuncio nos sinos das catedrais / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais / Na bruma leve das paixões que vêm de dentro / Tu vens chegando pra brincar no meu quintal / No teu cavalo, peito nu, cabelo ao vento / E o sol quarando nossas roupas no varal / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais / A voz do anjo sussurrou no meu ouvido / Eu não duvido, já escuto os teus sinais / Que tu virias numa manhã de domingo / Eu te anuncio nos sinos das catedrais / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais / Tu vens, tu vens / Eu já escuto os teus sinais.

IV. LISTA DE PARTICIPANTES/ENTIDADES

Nº	Nome	Instituição/ Regional / Estado
1	Adeane Campos Araújo	EFAR/Brotas de Macaúbas
2	Adelcio Menezes De Sousa	CERPTNI
3	Adelvan Conceição Da Assunção	UFRB/LEDOC
4	Ademário Pereira Antunes	UFRB/LEDOC
5	Adenilson Alves Cruz	UNEB
6	Adeto De Jesus Pereira	AEFATBUB/BA
7	Adevanildo Lopes Da Cruz	R. Santana
8	Adriana Ferreira Nascimento	IRPAA
9	Adriano Ramos De Souza	IFES/Colatina/ES
10	Agmario Nunes Dos Santos	EFAG
11	Aída Dos Santos Ferreira Araujo	ATARB/Chapada/BA
12	Ailton Ferreira Dos Santos	EFA/Sobradinho
13	Ailton Sampaio Da Costa	AEFAI/CE
14	Alan Matos De Avila	EFALN/Rio Real/BA
15	Alcione Santos De Assis	EFA/BA
16	Alda Costa Silva	EFAB/AECOFABA/BA
17	Alison Ivonei Hoss	ARCAFAR/SC
18	Alisson Santos Vieira Lima	EFAMJ/Ruy Barbosa
19	Alzimiro Domingos Da Silva Filho	IBELGA/Rio de Janeiro
20	Amélia Siller	MEPES/ES
21	Ana Carla Pereira De Souza	EFALN/Rio Real
22	Ana Leticia De Souza Costa	UNOPAR/BA
23	Ana Maria Santos Chagas	Angical
24	Ana Paula De Oliveira Da Silva	EFATC/BA
25	Ana Paula Inacio Diório	UFRB
26	Ana Paula M. Duarte	MOC
27	Ana Paula Santos De Sales	Casa Familiar Rural
28	Anailton Serafim Dias	EFAS/Sobradinho
29	Análie Francine Matias Miranda	IFPA-CRMB/PARÁ
30	Anderson De Souza Segundo	UFRB
31	Anderson Rodrigo Richter	AGEFA/RS
32	André Azevedo Rocha	IRPAA
33	Ângela Dos Santos Lima	EFAS/BA
34	Angela Martins Dantas E Oliveira Santos	EFAMI/BA
35	Antonia Euza Carneiro De Sousa	UNEB/BA
36	Antônia Pereira Martins	ARCAFAB/PA
37	Antonio Cardoso Da Silva	AECOFAB/BA

38	Antônio Da Silva Brito	AECOFAB/BA
39	Aparecida Maria Fonseca De Bonfim	AEFA/GO
40	Ariana Da Silva Mattos	EFAG/BA
41	Ariane Araujo Oliveira	REFAISA
42	Atailson Campos De Jesus	EFA-Irará
43	Avercia Ribeiro S. Bonfim	UFRB
44	Benjamim Pereira Da Costa Neto	EFA de Sobradinho/BA
45	Bianca Maria De Souza Rigamonti	RAEFAP-EFAP
46	Bruna Brigyda Ramos Da Silva	IRPAA
47	Bruno Alves Moura Ito	SEC/BA
48	Bruno Dos Santos Silva	REFAISA
49	Camila De Moraes Pereira Brito	EFASE/REFAISA/BA
50	Carlos Alberto Costa Viegas	CRF/São Luiz
51	Carlos Alberto Lima De Araújo	REFAISA
52	Carlos Daniel Friedrich	EFA Stª Terezinha/Argentina
53	Carlos Eduardo Das Neves Andrade	EFA Itiúba
54	Carlos Wagner Dos Santos	REFAISA/EFAL/SE
55	Carmen Janaina Batista Machado	AGEFA/RS
56	Cassia Margarete Amaro Dos Santos	CEC2
57	Cássio Dos Santos e Santos	EFASEABRA
58	Catiana Lima Ribeiro	EFASE
59	Celiane Bispo Pereira	UFRB
60	Celma Rodrigues Gomes	UFRB
61	Celso De Jesus	ACEFASA
62	Claudia Melitan S. Confessá	UFRB
63	Claudia Pereira Sá Teles	UFRB
64	Claudilene Schuenck Da Silva Scheles	IBELGA/RJ
65	Claudio Ernesto Villalba	Snt° Tesesita/Argentina
66	Cleandro De Sousa Oliveira	EFA Santa Ângela-PI
67	Cleidson Santos De Jesus	UFRB/BA
68	Clemerson Alan Silva Mota	EFA-Alagoinhas/BA
69	Crispim Ribeiro Da Silva	EFA/Itiúba
70	Cristimary Mendes Da Silva	EFA-Alagoinha/BA
71	Cristina Luisa Bencke Vergutz	AGEFA/RS
72	Cyntia Ingeborg Sedler	UNEFAM/Argentina
73	Daiane Da Silva Araújo Santos	EFAG/Antonio Gonçalves
74	Damião Solidade Dos Santos	EFA Jean Hébettepa
75	Daniel Louzada Casteluber	IF/ES
76	Daniela Bispo Bastos	UFRB
77	Daniela Santos Oliveira	EFAR-Brotas de Macaúbas
78	Daniela Silva Ferreira	SEC/BA

79	Danilo Costa Oliveira	EFAM
80	Dannielle Roseanne Pereira Santos Martins	IRPAA
81	Darci Schaefer	MEPES/ES
82	David Pereira Cotrim	AECOFAB/BA
83	Denes Dantas Vieira	UNIVASF
84	Denise Carla Lourenço	AMEFA/MG
85	Deraldo Nascimento Neto	CFR-PTN
86	Diana Hahn Justo	FETAG/RS
87	Diogenes Costa Silveira	UNEB
88	Dirceu Silvestre Tardem	IBELGA/RS
89	Dominique Dos Santos Ferreira	UFRB
90	Duílio Lopes De Oliveira	AECOFABA/BA
91	Ede Claudio Luiz Almeida Dos Santos	ECFARP/BA
92	Ederaldo Santos Da Luz	EFA-MARABA/PA
93	Edimilson Antônio Saraiva	EFAB/BA
94	Edmilson Menezes De Souza Rodrigues	EFALN/BA
95	Edna Santana De Sena	UFRB
96	Edno De Jesus Andrade	EFA-ITIÚBA
97	Edson Luis Azevedo Moura	ARCAFAR/PA
98	Eduardo Lucas Evangelista	AGFARO/RO
99	Edvan Martins Da Conceição	UFRB
100	Edvando Jesus Vieira	UFRB
101	Edvania Almeida Da Silva	UFRB
102	Elen Sandy Oliveira Santos	EFA CACULÉ/BA
103	Elenita Rego Dos Santos	AECOFABA/BA
104	Eliete De Jesus Alves	UFRB
105	Eliomar Faleta Gabriel	EFA-IRARÁ
106	Elizabete Do Vale Guerra	UFRB
107	Elizete Ana De Oliveira Dias	AECOFABA
108	Elmo De S. Lima	AEFAPI-UFPI
109	Elson Figueiredo Dos Anjos	AEFAB/BA
110	Elson Silva Sousa	UFPI/PPGED
111	Ereni Dos Santos Moreira De Oliveira	AECOFABA
112	Eric De Oliveira	RACEFFAES
113	Erica Lourdes Moura	EFASE
114	Erika Giselle S. Muniz	MPA/BA
115	Erismar Francisco Da Conceição	UFRB
116	Estéfani Ferreira Da Silva	EFASE
117	Fabiana Dos Santos Barreto	CFR/PTN
118	Fabiana Silva Moreira	ASSOBEC
119	Fábio Ferreira Bonfim	EFA JABOTICABA

120	Fabio Tarião De Souza Cruz	UFRB
121	Felipe De Sena E Silva	IRPAA/BA
122	Fernanda Conceição Dos Santos	UFRB
123	Fernanda Pessôa Do Amaral	SEC/BA
124	Francielle Medeiros Costa	CFR-PTN
125	Francielly Costa Dos Santos	RAEFAP-EFAP/AP
126	Francisca S. Santos	MPA/BA
127	Francisco A.S. Pinto	IRPAA
128	Francisco Da Cruz Fernandes	AIMFR
129	Francisco Das Chagas Ferreira Costa	FUNDED/AEFAPI
130	Francisco Do Nascimento Da Silva	
131	Gabriela Souza Faria	UFTM/Uberaba
132	Geane Das Virgens Almeida	UFRB
133	Geovane Carvalho	EGARA
134	Geraldo Pereira Ramos	AMEFAS/MG
135	Gilberto M. Mendonça	UEFS
136	Gildásio Dos Santos Andrade	EFASE
137	Gilmar Dos Santos Andrade	REFAISA
138	Gilmar Fernandes Durval	EFAG/BA
139	Gilmara Lima Borges	EFARA/BA
140	Girlene Das Virgens Almeida	UFRB
141	Gisela Lange Do Amaral	EFASUL/RS
142	Gisele Avila De Sousa	ALFREDO CHAVES/ES
143	Givaldo Neves Silva	EFA Paramirim
144	Gleice Emanuela Pereira Dos Santos	EFARA/BA
145	Guilherme Ferreira França	UFRB
146	Guilhermo Bulak	UNEFAM/Argentina
147	Hebert Dos Santos Lima	EFA Pirangi/CE
148	Hegair Das Neves Pereira	EFAMO/BA
149	Helen Nunes	CFRPTN/BA
150	Hilda Rios Dos Santos	EFAG/BA
151	Hildete Margarida Rodrigues De Souza	RAEFAP/AMAPA
152	Hugo Henrique Santos Da Anunciação	EFALN/BA
153	Hugo Marinho Da Silva	EFAL/SE
154	Hugo Pereira Trindade	EFA/Angical
155	Idalgizo José Monequi	MFPFJ/FS
156	Idalino Firmino Dos Santos	AMEFA/MG
157	Ide Wilma Prado	AECOFABA/BA
158	Ildemar Alcântara Ribeiro	EFAS/BA
159	Ingrid Da Mata	MEPES IES
160	Iracema Lima Dos Santos	AECOFABA/BA

161	Irislene Carvalho Da Silva	EFAMI/BA
162	Irnailton Pedro Do Nascimento	UFRB
163	Isabel Chavier De O. Rocha	AECOFABA
164	Ismael Gomes	EFASOL/RS
165	Israel Matté	EFA SERRA/RS
166	Itamiles Santos Nascimento	UFRB
167	Iuri Sousa Carvalho	EFA – Anagé/BA
168	Ivana Cristina Lovo	Diamantina/MG
169	Ivanilda Lino De Oliveira	EFASE/BA
170	Ivo De Jesus Costa	EFA de Sobradinho/BA
171	Izaías Afonso Silva	AECOFABA
172	Jadir Da Silva	EFA-Itiúba
173	Jadson Cerqueira Moreira	EFA-NILBA
174	Jailma Da Silva Báte	UFRB
175	Jakeline Honoria De Souza	EFARA/UFRB
176	Janinha Gerke	UFES/ES
177	Jasciele Goes Batista	UFRB
178	Jefferson Nascimento De Brito	UFRB
179	Jessiania Braga Ferreira	UFRB
180	Jessica Barbosa Nunes	EFAT/MG
181	Jéssica Gomes Silva	EFAB/BA
182	Jessica Pabliny De Souza Jesus	EFAB/BA
183	Joab Pereira Dialino	UFRB
184	João Batista Begnami	AMEFA/MG
185	João Batista De Sousa	AECOFAB/BA
186	João Evangelista De Souza	AETC-Seabra/BA
187	Joao Rocha Santos	AECOFABA/BA
188	Joaquim Lopes De Souza	UFRB
189	Joel Duarte Benisio	MEPES/ES
190	Joelson F. De Oliveira	TEIA DOS POVOS/BA
191	Jose Bonfim Santos De Souza	EFALN/Rio Real
192	José Claudino Capelini	UNEFAB/ES
193	José Conceição Silva Araujo	SEC/BA
194	José De Ribamar Miranda Júnior	GCFR
195	José Ermício Ferreira Lima Santos	AMEFAL/SE
196	José Fagner Pereira Da Silva	AEFATBVP/BA
197	José Lázaro R. Da Conceição Martins	CFAF – Nilo Peçanha
198	José Lindo Da Silva	ASSOBEC/BA
199	Jose Nivaldo De Santana Costa	AECOFABA/BA
200	José Nunes Dos Santos	AECOFABA/BA
201	José Osnir De Oliveira Silva	AEFAPI/PI

202	Jose Ricardo Ferreira Do Rego Junior	AMEFAS/EFAS
203	Jose Roberto Da Silva	UAEFAMA
204	Joseane Batista Alves	UNEB/CACDT
205	Josevonne Dias Serafim Moreira	SEC/BA
206	Josimar De Jesus Santos	EFAI/Itiúba
207	Joverlindo Lormino De Azevedo	Tanque Novo
208	Jucélio De Magalhães Moreira	AECOFABA/BA
209	Juliana Aparecida Salarini Miranda	MEPES/UFES/ES
210	Juliana Conceição Almeida	EFASE/Monte Santo
211	Júnior Dos Santos Souza	EFAS/Sobradinho
212	Juscilene Carvalho Da Cruz Santana	EFA – Lucinio de Almeida
213	Juzileide Carvalho Do Nascimento	IRPAA
214	Karine Pereira Da Silva	IRPAA
215	Karla Medeiro Serino	IBELGA/RJ
216	Kássia Aguiar Norberto Rios	UFRB
217	Kelly C. Dos S. Conceição	SEC/BA
218	Laurinda F. Silva	SEC/BA
219	Leduan Rosa Alcântara	EFAR/Brotas de Macaúbas
220	Leia Silva Marinho	EFA-Anagé
221	Leila Santana Da Silva	MPA/BA
222	Lenildo De Oliveira Souza	EFAB/BA
223	Leonarda Beserra Magalhaes	AEFAPI
224	Leonardo De Oliveira Moreira	EFATC
225	Leonardo Moreira Da Silva	EFAP
226	Leonilson Dos Santos Rodrigues	EFA Partilha
227	Lilian Aparecida Almeida Garrit	SEE DUC/RJ
228	Lívia Layse De Oliveira Jericó	EFAR
229	Liz Oliveira Dos Santos	UFRB
230	Lourivaldo Barreto Pereira	EFASE
231	Lucas Moreira Dos Santos	AECOFABA
232	Luci Aparecida Souza B. De Faria	UFTM/Iturama
233	Lúcia Marisy S. Ribeiro de Oliveira	UNIVASF
234	Luciene Nunes Gomes	UFRB
235	Lucimara Santos Da Silva	EFA-Irara/BA
236	Ludmila Ott Cavalcante	UEFS
237	Luiz Carlos Santos	ARATNEA
238	Luiz Eduardo Alves Cana Brasil	EFAJ
239	Luiz Rogerio O. Da Silva	UFRB/PR
240	Luse Vaccari	ETFAP
241	Maíse Nascimento Matos	UFRB/LEDOC
242	Maiza Farias Dos Santos	EFAG-Antonio Gonçalves

243	Manoel Carlos F. De Souza	AECOFABA/BA
244	Manoel Messias De Jesus Conceição	REFAISA
245	Manoel Neto Da Silva	EFA-Botuporã/BA
246	Marcela Lopes De Souza	UFRB
247	Marciana Alves Dos Santos	UFRB
248	Marcilene Silva De Lima	UAEFAMA
249	Márcio Andrade	RACEFFAES
250	Marcio Matos Lima	AECOFABA
251	Marcos André De Oliveira	REFAISA
252	Maria Aparecida Vieira Santiago	EFA-Paratinga
253	Maria Arlete Da Silva Carvalho	EFA-Santana
254	Maria Cilene Alves Da Silva	EFAL/SE
255	Maria Clara Da Silva	AECOFABA/BA
256	Maria Cristina Bandera	UNEFAM/Argentina
257	Maria Da Aparecida Geffer	ARCAFAR/PR
258	Maria De Fatima A. Martins	UFMG
259	Maria De Fátima C. Ribeiro	UFRB
260	Maria De Fátima De Araújo Godinho	AEFA/GO
261	Maria Dorath Bento Sodré	UNEB
262	Maria Lúcia S. M. Silva	AECOFABA
263	Maria Milza De Jesus Carmo Santos	AECOFABA/BA
264	Marilene Bispo	REFAISA
265	Marilene Da Silva Oliveira	EFA-Magé
266	Marina Teles Evangelista	UFRB
267	Marleide Alves Das Neves	UAEFAMS/MS
268	Marli Dos Santos De Oliveira	UFRB
269	Marta Groselj	UNEFAM/Argentina
270	Mateus Alves Da Costa	ABERARS-BS
271	Matias F.T. Lestani	AIMFR
272	Michele Gomes Da Silva	EFA-Irará
273	Mileide Batista Pereira	EFA-Irará
274	Míria Tatiane Dos Santos	UFRB
275	Miriam Jesus Cruz	UFRB/LEDOC
276	Mônica Da Silva Carmo	AMEFAS/BA
277	Mônica Rodrigues Teixeira	AMEFA/MG
278	Monica Souza Barbosa	EIFAB/BA
279	Murilo Santos De Assis	EFAMI/BA
280	Naiara Silva Soares	UFRB
281	Neiva Solange Müller	AGEFA/RS
282	Netinha Oliveira Dos Santos	EFAV-Veredinha/MG
283	Nilde Nascimento E Silva	EFAPA/BA

284	Norma Beatriz Martinez	UNEFAA/Argentina
285	Octacilio Echenagusia	AIMFR
286	Odair José De Oliveira	EFA/BA
287	Oseas Gomes Do Nascimento	EFA/Maranhão
288	Paola Cortez Bianchini	EMBRAPA Semiárido
289	Patricia De Souza	ARCAFAR/PR
290	Patrike Nogueira Rodrigues	ETFAB/Riacho
291	Pedro Puig-Calvo	PIMFR
292	Poliana Nascimento Dos Reis	SEC/BA
293	Polyana Maria Costa Martins	EFCR/São Luiz
294	Radimara Bomfim Ramos Da Silva	SEC/BA CETEP/Itapicuru
295	Raimundo Vital Dos Santos	VAEFAMA/MA
296	Raul Santos Valverde	UFRB
297	Rebeca Bispo Oliveira	UFRB/LEDOC
298	Renilda Lima Soares Dos Santos	EFA/Anagé
299	Revelino Sebastião Neto Freitas	AEFARO/RO
300	Ricardo Ferreira Vital	AMEFA/MG
301	Robervania S. Cunha	MOC/BA
302	Rogerio Jesus Dos Santos	AMEFA/MG
303	Rogério Omar Caliari	IFES/Itapina
304	Rosana Alves Cardoso Castro	AEFATBVB/BA
305	Rosana Maria C. Rodrigues	UNEB
306	Rosângela Mendes Ribeiro Cerqueira	EFATC/BA
307	Rosany Silvana Dias Lima	UFRB
308	Roseane Rosa Dos Santos	AECOFABA/BA
309	Rosivan Santos Da Silva	UFRB/LEDOC
310	Rute Maria Dos Santos Rocha	AECOFABA/BA
311	Samantha Serra Costa	UFRB
312	Sâmara Dos Santos Silva	AECOFABA/BA
313	Sâmara Tanabe Viegas	ECFR-São Luiz/Maranhão
314	Samuel De Queiroz Kumiya	CFR-I/BA
315	Sandro Meira Souto	AECOFABA/BA
316	Sânia Lopes Bonfim Aniszewski	RACEFFAES/ES
317	Sarah Lollato	EFES/ES
318	Sergio Cardoso Borges	AMEFAL/SE
319	Sergio Daniel Lentini	UNEFAM/Argentina
320	Sidinará Ribeiro Sampaio	UFRB
321	Sidinê Costa Melo	CFR/São Luiz-MA
322	Silvana Lúcia Da Silva Lima	UFRB
323	Silvana Rocha O. Cardoso	EFAB/BA
324	Silvio De Matos	EFA/Paramirim

325	Simone Dos Santos	UFRB
326	Simone Dos Santos Ribeiro Almeida	SEC/BA
327	Simone Ferreira Angelo	MEPES/ES
328	Simone Miranda T. Fernandes	UFRB
329	Suzana Pereira Brito	EFA/Caculé
330	Suzethe Da S. Araujo	BAHIA PRODUTIVA
331	Taise De Jesus Conceição	UFRB
332	Tatiana Ribeiro Velloso	UFRB
333	Tercina Souza De Burghgrave	REFAISA
334	Thalles Gonçalves De Melo	SEE/MG
335	Thamires Vasconcelos De Souza	SEC BA
336	Thierry De Burghgrave	EFAR/Brotas de Macaúbas
337	Tiago Pereira da Costa	REFAISA/ IRPAA
338	Tiago Pereira Dialino	UFRB
339	Tiago Santos Souza	UFRB
340	Tiago Stival	ARCAFAR/RS
341	Uine Lopes De Andrade	UFRB/LEDOC
342	Vagnaldo De Souza Da Silva	EFA-Paratinga/BA
343	Valdir Reis da Silva	EFA de Sobradinho/BA
344	Valdirene Silva Santos	EFARA/BA
345	Valéria Batista Da Costa	EFAS/Sobradinho
346	Valéria Cavalcante Souza Silva	SEDUC/GO
347	Vanessa Clarinda Apolinário	EFATABOCAL/MG
348	Vanilda Carvalho De Souza	CEFA/GO
349	Vanilson Souza Santos	EFP de Santana
350	Vera Lúcia Santos Costa	EFA Macaúbas
351	Vicenca Alves Das Neves (Nega)	UAEFAMA
352	Victor Johnny Teixeira Silva	EFA de Caculé
353	Vinicios Pereira Dos Santos	UFRB
354	Vivane Pereira Tarião	UFRB
355	Viviane Pereira Santos	UESB
356	Wanderson Gomes Teixeira	EFA Botuporã/MG
357	Werlison Silva De Sousa	ARCAFAR/PA
358	Zilene Dos Santos Oliveira	EFATBUB/BA

50 ANOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL






UNEFAB
CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
CONPAB 2019


CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
UNEFAB


UNEFAB
DIÁLOGOS SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA


DA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA
NO BRASIL
Realização:


CONFERÊNCIA
NACIONAL DA
PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA
DO BRASIL
CONPAB
2019
I COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR
DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL




Escolas Famílias Agrícolas
Espaço de resistência
da Educação do Campo.






CONPAB
11 A 13 DE SETEMBRO
SALVADOR - BAHIA - BRASIL 2019


CONFERÊNCIA
NACIONAL DA
PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA
DO BRASIL
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA
NO BRASIL
CONPAB
11 A 13 DE SETEMBRO
SALVADOR - BAHIA - BRASIL 2019
UNEFAB
MEPES
REFAISA


CONPAB
11 A 13 DE SETEMBRO 2019
SALVADOR - BAHIA - BRASIL
CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
I COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR


CONPAB
11 A 13 DE SETEMBRO 2019
SALVADOR - BAHIA - BRASIL
CONFERÊNCIA NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO BRASIL
I COLÓQUIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
MEPES
REFAISA
UAEFAMA
UNEFAB








AECOFABA


AECOFABA
40 ANOS


EFA
A EFA de Boquira parabeniza a
AECOFABA pelos seus 40 anos




AECOFABA
ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES E FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA BAHIA


EFA-ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA-ITAPIREMA








EFA-ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA-ITAPIREMA
EFA
ITAPIREMA

ISBN: 978-65-992355-0-4
CIL
9 786599 235504

Realização:

Co-realização:

Parceiros: