

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Aline Mesquita Corrêa

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: PEDAGOGIA DA**  
**ALTERNÂNCIA E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS**

Santa Cruz do Sul  
2016

Aline Mesquita Corrêa

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul  
2016

C824e      Corrêa, Aline Mesquita  
Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias / Aline Mesquita Corrêa. – 2016.

168 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cheron Zanini Moretti.

1. Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. 2. Educação rural. 3. Aprendizagem. I. Moretti, Cheron Zanini. II. Título.

CDD: 370.91734

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Aline Mesquita Corrêa

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cheron Zanini Moretti

Dra. Cheron Zanini Moretti  
Professora Orientadora - UNISC

Dra. Lia Pinheiro Barbosa  
Professora Examinadora - UECE

Dr. Telmo Adams  
Professor Examinador - UNISINOS

Dra. Marlene Ribeiro  
Professora Examinadora - UFRGS

Dr. Éder da Silva Silveira  
Professor Examinador - UNISC

Santa Cruz do Sul  
2016



*Dessa história nós somos os sujeitos  
Lutamos pela vida pelo que é de direito  
As nossas marcas se espalham pelo chão  
A nossa escola, ela vem do coração. (Canção de Gilvan Santos)*

*Dedico esse trabalho à minha mãe Maria Zeni e ao meu pai Valdinei, agricultores familiares, que não mediram esforços para que essa dissertação fosse realidade. A todas as famílias, educandos, educandas, educadores e educadoras da EFASC indignados na luta por sua vocação de ser mais. Aos amigos e amigas que entendem a humanização como tarefa permanente para o nosso tempo.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Zeni, por caminhar ao meu lado.

Aos meus irmãos e meu pai, pelo incentivo.

Às famílias, educandos, educandas, educadores e educadoras da EFASC pela rebeldia e esperança no horizonte emancipatório.

À educadora orientadora desse trabalho, Dr.<sup>a</sup> Cheron Zanini Moretti, pela paciência e dedicação ao longo dessa orientação. Suleamo-nos! Estendo, também, às educadoras Dr.<sup>a</sup> Marlene Ribeiro e Dr.<sup>a</sup> Lia Pinheiro Barbosa e, aos educadores Dr. Éder da Silveira e Dr. Telmo Adams pela disponibilidade em participar da banca examinadora desse trabalho.

Ao educador Moacir F. Viegas e à educadora Janes T. Fraga Siqueira por, durante a graduação em Pedagogia, terem me orientado no meu encontro com a pesquisa e a compreensão do mundo como sendo.

Aos meus amigos e amigas pelas muitas escutas.

Aos demais educadores e educadoras, colegas e secretarias, Daiane Isoton e Mariele Garcia, do PPGEDu, pela partilha de estudos e lazeres.

À CAPES, pela bolsa de estudos, que possibilitou a concretização desse mestrado.

## RESUMO

Essa dissertação apresenta um estudo sobre as *possibilidades emancipatórias* do homem e da mulher do campo, tramadas nas *práxis do-discentes* que esses realizam através da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). Para tanto, preocupou-se em identificar e compreender como essas *práxis de docências-discências* compartilhadas articulam-se às possibilidades de emancipação humana considerando, também, os limites desse processo educativo na relação entre escola-família/comunidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação na qual foram combinados elementos de participação à técnica de triangulação dos dados. Assim, realizou-se observação participante, entrevistas semiestruturadas com oito do-discentes e análise de conteúdo. Os principais referentes teórico-metodológicos que sulcaram o processo investigativo foram: Freire (1995); Caldart (2010); Nosella (2014); Triviños (1987); e, Streck e Adams (2014). As *práxis do-discentes* se constituem, e vão sendo constituídas nas situações concretas nas quais os sujeitos inscrevem suas experiências. As mesmas são identificadas no compromisso e na partilha dos saberes populares e conhecimentos científicos que, ao se confrontarem, “criam” um saber modificado que os possibilitam encontrarem a vocação para o ser mais e a *práxis* transformadora. As *possibilidades emancipatórias* dos povos do campo são compreendidas na relação dialética da do-discência e na afirmação dos mesmos como fazedores de história, protagonistas de seus devires. Nesse sentido, diversificam suas formas de (re)produzir a vida vinculando-a com a educação, a terra/trabalho e o mundo. As *possibilidades emancipatórias* encontram-se na resistência no território, na perspectiva agroecológica da produção e na tomada de consciência enquanto classe oprimida. Esses são importantes indicadores emancipatórios que, na Pedagogia da Alternância, co-existem com as contradições e os limites ante a lógica do capitalismo global para a educação no campo. Implicando, também, na busca pela superação da condição desumanizadora para o tempo presente.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Escola Família Agrícola; Práxis Do-discentes; Possibilidades Emancipatórias.

## ABSTRACT

The following dissertation proposes an analysis of the emancipatory possibilities of the women and men that live in the Brazilian countryside, based on the studentteaching praxis applied by them throughout the Pedagogy of Alternance at the Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). This investigation was concerned with the identification and understanding of this praxis as a way for human emancipation, considering the boundaries of this process as well, in which school, family and community are key actors. Consequently, a participative observation methodology was developed as well as semi-structured interviews with eight scholars and, finally, content analysis. The main theoretical and methodological sources that were used for this research project were Freire (1995); Caldart (2010); Nosella (2014); Triviños (1987); e, Streck and Adams (2014). The student praxis erects itself with the help of concrete situations throughout which the students start building their experiences. These are identified in the light of their engagement and a matrix of popular wisdom and scientific knowledge. When both collapse onto each other, a new way of modified wisdom is born, offering to them the path to vocation and transforming praxis. The emancipatory possibilities of the countryside people are understood by the dialectical relationship of the "do-discência" and on the assertion that they are the ones that are making history, starring actors of their "becoming in". This way, they diversify their way of (re)producing life involving themselves in education, soil/work and the planet. The emancipatory possibilities are to be found on the defense of local territories, on the agroecological perspective and on the selfassumption of oppressed classes. These are important emancipatory considerations that co-exist in the Pedagogy of Alternance with contradictions and constraints in the frame of global capitalism and its logic of education for the countryside. This implies, as well, a pursuit for the overcoming of the de-humanizing condition that is located in the present time.

**Kay- Words:** Pedagogy of Alternance; Agricultural Family School; Rural Education; Studentteaching Práxis; Emancipatory Possibilities.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
AGEFA	Associação Gaúcha Pró Escolas Família Agrícola
CAPA	Centro de Apoio e Proteção em Agroecologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CEFURIA	Centro de Formação Urbano/Rural Irmã Araújo
ECOVALE	Cooperativa Regional de Agricultores Familiares Ecologistas Ltda
EFA	Escola Família Agrícola
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASERRA	Escola Família Agrícola da Serra/ Caxias do Sul
EFASOL	Escola Família Agrícola de Vale do Sol.
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FETAG/RS	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MFR	Maison Familiale Rurale

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
RS	Rio Grande do Sul
SIC	Conforme o/a autor/a
SINDITBACO	Sindicato da Indústria do Tabaco
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A PREPARAÇÃO DA TERRA .....</b>	<b>21</b>
2.1	Problema de pesquisa .....	21
2.1.1	Objetivo Geral .....	40
2.1.2	Objetivos Específicos .....	41
2.2	Justificativa .....	41
<b>3</b>	<b>SEMEADURA .....</b>	<b>49</b>
3.1	Pedagogia da Alternância: conhecer o mundo vivido para ter o direito de ensinar	49
3.2	Compreendendo <i>práxis e possibilidades emancipatórias</i> .....	60
<b>4</b>	<b>AS SEMENTES REGADAS.....</b>	<b>70</b>
4.1	<i>Ás águas de um rio: caminhos teórico-metodológicos.....</i>	<i>70</i>
4.1.1	As primeiras mudas e o plantio: a construção de elementos participantes na pesquisa .....	72
4.1.2	Observação Participante .....	77
4.1.3	Análise Documental.....	86
4.1.4	Entrevistas Semiestruturadas .....	88
4.2	Amolando as foices: as primeiras inferências e os indicadores emancipatórios ....	86
<b>5</b>	<b>A COLHEITA.....</b>	<b>99</b>
5.1	As <i>práxis do-discentes</i> que se constituem (e vão sendo constituídas) na Pedagogia da Alternância .....	99
5.2	<i>As possibilidades emancipatórias</i> dos povos do campo.....	116
5.3	Limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância no modo de produção capitalista .....	123
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>
	Apêndice A: Roteiro para realização de entrevistas com educandos/as e família-educando .....	150

Apêndice B: Roteiro para realização de entrevistas com educandos/as.....	152
Apêndice C: Roteiro para realização de entrevistas com educadores/as.....	154
Apêndice D: Indicadores emancipatórios.....	156
Apêndice E: Termos de consentimento .....	164
Apêndice F: Mapeamento de teses e dissertações sobre Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância.....	166
Apêndice G: Proposta de triangulação de dados para análise .....	168

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é fruto de “tramas” em que estar junto com homens e mulheres indignados/as, com a condição predatória e desumanizante em que a agricultura familiar tem sido colocada, ratifica o desafio de produzir conhecimento para nossa liberdade. E, é para nós, homens e mulheres da luta, que se ousa refletir com uma experiência educativa que aponta para humanização ao compreender a realidade, dos seus sujeitos, como orientadora da *práxis* transformadora.

Assim, a educação contextualizada, vinculada à realidade e aos movimentos que a produzem, faz sentido e traduz significados aos homens e mulheres do campo. Pois esses historicamente tiveram a “sensação de que havia algo errado” a partir de uma educação escolar que recebiam cujo, na qual, eram considerados pessoas que *ficam na roça para carregar pedras, são como burros*<sup>1</sup>, como discorre Lucilene, estudante do 3º ano. Para tanto, uma educação do campo, necessariamente deve fazer-se “na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos.” (CALDART, 2010, p.14).

Além de partir dessa realidade, importa, em nossa compreensão, uma relação de respeito com o tempo, o espaço e o modo como as pessoas produzem suas vidas. O respeito não exime o horizonte político, educativo e emancipador de transformar e transcender a situação desumanizante bem como, dignificar os povos do campo reconhecendo o que sabem, pensam e o que fazem. Ou seja, uma compreensão do sujeito histórico e sua vocação para o *ser mais*.

O camponês e a camponesa, muitas vezes, recebem em seu território um “pacote tecnológico” que subordina as suas *práxis*. Esse, lhes instrui, quase sempre, em favor da agricultura capitalista, que na década de 1990 se convencionou como agronegócio, levando-os/as a sentirem incapacidade de autonomia em seu próprio espaço geográfico. E, com isso, estabelecendo uma relação de dependência.

Nesse sentido, na Região do Vale do Rio Pardo, entre os muitos desafios de uma escola do campo está o de resgatar a autoconfiança dos seus povos de modo que se compreendam sujeitos de sua própria história. E resistam ao modelo dominante de agricultura existente em seu território. Para assim, recuperar a agricultura familiar genuína a qual são efetivamente

---

<sup>1</sup> Entrevista Lucilene, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

pertencentes e que a produção de alimentos saudáveis, ervas medicinais e ornamentais esteja presente na *práxis* que tenderá a ser humanizadora.

Assim, compreende-se a escola do campo como o direito a saber-se, experimentar-se, protagonizar-se. Reconhecer-se como produtores e produtoras de história. E, há quem diga como o agricultor familiar Sr<sup>o</sup>. Sérgio, *que se tivesse tido a oportunidade de ir num colégio desses, eu seria mais feliz, mas na minha época não tinha*<sup>2</sup>.

Por mais que a conjuntura atual, na qual o agronegócio ainda prevalece como “modelo avançado e politicamente correto” de agricultura, apresente-nos certa dificuldade “da visão/imaginação do mar do futuro, não elimina a realidade de desejá-lo, de senti-lo, reatualizando a promessa de vivê-lo enquanto humanidade, com necessidade de liberdade”. (ARROYO, 2014, p.17). Daí a necessidade de valorização das ações diversificadas e agroecológicas, presentes, imbricadas no cotidiano dos agricultores e agricultoras bem como, também, a esperança de que na luta pela humanização, *libertemo-nos*.

Nas experiências e vivências concretas, nas quais homens e mulheres se fazem, a emancipação humana existe como possibilidade para esse *nosso tempo*. Assim, entre as tramas educativas em que se pode identificar sinais de emancipação está a Escola Família Agrícola de Santa Cruz (EFASC).

Localizada na Região do Vale do Rio Pardo, essa Escola Família Agrícola (EFA) é referência de educação contextualizada para 13 municípios próximos. E, segundo o educador João Paulo, a grande contribuição da EFA *é resgatar a autoestima do jovem rural fazendo-o redescobrir os ensinamentos dos pais (sic) e avós*<sup>3</sup>.

Para isso, um dos critérios para ingressar nessa escola, vinculada à realidade do campo, é que os pais e as mães sejam agricultores/as. Pois se compreende que a experiência, mais profunda e ampla, de agricultura está na família e não, somente, nos educadores e educadoras com seus conhecimentos relativos à formação profissional.

Os pais e as mães são os/as co-monitores/as de seus próprios filhos e filhas. Ou seja, no lar, são os educadores e educadoras que dão continuidade à educação contextualizada ao partilhar com o/a jovem como administrar a roça, entender a natureza e, especialmente, como ser agricultor/a no âmbito político e econômico, numa dimensão de integralidade. Nesse processo, são relevantes as conversas com as *nonas*<sup>4</sup>, como destaca o educando Marlon

---

2 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.

3 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 09/04/2015.

4 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

(2015), ou ainda, *acompanhar o histórico da comunidade*<sup>5</sup>, como destaca a educanda Bruna (2015).

A *práxis* educativa se dá de forma que os/as jovens, ao aprenderem, também ensinam aos seus familiares. Para tanto, faz-se necessário que os pais e mães escutem e estejam dispostos experienciarem-se nessa relação dialógica de ensinar/aprender com os filhos e filhas e, do mesmo modo, a comunidade. Esse processo de docência partilhada, que será aprofundado no segundo capítulo dessa dissertação, é compreendido nesta pesquisa ora apresentada como *do-discência*. E, é, também, mediado por limites e possibilidades.

Os educadores e educadoras, também chamados de monitores/as na EFA, ensinam e aprendem junto às famílias (pais, mães, educandos e educandas). Através das visitas domiciliares, os mesmos, além de se aproximarem da realidade do/a educando/a, iniciam uma relação de aprendizagem na qual o saber não está exclusivamente na escola, na família ou na comunidade, mas na relação de ensino e aprendizagem que se constitui nessa partilha que envolve esses sujeitos. Com isso, a EFASC em encontro com a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, aponta que não há saberes mais e nem saberes menos, mas saberes diferentes que são relativos às vivências e experiências que cada homem e mulher produzem (Freire, 1995).

Nas *práxis do-discentes*, presentes na Pedagogia da Alternância, os sujeitos aprendem e ensinam a partir dos diferentes papéis que assumem no processo educativo. Ou seja, a família com o saber da experiência feita; o papel do educando e da educanda em uma relação de aprendizagem com suas famílias e educadores/as e, do mesmo modo, de ensino conforme se dá o encontro do saber popular com o científico; e os educadores e educadoras, enquanto escola, problematizam o encontro de conhecimentos. Assim, por meio dessa partilha as *práxis* são ressignificadas, na vida de cada um dos sujeitos envolvidos, construindo a importância do saber transformador.

Nascidas em meados de 1935, na França, o modelo de educação e escola inspirador das atuais EFAs, preocupava-se com a formação do jovem agricultor. Em como esse, poderia estudar e ao mesmo tempo não perder o convívio em sua propriedade. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância, em seu berço, possibilitava ao jovem não perder o vínculo com a agricultura.

Atualmente, a partir da experiência de pesquisa na EFASC, compreende-se que essa

---

<sup>5</sup> Entrevista Bruna, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

premissa de que o/a jovem, ao estudar, não deixe de manter sua relação com a agricultura incorpora o sentido político da educação do campo fortalecido pelos movimentos sociais, na década de 1990. Assim, nessa dissertação a Pedagogia da Alternância é entendida no seu entrelaçamento, não somente, à permanência do/a jovem no campo como também, à terra enquanto matriz pedagógica. Para tanto, a EFASC está sendo sustentada como uma experiência educativa que tem se constituído como escola do campo vinculada ao projeto e discussão de educação do campo libertadora. Sendo esse como fenômeno da realidade brasileira atual.

Nessa relação dialética da Pedagogia da Alternância com o projeto de educação do campo vincula-se, além da *do-discência*, a produção de alimentos com base agroecológica, o manejo orgânico, a agricultura familiar autônoma, a valorização do território camponês e o empoderamento dos povos do campo. E, esses processos, entre outros, são entendidos como sinais de emancipação humana.

Essa pedagogia é articulada à resistência e a vida numa trama em que a *ação-reflexão-ação* são indissociáveis entre si. Com isso, não se pode apreender a educação separada da vida, pois que a educação deve, necessariamente, caminhar com os homens e mulheres, bem como colocar-se ao lado destes no seu próprio *tempo*. Isso significa que a Pedagogia da Alternância está *sendo*. Acompanha o tempo das hortaliças, dos ovos chocarem, da colheita. Coloca-se ao lado de homens e mulheres que nunca tiveram o direito de *dizerem a sua palavra* reconhecido, mas agora querem *dizer* como plantavam há décadas atrás, antes da chamada Revolução Verde, ou que a camponesa partilhe, pode ser em uma roda, como faz sua conserva de doces.

Mas, ainda assim, a emancipação humana no seu sentido pleno, perante um sistema incivilizatório e predatório, não é possível. Marx (2003), Adorno (1995), Wood (2003) e entre outros autores e autoras refletiram que essa utopia que pode ser concreta, esse sonho que *ainda não é*, só é possível em outra sociedade, em outro sistema, que não seja o capitalista. Assim, nas experiências do homem e da mulher vão ocorrendo possibilidades que caminham para a realidade de emancipação.

Para Thompson (2000), a experiência, sendo a vivência refletida, é um importante processo para a conscientização que se articula ao reconhecimento de homens e mulheres sobre a sua classe social os/as levando à luta. Mas essa reflexão não equivale somente ao proletariado inglês, sujeitos os quais o historiador estava dedicado a estudar, pois também é

relevante para a realidade da América Latina. Na EFASC, os agricultores e agricultoras nessa tomada de consciência, de quem são, fortalecem-se como povos do campo. Com isso, engajam-se em uma luta por humanização, terra, território, palavra, alimento e vida.

Assim, com agricultores, agricultoras, seus filhos e filhas, educadores e educadoras se *escreveu* essa dissertação. E o desafio foi problematizar as *práxis do-discentes* e as *possibilidades emancipatórias* na Pedagogia da Alternância na EFASC. Iniciou-se com o questionamento de *como se constituem as possibilidades emancipatórias a partir da Pedagogia da Alternância que orienta o conjunto das práxis do-discentes na Escola Família Agrícola (EFA) no município de Santa Cruz do Sul?*. Essa problematização foi elaborada em relação com os elementos contextuais da região na qual essa escola insere-se, a agricultura da qual são oriundos os/as do-discentes e com a própria EFASC, sua história, proposta e *práxis*.

No contexto de desumanização em que a EFASC está inserida, diante à monocultura do fumo com altos índices de agrotóxicos, as *possibilidades emancipatórias* são compreendidas nos indicadores de que os homens e as mulheres podem transcender o que os *faz menos* e encontrarem, em si mesmos, a vocação para o *ser mais*. E talvez seja um desafio vislumbrar essas *possibilidades* em situações concretas nas quais as pessoas fazem-se, pois a região na qual vivem é demarcada pelo fumo que além das intoxicações, comprovadamente, causa doenças e, na mesma medida, favorece outras. Contudo, Freire (1995) reflete que não se pode deixar de olhar para as experiências educativas nas quais as pessoas dedicam-se, de todas as formas possíveis, para tentarem sair das condições que as coisificam.

Uma região monocultora não é transformada “da noite para o dia” porque existe um processo da natureza, do humano e da terra que precisa ser respeitado nas transições. Também há questões políticas, sociais e econômicas que não se dissociam da ação revolucionária ou adaptativa. Por este motivo, as *possibilidades emancipatórias* são vinculadas às *práxis do-discentes*. E não são determinações, justamente, por estarem articuladas às experiências humanas que estão *sendo*.

Coadunado à problematização teve-se como objetivo geral: *analisar como se constituem as possibilidades emancipatórias do homem e da mulher do campo, na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul a partir da Pedagogia da Alternância que orienta as suas práxis do-discentes*. Nesse sentido, partiu-se da premissa de que uma escola voltada para a realidade do campo, que se trama e se mantém a partir da participação protagonista dos agricultores e agricultoras, a emancipação humana poderia estar vinculada às possibilidades

imbricadas no agir e pensar libertadores.

A Pedagogia da Alternância, em relação dialética com a educação do campo, tem representado esperança na Região do Vale do Rio Pardo, pois, além do direito à educação vinculada à realidade, o jovem e a jovem se engajam numa luta histórica, política, econômica e social pela sua humanização sem negarem sua identidade campesina que, historicamente, foi tratada como subalternidade.

Essa investigação trata-se de uma pesquisa qualitativa com elementos de participação combinados à técnica de triangulação de dados. A pesquisa qualitativa articulada à participação, como essencialmente oriunda da realidade da América Latina, compreendeu-se ser a melhor escolha em virtude de que, como reflete Freire (2000), existem coisas e caminhos que só são possíveis apreendermos quando nos permitimos ir até esses caminhos e “caminhar com os caminhantes”, ouvir seu canto, ouvir seu choro, partilhar do seu alimento. Andarilhar juntos/as.

A triangulação de dados, segundo Triviños (1987), é uma importante técnica que tem por finalidade permitir a compreensão mais ampliada do objeto de pesquisa. Assim, são considerados os elementos produzidos pelo meio no qual os sujeitos vivem, os produzidos pela pesquisadora e, por fim, elementos de ordem macrossocial como legislações, decretos e afins, como também o sistema de produção vigente. Para tanto, realizou-se a observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com oito os/as do-discentes: três educadores/as, três educandos/as e duas famílias, sendo uma com educando matriculado na EFASC e outra com uma educanda egressa.

Assim, para partilhar dessa experiência na qual “se fez pesquisa sendo pesquisada”, se fez novos vínculos e “escavou-se” outras formas de investigar escondidas, por exemplo, no lazer e na alimentação, essa dissertação está organizada em 4 capítulos que se articulam através da metáfora do trabalho na/com a terra a partir do processo que envolve o semear.

A seguir dessa introdução apresenta-se o segundo capítulo, *A PREPARAÇÃO DA TERRA*. Nesse detém-se em partilhar como foi a construção do problema de pesquisa, os objetivos e as justificativas que sulearam a investigação. Reflete-se sobre o contexto da EFASC, embora já se tenha apontado alguns dos aspectos nessas poucas páginas, demarcando o que justifica estudar e compreender as *possibilidades emancipatórias*, no fenômeno - a presença de uma EFA com princípios de diversificação e orientação de base agroecológica - numa região fumageira na qual essa cultura não só é a base de sustento da agricultura local,

mas, também, um fator de desenvolvimento econômico regional.

O terceiro capítulo, *SEMEADURA*, traz argumentações teóricas articuladas à realidade pesquisada. Para isso, reflete-se, primeiramente, sobre a *Pedagogia da Alternância: conhecer o mundo vivido para ter o direito de ensinar*. Há, nesse subcapítulo, elementos para ser pensar a Pedagogia da Alternância vinculada às reflexões presentes na Pedagogia Libertadora e a Educação Popular e, com isso, entende-se que partir da realidade é um dos caminhos pelos quais a *do-discência* se trama. Em *Compreendendo possibilidades emancipatórias e práxis*, segundo subcapítulo, discorre-se sobre a emancipação humana como possibilidade diante a realidade que está *sendo*. Também, fundamenta-se, sobre a relação entre a teoria e a prática, atentando-se para a *práxis* revolucionária e com um fim na transformação humana. Segundo Vásquez (1973), toda ação é práxica e, dentro das diferentes ações práxicas, é necessário entender o pensar e o agir de forma crítica e dialética na indissociabilidade da humanização e dignificação da pessoa.

No quarto capítulo dessa dissertação, *AS SEMENTES REGADAS*, apresenta-se como se deram os caminhos teórico-metodológicos da investigação. Em *As águas de um rio: caminhos teórico-metodológicos*, primeiro subcapítulo, apresenta-se uma discussão sobre os fundamentos práxicos que orientaram a escolha de como fazer a pesquisa. No segundo subcapítulo, *As primeiras mudas e o plantio: a construção de elementos participantes na pesquisa* relata-se como se deram as mediações no campo da investigação. E, em *Amolando as foices: as primeiras inferências e os indicadores emancipatórios*, terceiro subcapítulo, discorre-se sobre o modo de análise dos dados da pesquisa e apresentam-se os “indicadores emancipatórios” vinculados às categorias *práxis do-discentes* e Pedagogia da Alternância.

A *COLHEITA*, quinto capítulo, volta-se para os objetivos iniciais da pesquisa e sua problemática. Para tanto, partilha-se os dados a partir de toda construção metodológica empírica. Por meio de um alinhavar teórico/prático esforça-se para que, em escrita, se consiga espelhar a realidade de uma EFA que ora alegre, ora triste, mas que sempre “na luta” nunca titubeou o desafio de produzir um conhecimento humanizador. Do mesmo modo, as famílias e estudantes que, processualmente e por meio de uma relação de confiança, aceitaram o convite para *dizerem* suas palavras. Com isso, pensa-se que, esse último capítulo, pertença muito mais aos homens e mulheres que o “experienciaram” e que junto o “tramaram” como símbolo de reconstrução de base epistemológica, como refletem Streck e Adams (2014). Entende-se, portanto, a construção do conhecimento a partir do *nosso tempo* e para o *nosso tempo*.

Esse capítulo é dividido em três subcapítulos. Assim, em *As práxis do-discentes que se constituem (e vão sendo constituídas) na Pedagogia da Alternância* apresenta-se como essas ações e reflexões são identificadas e compreendidas na relação de *do-discência*. Na sequência, *As possibilidades emancipatórias dos povos do campo* é o espaço no qual se discorre como as *práxis do-discentes* tramam a emancipação, enquanto possibilidade, que é compreendida por sinais. Esses estão imbricados na educação, nas relações humanas, no trabalho, no ócio e no modo como as pessoas vivem a vida.

No último subcapítulo, *Limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância no modo de produção capitalista*, apresenta um conjunto de reflexões acerca do desafio da escola do campo frente às situações como o padrão segregador do conhecimento, o trabalho na lógica do capital e outras questões concretas que demarcam a importância de uma educação do campo elaborada por homens e mulheres “encharcados” de criticidade e *práxis* revolucionária. E assim, a relação da pesquisa com o trabalho de produzir na terra, por meio da metáfora da semente, tramou um modo poético de “pesquisar *sendo* pesquisada” junto às famílias, educandos/as e educadores/as.

## 2 A PREPARAÇÃO DA TERRA

*O meu nome é Otávio, sou agricultor (...) eu hoje, aqui, vou contar uma pequena história. É engraçado, mas o meu filho e assim deve ser com os filhos de vocês, sempre querem terra boa para fazer os experimentos deles, não é? Mas será mesmo que a gente deve dar a melhor terra, hein pessoal? O meu guri chegou em casa e disse: “pai, eu quero uma terra para pôr em prática umas coisas que aprendi no colégio!” Eu disse tudo bem e dei a ele um barranco. Era uma terra sofrida, ele ficou indignado e, eu, disse que era aquilo que eu tinha para ele. Meio cabisbaixo começou a fazer a preparação né, que ensinam no colégio, para colocar naquele barranco e eu só observando. O meu filho demorou, mas conseguiu plantar as primeiras hortaliças dele. E, conforme foram crescendo e ele cada vez mais cuidando daquele barranco eu chamei ele e disse assim: Isso que o pai fez, não foi para te judiar ou por maldade, o pai fez isso para tu entender que a terra a gente prepara e a gente que faz a terra ficar boa<sup>6</sup>. (Otávio, agricultor familiar, presidente da Associação das Famílias, 2015).*

A construção do problema que *suleou*<sup>7</sup> essa pesquisa, dos objetivos que orientaram a investigação e da justificativa que potencializou a seriedade e a alegria de produzir conhecimento junto às classes populares, tramou-se na metáfora de *preparação da terra*. Essa preparação antecedeu o semear, mas já no horizonte político da humanização avistou-se a pesquisa/semente com possibilidade de colheita.

### 2.1 O problema de pesquisa

Neste subcapítulo apresenta-se o problema de pesquisa. Para elucidar a construção do mesmo inicia-se dissertando sobre município de Santa Cruz do Sul, no qual a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) localiza-se, aspectos próprios dessa escola e a educação do campo. A argumentação considera o espaço geográfico onde se (re) dimensiona esse processo educativo, sua realidade e conceitos que o cercam, pois que permitiram a elaboração do problema de pesquisa que teve por questionamento: *como se constituem as possibilidades emancipatórias a partir da Pedagogia da Alternância que orienta o conjunto das práxis do-discentes na Escola Família Agrícola (EFA) no município de Santa Cruz do Sul?*

A construção do problema teve início a partir de uma análise dos aspectos regionais, educacionais, territoriais, sociais, políticos e das relações de trabalho. Nesse processo,

<sup>6</sup>Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.

<sup>7</sup>O termo *sulear* é utilizado por Paulo Freire na Pedagogia da Esperança quando o mesmo argumenta que durante suas experiências de educação sempre partia de seu mundo o Sul, portanto acreditava que as orientações e problematizações orientados eram *suleadoras*. Trata-se de uma conotação geográfica e ideológica. (FREIRE, 1997).

compreendeu-se a pesquisa, tomando a metáfora da semente, como algo que deve ser cuidado e, nesse sentido, a apreensão da realidade na qual a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) está *sendo* foi germinando a relevância de pesquisar as *possibilidades emancipatórias* a partir das *práxis do-discentes* nessa escola.

As duas fotografias colocadas no início dessa dissertação são guardadas como tesouro, no coração e na memória, porque elas demarcam o começo desse trabalho. Só foi possível realizar essa pesquisa, primeiramente, pela união junto à EFASC que se consolidou em outubro de 2014. E, em segundo, por cada momento que se compreendeu a importância de “amolar as foices” junto aos educandos e educandas, famílias, educadores e educadoras que militam e fazem uma educação, a partir da realidade do campo, que trama em sua essência *possibilidades emancipatórias*.

A enxada e a foice, instrumentos místicos do trabalho no campo, valorizam o território e a memória de um trabalho que produz vida e saberes. Esses instrumentos, também, demarcam o lugar de onde vem a pesquisadora e apontam o horizonte em que dissertar sobre as *práxis* de educandos/as, famílias e educadores/as, entrelaçadas entre si, com esses sujeitos na Escola Família Agrícola (EFA) é uma partilha. Partilha esta da qual se faz parte aprendendo, escutando, ensinando, experienciando e participando de uma luta na qual a união e a memória militante precisam ser tomadas por todos nós, mulheres e homens, que desejamos que no futuro futurível<sup>8</sup>, que é construído a cada dia, a humanização é um sonho possível.

Para preparar a terra foi realizada uma sondagem de Santa Cruz do Sul onde a EFA localiza-se. Pertencente ao Vale do Rio Pardo esse município, por vezes, vem a ser conhecido como a capital do fumo, o que configura essa região notoriamente monocultora, através do plantio e cultivo do mesmo que compromete um território<sup>9</sup> considerável da agricultura familiar<sup>10</sup>. Como a monocultura<sup>11</sup> do fumo se expande, cada vez mais, ocorre o aumento da

---

8 Para Freire (2000), o futuro não pode ser um acaso. É como um desenho que cotidianamente luta-se para construí-lo. Não é algo que pode ser esperado e que vem como um milagre da vida, mas que é feito por pessoas que (re) fazem para tramá-lo.

9 Costa (2012) reflete que a produção do fumo, considerando a totalidade da região do Vale do Rio Pardo, é um alto índice de cultivo da mesma, superando de forma “banalizada” outras culturas como, por exemplo, alimentos. (COSTA, 2012).

10 Modo de produção agrícola que é organizado no seio familiar. (Arroyo, 2012).

11 É relevante mencionar que a monocultura é uma forma silenciosa de controle e opressão daquilo que os agricultores e agricultoras familiares são capazes de fazer. No Vale do Rio Pardo a EFASC e seus do-discentes lutam pela diversificação diante a monocultura do fumo, pois a produção do mesmo se dá no âmbito da agricultura familiar, comprometendo o envolvimento da família com plantio e cultivo de outras culturas. Assim as experiências educativas, a partir do campo, que se propõe a diversificação buscam uma transformação no modo do homem e da mulher relacionarem-se com a terra, os saberes que as famílias possuem e a potencialidade de reinventarem a agricultura para sua existência e bem-estar.

degradação ambiental, esgotamento da terra e do uso de agrotóxicos. Esses comprometem o ecossistema e a saúde dos povos do campo<sup>12</sup>. De acordo com as reflexões de Fernandes (2015), as experiências de monocultura em pequena escala podem ser compreendidas como agronegocinho<sup>13</sup>, pois é o agronegócio<sup>14</sup> se inserindo violentamente através da utilização do seio familiar para reproduzir sua lógica.

Para além disso, se identifica o agronegócio como produtor de colonialidade<sup>15</sup> porque esse sistema de agricultura capitalista não só coloniza o território da agricultura familiar, como também cria uma relação de dependência. Essa dependência, através de manuais de cultivo, venda de materiais de altos custos e entre outras instrumentações faz com que o agricultor e a agricultora pensem a partir dos princípios do agronegócio<sup>16</sup> e não daquilo que seu saber da experiência lhe autoriza a ser e fazer.

Essa extensão da lógica do agronegócio, presente no modo como se produz o fumo, é acompanhada de um pacote tecnológico que, na maioria das vezes, nega a experiência e o

12 De acordo com as reflexões de Arroyo (2012), os povos do campo podem ser compreendidos como trabalhadores e trabalhadoras que habitam o território camponês e neste produzem suas vidas, seus mitos e narrativas. Produzem também uma relação com a terra compondo um saber que muitas vezes não é reconhecido como digno de escuta. Sujeitos que realizam lutas do campo e possuem uma identidade que não raras vezes são segregados pelo poder dominante e ideológico que lhes negam a condição de ser mais. Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores e agricultoras, juventude rural e outras formas identitárias, são compreendidos como sujeitos que buscam afirmar-se como “povos do campo”. O conceito Povos do Campo representou um melhor entendimento sobre a diversidade histórica, cultural e étnica dos grupos e sujeitos sociais que vivem nesse espaço. A expressão se traduz com a luta e o direito por educação do campo que valorize e respeite as experiências de vida que compõe esse espaço geográfico movimentando homens e mulheres em “alavanca” de sua emancipação.

13 Partindo da compreensão do agronegócio como uma monocultura que se funda nas relações de mercado, o “agronegocinho” pode ser entendido como a produção monocultora em pequena escala que conta com a mão de obra da agricultura familiar. Toda essa produção mantém uma relação direta ou indireta com o mercado capitalista, porém em menor escala, representando culturas cultivadas que correspondem a um conjunto maior, como é o caso dos alimentos que são exportados. Como reflete Fernandes (2015), o agronegocinho é a extensão do sistema capitalista se perpetuando no território camponês.

14 Essa é uma palavra nova, que começou a compor as discussões sobre a agricultura a partir da década 1990. Para, além disso, é também uma construção ideológica que visa mudar a imagem dos latifúndios na agricultura capitalista. O latifúndio leva a memória de exploração da mão obra, corroborando para o trabalho escravo e a grande concentração de terra nas mãos de muitos poucos. (FERNANDES, 2015).

15 Essa reflexão é oriunda dos estudos realizados sobre Colonialismo e Colonialidade em Quijano (2005). O conhecimento científico quando analisado na perspectiva do pensamento hegemônico ocidental torna-se colonialista porque o que é particular do mundo ocidental ao se universalizar transforma-se em um paradigma que tende a colocar em posições subalternas as outras formas de explicar e conhecer o mundo. Nesse sentido, as demais culturas e saberes como o conhecimento das civilizações ameríndias, camponesas, orientais, árabes e entre outros são consideradas inferiores e exóticas. Esse olhar pejorativo sobre os saberes contra hegemônicos e, maiormente ligados a cultura que os produziu, não se constitui distante dos padrões ideológicos que tendem a obscurecer as contradições existentes no processo de produção de saberes.

16 De acordo com as reflexões de Fernandes (2015), o agronegócio é outra nomenclatura utilizada para designar o modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária sob a ótica capitalista. A origem desse modelo está no sistema plantation, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. A palavra começou a ser utilizada na década de 90 e é uma construção ideológica com o intuito de suprimir a imagem opressora do latifúndio da agricultura capitalista.

saber dos povos do campo. Pois na medida em que as empresas fumageiras vão produzindo o meio rural determinando as técnicas, as formas e tipos de plantio compreende-se que ocorre uma descaracterização da agricultura familiar em quesitos históricos e ontológicos da mesma. Retira-se do trabalhador e da trabalhadora o direito de conhecer o produto final e o processo de atividade no qual se inserem. Nessa situação de trabalho, a autonomia camponesa e os conhecimentos geracionais, bem como saberes da experiência feita tendem a ficar à margem.

O homem e a mulher que trabalham na plantação do fumo obtém deste a maior fonte de renda. No entanto, os mesmos estão sujeitos às relações de mercado e dependem de uma venda favorável para que possam suprir as necessidades pertinentes ao viver. No ano de 2015<sup>17</sup>, e já nos últimos cinco anos, plantadores e plantadoras de fumo encontram-se em situação de desesperança em função da baixa remuneração que lhes vem sendo oferecida. Mas ainda nessa situação observam apenas duas formas de superação: primeira - a migração do campo para a cidade; segunda - a espera de melhoria na próxima safra. Por estarem subordinados a uma fumageira, se não vendem seus fumos pelo preço que lhes é ofertado não têm o que fazer com este. Esses sujeitos acabam sofrendo em função da desvalorização de todo o tempo e suor empregado sob a chuva e o sol, pela noite e pelo dia tendo em vista que, muitas vezes, a sua existência material fica comprometida e posta em uma condição de *ser menos*<sup>18</sup>.

A produção, cada vez mais acentuada, do fumo aumenta a presença das grandes fumageiras que representam uma fortaleza econômica para o município e a região. Disso decorre a ampliação dos postos de venda de agrotóxicos e inseticidas e a descrença na possibilidade de outras formas de se fazer agricultura. Porém ressalta-se a presença de instituições como o Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor (CAPA), a Cooperativa Regional de Agricultores Familiares Ecologistas Ltda (ECOVALE) e outras organizações que, desde a década de 1990, vêm lutando pela agricultura com uma perspectiva agroecológica na região do Vale do Rio Pardo.

Além dessa desvalorização econômica e cultural, os filhos e filhas dos agricultores e agricultoras, na maioria das vezes, frequentam uma escola rural cujo currículo se encontra distante da realidade do campo. Como sinônimo de atraso, de desprezo e vergonha ser da roça é motivo para risos e piadas e, muitas vezes, essa ideologia fatalista é reproduzida no

---

17 Essa informação é fruto dos relatos que se concebem na aproximação da pesquisadora com sujeitos que trabalham com o cultivo do fumo.

18 Na Pedagogia da Tolerância Paulo Freire explica o *ser menos* como a distorção ideológica da vocação para o *ser mais*.

cotidiano escolar desvinculado do mundo vivido dos/as estudantes. Com isso, a educação quando acrítica, e que recusa a história e os espaços para pensar as contradições e a realidade, corre o risco de contribuir para a dominação e inferiorização das classes populares<sup>19</sup>. Essa situação de não reconhecer o outro como digno de respeito, em parte, contribui para que uma educação descontextualizada seja uma violência ao ser humano.

Diante da ausência de uma escola do/no campo, de acordo com as reflexões de Costa (2012), a região do Vale do Rio Pardo é atravessada pela evasão escolar no ensino fundamental/anos finais e no médio. Sobretudo nos municípios de Encruzilhada do Sul, Pantano Grande, Rio Pardo e Sinimbu. A maioria dos educandos e educandas que evadem é do meio rural e deixar de vir à escola em época de plantio ou colheita do fumo, especificamente em Encruzilhada do Sul. No entanto, outros/as, em função da dificuldade de locomoção até uma escola mais próxima, iniciam o ano letivo e logo desistem. O discurso, por vezes, evidenciado é o de que filhos e filhas de agricultores/as não precisam estudar.

No entanto, no ano de 2009, foi instituída na região uma escola, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), com intuito de tramar um processo educativo que possibilite aos homens e mulheres pensarem estratégias libertadoras<sup>20</sup> de vida do e no campo. Com vista às possibilidades de diversificação da agricultura através da agroecologia<sup>21</sup> e da agricultura familiar a EFASC, a primeira EFA do Rio Grande do Sul,

(...) nascida da AGEFA<sup>22</sup> inicia os seus trabalhos em 1º de março de 2009, para atender a uma demanda de educação técnica agrícola para filhos de agricultores familiares, numa região marcada pela agricultura familiar, como o Vale do Rio Pardo. Região essa com pouquíssimas opções de ensino técnico agrícola, contando apenas com a Escola Técnica de Encruzilhada do Sul e que vem sendo marcada pelo forte êxodo rural, principalmente dos jovens. (COSTA, 2012, p.17).

Essa EFA nasce também com a preocupação centrada no protagonismo do homem e da mulher do campo. Para isso, recupera, recriando, uma proposta chamada Pedagogia da Alternância na qual estudo (teoria) e trabalho (prática em casa e na comunidade) compõem

---

19 Como refletia Marx (1975) é pela educação que os trabalhadores e trabalhadoras se tornam dominados, excluídos, classe proletária. Essa realidade ainda se faz presente no município de Santa Cruz do Sul.

20 O termo utilizado refere-se aos modos de educação cujas propostas são libertadoras. De acordo com as reflexões de Freire (1995) uma educação libertária tem sua razão na superação das contradições que colocam o homem e a mulher numa condição de ser menos. Trata-se de uma educação capaz de denunciar a ordem esmagadora dos oprimidos através da *práxis* transformadora.

21 A agroecologia é uma forma de plantio, baseada nos princípios da sustentabilidade, que se apresenta como uma possibilidade de produção agrícola em favor da cultura camponesa. (TONÁ, GUBUR, 2012).

22 Associação Gaúcha Pró – Escolas Família Agrícola.

uma *práxis* voltada para técnicas de cultivo e plantio que diversifiquem a agricultura com base em princípios ecológicos. A respeito da Pedagogia da Alternância, Costa (2012) reflete que essa proposta:

Possibilita ao estudante, estudar na escola durante um período, a partir da sua realidade, partilhando-a com colegas e se apropriando de novas técnicas para no outro período, na sessão sócio-familiar, colocar em prática na propriedade em que reside, a Alternância, aplicando na prática as técnicas e recursos construídos na escola. Desta forma, a Pedagogia da Alternância possibilita um vínculo direto do jovem com a escola, com a família, bem como com a comunidade em que vive. (COSTA, 2012, p.63)

A Pedagogia da Alternância se consolida através do vínculo fundamental entre a família e a escola, pois cada uma se responsabiliza por 50% da formação do/a jovem. Sem a participação efetiva, de ambas as partes, não é possível realizar essa proposta metodológica de ensino compartilhada. Assim, a EFASC atende 13 municípios da região do Vale do Rio Pardo propondo uma educação que se pressupõe ser contra hegemônica e em favor de uma partilha de saberes entre pais, mães, estudantes e educadores/as. E, pela Pedagogia da Alternância, parte-se da realidade local mediando aos/às estudantes a construção de um projeto de diversificação da agricultura em suas propriedades<sup>23</sup>. A contra hegemonia, apontada por Gramsci (2001), se refere às condições e formas que as classes oprimidas utilizam para produzir sua luta e resistência de encontro às estratégias capitalistas de opressão.

No ano de 2015 havia 97 jovens em formação na EFA distribuídos entre duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano. O quadro de funcionários até o momento contava com 15 pessoas distribuídas entre os cargos, que segundo a educadora e coordenadora pedagógica Cristina Vergütz (2015) são: professores, monitores/as, secretaria, cozinheira e coordenação<sup>24</sup>.

A EFASC integra a formação de ensino médio ao curso de técnico em agricultura. Ao meio urbano o ensino médio, mesmo antes de sua reforma em 1997 quando este era integrado a formação profissional, sempre foi uma etapa da educação cercada de contradições e limites. E, esse mesmo currículo urbano, historicamente subordinou a realidade do campo, pois em muitas localidades rurais não há a oferta do ensino médio e o/a jovem do campo, para acessá-lo, tem duas opções: sair da sua localidade para estudar ou parar de estudar. E, estudar é um

---

23 Propriedade na EFASC é compreendida como espaço no qual os/as jovens plantam, ou seja, local de reprodução e produção da agricultura.

24 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 01/04/2015.

direito.

Segundo Ciavatta (2012) e Nosella (2007), o ensino médio ainda busca uma identidade e um espaço na educação básica, pois ainda se tem ideia de que essa modalidade é apenas uma ponte entre o ensino fundamental e o superior. Na realidade da EFAS e das escolas regulares rurais e urbanas, conforme Ciavatta e Ramos (2012), não se pode equivococar o pensamento de que o ensino médio é uma pura preparação para o trabalho ou que ele é um plano de formação capitalista, pelo contrário, estudantes do ensino médio urbano, por exemplo, em sua grande maioria, já são trabalhadores e trabalhadoras e, da mesma forma, no campo. Quando um/a jovem do campo ingressa no ensino médio, provavelmente ele já trabalhe desde o ensino fundamental junto à sua família.

Assim, se faz necessário um estudo mais cauteloso do que prevê o ensino médio politécnico e o ensino médio integrado. No que se refere à EFASC, o currículo e as *práxis do-discntes* se aproximam muito da efetivação de uma proposta de ensino médio integrado a educação profissional. De acordo com as ponderações de Ciavatta e Ramos (2012), a origem do termo tem essência na educação socialista que prevê uma formação politécnica ou tecnológica. Nessa perspectiva, as autoras definem

(...) a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho. A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social. (CIAVATTA; RAMOS, p. 305).

Com isso, compreende-se que a integração não pode suprimir o ensino médio, ou seja, na experiência da EFASC a formação técnica em agricultura não pode substituir os conteúdos, bem como a carga horária necessária para a formação no ensino médio. O que se orienta na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e se altera em 2008 pela Lei nº 11.741/2008, é que essa formação ocorra de modo efetivamente integrado. Desse modo, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a expressão integrado significa muito mais que a união de dois tipos de formação, mas que “busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de Educação Politécnica, Educação Omnilateral e Escola Unitária.” (p.306).

Nesse mesmo sentido, o termo integrado remete a uma formação que seja plena e que possa possibilitar ao educando e a educanda a “compreensão das partes no seu todo ou da

unidade no diverso.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Ainda, o termo integrado fortalece as tentativas de superação da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, pois compreende-se que não existe um trabalho que é puramente manual ou intelectual. A cultura, o pensamento, o gênero, os sentimentos e outras tantas especificidades que não se dissociam do ser/fazer humano.

A dualidade histórica do ensino médio e as discussões em torno do mesmo são relevantes para que se possa problematizar as *possibilidades emancipatórias* na EFASC. Pois embora ela parta da realidade do campo, a mesma precisa se adequar aos parâmetros do ensino médio dentro das bases comuns e diversificadas. Com isso, educandos e educandas da EFA também realizam as avaliações externas que visam bolsas de estudos e vestibulares. Em agosto de 2015, Renato Janine Ribeiro, ministro de educação na época, através do Diário Oficial destacou que as Escolas Famílias Agrícolas estavam entre as melhores instituições a partir da nota do Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM. O interessante disso não é a nota, mas vale ressaltar que a reforma do Enem requer que o/a educando/a tenha capacidade de análise, interpretação, síntese, ou seja, um conjunto de conhecimentos que vão além da memorização dos conteúdos.

Nesse sentido é importante que uma proposta de ensino médio<sup>25</sup> valorize o conhecimento cultural e geracional que o/a jovem leva para a escola, bem como o de sua família e comunidade em geral. A partir da valorização dos saberes populares e experiência dos povos do campo a EFASC, também, se volta para pensar em propostas que colaborem com o desenvolvimento regional de uma forma sustentável. Se propõe a dialogar com os sujeitos reivindicando com eles/as uma outra concepção para o campo<sup>26</sup>, ou seja, campo como o local no qual se produz vida e se vive, deixando para trás a ideia do êxodo rural como solução para uma vida melhor em virtude do campo, historicamente, ser sinônimo de atraso.

Atualmente as propostas de educação para o campo, no Brasil, se tramam nas lutas para que homens e mulheres, não somente, tenham direito ao ensino articulado à sua realidade, como também possam transformá-la. De acordo com Caldart (2010), a história da educação no Brasil nos remete a memória de que a população do campo, em sua maioria, não teve acesso à educação ou a acessou precariamente. Assim:

---

25 Nessa dissertação o Ensino Médio é tratado de forma rápida com o objetivo de evidenciar a proposta dessa modalidade presente na EFASC.

26 Significa confiar às pessoas desse território o respeito, a valorização do trabalho que realizam, os seus movimentos, suas culturas e o horizonte ideológico no qual se inscrevem na busca de seus sonhos.

Educação de qualidade constituía e ainda constitui, em grande medida, privilégio de classe. Os currículos, conteúdos e calendários urbanos, escolas precárias, entre outros, além da ausência de políticas públicas estratégicas, consistentes e contínuas, asseguradoras desse direito, são indicadores do descaso que historicamente caracterizou o poder público em relação à Educação do Campo (CALDART, 2010, p. 174).

Pois, mesmo no período histórico no qual o Brasil era eminentemente agrário, as constituições brasileiras de 1824 até 1988 nunca se referiram à Educação do/no Campo como um direito aos povos camponeses. Esses sujeitos durante muito tempo, e até hoje em alguns casos, acessaram a educação da cidade e muitas vezes na cidade, não identificando-se como sujeito no currículo. Costa (2012) reflete que “na perspectiva do capital, a educação não oportuniza a esses sujeitos condições de mudança e sim de aceitação e submissão a essa lógica excludente”. (p. 32).

Quase sempre a educação que chega ao meio rural é de modelo urbano-industrial. Desse modo, a educação do/no campo parte da concepção de que esse olhar que empodera as classes populares, também lhes permite tramar ações revolucionárias sendo possíveis de protagonismo, humanização e vida sustentável. Nesse processo de submissão e alienação do direito à educação, uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino desse local, “num sentido mais geral, da própria crise do homem (sic) contemporâneo com relação à terra” (NOSELLA, 2014, p.32).

O campo e as formas de vida dos sujeitos que habitam esse território têm sido vítimas, não somente dos mecanismos da agro-exportação, da globalização e do esgotamento do ecossistema, mas de sua ruptura com a terra e o comprometimento social com o meio. Essa realidade apontada representa o desafio de se pensar, com os agricultores e agricultoras, ações que possam contribuir para o desenvolvimento do meio rural a partir da permanência e/ou conscientização sobre seu território.

Nesse sentido, no ano de 2015, na EFASC, ocorreu um encontro com as famílias no qual o objetivo foi a realização de uma abordagem com enfoque na tomada de consciência do homem e da mulher do campo para que possam optar, com comprometimento, permanecerem nesse local. Através da produção de alimentos na agricultura familiar, com manejo orgânico e agroecológico, e a possibilidade de certificação da propriedade<sup>27</sup>.

---

27 As famílias que receberam a certificação apresentaram suas propriedades e as suas experiências com a produção agroecológica, foram às famílias Padilha, de Guilherme Padilha (egresso da EFASC), de Linha Carvalho, Sinimbu, acompanhado do pai Paulo Sérgio Padilha, a mãe Vera Salete Padilha e com os irmãos Milena (estudante do 1º ano da EFASC) e o caçula Gustavo. Também, a família Silveira, de Evandro (monitor da

Essas famílias sentiram uma forte emoção porque produzir alimentos de forma saudável<sup>28</sup> é um ato político-pedagógico que gera mais vida, saúde e humanização. Na atual conjuntura, permeada pela expansão do agronegócio, a transição do cultivo convencional para o cultivo ecológico fortalece a pretensão, que se teve enquanto pesquisadora, de problematizar as *possibilidades emancipatórias* dos homens, mulheres, idosos e crianças do campo que se aproximam e fazem o processo educativo nessa EFA.

Desse modo, as propostas de educação para o campo centram-se numa *práxis* pedagógica que leva os/as jovens a sentirem-se pertencentes ao espaço no qual vivem, permitindo-lhes que possam, “articulado com a família, interferir no meio com práticas e experiências proporcionadas pela formação integral que a escola lhe permitiu construir ao longo da formação”. (ARROYO, 2012, p. 253).

A migração dos/das jovens para a cidade é uma realidade que tem sido presenciada com maior frequência em função das condições “miseráveis” nas quais algumas escolas rurais, localizadas no campo,<sup>29</sup> se encontram e que, por representarem riscos de desabamento ou não terem água ou luz necessária a uma educação, são fechadas. Nesse cenário de dificuldades e de acesso negado a uma educação contextualizada, a EFASC valoriza o território camponês e os sujeitos que habitam esse espaço, preocupa-se também com o analfabetismo no meio rural e, se propõe a realização de um processo educativo articulando a vida produzida no meio rural a uma educação plenamente humana. Para tanto, uma educação feita a muitas mãos.

O território camponês é constituído de diversas culturas camponesas que constroem

---

EFASC), Daniel e Fernando (estudantes do 3º ano da EFASC), de Passo da Areia, Rio Pardo, acompanhados dos pais Adenir e Enira Silveira, fizeram os seus relatos de experiência, destacando os desafios, dificuldades e conquistas durante esse processo de transição do cultivo convencional para o cultivo ecológico. (DIÁRIO DE CAMPO, 08 de abril de 2015). Já a propriedade, refere-se a um conjunto de aspectos legais que o agricultor e a agricultora submetem seus produtos para que, geralmente por meio de uma cooperativa, possam comercializar produtos da agricultura familiar no mercado. O alimento recebe um selo quanto a sua origem, orgânica, e a propriedade da família se torna legalmente produtora de base agroecológica. A maioria das cooperativas de agricultores e agricultoras familiares está credenciada à rede agroecológica.

28 Contudo, a produção de alimentos que se dá no seio da agricultura familiar e a instabilidade atual da mesma devido ao meio rural estar passível do abandono, tem estado presente nas reflexões de autores e autoras, nas de camponeses e camponesas, que reconhecem os “clamores” do campo, ao passo que na racionalidade capitalista este serve apenas como fim lucrativo. A respeito disso Fernandes (2015), em uma entrevista que me concedeu em 19/08/2015 na Universidade de Santa Cruz do Sul-, argumentou que a agricultura familiar agroecológica deve resistir porque o agronegócio tem interesse em utilizá-la para seus fins lucrativos e desumanizante.

29 No que se refere às escolas localizadas no campo, em 2011, o MST realizou uma campanha nacional contra o fechamento das escolas do campo, denunciando que mais de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural desde 2002. Sem as escolas nas proximidades dos lares, os educandos e educandas que desejam continuar, precisam ir para uma escola da cidade. Dos que estudam na cidade, 40% frequentam escolas localizadas a 15 km de sua residência. Se considerarmos aqueles e aquelas que estudam a 6 km ou mais, esse índice chega 77% de estudantes. Em caso de desistência, respondem que a escola é muito longe e que se sentem cansados, pois alguns/as jovens caminham longas distâncias até chegarem ao ponto de ônibus que leva à escola. (ALBUQUERQUE, 2011).

uma existência seja ela de resistência ou ocupação e, nesse sentido, uma das premissas da educação do campo, segundo Fernandes (2015), é cuidar desse espaço, já que ela nasce no seio do mesmo. De acordo com as reflexões de Santos (2002), os territórios são definidos pelo seu uso que é determinado pelas relações sociais que o produzem. Assim, ao compreender as relações que produzem cada território entende-se, por exemplo, qual é o do capital (relação capitalista) e qual é o do camponês (relação familiar/es). O território do capital sempre tem como objetivo subordinar o do camponês, condicionando-o à subalternidade e a miséria de ser.

A educação do campo, como um processo educativo que nasce para proteger o território camponês, reivindica uma educação humanizadora que é a que se coloca lado a lado aos camponeses e camponesas e, se ratifica no pensar e fazer (*práxis*) uma educação contextualizada como direito humano, político e pedagógico. Essa educação, de acordo com Caldart (2012), partindo de suas *práxis* pedagógicas tem buscado considerar as fraquezas que são reforçadas sobre a população do campo, constituindo um projeto educativo que permita a esses sujeitos encontrar nessas fraquezas as suas fortalezas.

Dessa forma, os conhecimentos e movimentos podem se fazer na luta por alimentação, terra, paz e vida. Como um projeto político, conforme Caldart, Pereira Alentajano e Frigotto (2012), a Educação do Campo confronta a Educação Rural com o intuito de disputar um projeto de educação construído a partir das contradições oriundas desse encontro contraditório. Os autores e autoras argumentam que a Educação do Campo ao entrar pela porta da Reforma Agrária trouxe para si, enquanto projeto político, os movimentos sociais que carregam a luta e a resistência em suas constituições originárias.

A Educação do Campo, originalmente vinculada aos movimentos sociais desse espaço, foi sendo tomada como base para os trabalhadores e trabalhadoras sem terra, para a agricultura familiar e outros movimentos que se utilizam desse projeto político de educação. Segundo Caldart et. Al (2012), a base empírica e reflexiva imediata articula a Educação do Campo a uma Pedagogia do MST, por seu envolvimento genuíno com a proposta de educação para a terra ou a Pedagogia do Movimento.

No entanto, esse projeto educativo como se apresenta na atualidade tem sua herança na pedagogia do oprimido, na pedagogia socialista e na compreensão histórico dialética de educação integral do homem e da mulher como princípio de emancipação humana. Especificamente na região do Vale do Rio Pardo, de acordo com as reflexões de Costa (2012),

a relevância e a demanda por uma escola voltada para os povos do campo, além de todos os enfrentamentos apontados com relação a educação do meio rural, trama-se devido à carência de ações voltadas para esse espaço e que efetivamente fossem concretizadas. A escola do/no campo mais próximo encontra-se no município de Encruzilhada do Sul, em sistema de internato, a mais de 100 km de Santa Cruz do Sul, onde há uma predominância do latifúndio e, notoriamente, o êxodo rural.

Através de diálogos com educadores/as e coordenadores/as, alguns limites e tensões foram identificados na organização financeira da EFASC e, essas contradições foram relevantes na construção da problemática de pesquisa. A EFA, já em 2014, contava com um fundo financeiro significativo oriundo das fumageiras e atualmente (dezembro de 2015) permanece recebendo este auxílio. O posicionamento da escola desde o início da pesquisa até o presente momento (dezembro de 2015) é de que enquanto as fumageiras não interferirem no processo educativo, que acontece na relação escola/família/estudante/comunidade, seus auxílios financeiros serão muito importantes até mesmo para manutenção da escola. É uma situação que desde o início considerou-se como uma tensão, pois os princípios da agroecologia<sup>30</sup> não dialogam com a cultura do fumo e é justamente instigante que a luta contra a lógica da fumageira e do próprio fumo seja patrocinada/financiada por estes.

Essa dependência da fumageira e outras instituições, públicas e privadas, configura-se no fato de que a EFASC não é uma escola estadual, pois trata-se de uma instituição comunitária dos agricultores e agricultoras familiares da região. Também se justifica a insistência no comunitário, segundo os educadores e educadoras, no receio de que o Estado interfira no processo pedagógico e insira a escola na instabilidade oriunda das trocas de governo e políticas estatais. Segundo Manacorda (2003) é dever do poder público manter a educação em questões financeiras, mas jamais é dever deste, influir no currículo. No entanto, ainda assim, é uma contradição que precisa ser considerada tendo em vista os propósitos da EFASC.

Por outro lado, tentar se manter à margem do Estado e suas variações pode vir a ser um princípio de autonomia na escola a começar pela reinvenção da práxis e o poder de subordinar os conteúdos à realidade do/a educando/a e não o contrário. Contudo, uma proposta de formação em trabalho-educação alternando tempos-espacos, de fora do Estado, porém

---

30 Os princípios da agroecologia, primeiramente, se constroem a partir das técnicas e saberes tradicionais articulados às ações ecológicas e valores culturais. Em segundo a agroecologia de forma integral se concebe em favor da agricultura camponesa, familiar na partilha de conhecimentos coisas porque a terra, a semente e o fruto saudável não podem ser apenas de uma pessoa, mas de toda a humanidade, dentro do princípio de solidariedade.

dependendo deste para a manutenção predial, pagamento dos/das docentes, aquisição de material didático, tensiona a questão da autonomia dos movimentos sociais fazerem educação em confronto com a função histórica de controle do Estado na educação oferecida, principalmente, às camadas populares. (RIBEIRO, 2008). Nesse mesmo sentido, de acordo com a autora, um dos maiores desafios enfrentados pelas experiências na Pedagogia da Alternância é a “sustentação econômica do espaço destinado à manutenção dos educandos e dos educadores (sic) (ou monitores/as) em regime de internato nos períodos de Tempo-Escola”. (p.137), pois sem a participação do Estado, a situação econômica se torna vulnerável e, por vezes, dependente do agronegócio.

Assim, mesmo diante de todas as dificuldades de cunho financeiro que são relatadas por educadores e educadoras a EFASC, enquanto uma escola dos agricultores e agricultoras deseja continuar contando com as parcerias, a associação de pais e mães e, desse modo, se fazer educação fora dos mecanismos de controles tendenciados pelo Estado. Porém, é importante ressaltar que mesmo vinculado ao movimento que o produz, o currículo da EFA se obriga à carga horária e disciplinas para que possa certificar o/a jovem de sua formação no Ensino Médio.

Através das abordagens metodológicas que se configuram na organização das aulas, do currículo e do tempo escolar e familiar, a EFASC se propõe a superação do modelo e projeto de Educação Moderna que se refere ao processo, sobretudo escolar regular, através do qual, muitas vezes, a educação não parte da realidade dos sujeitos nem a toma como um ponto de chegada para se constituir como educação.

Ainda, numa perspectiva crítica, compreende-se o projeto de educação moderno como originado da modernidade eurocêntrica, cujo processo educativo se torna não somente excludente, mas também conservador de algumas estruturas do sistema capitalista. A superação da escola regular, moderna e rural pressupõe-se ser a condição para a organização de um espaço que pense o homem e a mulher do campo como sujeitos dignos, com história e produção de vida através de um trabalho emancipado e humanizado.

Conforme Freire (2000), a educação é herdeira de uma tradição filosófica que durante muito tempo insistiu na transmissão do conhecimento em uma relação unilateral, sendo o educador e a educadora detentores do poder e do saber; e os educandos e educandas como meros receptores. Essa forma de educação, para além de moderna, é também denominada tradicional e, mesmo diante de todos os apontamentos e críticas com pretensões inovadoras,

essa tradição educacional manifesta, em muitas escolas, impede o diálogo e as possibilidades de uma educação plenamente emancipatória.

Para Freire (1995), esse modelo pedagógico é uma educação bancária. Os conhecimentos são observados como passíveis de transmissão e o educando e a educanda como passíveis de recebê-los sem a necessidade de criticidade e transformação da sua realidade para ser mais. Assim, a EFA enquanto uma escola pensada nos princípios freirianos de libertação e humanização dos povos do campo, de fazer uma educação que é da vida e que caminha junto com a realidade e os sonhos que se projetam para um futuro que já está *sendo*, se propõe a caminhar ao lado dos homens e mulheres na busca pela autonomia de saber.

A partir da organização da EFASC, a Pedagogia da Alternância e o contexto social e geográfico, também econômico, no qual está inserida, sendo regada por contradições, se constituiu o problema de pesquisa. Para a preparação da terra foi considerada a história da EFASC, da região e a minha própria história que não está dissociada do modo como essa pesquisa tornou-se realidade. Uma escola voltada para os agricultores e agricultoras, com propostas agroecológicas, contra hegemônicas e humanizadas instiga pensar a existência de *possibilidades emancipatórias*, que ao tentar compreender como estas se constituem deveria também considerar a *práxis*. Dessa forma passou-se a considerar a *práxis* como uma condição para a emancipação.

As escolas do campo, de acordo com Saviani (2014), em sua grande maioria, se utilizam da Pedagogia da Alternância como pedagogia orientadora das ações educativas. No entanto, ao trabalhar a partir dos princípios<sup>31</sup> desta pedagogia, não significa que a emancipação seja algo presente, porém compreendeu-se a existência de possibilidades. Durante o processo de pesquisa essas *possibilidades emancipatórias* foram sendo identificadas, compreendidas e analisadas a partir das *práxis do-discentes*.

A *práxis*, como a unidade entre a teoria e a prática, está no cerne do modo como o educador e a educadora refletem e realizam suas *práxis* pedagógicas em diálogo com a realidade, a história de vida e o bem-estar do educando e da educanda. O educando e a educanda, que também possuem uma *práxis*, nesse diálogo tramam o conhecimento de forma integral e justa, recuperando o direito à memória, à história e à emancipação. De acordo com as reflexões de Ribeiro (2010), os camponeses e camponesas carregam sobre si o fato de

---

31 A Pedagogia da Alternância é voltada especialmente aos/às jovens do campo; a realidade da família/comunidade é integrada aos conteúdos e conhecimentos científicos; centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

serem sujeitos sociais e políticos historicamente esquecidos. Isso deve, até mesmo, em decorrência de que

(...) a burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (MARX e ENGELS, 1848, p. 27).

Essa tentativa de submissão, refletida por Marx e Engels (1848), ainda acontece e algumas vezes é a própria educação, sobretudo rural, que produz essa submissão de uma forma natural como uma necessidade de vida. Segundo Ribeiro (2010), durante muito tempo a educação do homem e da mulher do campo não recebeu nenhum apoio das políticas públicas, sendo a migração para a cidade a única alternativa para não ficarem abandonados no campo.

A educação rural, a partir das reflexões de Ribeiro (2010), é compreendida como um processo educativo que acontece no meio rural, mas sua essência é urbana, ou seja, não há um olhar específico para a realidade camponesa. Não existe nenhuma tentativa de adequar a educação ao contexto da população agrícola, deixando-a à margem do currículo. A educação rural, de acordo com a mesma autora, é também um instrumento do sistema capitalista. A educação do campo, segundo Caldart (2010), se volta essencialmente para a realidade desse território e os sujeitos que o compõe. Hoje, com as EFAs presentes em diferentes lugares do Brasil e se instituindo em algumas cidades do Rio Grande do Sul, pois além de Santa Cruz do Sul (EFASC), também Vale do Sol (EFASOL) e Caxias (EFA SERRA), cada uma com sua especificidade se constituem como unidade por uma educação própria do campo.

A realização da pesquisa na EFASC considerou os dilemas que são apresentados por Ribeiro (2010), no sentido de pensarmos a Pedagogia da Alternância em uma perspectiva dialética dialogando com os limites e as possibilidades da mesma, bem como suas contradições, sobretudo, quando se afirma que pela alternância o trabalho acontece como princípio educativo. Nesse sentido, a autora reflete que:

Marx (s/d); Lênin (1982) e Kautski (1972) apontaram as contradições do campesinato, que, tanto pode revoltar-se e organizar-se para lutar pela terra, quanto manter-se conservador em defesa de sua pequena propriedade, mas, nenhum desses autores tomou o trabalho agrícola como referência para uma possível formação omnilateral. A produção teórica que projeta esta formação tem por referência o trabalho industrial urbano. (RIBEIRO, 2008, p. 136).

Assim, o movimento camponês constituído em um berço de contradições e o trabalho agrícola, através do agronegócio, sendo cada vez mais coadunado às relações capitalistas, torna-se evidente que ao se retomar o trabalho como princípio educativo, precisa-se retomar ao período industrial no qual Marx e, depois, Gramsci refletiram o trabalho como essência humana, humanização e possibilidades educativas. Conforme Ribeiro (2008), a organização dos trabalhadores, sejam eles urbanos ou rurais, e seus processos de formação nos permitem pensar

(...) sobre a realidade do trabalho e da educação no padrão flexível que vigora no capitalismo, para que se possam ter claros os limites e as possibilidades de o trabalho tornar-se, efetivamente, princípio educativo de uma formação omnilateral. (RIBEIRO, 2008, p. 136).

Com isso a Pedagogia da Alternância precisa ser vista na dimensão histórico dialética, no sentido de apontar para o trabalho na sua perspectiva de emancipação humana e, ao mesmo tempo, de se confrontar com os limites estruturais oriundos do sistema capitalista que em seu movimento constante de reprodução/acumulação, tende a reagir ao processo de organização dos Movimentos Sociais Populares do Campo. (RIBEIRO, 2008).

Ao problematizar a Pedagogia da Alternância, que acontece na EFASC, e pensar as *possibilidades emancipatórias* que podem ser fortalecidas no cotidiano das *práxis do-discentes*, a partir das reflexões de Morigi (2003), compreende-se que a participação ativa das famílias no processo educativo da EFA é necessária. Representa e significa o protagonismo e o reconhecimento dos conhecimentos populares que tem algo a compartilhar, pois:

Os trabalhadores e as trabalhadoras, através dos movimentos sociais populares, podem vir a tornarem-se sujeitos na construção de novas formas de produção de vida, de educação e de conhecimento, que venham ultrapassar os limites causadores da exclusão social [...] (MORIGI, 2003, p. 28).

Dessa forma, a participação dos sujeitos como centro do processo educativo, reivindicado pelas suas realidades, representa a possibilidade dos novos modos de produção de vida e de história, passando de uma posição de subordinação à autenticidade de *serem mais*. Durante a construção da problemática de pesquisa tomou-se como premissa uma “emancipação libertadora”<sup>32</sup> com os educandos e educandas, pois ao constituir uma *práxis*

---

32 Emancipação em Paulo Freire e também em Adorno pode ser compreendida como uma conquista política em nível macro que se dá pela *práxis* humana (Moreira, 2010). Maiormente em Freire quando homens e mulheres

emancipatória, compreende-se que o educador e a educadora emancipam e libertam também a si mesmos. (FREIRE, 1995).

Pela especificidade da educação para o campo e as aproximações com a EFASC, bem como o diálogo dessa proposta de ensino com os saberes foi possível identificar elementos de educação popular<sup>33</sup>, com referência em Freire (1995), a partir da compreensão de que o saber do agricultor e da agricultora são saberes que precisam ser significados pelos filhos e filhas e, também, pela escola porque que não há uma hierarquia entre esses saberes, mas diferenças singulares nos papéis sociais de ensinar e aprender dialogicamente.

Conforme Streck e Adams (2014), muitas escolas causam desestabilizações paradigmáticas ao tomar a realidade como ponto de partida e chegada de suas ações educativas e, que “nesse espaço encontraram os outros lugares e os outros tempos onde crianças e jovens ensinam”. (p.24). Entende-se que na experiência da Pedagogia da Alternância está presente a possibilidade desse encontro de outros lugares e tempos da aprendizagem, pois se verifica a metodologia dialética de articulação dos conhecimentos e saberes com o mundo vivido dos educandos e educandas.

Na EFASC a desestabilização paradigmática está, também, na relação de *do-discência* e no modo como o educador é compreendido. “O professor (sic) é chamado de monitor (sic) para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional” (SAVIANI, 2014, p. 30). Nessa relação, a docência se constrói cotidianamente ao autorizar criativamente e humanizadamente o outro e a outra a *serem mais*.

No entanto, segundo Ribeiro (2010), a Pedagogia da Alternância exige uma formação específica que as licenciaturas não oferecem, daí o motivo pelo qual as associações que a adotam “optam pela contratação de monitores (sic) que de modo geral são agrônomos ou técnicos em agrícola” (p. 292). Os licenciados e licenciadas que desejam trabalhar em escolas com formação por alternância, realizam um curso que geralmente é oferecido na própria escola e tornam-se também monitores e monitoras. Com isso, evidencia-se um dos pontos que podem ser observados com mais criticidade no histórico da EFAS, no Brasil, é a formação de educadores e educadoras que atuam tomando frente pelo conhecimento científico oriundo da

---

são libertados da condição que os oprimem teriam aí a emancipação enquanto possibilidade concreta na busca de um ser mais.

33 De acordo com as reflexões de Streck e Adams (2014), no campo da pedagogia emancipatória, a educação popular pode ser entendida como uma intervenção pedagógica em espaços e processos sociais diferentes como sindicatos, grupos étnicos e entre outros.

formação.

A partir das aproximações realizadas com a EFASC, durante a construção da problemática de pesquisa, e os estudos com enfoque na Pedagogia da Alternância e na educação do campo, compreendeu-se que nas *práxis* educativas ocorre uma docência partilhada. Assim, buscou-se o aprofundamento teórico em Paulo Freire e suas reflexões no que se refere à impossibilidade de haver uma educação libertadora com a docência separada da discência, pois quem ensina ao ensinar aprende e quem aprende também ensina. Por este motivo é uma relação de *do-discência*. (FREIRE, 1995).

Conforme Freire (1995), a docência só pode existir numa relação de ensinar e aprender e que esta premissa é a base libertadora na qual ensino e aprendizagem não são dicotomias, mas uma situação na qual “tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes”. (p. 46). Só é possível uma docência na qual o saber das vivências e experiências das famílias e estudantes não seja minimizado ou desprezado porque a *práxis do-discente* está na ruptura entre o conhecimento considerado mais exato, de natureza científica, e o conhecimento popular. E, é a partir dessa ruptura “que se alcança o saber verdadeiro”. (FREIRE, 1995, p. 30).

Na concepção freiriana, a docência, como ação humana, precisa superar a dicotomia de que se ensina e se aprende, pois esses processos são inesperáveis à medida que todos têm o direito de *dizer a palavra* e compartilhar o saber que constitui o ser humano. Essa compreensão de que os saberes podem ser partilhados, ou seja, descentralizados da figura do/a educador/a, não significa uma confusão de papéis, mas entender as diferentes vivências e experiências que formam conhecimentos singulares.

Em síntese, a *do-discência* (na qual sistematizamos nossa problematização) não esvazia o papel do educador e da educadora e suas condições de docentes, mas a impossibilidade de se considerar as relações de ensino aprendizagem como componentes separados e centralizados apenas no âmbito escolar.

De acordo com as reflexões de Freire (1986), a educação libertadora precisa ser orientada por educadores e educadoras conscientes e resistentes que assumam papéis diretivos<sup>34</sup> e, ao mesmo tempo, libertadores de ensinar aprendendo. E, concomitante a estes estão as famílias que são “docentes” de seus filhos e filhas na alternância, em casa. Possuidoras de um saber da experiência feita, da vida e próprio da terra em que vivem e

---

34 Nesse sentido diretividade em Freire (1986) é um papel de orientação e responsabilidade, a união libertadora para alcançar os objetivos de uma forma crítica, resistente e dialética.

trabalham, também, possuem um papel social de educação.

Do mesmo modo os/as estudantes aprendem e ensinam, tanto em casa quanto na escola, e os seus saberes e conhecimentos são reelaborados a partir da *do-discência*. Esses sujeitos que realizam três diferentes papéis sociais de docência -família/educando/a e EFA- podem ser compreendidos como *do-discentes*, que em suas relações conseguem criar e recriar o cotidiano de modo que apreender e ensinar possam ser ações em sintonia. (CUNHA, 2010).

Nesse processo de docência há diferenças que distinguem os papéis dos sujeitos envolvidos, mas são estas mesmas que conferem sentido na relação de ensinar e aprender indo além das barreiras de uma educação bancária. E, assim, todos/as aprendem e ensinam de forma partilhada, pois os educandos e educandas com seus saberes vindos do lar, da lida no campo, da vivência e experiência com a família são docentes, na medida em que na relação de construção do conhecimento constituem uma docência com seus pais, mães, educadores e educadoras. Nessa trama ensinam-se novas táticas de plantio e semeiam modos sustentáveis de vida<sup>35</sup>.

Também no cotidiano da escola, a partir de questionamentos, os educandos e educandas conduzem ações pedagógicas e têm a oportunidade de compartilhar e partilhar no grupo as suas vivências e experiências oriundas do lar e da relação escola, família e trabalho. No caminho dessa discussão, de acordo com Puig-Calvó (1999), a EFA é:

(...) uma Associação de Famílias, pessoas e Instituições que buscam uma formação comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação principalmente dos jovens sem excluir os adultos. O objetivo consiste em facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos que são os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral e todo o processo de formação. (PUIG-CALVÓ, 1999, p.17).

As famílias constituem a docência com seus filhos e filhas que, quando no lar, têm referência em suas famílias como educadoras. É um processo de educação contextualizada realizado com essa categoria de trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo, oprimidos

---

35 O bem viver é um discurso é um conceito muito presente nas propostas das EFAS e demais modos de educação do campo como uma forma de luta contra a expansão essencialmente capitalista, monocultora e hegemônica do agronegócio. De acordo com as reflexões de Stédile e Carvalho (2012), o bem viver possui uma relação muito especial com a soberania alimentar. Se a soberania alimentar tem como referência o direito dos povos do campo ao controle de suas próprias sementes, terras e águas, o bem viver, segundo os autores, nasce da herança ancestral andina e latino-americana como uma alternativa própria das organizações populares articulando por um lado o direito dos povos ao controle de seus territórios, seus recursos naturais, suas etnias, culturas e relações sociais e por outro a visão feminina de mundo embasada na fertilidade e na reprodução social de uma humanidade com condições justas e igualitárias.

historicamente que, no fazer sua educação, reconhecem-se como agentes de transformação social da realidade na qual estão inseridos. Ainda, de acordo Puig-Calvó (1999), as famílias:

(...) são protagonistas das ações de formação de seus filhos. Acompanham as atividades de forma participativa e responsável, favorecendo o diálogo entre a família e a escola. No plano de estudo são possuidores de conhecimento prático da realidade local e responsáveis por transferi-los aos alunos e a sua escola, socializando esse saber tanto no nível da cultura como na sua tecnologia e atividades desenvolvidas. (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 20).

Desse modo, os educandos e educandas no vínculo que mantém com a família e a sociedade compreendem esse protagonismo de suas famílias e de si mesmos para que a educação do campo possa, efetivamente, cumprir seus objetivos numa perspectiva humanizadora. Compreende-se que outros modos de educação, que têm acontecido no contexto social brasileiro, possibilitam pensar no que tem sucedido com homens e mulheres que lutam por seu espaço social, pelo seu protagonismo histórico que lhes foi negado sem se deixarem oprimir nem tornando-se opressores na situação que os/as oprime, mas, sobretudo, constituídos na utopia de uma sociedade plenamente humana.

Reconhecer a importância de um processo educativo do e no campo não significa uma tentativa de submissão da cidade ao campo, mas o reconhecimento e a necessidade de valorização do meio rural pelas suas peculiaridades e possibilidades, bem como dos moradores e moradoras desse território, seus conhecimentos e suas histórias.

O conjunto de reflexões apresentadas em torno do problema de pesquisa foi se reestruturando no decorrer do processo de pesquisa no campo. A construção da problemática significou a preparação da terra. Essa fase da preparação foi fundamental para que a pesquisa, no seu *vir a ser*<sup>36</sup>, fosse como uma semente germinando.

O levantamento da realidade pertencente aos sujeitos com os quais partilhei diferentes momentos no decorrer de meses foi me permitindo, na condição de “pesquisadora/pesquisada”, entender a boniteza de problematizar *possibilidades emancipatórias* a partir das *práxis do-discentes* numa experiência educativa que se *sulea*. Assim, a seguir apresenta-se o objetivo geral e os específicos que, como mencionados anteriormente, tornaram realidade a investigação.

---

36 Para Freire (1995) *vir a ser* está no campo da possibilidade representando-a.

### 2.1.1 Objetivo Geral

- Analisar como se constituem as *possibilidades emancipatórias* do homem e da mulher do campo, na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul a partir da Pedagogia da Alternância que orienta as suas *práxis do-discentes*.

### 2.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever, interpretar e compreender as *práxis do-discentes* que constituem (e vão sendo constituídas) na Pedagogia da Alternância.
- Analisar como essas *práxis do-discentes* se constituem enquanto *possibilidades emancipatórias*;
- Compreender as tensões entre os limites e as possibilidades da Pedagogia da Alternância frente à educação no modo de produção capitalista.

## 2.2 Justificativa

Nesse subcapítulo se articulam justificativas pessoais e acadêmicas que foram compondo as argumentações. Dentro da metáfora de preparação da terra esse é último processo, do qual nos utilizamos para apresentar o primeiro capítulo dessa dissertação. Uma escola na qual a *práxis* é tramada a partir da realidade dos povos que vivem no campo levamos às perguntas que convidam a desvelar a realidade produzindo conhecimentos e aprendendo com a mesma. E, algumas das perguntas que se fez: por que essa escola? Por que *possibilidades emancipatórias* nessa escola?

E, assim, essa pesquisa foi se justificando porque, especialmente<sup>37</sup>, o que deu início à investigação, na preparação da terra, foi o mundo vivido da pesquisadora que ao encontrar-se com a EFASC lembrou-se de que enquanto sujeito do campo jamais, em sua trajetória escolar, teve uma escola do/no campo<sup>38</sup>. Um encontro realizado na EFASC, também, tem uma participação muito especial na justificativa da proposta de pesquisa, pois foi no encontro com

---

37 Justifica-se essa pesquisa, também, a partir do pessoal encanto e a curiosidade sobre a Pedagogia da Alternância e a educação do campo. Da primeira série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, estudei em uma escola localizada no meio rural em uma cidade do interior, mas nunca foi possível perceber que algo estivesse voltado para os educandos e educandas do campo. Essa experiência permitiu pensar e, logo, indagar sobre as *possibilidades emancipatórias* que se constituem em uma proposta educativa voltada para o campo.

38 Enquanto sujeito do campo, nunca tive a oportunidade de estudar em uma escola do e no campo, essa minha condição social e de memória foi muito importante para que, a partir da proposta de pesquisa, eu pudesse me alvitrar a dialogar com os sujeitos do campo sendo também sujeito da mesma condição histórica, social e política destes.

os educadores e educadoras e, sobretudo com os educandos e educandas e seus modos de ser, que o projeto de pesquisa passou a ser preparado.

O ambiente que contém elementos/características que são familiares possibilitou-me também admiração e algumas cenas observadas na EFASC, dos/das estudantes em uma aula inaugural sobre agroecologia e diversificação da agricultura, foram tão marcantes que é quase impossível colocá-las no papel. Cada olhar e cada movimento dos educandos e educandas tinham uma intencionalidade e um envolvimento. É sempre assim? O que mais acontece? E o mundo vivido tem sido considerado de forma integral? Essas e outras questões referentes ao cotidiano da EFASC começaram a emergir conforme fui construindo reflexões sobre a mesma. O modo como o espaço estava organizado, o carinho dos/das estudantes pela mística se apresentou como um convite à pesquisa.

De acordo com as reflexões de Freire (1994), se não abraçarmos as lutas sociais, no sentido de envolvimento e ideias de transformação, não poderemos dialogar com estes sujeitos que lutam, mas apenas falarmos para eles de modo verticalizado, justamente pelo não conhecimento da realidade pela qual lutam e fazem parte. Ainda, segundo Freire (1986) e Martí (2007), uma das coisas mais lastimáveis do mundo é o homem e a mulher não pertencerem ao seu tempo e, toma-se essa reflexão como forma de argumentar, o quão relevante é que se possa fazer pesquisa para o nosso tempo, e as quais sejamos pertencentes, para semearmos juntos novos sonhos e cultivarmos a luta por um viver mais humanizador. Nas palavras de Streck e Adams (2014), estamos “diante do desafio de compreender a possibilidade de uma educação emancipatória hoje”. (p. 18).

A partir das reflexões de Freire (1986) partiu-se da premissa de que a pesquisa pode ser uma possibilidade de transformação humana e social, no sentido emancipatório, quando a mesma caminha ao lado daqueles e daquelas que estão na busca pelo seu ser mais no cosmos. Produzir pesquisa com/na EFASC foi apreendido em dois momentos, o primeiro: a busca por conhecê-la; o segundo: o sentido de contribuir para a transformação da realidade ou das visões percorridas sobre essa realidade.

Traduz-se, então, uma pesquisa que só foi possível a partir do comprometimento e a relação de confiança que foi se configurando com os sujeitos. Nesse mesmo sentido, nossas argumentações são relevantes porque a EFASC é reconhecida como parte do movimento da Pedagogia da Alternância no mundo e pioneira, enquanto Escola Família Agrícola, no Estado do Rio Grande do Sul. Essa localização histórica, geográfica e política da escola e sua relação

com outras EFAS do Brasil, interroga as metodologias de pesquisa descoladas de um modo de “pesquisar participando”.

A escolha metodológica, com elementos de pesquisa participante combinada à técnica de triangulação de dados, se deu a partir da compreensão de que um processo educativo que se dá em alternância requer uma metodologia que minimamente consiga apropriar-se dos diferentes instrumentos que compõe essa pedagogia alternante. De acordo com as reflexões de Streck e Adams (2014), a pesquisa não pode ser entendida como neutra ou somente como uma forma de satisfação de curiosidades sobre determinado contexto, mas que a pesquisa ela tem uma intencionalidade e o caráter metodológico implica nas intencionalidades de se fazer pesquisa. Freire (1995) dialoga que o mundo não é, mas está sendo, assim a pesquisa também implica em estarmos sendo e pensando processos teóricos metodológicos que nos ajudem a dar escuta aos homens e mulheres que se “manifestam como resistentes e ou insurgentes” (MORETTI, 2007).

Desse modo, aprender e aprender uma metodologia emancipatória torna-se necessária para que possamos dialogar com os sujeitos da pesquisa, diante das possibilidades e contradições, podendo com estes refletir e apontar ações que protagonizem o seu ser mais. De acordo com Streck (2014), dessa maneira participante de ser pesquisador e pesquisadora, fortalecemos a busca por uma articulação teórica a partir do sul<sup>39</sup>.

Ainda, o mesmo autor dialoga que a emancipação e a transformação social não podem ser consideradas como conceitos abstratos, mas realizáveis em práticas sociais concretas, como de fato são os povos do campo que em suas lutas processualmente constituem transformações sociais. É a partir da partilha de estar com o/a outro/a que podemos apontar interlocuções e refletir sobre os aspectos de nossas ações realizadas.

Brandão e Streck (2008), a respeito da pesquisa participante, apresentam que esta pode “ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos”. (p.6). Nesse mesmo sentido, em Santos (2007), compreende-se que é possível realizarmos pesquisa conhecendo e criando solidariedade. Uma solidariedade como forma de conhecimento representa o reconhecimento do/da outro/a como igual.

As mediações pedagógicas não são neutras, pois produzem ideias de homem, de mulher e de mundo. Então, não cabe à pesquisa dissociar-se de uma compreensão da realidade em

---

39 O sul não como localização geográfica, mas como metáfora refere-se ao processo de descolonialidade do conhecimento e produção de pesquisa a partir da realidade do sul geográfico que em parte está submetido ao norte, mas que na relação conflituosa entre América Latina e Europa, se produz epistemologias ante a Colonialidade do norte a partir de métodos e pedagogias insurgentes. (MORETTI; ADAMS, 2014).

que a mesma se produz. Ou seja, investigar uma escola voltada para a realidade do campo, requer que, muitas vezes, venhamos a inventar metodologias que caminham junto ao movimento de germinação da pesquisa. Analisar como se constituem as *possibilidades emancipatórias* do homem e da mulher do campo, na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul a partir da Pedagogia da Alternância que orienta as suas *práxis do-discentes*, justificou-se também pelas questões históricas das EFAS no Brasil e da EFASC em Santa Cruz do Sul.

De acordo com as reflexões de Ribeiro (2010), as EFAS chegam ao Brasil, primeiramente no estado do Espírito Santo e são organizadas desde 1982 através da União de Escolas de Famílias Agrícolas. Ainda de acordo com a autora é importante destacar a participação dos grupos religiosos, sobretudo, das comunidades Eclesiais com referência na teologia da libertação no processo de implantação dessas escolas no Brasil. O modelo brasileiro é inspirado nas EFAs italianas. No entanto, a essência dessas escolas é a educação do homem e da mulher do campo, o que significa que estes são os sujeitos do processo educativo. Sem estes sujeitos, não há escola do campo. Entende-se que a realidade dos sujeitos, que constituem a EFASC é um ponto de partida para que se possa pensar de forma partilhada “novos conhecimentos capazes de transformar práticas e realidades e melhorar as condições de vida”. (STRECK; ADAMS, 2014, p.5).

E mais, um olhar sensível para as tentativas que nos conflitos, resistências e controvérsias se fazem presentes na poética cotidiana dos povos do campo nos permitindo pensar na humanização como uma tarefa permanente (STRECK, 2014). Essa apreensão justificou, em parte, a relevância de identificar como se dão as *práxis do-discentes* nas relações de ensino aprendizagem dessa escola. Através da produção de alimentos orgânicos e a conduta agroecológica, a EFA propõe a superação do agronegócio, valorizando a agricultura familiar e o território camponês e isso implica na relevância em pensarmos as possibilidades e as contradições que se constituem no seu devir, cujo território agrícola é, maiormente, ocupado pela produção de fumo, sendo que este apresenta características notórias de uma monocultura e de agronegócio estendido através do agronegócinho, como mencionamos anteriormente.

Uma escola que valoriza o saber popular ao dar voz aos camponeses e camponesas que durante décadas sempre foram silenciados requer explicitações. Escutar o que os agricultores e agricultoras têm a dizerem, ao dizerem sua palavra, desvela o potencial de (des) colonialidade de uma investigação, pois há uma imbricação de condicionantes históricos do

colonialismo que há em educação e pesquisa, conforme argumentam Streck; Adams (2014)<sup>40</sup>.

Problematizar a existência de outros sujeitos da transformação como os camponeses e as camponesas, se propor a aprender com estes/as, partilhar de seus horizontes ideológicos por uma agricultura humanizadora, se estabelece como uma experiência de pesquisa “pontencializadora dos movimentos emancipatórios para que estes possam melhor cumprir o seu papel histórico”. (STRECK; ADAMS, 2014, p.32). Em nossa perspectiva isso implica, mesmo em um contexto contraditório, reconhecer as possibilidades de emancipação que se fazem presentes no movimento de resistência e luta por uma educação a partir do campo, na Região do Vale do Rio, para jovens que desejam concluir o ensino médio e agregar conhecimentos e experimentos em suas propriedades através da formação técnica em agricultura.

É importante mencionar a própria necessidade, apontada na EFASC por um educador e uma educadora, de uma pesquisa que, para além de uma perspectiva militante, se proponha a um diálogo tendo como premissa as possibilidades e tensões que são essenciais para que escola esteja em movimentos de lutas e superação das realidades opressoras. Os mesmos apontaram, ainda, que suas vivências e experiências na escola os constituem com um olhar de “de luta, de comprar a causa”, nesse sentido, uma pesquisa que se compõe com um olhar de fora, para a EFA, é algo positivo e que pode contribuir com o trabalho que já vem acontecendo.

No ano de 2014, numa fase exploratória da proposta, ao realizar uma busca no portal de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a intenção de conhecer sobre *possibilidades emancipatórias* pela Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola nenhum trabalho que discutisse a centralidade da emancipação, da Pedagogia da Alternância e Escola Família Agrícola, foi localizado.

No ano de 2015, essa pesquisa foi ampliada, ou seja, não só revisitamos o portal de teses e dissertações da CAPES, como também, realizamos uma busca por artigos no portal Scielo e periódicos de universidades do Rio Grande do Sul. E, as temáticas referidas ainda não aparecem como centrais nas discussões, contudo verificou-se, cada vez mais recorrente, uma produção aprofundada e crítica sobre a educação do campo. Sobre a Pedagogia da Alternância e *Possibilidades Emancipatórias*; e *Práxis Do-discentes*, categorias chaves nessa

---

40 Streck e Adams (2014) problematizam que a educação e a pesquisa sofrem influências fortes do colonialismo. As metodologias de pesquisas são, muitas vezes, trilhadas a partir do eurocentrismo, o que suprime o potencial emancipatório de uma pesquisa a partir da perspectiva do Sul.

dissertação, nenhum trabalho foi localizado. No caso dos periódicos, como será especificado em um conjunto de tabelas referente a esse levantamento de produções, há trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância e os seus limites e tensões. Encontrou-se também, nos periódicos como Educação e Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e Reflexão e Ação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), um conjunto de textos sobre as Escolas Famílias Agrícolas, as Escolas do MST e a Educação do Campo, achados estes, que foram muito importantes para escrita e argumentação teórico-metodológica dessa dissertação.

O fato de não havermos encontrado nenhuma dissertação ou tese que discuta a Pedagogia da Alternância em articulação às *práxis do-discentes* e as *possibilidades emancipatórias*, em nossa compreensão, implica a importância de nossas argumentações com uma experiência educativa e investigativa “na qual não se trata de ter nos homens e mulheres o objeto, de que o sujeito seria o investigador”. (FREIRE, 1994, p.103). Isso significa que ao pesquisar também se é pesquisado e nenhuma parte pode ser o objeto da outra, mas precisam estar juntas na produção do conhecimento, partilhando um futuro para o ser mais.

A realização da pesquisa exploratória ao portal de teses e dissertações da CAPES possibilitou a compreensão sobre a necessidade de um conjunto de discussões e reflexões sobre Escolas Família Agrícola se atendo à Pedagogia da Alternância e as *possibilidades emancipatórias*. Na primeira parte da pesquisa<sup>41</sup>, no ano de 2014, no Brasil, os registros encontrados sobre Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância, nesse mesmo banco de teses e dissertações, datam os anos de 2011 e de 2012<sup>42</sup> podendo serem organizados em dois eixos: Pedagogia da Alternância e educação do campo; e Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Pedagogia da Alternância e Propostas de Educação Camponesa.

Existem outras produções sobre a Pedagogia da Alternância e as Tecnologias de Informação e Comunicação, mas mesmo que reuníssemos todas essas dissertações e teses, não conseguiríamos encontrar a discussão a qual esse projeto se propõe e que está longe de explorar todas as possibilidades reais de discussão sobre o tema<sup>43</sup>.

---

41 A pesquisa exploratória ao banco de teses e dissertações da Capes, deu-se durante os meses de outubro e dezembro de 2014 frente à importância de uma aproximação com as produções já existentes. A busca pelos materiais foi realizada a partir das palavras-chave: Escola Família Agrícola; Emancipação; *Possibilidades Emancipatórias*; Escola Família Agrícola e *Práxis*; Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.

42 No banco de teses e dissertações da CAPES não estavam disponíveis para pesquisa as produções dos anos de 2013 e 2014.

43 Essa ação de investigar o que já foi produzido sobre o tema da investigação foi um processo necessário, no que aqui é entendido como preparar a terra, para que se pudesse propor uma pesquisa capaz da ação e do diálogo

Neste ano de 2015, a pesquisa a CAPES mostrou uma produção imensa de trabalhos que tem como temática central a educação do campo. Os que versam sobre as EFAS, os últimos a serem registrados, datam o ano 2012, somando ao todo 20 trabalhos específicos sobre essas escolas. A maioria destes discutem gênero, sexualidade ou aspectos biológicos das práticas de técnicas para agricultura.

Os periódicos se apresentam de forma mais “rica” com abordagens que se aproximam muito em especial de um dos nossos objetivos da pesquisa que é o de compreender os limites e as tensões da Pedagogia da Alternância.

Nos termos acadêmicos nos justificamos por ser parte do desenvolvimento de ações no mestrado em educação. Compreende-se a relevância da temática e sua originalidade até mesmo em decorrência da pouca produção sobre a temática que tenham como categorias centrais a discussão sobre emancipação e *práxis* na Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola, disponíveis para leitura. Isso também almeja atingir a especificidade de uma formação docente capaz de compreender que o desenvolvimento humano, social e pessoal não acontece apenas no âmbito da cidade, mas também e de forma muito especial no campo, se referenciarmos Marx e Engels (1848) e Gramsci (2001).

Releva-se também a possibilidade de pensar uma educação para o campo como um problema que possa estar mais presente, sendo dialogado como educação alternativa que pode proporcionar não somente a permanência e o bem-estar dos homens e mulheres jovens no campo, mas também possibilidades de emancipação. De acordo com as reflexões de Saviani (2014), no Brasil, atualmente existem centenas de escolas do campo e de outros movimentos, como MST, que se utilizam ou se aproximam da Pedagogia da Alternância como proposta educacional.

Diante disso, de acordo com o mesmo autor, faz-se necessário a realização de estudos mais aprofundados e dialéticos dessas formas diferenciadas de educação do campo para refletirmos se estão ou não contribuindo para a permanência e melhoria da qualidade de vida e formação humana do homem e da mulher deste contexto.

Freire (1994) reflete que não se pode fechar os olhos para as tentativas e ações que o homem e a mulher realizam no sentido de constituírem-se ser mais<sup>44</sup>. Assim, não podemos

---

como formas de transformação social com os sujeitos. Foi também através desse momento exploratório que, enquanto pesquisadora fui trilhando caminhos que nos ajudam a tramar propostas de pesquisa que possam, de alguma forma elaborar indicadores, apontar caminhos e não estarem descoladas da realidade que a produziu.

44 De acordo com as reflexões de Zitkoski (2010), todo ser humano tem condições de ser mais, no entanto essa condição não é inata, mas construída socialmente, sendo a humanização uma característica marcante nesse

fechar os nossos olhos às tentativas de emancipação que acontecem na EFASC, até mesmo porque, como reflete Ribeiro (2010), a emancipação é muitas vezes oriunda das tensões entre contradições e possibilidades. Assim no cerne da emancipação há contradições que vão sendo superadas através do projeto de transformação humana.

Assim, se preparou a terra considerando esta ação indissociável no desafio de produzir conhecimento junto aos povos do campo e para o nosso tempo. E, nesse mesmo sentido, a seguir apresenta-se a Semeadura capítulo no qual discorre-se sobre os enfoques teóricos que deram sustento à investigação.

### 3 SEMEADURA

*Aqui na escola a gente tem o nosso banco de sementes. A gente troca entre nós as diferentes sementes e já deixa uma quantidade de plantas destinadas para, depois do processo de secagem, também, virem para escola. É que o agricultor hoje, ele tem que lutar pelo resgate das sementes e isso não é novo, nossos avós já faziam isso.*<sup>45</sup> (Daniel Silveira, Estudante da EFASC, 2015)

A educação do campo protege o território camponês bem como, o camponês e a camponesa conscientes sobre o quão caro é defender a agricultura familiar e agroecológica, defendem as sementes crioulas<sup>46</sup>. E, a semente possui um valor muito grande, pois é a esperança da colheita. Semeia-se não somente a semente, mas também as possibilidades, os sonhos, as resistências, as lutas, o trabalho (...).

Semeou-se essa pesquisa, em uma terra preparada na qual a pesquisadora ao investigar também foi “pesquisada e pesquisou a si mesma”. Assim como a semente, a pesquisa não pode estar com o outro que é opressor, mas estar nas *práxis* e nas relações humanas da *nossa* realidade para o *nosso* tempo, *nossas* vidas e *nossos* povos. Para os povos do campo um dos muitos desafios é o de que a colheita seja *nossa*.

Após a preparação da terra realizou-se a sementeira, metáfora da qual nos utilizamos para apresentar as fundamentações teóricas sobre Pedagogia da Alternância: conhecer o mundo vivido para ter o direito de ensinar e *Compreendendo Práxis e Possibilidades Emancipatórias*.

#### 3.1 Pedagogia da Alternância: conhecer o mundo vivido para ter o direito de ensinar

Neste subcapítulo apresenta-se um conjunto de reflexões acerca da Pedagogia da Alternância. Essa é sustentada como uma importante forma de manutenção do vínculo do/a jovem do campo, com sua propriedade, sem precisar evadir da escola por motivos diversos. No decorrer da argumentação recuperam-se aspectos históricos dessa pedagogia articulando-a com categorias e conceitos do pensamento freiriano a destacar-se, o estudo da realidade como direito de ensinar, quando o educador e a educadora se engajam numa *práxis* transformadora. Conhecer o mundo vivido requer um/a educador/a-pesquisador/a e é uma importante alavanca para a emancipação, pois o conhecimento da realidade é a possibilidade de uma ação-

<sup>45</sup> Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

<sup>46</sup> Reapropriar-se das sementes, construir um banco comunitário de sementes e cuidá-las pode ser compreendido como alternativa de resistência ao capitalismo no campo. Como se sabe existe um comércio à frente das sementes.

reflexão-ação coadunada aos sonhos de homens e mulheres que querem *ser mais*.

Sendo a Pedagogia da Alternância partilhada entre escola-família-comunidade, neste subcapítulo apresentam-se, também, alguns elementos que encorajam a compreensão da impossibilidade da docência separada da discência e a inexistência de um saber absoluto, pois a do-discência é uma partilha de ensinar/aprender a partir dos saberes relativos decorrentes da *práxis* humana. Saberes que não são certos e nem errados, mas que se tornam verdadeiros quando se articulam no mundo e com o mundo para a humanização.

Assim, conhecer o mundo vivido para ter o direito de ensinar é o que acontece na EFASC a partir da Pedagogia da Alternância. Antes de propor qualquer ação na escola, os educadores e educadoras realizam visitas às famílias com a intencionalidade de uma aproximação com a realidade, sendo essa o que gera o cotidiano da escola e as *práxis do-discentes*. Toda EFA parte da realidade das famílias com as quais atua e, de acordo com as reflexões de Costa (2012), este é um cuidado que se deve ter, ou seja, o compromisso com a realidade. Pois, toda ação educativa deve partir e chegar ao cotidiano dos homens e mulheres que compõe a escola; e os educadores e educadoras precisam manter um diálogo habitual de forma que as *práxis do-discentes*, cada uma com seu papel social, possam ser partilhadas.

Desse modo, segundo Nosella (2014), a alternância permite um dinamismo entre a escola e a realidade e sua função principal é “proporcionar à reflexão seu ponto de partida, isto é, a vida ou a experiência real: a vida da família e da comunidade de cada aluno (sic) representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família”. (p. 86). Compreende-se, para tanto, que na Pedagogia da Alternância conhecer o mundo vivido é o ponto de partida para que as *práxis do-discentes* possam acontecer. Sendo, esse vivido/refletido um “conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente”. (NOSELLA, 2014, p.86).

Na França, mais precisamente no ano de 1935, atravessada por duas grandes guerras mundiais e uma devastadora crise econômica, a de 1929, de acordo com Costa (2012) é que surge uma possibilidade de modificar o paradigma da educação das populações do campo. Essas sentiam a necessidade de ter acesso ao conhecimento “a partir do espaço no qual estavam inseridas, do meio que conheciam e vivenciavam, rejeitando o modelo educacional da cidade, descontextualizado da vida camponesa” (COSTA, 2012, p.37).

Neste período, em decorrência da conversa entre um pai agricultor, seu filho e um

pároco<sup>47</sup> agricultores franceses buscaram modos alternativos de educação, tendo em vista que a recebida não atendia as especificidades da terra e seus cuidados. Essa preocupação com o significado e o sentido da educação, para os jovens<sup>48</sup>, constituiu os primeiros passos de um processo educativo diferenciado. Nesse, a casa e a escola juntas ensinavam para que os homens do campo pudessem estudar e ao mesmo tempo também ajudarem em casa e, os agricultores, pensaram que seria melhor que os filhos ficassem uma semana na escola recebendo uma formação geral, humana e cristã e duas semanas em seus lares desenvolvendo trabalhos cotidianos do campo. (GIMONET, 1999).

De acordo com Nosella (2014), em 21 de novembro de 1935 é fundada, na França, a primeira “Maison Familiale” ou Casa Familiar. Já na Itália, num lugar chamado Soligo, região de Treviso, em 1961, é criada a Scuola Della Famiglia Rurale, a primeira Escola Família Agrícola.

A Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica na qual se alternam tempos/espços de aprendizado articula, então, “parte da formação, geral e técnica, em regime de internato, em um centro de formação, e outra parte, um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade” (RIBEIRO, 2010, p. 2). E com isso, “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16).

Sua metodologia alternante tem esse movimento sucessivo como proposta para a formação dos/das jovens estudantes. Nosella (2014) aponta que, no Brasil, a experiência com a Pedagogia da Alternância começou entre 1968-1969, no estado do Espírito Santo, com a construção das três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Assim, essa proposta pedagógica consiste em um modo de organização do ensino e da aprendizagem que abarca diversas experiências formativas. Organizadas em tempos e espaços distintos, preconizando a vida em comunidade, com a intencionalidade de que os povos do campo possam protagonizar sua a formação e o seu desenvolvimento integral.

Assim, a Pedagogia da Alternância que orienta as *práxis do-discentes* na EFASC

---

47 De acordo com as reflexões de Ribeiro (2010), após o filho Yves dialogar com o pai Jean Peyrat, este último procura o pároco I' abbé Granereau. Peyrat convida outros agricultores, cujos filhos não querem ir à escola, e então uma forma de articular um tempo na escola TE e um tempo na comunidade TC.

48 Nesse resgate histórico são utilizados os termos “o jovem” e “homem” porque quando a alternância foi criada esta, era destinada somente aos filhos dos agricultores. Ou seja, uma escola voltada para o ensino dos homens rurais. E, ainda hoje, na realidade da EFASC algumas famílias resistem quando se trata da educação das jovens do campo.

inspira-se no modelo de EFA existente no estado do Espírito Santo. Essa organização de escola parte do mesmo princípio alternante, de tempos e espaços, iniciado na França, em 1935, porém se adequa ao movimento de EFAS que foram criadas na década de 1960, na Itália. (Nosella, 2014).

O que diferencia as EFAS italianas das Maison Familiale Rurale (MRF's), de acordo com (ibidem), é a relação com os poderes públicos, uma vez que as MRF's mantêm uma relação orgânica com as famílias agrícolas que se engajam na militância em defesa de uma educação para agricultura, enquanto que as EFAS italianas contam com o apoio dos poderes públicos, em suas diferentes esferas, para sua existência e manutenção o que constitui profundas diferenças na atuação docente dessas duas experiências de formação por alternância.

No entanto, essa última se institui com o presente apoio da igreja católica. No Brasil, sobretudo o clero comprometido com a teologia da libertação<sup>49</sup> possui um envolvimento notório com algumas propostas educacionais dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFAS) assim como em boa parte da América Latina. Diante da participação dos poderes públicos, Ribeiro (2010) pondera que, pode-se compreender que a atuação dos professores e professoras estaduais nas EFAS comprometia a aprendizagem, uma vez que esta atuação docente mantinha-se distante da proposta pedagógica e dos instrumentos da alternância que estão para além de um simples “dar aulas”.

Nesse sentido, as EFAS atuam com a ideia de diferença entre professor/a e monitor/a. Esse último é o que acompanha o processo pedagógico dos educandos e educandas mantendo uma relação direta com as famílias, se envolvendo de fato com a proposta pedagógica. Do mesmo modo, na realidade da EFASC o monitor e a monitora não somente lecionam uma área específica do conhecimento, como também vivem na escola, o dia a dia, através de um acompanhamento mútuo que ocorre à noite também.

O professor e a professora são definidos como aqueles que vão à escola dar aula, cumprem o seu horário e retornam às demais atividades que realizam. Essa diferença entre monitoria e professorado marca também diferenças no que se refere ao envolvimento necessário, demarcado pela alternância, com a realidade dos educandos e educandas. Pois, no

---

49 De acordo com as reflexões de Saviani (2012), no processo de movimento das Escolas Família Agrícola, parcelas importantes do clero se articularam com os movimentos populares constituindo aquilo que se convencionou chamar de clero progressista, “cuja expressão mais conspícua é, com certeza, a orientação teológica que teve significativa penetração na América Latina sendo conhecida como teologia da libertação”. (p.30).

trabalho coletivo realizado na EFASC, além da formação de nível médio e técnico agrícola que visa possibilitar o desenvolvimento emancipatório dos/as pequenos/as agricultores/as, entende-se que há, também, uma intencionalidade política voltada para a formação humanizadora. Assim, além do diálogo entre o mundo vivido do educando e da educanda e suas famílias, a EFASC tem seu horizonte educativo vinculado ao projeto de educação do campo, como mencionado no capítulo anterior.

E, é nessa relação que a educação acontece, pois a realidade é o cerne do planejamento pedagógico e a organização das aulas voltadas para um diálogo emancipatório e contra hegemônico. Conhecer o mundo vivido dos educandos e educandas é o propósito da educação do campo e da própria Pedagogia da Alternância. Sem o conhecimento dessa realidade essa pedagogia não acontece. Assim, a experiência educativa da EFASC se torna o lugar de inscrição da experiência dos/das jovens que vivem no campo, resistindo à ideologia de que na sociedade existem os que sabem e os que não sabem.

Pois, segundo Freire (1995), não há grupos de ignorantes ou sábios, mas pessoas com seus saberes relativos de suas vivências e experiências. Ainda, numa concepção dialógica de educação existem diferentes tipos de saberes e todos são considerados relevantes. No caso dos povos do campo, os seus saberes referem-se aos que, na sua existência histórica, são elaborados na *práxis* cotidiana de suas vidas. Com isso, segundo Marx e Engels (1848), o homem e a mulher real fazem história e fazem-se a si mesmos. Isso significa que não somente reproduzem toda a ideologia de uma estrutura dominante, mas, também, produzem estratégias que são próprias e de suas autorias a partir dessa inscrição que fazem de sua experiência de ser e estar no mundo. Ou seja:

A história não faz nada, não possui nenhuma riqueza imensa, não luta nenhum tipo de luta! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é muito antes, o homem, o homem (sic) real que vive [...], pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos. (MARX; ENGELS, 1848, p.111).

Assim, o homem e a mulher são seres pensantes de tal forma que o quê difere o pior arquiteto ou arquiteta da melhor abelha, é o fato de que o humano projeta em sua mente o que pretende fazer. Se cogita e pensa, não é, nem pode ser, um mero reprodutor. Mas comprometido por si mesmo no mundo e com o mundo.

Na experiência existencial dos povos do campo, para além de suas relações com a terra enquanto meio de produção de suas vidas, também, acontecem os momentos de luta pelo

território, pela educação, pelo reconhecimento e pelos direitos humanos na amplitude de como o campo e os sujeitos desse espaço desejam serem reconhecidos. Esses movimentos de lutas pela sobrevivência nos convocam a pensar como esses saberes são produzidos nos conflitos pela vida. Pois, de acordo com as ponderações de Conte e Souza (2013):

Martins (1995), como autor clássico nos estudos sobre os camponeses brasileiros, enfatiza a expropriação constante dos camponeses por parte dos latifundistas. Destaca o grande nível de violência sofrida pelos camponeses na luta pela sobrevivência. Diante disso, considerando ser histórica esta luta pelo espaço de produção em pouca quantidade de terra, por vezes compreendendo também disputa de floresta e água para o extrativismo e pesca, um saber que merece ser destacado é a própria luta constante e as estratégias do dia a dia para a garantia do sustento/acesso aos alimentos. (CONTE; SOUZA, 2003, p. 32).

Com isso, podemos retomar as reflexões de Thompson (2000), quando o autor aborda que a luta é formadora e que a consciência social de opressão se dá na busca pelo afirmar-se. É diante, também, das dores e do conjunto de estratégias criadas para superação das mesmas, que os povos do campo implicam a necessidade do reconhecimento da dimensão profunda e contraditória dos seus saberes que se constituem nas suas experiências. Uma proposta educativa, no caso da EFASC, vinculada à realidade do campo para fazer sentido precisa cotidianamente dialogar com as realidades camponesas para que o projeto de educação contra hegemônico ganhe um aspecto crítico e resistente. Assim, compromete-se a lutar pelo reconhecimento das realidades e mundos vividos presentes no campo.

(...) porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo. (ARROYO, 2012, p. 231).

Cabe mencionar que os educandos e educandas que chegam à escola são sujeitos históricos com realidades distintas, com sonhos, frustrações, alegrias. Pensando nos princípios de humanização, emancipação e identidade do sujeito, faz-se necessário a tomada de consciência da diversidade para que se possa sugerir propostas libertadoras de educação do/no campo em seu projeto de formação humana no horizonte da emancipação. Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é o de que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. (Arroyo, 2012).

Nesse mesmo sentido, para Brandão (1986, p. 7), “todos os dias misturamos a vida com

a educação” e de fato a educação é a própria vida, pois durante toda a vida, de certa forma, estaremos nos educando e com isso, todas as experiências da vida são educadoras. Assim, cada experiência vivida é um momento educativo. Trazê-las para o cotidiano da EFASC é confiar nos saberes que se dão na e pela *práxis* dos movimentos camponeses. E mais ainda, que sem esses não há educação revolucionária. O projeto histórico da educação insurge com a problematização de que o ser humano, que se produz a si mesmo, é ao mesmo tempo produto e construtor da sua história. Portanto, a educação do campo, como política se coloca no devir de algo que ainda não é, realizando a formação de uma classe trabalhadora empobrecida<sup>50</sup> que, se resiste, contrapõe ao projeto de fortalecimento do capital (CALDART, 2010).

E com essa resistência fortalece suas possibilidades de, como classe, superar a incivilidade desse sistema. Da mesma forma, essa problematização contribui para o avanço da consciência de classe, de opressão, de gênero e de etnia que convida os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos de seu tempo, e, por meio desse envolvimento e militância, ir avançando na possibilidade de fazer-se como classe e sujeitos de luta pelo seu território. (THOMPSON, 2000). Compreende-se, então, que um projeto de educação do campo, toma um tempo e um espaço voltado para as ações e reflexões em torno da realidade camponesa e, em cooperação, do fortalecimento do campesinato.

As discussões promovidas, nos debates sobre ensino contextualizado ao campo, elucidam que existe uma necessidade de compreender que, nesse processo, uma das principais perspectivas a serem adotadas em seu projeto de formação humana é o vínculo da educação ao território no qual as pessoas inscrevem sua experiência de vida. Pois,

(...) carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo. (ARROYO, 2012, p.231).

A educação do campo, por excelência e justificativa, busca dialogar com as realidades dos homens e mulheres que desejam estudar e ser protagonistas de sua aprendizagem reconhecendo a existência de um espaço para si no currículo. E o conhecimento da realidade

---

50 É interessante mencionar que o empobrecido não se refere aos aspectos financeiros, mas ao histórico do campesinato como “indigno” de ocupar um espaço junto ao trabalho proletariado enquanto sujeito da transformação. A pobreza atribuída ao camponês e a camponesa o/a colocam na impossibilidade de lutar contra o desenvolvimento do capitalismo, contudo essa categoria de trabalhadores e trabalhadoras, a partir de uma educação que reivindicaram para si, estão compondo estratégias de vida e resistência para além da adaptação ao opressor.

vincula o processo educativo aos princípios libertadores, humanizadores, emancipatórios, críticos e resistentes da educação do campo. Segundo Caldart (2012), a educação do campo tem uma concepção:

Que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. (CALDART, 2012, p. 14).

Desse modo, não existe educação do campo sem levar em consideração a realidade histórica e social dos sujeitos. É através da realidade, do mundo vivido dos homens e mulheres desse espaço que as escolas do campo são produzidas e se concretizam. Na EFASC as vozes, dos agricultores e agricultoras, são escutadas e discutidas para então, se constituir o currículo alternante.

E assim, com vistas de transformar os sujeitos, historicamente esquecidos, em homens e mulheres que lutam por uma educação melhor e humanizada, parte-se da defesa do direito a história, a vida, a autonomia na terra e a igualdade social. O mundo vivido dos educandos e educandas se faz presente em seus aspectos sociais na medida em que os aspectos naturais de viver vão se constituindo em possibilidades de transformar-se, na firmeza de seu eu. Marx e Engels, em suas reflexões, apontaram para esse duplo aspecto:

A produção da vida, tanto da própria vida no trabalho quanto da vida estranha na procriação, parece já se mostrar desde logo na condição de relação dupla – de um lado, como relação natural, e de outro como uma relação social [...]. (MARX e ENGELS, 1848, p. 52).

Assim, a produção do viver não se dissocia do trabalho e da educação. Nesse sentido, um processo educativo que se propõe a dialogar com os sujeitos que o compõe, em primazia, considera o vivido como ponto de partida e mediação das relações de ensino-aprendizagem. Isso se justifica também pelo sujeito histórico e de vivências, como produção de experiência, serem algo que não se dissociam da sua trajetória na escola.

Quanto à educação do campo, o processo que se institui, centrado nos sujeitos, produz aprendizagens que: “dizem respeito à matriz sociocultural ou comunitária, ou seja, à *práxis* intelectual e política, à identidade local e às relações sociais em que os sujeitos do campo se inserem”. (GUBUR; TONA, 2012, p.63). No espaço da escola do campo, pela especificidade

dos sujeitos que a compõem, é necessário ter indignação para as diferenças de natureza social, cultural, política e econômica que acometem esses povos.

O comprometimento com a humanização, também se faz necessário, pois quando essas especificidades são tratadas como por menores, em uma sociedade de classes, a tendência é a educação ideológica e acrítica. Daí o motivo pelo qual as escolas do campo, e incluindo, a EFASC fundarem-se em processos educativos que tem como utopia a luta por uma educação contra hegemônica. Na Pedagogia da Alternância, existe uma centralidade no sujeito que a produziu porque há uma compreensão de que a essência do fenômeno educativo, não se constitui sem sujeitos. Compreende-se, ainda, que o sujeito da educação é concreto e a faz, pois um processo educativo do campo:

Exige uma ordem social qualitativamente orientada, que só pode ser alcançada na sociedade dos indivíduos livremente associados, que, como sujeitos históricos autônomos, estejam no pleno controle do processo produtivo, esse conscientemente subordinado à satisfação das necessidades humanas, e não a uma riqueza fetichizada. (GUBUR e TONA, 2012, p.65).

Desse modo, educar na Pedagogia da Alternância tendo o conhecimento do mundo vivido do educando e da educanda é uma forma de intervenção no mundo e, através da educação crítica e conscientizadora, é possível que ocorram transformações em todos os locais da sociedade. Quando o processo educativo toma como pressuposto a realidade dos sujeitos é notório que há um aumento de contradições e dilemas, como é o caso da educação do campo na luta entre o sistema capitalista e o trabalho e a sobrevivência do homem e da mulher do campo.

Contudo, essa relação com o vivido e as contradições emergentes, caminham junto na constituição de *possibilidades emancipatórias*. E para tanto, de acordo com Nosella (2014), a participação das famílias no processo educativo da escola é decorrência da Pedagogia da Alternância e é essencial da pedagogia das escolas da Família Agrícola. “Se a ‘vida’, a ‘experiência’, a ‘realidade’ é o ponto de partida do processo de formação, necessariamente, a família, em se tratando de adolescentes, constitui o núcleo dessa ‘vida’ ou ‘experiência’ ou ‘realidade’”. (NOSELLA, 2014, p.88).

Conhecer a realidade implica em reconhecer homens e mulheres, jovens do campo, que não têm encontrado para si um espaço na escola regular. Por isso, a educação a partir de um currículo alternante que constitui um sujeito com uma visão alternante de mundo, precisa

educar homens e mulheres que percebam a necessidade de “uma luta para serem reconhecidos e para se afirmarem como sujeitos de conhecimentos, de formas de pensar, de culturas e identidades; uma luta contra o padrão segregador de poder-saber”. (ARROYO, 2012, p.36).

A EFASC é feita com os sujeitos do campo e estes/as a fazem para si. Desse modo, a Pedagogia da Alternância compreende o desenvolvimento de um currículo que tem como essência a solidariedade humana e o compromisso político com o meio aliado a uma educação que parte da realidade histórica e social do homem e da mulher do campo concebendo-os como seres capazes de assumirem-se como sujeitos de sua história e que a fazem cotidianamente.

Um processo educativo precisa ter compreensão da importância do protagonismo do sujeito para que possa assim tramar experiências de luta anticapitalista e representar *possibilidades emancipatórias*. Sendo a Pedagogia da Alternância uma proposta pedagógica essencialmente voltada para a realidade, a mesma não isola nem ignora as contradições, ao contrário, pois se compreende que as toma como elemento de ação e reflexão.

A educação é constituída de contradições entre o próprio movimento camponês, porque existe uma forte tendência do agronegócio e este, essencialmente capitalista, coloca em risco toda a ideologia leninista que vem se concretizando de uma educação contra hegemônica e de amor à terra. Conforme Nosella (2014), algumas EFAS podem permitir-se a formar pequenos/as agricultores/as que irão logo se adequar a lógica capitalista, de forma acrítica. É o caso do “agronegocinho”, por exemplo, que já foi mencionado anteriormente. Compreende-se que a contradição é necessária, pois de acordo com Freire (1995), a educação harmoniosa, na qual nada se contradiz e tudo vai bem, está aí o perigo. Se torna uma pedagogia bancária, na qual somente o educador e a educadora sabem certo e depositam os conhecimentos no educando e na educanda.

E concomitante a isso, como explicou Marx (2003), o ser humano interioriza a posição de dominado e são também interiorizadas posições de incapacidade, baixo estima e desgosto pela educação. Ribeiro (2010), também, considera que as contradições são inerentes ao movimento camponês e que essas são pontos importantes no processo de emancipação, libertação, autonomia e humanização do homem e da mulher do campo. Uma educação emancipatória, precisa partir do conhecimento do mundo vivido do educando e da educanda, e, sobretudo, orientar caminhos para que o ser humano consiga ser singular no coletivo, singular em seu modo de ser e pensar coletivo, transformando a realidade tendo uma visão

crítica de mundo porque a paz e a libertação não são acomodação, mas são também lutas.

De acordo com as reflexões de Nosella (2014), a formação pela alternância se organiza em quatro pilares que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Aprender a conhecer, para que o/a jovem conheça, relacione e integre os elementos de sua cultura ao conhecimento técnico-científico discutido na escola. Aprender a fazer marca para o desenvolvimento de disposições para enfrentar problemas, solucionar conflitos e constituir-se como humano. Aprender a viver com os/as outros/as para realizar projetos comuns, fortalecendo as relações humanas. Aprender a ser sujeito, ser protagonista agindo com autonomia nas relações entre sujeito, escola, família, comunidade e propriedade. Todas essas aprendizagens se tramam numa unidade na qual a alternância é a condição para a magnitude dessas aprendizagens.

Na relação orgânica com a realidade, a Pedagogia da Alternância tem como finalidade uma formação integral, humana, social e técnica, valorizando a experiência de vida buscando também contribuir no desenvolvimento do meio familiar, social, profissional, cultural e ecológico. Está centrada no humano e no desenvolvimento do seu meio. Tende então, de acordo com as ponderações de Gimonet (2007), a situar o educando e a educanda como sujeito-autor/autora de sua formação.

E, com isso, prevalecem os métodos ativos (protagonismo) e de apropriação que privilegiam o processo de produção de saberes através do sujeito, distanciando-se de um depósito de conhecimentos. Gimonet destaca que “a eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico”. (2007, p.28).

Se a EFASC nutre a valorização e os conhecimentos do território camponês, conseguirá contribuir na transformação do cenário atual de abandono e desesperança, construindo com os/as jovens formas de melhorar suas possibilidades dentro da atividade agrícola, partindo do conhecimento que está na vida cotidiana das pessoas que trabalham e vivem nesse território.

De acordo com Saviani (2014), a Pedagogia da Alternância é para todos os homens e mulheres, que se identificam com a luta pela transformação da sociedade, a construção de uma nova forma social em que a “terra deixe de ser apropriada privadamente e volte a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude”. (SAVIANI, 2014, p.32). Ao espaço para vocação da humanização, se tramam

aí as *possibilidades emancipatórias* vinculadas às *práxis* dos homens e mulheres.

### 3.2 Compreendendo *práxis* e *possibilidades emancipatórias*

Na concepção de Vásquez (1977), *práxis* é um termo de origem grega, empregado na Antiguidade. O termo naquele contexto referia-se às ações cotidianas, práticas que os homens e mulheres realizam em seu viver, uma atividade prática que era tomada como dissociada do ser histórico que a redimensiona. Porém, na concepção do mesmo autor, é preciso nos abster do conceito de prática como sinônimo da *práxis*. Migrando de uma consciência comum, a *práxis* se constitui como uma categoria central que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Vásquez (1977) explica que a filosofia que toma a *práxis* como interpretação e transformação é a filosofia marxiana. No entanto, este conceito de *práxis* não começa nem tem seu fim em Marx, mas que após a superação do idealismo alemão<sup>51</sup> a filosofia marxiana representa um nível de consciência mais elevado e um vínculo mais aprofundado com a *práxis* real.

Compreender *práxis* e *possibilidades emancipatórias* na EFASC se torna necessário pela especificidade da Pedagogia da Alternância que orienta as práticas educativas desenvolvidas dessa escola que se formou a partir da realidade prática dos sujeitos do campo e também do projeto teórico de educação camponesa. E, também, a partir da *práxis* crítica e humanizadora vinculado a compreensão do camponês e da camponesa como sujeitos históricos que não somente estão no mundo, como, também, relacionam-se com este.

A *práxis* pode ser compreendida no movimento camponês na medida em que as lutas pela terra, pelo direito à agroecologia, pelo direito à educação, à saúde e a dignidade se deslocam para o campo da luta consciente e crítica pela transformação social a qual reivindicam. Uma proposta de educação que se pretende ser do campo insere-se em uma educação que exige mudança consciente e comprometimento no âmbito político das lutas sociais numa perspectiva emancipatória vinculada ao processo de superação do capitalismo. Caldart (2010), em suas reflexões, destaca que pensar a educação do campo implica em construir um olhar sobre a complexidade das relações econômicas, sociais e políticas

---

51 O termo idealismo alemão remonta uma concepção filosófica na qual as ideias, que são supremas, perfeitas e imutáveis, são as verdades absolutas. Em Hegel com a dialética hegeliana, especialmente, o homem e a mulher não são vistos como capazes de transformação social porque a consciência é compreendida como antecedente a ação. Nesse sentido, toda ação transformadora é fruto de uma consciência transformada, o que na dialética marxista ganha uma nova interpretação sendo o homem real e mulher real o que fazem história e agem de forma guia à transformação humana. (CARON, 2010).

vinculadas aos sujeitos que a fazem. A educação do campo é fruto de um movimento que nasce inicialmente com o MST, a agricultura camponesa e uma pedagogia que Caldart (2010), problematiza como Pedagogia do Movimento<sup>52</sup>. E com isso, a educação vai se tramando como um processo educativo em defesa dos povos do campo e seus territórios. De acordo com Arroyo (2012) e Stédile (2012), a educação para os povos que vivem do meio agrícola sofreu fortes influências da Revolução Verde<sup>53</sup>.

A monocultura, a pecuária extensiva, a agroindústria e formas de “modernização” do campo se fizeram muito presentes nas diretrizes para o ensino agrícola<sup>54</sup> no Brasil. Porém, a implementação de diferentes insumos químicos e tecnologias no campo não visavam o bem-estar dos povos que habitam esse território, mas uma forma de lucratividade a partir do setor agrícola.

Nesse sentido, verifica-se a ideologia de uma agricultura puramente capitalista na qual o princípio de soberania alimentar ou mesmo de vida digna no campo, não faz parte do metabolismo dessa ideologia. É uma forma de desrespeito e opressão do território capitalista sobre o território camponês, pois, segundo Fernandes (2015), através de um novo nome, em princípio até atrativo, o agronegócio é apenas uma nova nomenclatura utilizada para substituir o Plantation<sup>55</sup>. A lógica de exploração é quase a mesma, porém agora não mais os escravos que trabalham nos grandes latifúndios, mas os agricultores e agricultoras que têm o seu território silenciosamente colonizado pelo agronegócio.

As discussões originárias dos movimentos, embasados teoricamente em uma concepção

---

52 De acordo com as reflexões de Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012) existe uma concepção de educação que cotidianamente sustenta as lutas da Educação do/no Campo. O vínculo originário dessas concepções de educação, em primeiro, se dá pela tomada de posição por uma educação, contextualizada, pelos movimentos sociais como o MST e a agricultura camponesa. Esse envolvimento dos povos e seus movimentos é o que origina a “Pedagogia do Movimento”. Pedagogia que caminha com a vida e seu horizonte é a realidade dos sujeitos e possibilidades de transformá-la para o ser mais. Essa pedagogia é também herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista. O maior desafio que se coloca é uma educação para o nosso tempo.

53 Segundo Pereira (2012), a partir de 1950, em muitos países e no Brasil ocorreram, em largas escalas, a modernização da agricultura com o objetivo desenvolvimento social a partir do controle da fome. Com isso, essa revolução foi concebida como um pacote tecnológico de insumos químicos, sementes de laboratório e outras ações consideradas tecnologias. Porém, isso causou uma ruptura como a história da agricultura e consequentemente dos sujeitos que habitam o território camponês.

54 A partir das ponderações de Fernandes (2015) compreende-se que a educação do meio rural foi prática e tema recorrente, principalmente porque os programas de para os povos desse espaço, financiados pelos EUA tinham a comunidade rural como alvo pela sua vinculação à extensão rural. Insistia-se na ideia de levar o conhecimento e produção ao território camponês, ignorando todo o saber e a prática de gerações. Assim, pela adversidade que isso trazia, esse espaço vai se constituindo como ponto de partida da grande parte dos trabalhos de educação dos camponeses. A resistência a uma educação colonizada que não é nossa compõe o princípio das lutas por nossa educação.

55 Plantation, segundo Fernandes (2015), é um sistema de produção agrícola com base monocultora que se utiliza da mão de obra escrava para conseguir manter seus índices de exportação e lucros altos.

dialética de educação, em defesa de um ensino agrícola voltado aos interesses dos movimentos sociais do campo foi, segundo Fernandes (2015) e Arroyo (2012), o que deu origem às compreensões de uma educação para o campo como um direito. Com isso, na Constituição de 1988, já se verificou um espaço, ainda que mínimo, destinado para discussão da educação voltada para os interesses dos povos desse local.

Arroyo, Caldart e Molina (2009) argumentam que os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos “a assumir sua responsabilidade para garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 14). O autor e as autoras refletem que a constituição de políticas de educação básica para o campo (no ano de 2001), já é um importante passo no que se refere à luta por uma educação e uma escola do campo contextualizada a essa realidade.

As novas e recentes compreensões da educação dos povos do campo, como um direito destes e não uma extensão do sistema capitalista, a partir desses movimentos constituintes começaram a ganhar vida principalmente a partir da década de 1980, momento em que a sociedade brasileira, segundo Saviani (2014), vivencia o fim do período de fechamento. A partir desse marco, são articuladas diferentes ações em favor de vários direitos, dentre eles, a educação do campo.

O envolvimento dos movimentos sociais, no sentido de pressionarem o Estado pela garantia de educação, não permite, a partir de uma simples constatação fenomênica do processo, vislumbrarmos da ideia de que o neoliberalismo irá se concretizar através das práticas educativas reivindicadas<sup>56</sup>. Desse modo, é importante lembrar, que no interior das experiências educativas, a *práxis* é fundamental no movimento de resistência e no processo de fazer uma educação para além do capital<sup>57</sup>, como discorre Mézaros (2004).

---

56 A respeito disso, Molina (2012) reflete que quando se afirma que a Educação do Campo não emerge no vazio e também que não se dá pela iniciativa do Estado ou de algum governo, sendo esta “dos” sujeitos do campo, o vínculo orgânico com os sujeitos locais é firmado, bem como também com o lugar, com o território, com as comunidades e suas realidades. O protagonismo movimentos sociais se torna inventor que demarca além de um projeto de educação, também um projeto identitário.

57 Durante a realização da pesquisa de campo, o educador Sérgio Zamberlan, em ocasião de visita à EFASC em 2015, mencionou que é hora de pararmos de “metabolizar o sistema capitalista e o eurocentrismo”, mas é o momento do poder público, e por quê não o privado, vincular-se à nossa realidade. Uma educação que seja nossa. Qual é o sentido de gastar os fundos financeiros de Nossa América, como dizia José Martí, imitando um modelo de educação que não é o nosso? Assim, Zamberlan foi argumentando que a educação a partir da realidade do campo que acontece nas EFAS, nas CFRS e entre outras experiências educativas têm o direito de contar com o apoio financeiro do Estado, dos municípios ou das empresas. E aos órgãos financiadores não lhes cabe o direito de intervirem nas *práxis* educativas. (DIÁRIO DE CAMPO, SANTA CRUZ DO SUL, 12/08/2015).

Nesse mesmo caminho, pode-se compreender que a educação é uma necessidade e um direito que não podem ser negados ou silenciados para a população rural. Contudo, essa educação deve servir como instrumento de luta e fortalecimento das identidades dos povos do campo, ou seja, uma educação como princípio de emancipação e libertação humana.

Segundo Oliveira (2007), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o campo é conceituado como espaço “diversificado” no qual se produzem culturas. Assim a educação do campo não pode ser hegemônica, mas reivindicar o direito à diversidade. Intrínseco à diversidade está os direitos humanos nas áreas rurais como os sertões, os rincões e os interiores que conforme a autora parece estar passível de esquecimento no que se refere aos direitos básicos do ser humano como a água, à alimentação, à cultura, à paz.

A ideia romântica de campo, durante décadas, conseguiu suprimir a existência de conflitos no campo, sobretudo, os conflitos ocasionados pela interferência nos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nesse sentido, os direitos humanos precisam ser ampliados à realidade rural diante das injustiças sociais que ocorrem quando se luta na terra, pela terra.

As EFAS, como experiências educativas que beneficiam diretamente os filhos e filhas de pequenos/as agricultores/as, se tramam como educação a partir do campo e no campo em que pese sua preocupação com a formação de uma consciência e uma visão de mundo a partir da experiência de vida camponesa. Através da formação integral do educando e da educanda, a participação da família no processo e, no caso da EFASC, a concepção freiriana como referência teórica e epistemológica, a educação em seu sentido político resgata o valor da terra e do homem e da mulher que nela se fazem. Vendramini (2007, p.9) reflete que a educação do campo ganha sentido, “quando for associada por um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”. A experiência da EFASC tem esse sentido quando a mesma se concebe como uma escola dos agricultores e agricultoras e, nesse processo, todos/as se escutam para intervir na realidade e transformá-la visando à manutenção da vida e da educação como direitos básicos e humanos.

Nas reflexões de Ribeiro (2002, p.11), no que se refere à formação, o campo, no contexto da agricultura familiar, precisa de técnicos e técnicas em agricultura que sejam, também, trabalhadores e trabalhadoras afirmados e presentes em suas localidades, articulando a sua experiência de trabalho agrícola, com o tratamento científico ofertado em diferentes

instituições. Assim, de acordo com a autora, compreende-se que a preocupação de uma EFA, enquanto experiência educativa contra hegemônica é propor uma formação que possa contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo, integrando prática do trabalho agrícola com a formação<sup>58</sup>.

Uma escola, no contexto da agricultura familiar, precisa se compor como um espaço de integração “de experiências, de aprendizados, de participação, de produção de novos conhecimentos, de constituição de identidades indígenas e camponesas, pessoais e coletivas, na luta por direitos e contra a discriminação e a opressão” (RIBEIRO, 2002, p.11). Numa perspectiva crítica e real da *práxis*, a existência de *possibilidades emancipatórias* vão sendo ressignificadas. Na concepção filosófica materialista e histórica, também dialética, a *práxis* é algo que não está somente na consciência, mas sim na atividade material do homem e da mulher. Nesse sentido, “revelar teoricamente o que a *práxis* é, marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra”. (VÁSQUEZ, 1977, p. 6).

Desse modo, compreende-se que a união entre pensamento e ação precisa se constituir como uma atividade criadora do ser humano, em seu devir. Vásquez (1977) afirma que era assim que Lênin pensava ao discorrer que não há como se compor um movimento revolucionário sem uma teoria revolucionária que sustente tal movimento. Daí a importância dos movimentos camponeses e das próprias formas de educação alimentadas pelo projeto de educação do campo sustentarem as referências teóricas e as memórias militantes<sup>59</sup>, que orientam uma prática educativa que se opõe à hegemônica.

Na EFASC, compreende-se que há uma *práxis* crítica e humanizadora em um movimento no qual os sujeitos conhecem e referenciam o conjunto de teorias que fundamentam suas ações humanas e políticas. Com isso os homens e mulheres do campo, agricultores e agricultoras, sobretudo, após interpretarem sua condição social de mundo se preocupam então em transformá-la, seja reduzindo o plantio do fumo, seja propondo a uma escuta sensível que futuramente poderá lhes ajudar a diversificar a agricultura.

A Pedagogia da Alternância propõe uma *práxis* comprometida com o meio social, os/as jovens precisam comprometer-se com uma ação social fortalecida pelos mesmos princípios

---

58 Observam-se as aproximações com o trabalho como princípio educativo e potencial de emancipação humana, por meio do trabalho como forma de produção da vida, vinculados aos ideais de Gramsci.

59 De acordo com as reflexões de Bogo (2012), memória militante é o que permite o retorno das tradições insurgidas e que são interrompidas pela violência do poder dominante. Nesse sentido, a valorização da mística e a luta pela vida no campo são exemplos de registros de uma memória militante.

críticos e libertadores que fundamentam sua formação escolar. É a partir dessa compreensão praxica do viver que se torna possível a realização de um trabalho educativo com a escola e a família/comunidade. Desse modo, podemos identificar a dimensão das *possibilidades emancipatórias* inseridas na *práxis*.

Uma proposta de educação como possibilidade emancipatória precisa considerar a sua natureza teórica buscando sempre fugir do imediatismo. As *práxis* docentes na EFASC precisam ser comprometidas com a solidariedade, a cooperação e a humildade<sup>60</sup>. No processo educativo, essas atitudes são fundamentais para que as *práxis do-discentes* constituam-se como princípios emancipatórios.

A emancipação em sua amplitude é um processo lento, contraditório e de muitas lutas. Para Freire (1995) e Adorno (1995), a emancipação humana, num sentido pleno, não é possível em nosso tempo presente. Contudo, cotidianamente pode-se identificar sinais emancipatórios que ressignificam a nossa “esperança utópica concreta” de um mundo melhor para que o homem e a mulher possam habitar humanizados e emancipados. Nesse sentido, articula-se também a possibilidade de que os povos do campo, a partir de suas lutas, possam superar a terra como um negócio e fazer desta um local onde se pisa, se trabalha e do qual se vive. Como já mencionado anteriormente, uma matriz pedagógica e, também, política da vida.

Nas reflexões de Adorno (1995), a educação para a emancipação deve ser primeiramente crítica. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. (ADORNO, 1995, p. 121). Ou seja, tanto a educação do campo nas diferentes formas de se organizar quanto à educação regular, ambas precisam ser voltadas para uma reflexão crítica sobre a realidade. É a crítica no sentido também de uma não acomodação que vai constituindo a emancipação, porque desestabiliza o ser humano aproximando-o do desejo de luta e transformação, assim como também da utopia concreta da realização possível.

Compreende-se, a partir de Adorno (1995), que as experiências diversas de educação, mesmo que vinculadas às realidades da população que as produzem, não são necessariamente um fator de emancipação. Em Educação e Emancipação (1995), Adorno discorre que no período Nazista a educação dos alemães estava vinculada à realidade dos sujeitos, porém somente a educação contextualizada não foi suficiente para impedir uma desumanização

---

60 Para Freire (1995), a humildade é uma virtude que não pode ser compreendida como uma condição de autodesprezo e opressão, mas ao contrário, uma forma de garantir a convivência com o outro e a outra de uma forma dialógica, no seio das lutas, possibilidades e contradições.

violenta, tal como foi. Então nos cabe o questionamento de como se vincula a educação à emancipação humana e para isso, identifica-se a Pedagogia da Alternância como possibilidade emancipatória pelos seus pressupostos de cooperação, solidariedade, sustentabilidade, conscientização, entre outros. E, sobretudo, pela argumentação de que a educação libertadora é atravessada pelo respeito e busca de dignidade dos homens e mulheres, crianças e velhos, povos do campo.

Assim, as *práxis* dos sujeitos do campo na EFASC são reconhecidas a partir de um mundo vivido e um saber da terra que precisa ser partilhado. Para tanto, compreende-se que essas *práxis* populares de homens e de mulheres do campo são de igual importância e valor às *práxis* que acontecem no cotidiano da escola. Por esse motivo todas são tomadas como *práxis do-discentes* na medida em que ensinam um saber que é produzido pela vida, pelo campo e que também o é pela academia.

Para Soares (2012), a *práxis* é o elemento fundante da existência humana, justamente pela relação indissociável e dialética entre o pensamento e a ação que permitem ao homem e a mulher real a “assunção humana sobre a sua própria desumanidade”. (p.18). Desse modo, releva-se as *práxis* docentes que acontecem na EFASC como fundamentais na superação da condição de um ser menos<sup>61</sup>. A luta pelo ser mais é significativa, sendo esta uma condição para a humanização e emancipação.

No pensamento de Freire (1995), a emancipação, para além de uma proposta filosófica, social ou crítica, se torna essencialmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a *práxis* pedagógica. É através da educação que as pessoas se libertam e se constituem como sujeitos de luta-resistência, mas a educação sozinha não liberta, do mesmo modo que homens e mulheres também não se libertam e nem se emancipam sozinhos. Segundo Freire (1986), a educação para o nosso contexto precisa ser partilhada entre pessoas “ensopadas” da *práxis* como compromisso com a sociedade transformada para que possa ser então, o celeiro da humanidade, como discorremos anteriormente.

Por ser nascida em um contexto prático, conforme Caldart (2010), a *práxis* na educação do campo ainda vem sendo constituída porque o movimento por uma educação do/no campo exige uma teoria que corresponda ao que se propõe esse projeto de educação enquanto possibilidade de transformação humana. Desse modo:

---

<sup>61</sup> A partir de Freire (1995) compreende-se o ser menos como o contrário de ser mais, ou seja, uma condição determinista que tenta limitar no outro sua vocação para a humanização.

Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. (CALDART, 2010, p.262).

Nesse sentido, um processo educativo que se propõe a uma luta anticapitalista requer uma *práxis*, uma unidade com uma teoria que sustente essas ações que tem acontecido, sobretudo, a partir dos movimentos populares. A relação entre a prática cotidiana do campo com uma teoria rigorosa vai tecendo a *práxis*. De acordo com as reflexões de Caldart (2010), compreende-se que toda luta que se propõe ser contra hegemônica requer uma teoria crítica que caminhe junto aos movimentos de lutas, aí também se inserem as *possibilidades emancipatórias*.

No processo de educação do campo, na especificidade da EFASC, a libertação do homem e da mulher, primeiramente, precisa de uma tomada de consciência de suas posições sociais de oprimidos. A partir dessa tomada de consciência o processo de emancipação está em possibilidade de acontecer. “A libertação, por isto, é um parto [...] O homem (sic) que nasce deste parto é um homem (sic) novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1991, p.35).

Se os povos do campo reivindicam um processo educativo que esteja em coerência com suas realidades, significa que reconhecem suas condições de oprimidos e historicamente excluídos das políticas públicas da educação.

A emancipação, como possibilidade, do homem e da mulher se dá em diferentes níveis: educação, economia, política e social. Se todos esses níveis forem alcançados, poderíamos pensar, a partir de Adorno e Freire, que a população do campo se constituiu na firmeza do seu eu. A firmeza do seu eu é também a certeza e a busca do ser mais e a resistência ao sistema predatório vigente que transforma o ser humano em mercadoria. Nesse mesmo sentido, de acordo com as reflexões de Wood (2003), as lutas de gênero, etnia, sexualidade e entre outras lutas sociais, somente serão completas se inserirem junto a si uma luta anticapitalista.

Assim é também na EFASC, pois emancipação dos agricultores e agricultoras será parcial na ausência de uma luta contra o sistema que os/as oprime daí, a importância da agroecologia que além de ser a possibilidade emancipatória da agricultura que é nossa, também, por meio de cooperativas familiares, certificações, encontros e outras ações, está preocupada em como tramar um mercado justo e emancipatório<sup>62</sup>.

---

62 Luiz Rogério, Engenheiro Agrônomo do CAPA. Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul,

E, em Marx e Engels (1848), a categoria emancipação se apresenta com um sentido político-social, na perspectiva de transformação das estruturas da sociedade através de organização social do proletariado, ou seja, de uma classe social desfavorecida. E o campo como um território de disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2010), também pode ser compreendido na perspectiva de Marx e Engels (1848), como uma classe social de trabalhadores e trabalhadoras que desejam e, que aos poucos, têm constituído mudanças sociais de ser homem, de ser mulher do campo ressignificando a si mesmos enquanto sujeitos protagonistas de seus devires. No âmbito da *práxis* pedagógica/docente no projeto de educação do campo, de acordo com as reflexões de Caldart (2010):

A Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2010, 263).

Em síntese, compreende-se também que é dever de toda escola, sobretudo que se propõe a uma educação libertadora, o enfrentamento das contradições concebendo-as como partes envolvidas no processo educativo e nas *práxis do-discentes*. Relevam-se as contradições como caminhos para as *possibilidades emancipatórias* e próprias dessas *práxis*. Segundo Soares (2012), na firmeza do eu, compreende-se também a *práxis* como afirmação da vida humana, uma afirmação consciente no processo de superação e de inesgotáveis possibilidades de lutas em articulação à emancipação humana. Isso significa que num sentido ontológico de onipresença, por estar em toda parte, a *práxis* possui uma relação intrínseca com a emancipação, sendo estas fundantes do viver e do próprio modo como a essência humana se tece.

Compreende-se *práxis* e *possibilidades emancipatórias* inseparáveis em um projeto de transformação humana. Consideramos que é a partir dessa condição que o homem e a mulher vão ao encontro com a humanização, a libertação e a autonomia. Ao término da sementeira, compreende-se a Pedagogia da Alternância, o Mundo Vivido do educando e da educanda, a *Práxis* e as *Possibilidades Emancipatórias* como verificáveis na experiência da EFASC. Essas categorias são oriundas a partir do próprio contexto da pesquisa e, correspondendo à metáfora de semear, articula-se a reivindicação de que os povos do campo têm feito para que as

sementes sejam suas.

Para tanto vinculadas às suas *práxis*, como material de sua relação de trabalho e cuidado com os começos. E, nessa metáfora do processo de trabalho na terra a seguir, apresenta-se os caminhos teórico-metodológicos tramados na compreensão de que são as sementes regadas que do mesmo modo, que o semear, foram regadas, em muitos momentos, junto com as famílias, educandos/as e educadores/as.

## 4 AS SEMENTES REGADAS

*Tem gente que acha que produzir orgânico é mais difícil, mas eu não acho. É que as pessoas estão acostumadas com o fumo né, onde recebem todas as orientações e os insumos são prontos, é “aplicação na propriedade”. E com o orgânico não tem receita, o que tem é a troca de conhecimentos entre os vizinhos, mas cada pessoa é responsável por fazer suas caldas, preparar a composteira e cuidar da sua produção. E isso é bom, agregar autonomia e autoconfiança na propriedade. O agricultor fazendo do seu jeito, conhecendo a propriedade<sup>63</sup>. (Sr. Sérgio, agricultor familiar, 2015)*

Compreendeu-se a metodologia como as águas que regaram as sementes e que se colocaram como determinantes no processo de germinação das mesmas. Entre o “nem de mais e o nem de menos”, foi o que se buscou para regar a pesquisa que, assim como o campo e os sujeitos, também se tramou em situações de devires. O desafio de início colocado, como outrora mencionado, foi o de uma pesquisa para este tempo e para esta realidade na qual se inscreve a pesquisadora por seu mundo vivido e, do mesmo modo, dos sujeitos pesquisados/as.

Estamos *sendo*. E, o horizonte político e ideológico, do qual se partilha é o de que as sementes que foram regadas, agora já às vésperas da colheita, possam ser acessadas por todos aqueles e aquelas que entendem que a educação contextualizada empodera e dá visibilidade aos homens e mulheres. Sujeitos estes, que foram ensinados a calar e esperar o conhecimento deixando, muitas vezes, morrer seus saberes, suas *práxis* e seus modos de organizarem a vida, que até então, lhes foram negados os direitos de serem protagonistas.

Assim, esse capítulo está organizado de modo a partilhar como se deu a pesquisa de campo. Num primeiro momento resgata-se, brevemente, aspectos históricos da pesquisa qualitativa na América Latina combinada aos elementos de participação. Também, discorre-se sobre a técnica de triangulação de dados articulada a essas.

Na sequência, apresenta-se como a pesquisa foi realizada a partir dos aspectos orientadores que são: a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e análise documental. E por fim, partilha-se o modo como se deu a análise dos dados, sendo essa, através de indicadores emancipatórios.

### 4.1 As águas de um rio<sup>64</sup>: caminhos teórico-metodológicos

63 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

64 Tomou-se como metáfora as águas de um rio para regarmos as sementes pela própria simbologia dialética do

Os caminhos teórico-metodológicos foram como as águas que nos auxiliaram no cuidado de nossas sementes. No decorrer do capítulo partilharemos como nos suleamos nesse processo de pesquisa, pois, segundo Brandão (2006), uma metodologia de pesquisa é como o calçado que usamos e o bastão que carregamos ao caminhar. Mas, além disso, é importante saber que cada um de nós, com nossos calçados e bastões podemos fazer diferentes caminhos. Mas, talvez, o mais importante seja o lado de quem se caminhe.

O tipo de pesquisa realizada nessa dissertação foi a qualitativa<sup>65</sup>. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa surgiu, mais precisamente na década de 1970, nos países da América Latina onde a suposta neutralidade científica passou a ser denunciada, não apenas como impossível, mas como um posicionamento velado em favor dos dominantes. Nesse sentido, conforme Streck e Adams (2014), uma pesquisa que se pretende neutra mascara as diferentes realidades sociais, uma vez que, fazer pesquisa significa tomar partido.

Para a elaboração dos caminhos teórico-metodológicos, partiu-se da premissa de que EFASC não se dissocia da totalidade do movimento de EFAS no Brasil e no mundo. Assim, entendeu-se a necessidade de uma metodologia que nos permitisse uma compreensão da essência desse fenômeno educativo, com foco nas *práxis do-discentes*, considerando os processos e produtos centrados no sujeito. Do mesmo modo os organizados pela pesquisadora e pelos sujeitos e, os elementos produzidos, pelo meio dos sujeitos. Por fim, os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social do sujeito<sup>66</sup>.

Com isso, considerou-se relevante adotar como perspectiva metodológica a técnica de triangulação de dados<sup>67</sup> combinada a elementos de pesquisa participante<sup>68</sup>. A triangulação de

---

rio e que Heráclito argumentava seu movimento. Pois, não há possibilidade de tomarmos banho duas vezes em um mesmo rio porque a água não é mais a mesma e nós também já não somos mais os/as mesmos/as. Nesse sentido, segundo Freire (1995), a realidade está sendo. As águas – caminhos teórico-metodológicos – que regaram as sementes-processo de pesquisa; moveram-se com a vida – devir dos sujeitos envolvidos nesse processo. A cada reflexão ou movimento vivenciado já não fomos mais os mesmos.

65 A pesquisa qualitativa, adotada majoritariamente no campo das Ciências Humanas e Sociais, se torna a mais apropriada pela especificidade de que as relações humanas e sociais não podem ser medidas e pesadas, ou somente quantificadas, mas analisadas de um modo participante e aprofundado. Pois se entende que realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

66 A partir dos aspectos apontados, realizou-se um exercício de organização do campo de pesquisa e sujeitos. E, dentro dessa perspectiva, compreendendo que a técnica de triangulação de dados permite, ao pesquisador e a pesquisadora, um conjunto maior de dados coletados para que sua análise possa se aproximar o máximo possível da essência do fenômeno social em estudo.

67 Recorreremos à compreensão de triangulação dos dados, em seus três aspectos: produtos elaborados pelo/a pesquisador/a e sujeitos da pesquisa; documentos pedagógicos e legais produzidos pelo meio e, por último, questões de ordem econômica, social e cultural que cotidianamente influem na vida dos sujeitos.

68 Ao adotar uma metodologia de pesquisa, na qual se pesquisa participando, o pesquisador e a pesquisadora

dados, pela abrangência e amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado. E, os elementos de pesquisa participante pela importância, reconhecida pela EFASC e pela pesquisadora, de partilhar dos diferentes instrumentos que constituem a Pedagogia da Alternância a fim de melhor compreendê-la.

E, com isso, a *práxis* da pesquisa vai ao encontro da escola que se propõe a pesquisar, cujo processo educativo ocorre por alternância, sendo necessário que o pesquisador e a pesquisadora se insiram e vivam a escola para conhecê-la e experienciá-la. É também uma condição da EFASC que todo pesquisador/a que se proponha a pesquisá-la, precisa viver a escola, realizar a alternância para se apropriar dos instrumentos oriundos desta e participar da vida na escola, ao menos uma semana, a fim de tramar uma relação com os educadores e educadoras, famílias e estudantes.

E nesse sentido, conforme apresentaremos a seguir, foi se dando a participação por meio da partilha dos diálogos e saberes significando, também, a possibilidade de produção do conhecimento compartilhada, na qual saberes ignorados<sup>69</sup> podem ser discutidos. Trata-se, também, de um convite a mudarmos, de forma crítica, nossas visões sociais de mundo, reconhecendo a vocação para o ser mais como uma busca permanente. E, no ato de produzir conhecimentos juntos/as, os autores problematizam que se a pesquisa participante é um sonho e que então “sonhemos e pesquisemos juntos”. (BRANDÃO; STRECK, 2008, p. 14).

#### **4.1.1 As primeiras mudas e o plantio: a construção de elementos participantes na pesquisa**

Construir elementos de pesquisa participante na EFASC foi muito bonito porque, na condição de pesquisadora, teve-se a oportunidade de ampliar as compreensões de pesquisa e, sobretudo, de *possibilidades emancipatórias* que sejam nossas, porém não dissociáveis do nível macro ao qual faz-se parte.

Wood (2003), como já mencionado anteriormente, em suas reflexões apontou que a emancipação jamais seria completa em uma sociedade capitalista, o que implicaria a

---

também se pesquisam no outro, pois nossos ideais de pesquisa nunca estão fora da nossa subjetividade e inquietação, mas produtos do nosso viver ainda que não saibamos mais se estamos fazendo pesquisa participante ou participando em pesquisa. (STRECK; ADAMS, 2014).

<sup>69</sup> Sobre o saber Freire (1992) aponta que todo ser humano sabe algumas coisas ao mesmo tempo em que ignora outras. O homem e a mulher não podem ser considerados totalmente sábios ou ignorantes, porque o conhecimento é relativo e parcelar. Na obra *Pedagogia da Esperança*, uma situação vivida e refletida com camponeses levou Freire a afirmar que: “sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem nisso”. (1992, p.49).

construção de outro sistema de vida. Em nossa perspectiva, implica também outro modo de relação do homem com a mulher – relações de gênero; do homem e da mulher com a natureza – a existência de vida digna; e, por fim, com o mesmo grau de importância, uma educação contextualizada à realidade dos homens e mulheres que buscam ser livres. Soma-se, ainda, a isto tudo, a importância de uma pesquisa que, por ser séria é alegre, compromete-se com a realidade na qual se produziu.

Em uma das cartas de Freire, que foram problematizadas por Andreola na *Pedagogia da Indignação* (2000), consta que o educador não conseguia confiar no amor entre as pessoas se as pessoas não amassem o mundo e então, ele escreveu que deveríamos lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos rios e das florestas. Partilho da compreensão de que uma pesquisa não pode dissociar-se dessa vida em sua universalidade porque, sem dúvidas, as *possibilidades emancipatórias* são atravessadas pelas relações dos homens e das mulheres com o mundo.

Assim, a primeira aproximação com a EFASC foi iniciada no ano de 2014, mês de outubro, em um encontro de estudos intitulado *A contribuição da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento do campo brasileiro* que foi ministrado pelo professor Rogério Caliari, do Instituto Federal do Espírito Santo<sup>70</sup>. Resultante, desse primeiro contato, tive curiosidade de conhecer sobre a EFASC, a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. Nesse encontro, também, me deparei com estudantes muito acolhedores/as e que demonstravam conhecimento e relação de amorosidade com a escola que frequentavam, bem como com os estudos realizados. Saí desse primeiro encontro, me sentindo convidada a propor uma pesquisa.

Esse foi um momento de aprendizagem porque eu não conhecia a EFASC e me encontrava em um dilema de qual escola eu gostaria de pesquisar, considerando que a proposta inicial de pesquisa, era investigar a emancipação a partir da renormalização na docência. Nasci no campo e cresci no mesmo, mas nunca tive a oportunidade de estudar em uma escola voltada para a realidade camponesa e ao chegar à EFA senti como se tivesse ocorrido um encontro entre mim e “meus sujeitos/campo de pesquisa”.

Já de início, a intencionalidade era participar dos diferentes momentos que aconteciam na escola, mas ainda não havia dialogado com os/as educadores/as e estudantes sobre a

---

<sup>70</sup> Na fala de Caliari foi abordada a educação do campo, diversificação da agricultura e a agroecologia. Também foi apresentada uma breve fala sobre os instrumentos da alternância, sobretudo, a cooperação entre os indivíduos.

possibilidade de uma aproximação com intuito de pesquisa. Nesse sentido, o próximo passo foi a realização de um contato com a escola a fim de apresentar as intenções que se tinha. A proposta foi aceita e algumas condições foram estabelecidas para que a mesma pudesse acontecer, sobretudo, a necessidade de realizar os instrumentos da alternância.

O diálogo foi realizado com João Paulo, educador da EFASC que cumpre também um papel de articulador da escola com outras instituições. Na ocasião, embora ainda não se estivesse com o projeto de pesquisa plenamente estruturado, já se apresentou que a ideia de pesquisa era problematizar as possibilidades de emancipação humana. Numa discussão que em nosso tempo não pode ser esgotada.

Os critérios de participação, estabelecidos pela escola, foram ao encontro dos meus objetivos enquanto pesquisadora e, esta experiência de participação nos diferentes momentos com os sujeitos permitiu-me, enquanto pesquisadora, ampliar as reflexões sobre “o papel e o lugar da prática de pesquisa e da educação dentro de uma realidade para cuja transformação pretendemos contribuir”. (STRECK; ADAMS, 2014, p.6).

A partir do momento em que a proposta de pesquisa foi acolhida por essa EFA passou-se à realização de estudos aprofundados sobre essas escolas, a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. Paralelo ao levantamento bibliográfico foi dada a continuação às aproximações com a EFASC. No começo eram aproximações ainda “tímidas” por ser minha primeira experiência de pesquisa com elementos de pesquisa participante. No entanto, as formas de acolhimento, sempre muito humanas, foram fazendo com que pouco a pouco conseguisse se legitimar um vínculo maior com os sujeitos.

De acordo com Moretti (2014) compreende-se que a aceitação do pesquisador e da pesquisadora no campo de investigação é fundamental para viabilizar o desenvolvimento do estudo, pois se torna partícipe desse espaço social e, portanto, sem a mesma, quando nos propomos a elementos de participação, não há pesquisa. Assim, considerou-se a aceitação da pesquisa, por parte da instituição, como “portas abertas”.

No mesmo mês de outubro, dia 06, ocorreu uma atividade na Câmara de Vereadores do município de Sinimbu. Na ocasião, a EFASC foi parabenizada porque o educador João Paulo havia ganhado uma premiação da CAPES. Sua dissertação, que se tramou a partir do processo educativo da EFASC, intitulada 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 ganhou destaque pela proposta de desenvolvimento regional, a partir da

educação do campo. Participei desse momento e tive o privilégio de ir de ônibus junto com os educandos e educandas do terceiro ano, formandos, e segundo ano. Desse encontro, algumas relações, do cumprimentar-se e parar do para uma conversa, permaneceram mesmo depois dos educandos e educandas se tornarem egressos, como é o caso do agricultor familiar Padilha.

No dia 31 de outubro de 2014, aconteceu outro momento de aproximação com a EFASC. Dessa vez, conheci o espaço físico da escola e também o local no qual acontecem as atividades agrícolas. Nesse mesmo dia, os do-discentes da EFASC - pai de um educando, educandos egressos, educadores e educadoras - falaram sobre o modo como acontecem as aulas, a produção do conhecimento, sobre a alternância, a diversificação da agricultura, a atividade de monitoria, sobre as perspectivas teóricas orientadoras das *práxis* e outras ações pertinentes ao cotidiano da escola.

Essas aproximações foram produzindo a relação de confiança entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa, relação esta que é uma condição tanto da proposta da pesquisadora quanto dos sujeitos, pois para que se possa realizar pesquisa com a Pedagogia da Alternância, se torna necessário a participação, que vivamos a alternância enquanto modo de apropriação dos instrumentos dessa proposta pedagógica que tem se configurado, no Brasil, através de bases teóricas e epistemológicas consolidadas no pensamento crítico e libertador de Paulo Freire e a educação contra hegemônica fundamentada em Antonio Gramsci.

A partir de diferentes momentos de diálogos e encontros para a definição metodológica, considerou-se que, para além de uma formação de nível médio agregada ao técnico agrícola, a preocupação da EFASC com a formação humana a partir de uma *práxis* crítica que permita aos/às jovens protagonizarem a sua própria história, sobretudo, resgatando a vida no campo como possível e digna de respeito e humanização.

Na sequência, seguiu-se uma interação com a escola que teve por finalidade o levantamento de informações sobre o processo educativo, número de estudantes, número de educadores/as entre outros. O Diário de Campo tornou-se uma companhia constante e, também um confidente, pois no mesmo foi se tomando nota de tudo que acontecia nas aproximações bem como as reflexões orientadas pelos objetivos da pesquisa.

No processo de preparação da proposta metodológica essa vivência e experiência na EFA influíram na escolha pela produção de dados a partir da observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Todos esses instrumentos foram articulados dentro

técnica de triangulação de dados, mencionada anteriormente.

Num primeiro momento se pensou na realização de grupos focais, mas estes não foram viáveis em função da dificuldade de deslocamento das famílias selecionadas para a pesquisa. Um pai chegou a argumentar que na localidade onde moravam não tinha telefone para manter contato e encontrar-se para os diálogos nos grupos focais.

Chegado o fim de 2014, e o período de férias dos educandos e educandas, ficou acordado que as questões da pesquisa, de campo, seriam retomadas no mês de fevereiro de 2015, quando as aulas começassem e o contato com a EFASC foi mantido através de e-mails e ligações. Porém, tão logo que o ano iniciou o educador João Paulo pediu-me que eu aguardasse até o mês de março porque a EFA estava lidando com diferentes problemas desde a ordem financeira, que se apresenta todo início de ano, às questões de adaptação dos estudantes e famílias à Pedagogia da Alternância. Assim, o contato eletrônico foi mantido e acompanhava-se todo o movimento através de postagens de fotos e comunicados.

Esse fato sustenta a nossa compreensão de que não se faz pesquisa sozinho/a. Pois, uma pesquisa que pretende de alguma forma, contribuir com o processo de transformação social é feita junto aos outros e outras que partilham do mesmo sonho. Ou como refletem Streck e Adams (2014), uma pesquisa feita por muitas mãos.

Em abril de 2015, continuou-se a realização da pesquisa no campo. A mesma aconteceu em diferentes tempos e espaços porque na EFASC tem-se a concepção de que o processo de construção do conhecimento está no almoço, no café da manhã, no pátio, nas brincadeiras, na apropriação dos conteúdos, ou seja, uma compreensão ampliada de educação que Brandão (1986), conceitua como experiência educadora. Educação e vida acontecendo simultaneamente. A respeito disso, Martí (2007) argumentou a importância de uma educação que vai onde está a vida e, caminha com esta colocando o povo em processo de dignidade e liberdade para sentirem-se mais.

E, assim, entenderem que podem não ter um certificado, um diploma, mas quem tem uma educação. Quem disse essas palavras, foi o Sr °. Márcio<sup>71</sup>, um agricultor de Vera Cruz, que durante todo o processo de pesquisa o encontrei pela EFA, várias vezes. Com o passar do tempo fui compreendendo que o valor que ele atribuía a essa experiência educativa, do qual juntamente seu filho Márcio fez parte, não há como medir porque é como a “aldeia”<sup>72</sup>.

---

71 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 04/04/2015.

72 XII – Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode/ (ver do Universo.../ Por isso a minha aldeia é tão grande como/ (outra terra qualquer, /Porque eu sou do tamanho que vejo/ E não do tamanho da minha altura. (Fernando

Assim, a produção do conhecimento também está na família. O jeito que o pai planta o milho ou que mãe semeia o feijão é fruto de um conhecimento que a família tem e que precisa ser valorizado. Freire (1995) entende isso como sendo o saber das experiências feitas e, nesse sentido, pesquisar o processo educativo de uma EFA sem considerar a família é ignorar o começo e o fim desse processo. Streck, Pitano, Moretti et Al. (2014), discorrem que

(...) a valorização do conhecimento popular, da sabedoria popular, é o reconhecimento da produção da vida material dos grupos sociais. É o conhecimento que permite a sobrevivência do ser humano em sua relação de criação da vida, transformando a natureza com prática cotidiana sensível, tanto no uso dos recursos naturais nas formas primitivas, quanto na sobrevivência do mundo urbano contemporâneo. (STRECK, PITANO, MORETTI et al., 2014, p.96)

A participação das famílias implica que os seus saberes, também, devem ser partilhados na *práxis* educativa porque diz respeito ao modo como produzem suas vidas e, com certeza, têm um legado. Na realidade do campo, muitas vezes, os filhos e filhas acham que o pai e a mãe são ignorantes e que o saber está fora de casa e isso, fruto de uma ideologia capitalista do próprio agronegócio, coloca em risco a sucessão familiar e a relação de ensino-aprendizagem entre escola e família.

Segundo Arroyo (2012), a terra representa o trabalho, produção e dignidade, agora, a partir dos movimentos sociais ela representa também educação. E essa educação deve ser escutada porque ela possui potencial de transformação humana e social em articulação com a emancipação. Essa educação, não pode ser apenas instrumental para os trabalhadores e trabalhadoras que vivem em condição de opressão, mas de luta ideológica que deve ser empreendida, tendo em vista a transformação das estruturas opressoras. (ARROYO, 2012). Em termos freirianos a educação libertadora.

Reconhece-se, conforme Streck e Adams (2014), a pesquisa, numa dinâmica investigativa, vai identificando novos campos e outros nexos que constituem mudanças cotidianas no fazer pesquisa “ora se ampliando, ora exigindo um olhar focado em detalhes”. (p.50). Assim, a seguir, apresentaremos de forma mais detalhada como se deu processo de pesquisa, a partir dos instrumentos utilizados, os elementos de participação e a realização da técnica de triangulação dos dados.

#### **4.1.2 Observação Participante**

Segundo Minayo (2008), a observação participante pode ser entendida como um processo no qual o pesquisador e a pesquisadora se inserem no contexto da pesquisa com a finalidade de, a partir da vida dos sujeitos, ir compondo sua prática investigativa. Segundo a autora, a observação modifica a realidade observada ao mesmo tempo em que também modifica o/a observador/a.

No processo de pesquisa teve-se como intuito a observação participante e esta foi se efetivando através da participação em momentos coletivos, abertos ao público e momentos mais reservados aos/às educandos/as e educadores/as. Do início ao fim da realização da pesquisa, a observação se deu de modo ativo. Através desse instrumento foi possível construir laços de confiança e respeito com os/as do-discentes, o que foi fundamental para a realização de outros instrumentos da pesquisa.

Assim, a observação teve início efetivamente em abril de 2015 e se estendeu pelos meses de maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro. Antes disso, ocorrerem as aproximações, como foi anteriormente especificado, e formas de observação e participação com os jovens em momentos na EFASC e saída de campo, que foram interrompidas pelo período de férias e, em 2015, foi necessário todo um momento de reconfiguração das relações com os educandos, educandas e suas famílias.

Retomei participando de uma **Assembleia Geral dos Pais e Mães** acompanhados de seus filhos e filhas, realizada em 01 de abril de 2015, no espaço da EFASC. Na oportunidade, o educador João Paulo anunciou minha presença. Nessa ocasião, por meio da apresentação da pesquisadora, todos/as os/as os/as do-discentes tomaram conhecimento sobre a participação nas atividades da escola e aceitaram a problemática de pesquisa. Essa aceitação foi fundamental para que a observação participante pudesse acontecer.

A Assembleia Geral dos Pais e Mães é um instrumento pedagógico importante, dentro da Pedagogia da Alternância, porque é nesse momento de diálogo, que ocorre duas vezes ao ano, que as famílias de todos os educandos e educandas se aproximam e se reconhecem enquanto movimento de escola família agrícola. É, também, o momento de valorização das relações entre as famílias fortalecendo a perspectiva do desenvolvimento local de forma solidária, comprometida e crítica. Daí que no reconhecimento e inscrição das *possibilidades emancipatórias*

(...) é fundamental, contudo, partirmos de que o homem (sic), ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo

resulta de sua abertura à realidade, que o faz o ente de relações que é (FREIRE, 2005, p.47).

Com isso, na primeira assembleia do ano, que ocorre sempre em abril, além da perspectiva de interação ocorre um diálogo ampliado acerca da Pedagogia da Alternância, pois nos primeiros meses de aula decorrem muitas dúvidas sobre os estágios, os horários, os planos de estudos e a participação da família. Nessa assembleia são discutidos os três papéis fundamentais e imensuráveis para a existência de uma escola familiar: da família, o dos/as educandos e o dos/as educadores/as.

É um momento destinado para que os/as protagonistas do processo educativo se compreendam no desafio de serem mais em uma região, como já apresentado, marcada pela cultura do fumo que põe à margem diversificação da agricultura. A partir dessa Assembleia Geral, decorrem mensalmente encontros com as famílias, porém em grupos menores a partir das especificidades e realidades de cada turma organizada.

A participação das famílias e pessoas da comunidade envolvidas com a EFASC é fundamental para a sua permanência com caráter comunitário e elaborado com base na realidade. E, ao compreenderem o seu envolvimento com a EFASC esta se torna cada vez mais forte e pertencente às famílias.

Frente ao caráter dominante do capital e os interesses do meio privado na formação de jovens na região, Vergütz (2012) argumenta que a participação das famílias precisa ser enfatizada como um meio de não se pecar frente à proposta de uma formação humana e emancipatória coadunada ao desenvolvimento sustentável do meio. Com isso,

(...) uma EFA é uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum (...) do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens sem, entretanto excluir os adultos (...) as famílias e os profissionais envolvidos estão comprometidos com a formação dos seus jovens. (...) não consiste numa associação de pais de alunos, como aquelas que existem em vários centros educativos do mundo todo, onde as famílias se associam para dar apoio às atividades escolares (...) são associações para o desenvolvimento local, onde não somente participam pais de alunos como outros atores presentes no meio. (CALVÓ, 1999, p.18, Apud COSTA, 2012, p. 128).

Assim, as famílias não vão à escola somente para escutarem, mas também para se fazerem ouvidas a partir das realidades de cada comunidade, de cada propriedade e aprenderem que ao fazerem suas histórias têm, de igual forma, a possibilidades de produzirem seus territórios vinculados aos seus saberes e suas experiências.

Na observação participante, muitas vezes, ficava o dia todo na EFA ou então a tarde e o período da noite, sempre “acompanhada” do Diário de Campo. O objetivo foi participar do máximo de atividades possíveis, pois a Pedagogia da Alternância possui instrumentos que só podem ser compreendidos junto às *práxis* dos sujeitos envolvidos.

A organização do tempo se deu da seguinte forma: nas segundas-feiras pela manhã, no primeiro momento, se participava da **Reunião Pedagógica** com educadores e educadoras. E, no segundo da **Colocação em Comum** das turmas.

As reuniões pedagógicas<sup>73</sup> são momentos nos quais os educadores e educadoras se encontram para discutirem diferentes assuntos, mas todos relacionados ao processo educativo. A cada segunda-feira, é uma nova pauta. Nesse encontro, como falava Adorno (1995), as conversas são acaloradas porque são muitos os assuntos e problemáticas a serem resolvidas. Contudo é um momento importante e que expressa a união dos educadores e educadoras.

Já a colocação em comum é o encontro no qual os educandos e educandas, em roda, apresentam dialogicamente o que fizeram em casa com seus pais e mães. Enfatizam como se deu a sessão de estudos e o desenvolvimento do plano de estudos. No momento de colocação em comum também implica a visão de mundo de o/a jovem tem sobre o gênero, a etnia, a política, a família e a escola. É um momento de estudos partilhados sendo

(...) essencialmente um a atividade de grupo, com todos os jogos de relacionamento entre si e os outros que ela produz. Ela é uma atividade psicossocial. (...) negligenciar ou passar por cima da Colocação em Comum significa amputar o processo de formação alternada e tirar dos alternantes uma atividade fundamental e educativa. (GIMONET, 2007, p. 48).

Articulado a esse instrumento está o **Plano de Estudos**. Os/as jovens, toda sexta-feira, o levam para suas casas e esse deve ser realizado com seus pais e mães durante a semana de alternância e estudos em casa. Esse plano de estudos articula os conteúdos a serem trabalhados com a realidade no campo. Por exemplo, a concepção de trabalho não começa a ser estudada a partir do que Marx (2003) ou Gramsci (2001) entendem por trabalho, mas sim o que a família entende por trabalho. E, a partir das problematizações da família, em casa, sobre o trabalho é que se inicia o estudo do mesmo na escola.

Nesse sentido, quando o/a jovem diz que em casa não é trabalho, que trabalho é ir na

---

73 Os monitores e monitoras relataram que precisaram aprender a ser educador/a na EFASC porque a especificidade da escola, dos educandos e educandas, bem como também a Pedagogia da Alternância, os/as desafiaram a constituir *práxis* docentes que eles jamais haviam pensando anteriormente.

roça e outra jovem diz que em casa há trabalho, pois as roupas e a comida não ficam prontas sozinhas, são diferentes formas de conceituar trabalho e se tornam, então, os temas geradores que serão trabalhados na próxima sessão escolar. De acordo com Freire (1986):

Os temas geradores não se encontram nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só podem ser compreendidos nas relações homens-mundo. Investigar o tema-gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referidos a realidade, que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 1986, p. 98-99)

Assim, a partir de temas geradores, se configuram o enfoque do próximo plano de estudos. Com isso, nota-se um movimento dialético entre esses instrumentos da Pedagogia da Alternância.

Do mesmo modo, a **Formação com as Famílias** do primeiro ano foi uma experiência muito especial porque, além de me aproximar das famílias, pude escutá-las. Nessa formação foi apresentado aos/às presentes, em primeiro momento, a Pedagogia da Alternância e, após, os pais e mães, educadores e educadoras puderam dialogar. Na ocasião, por ser um grupo menor, os pais e mães falaram a respeito de como o seu filho ensina e aprende em casa, como também colocam seus medos e inseguranças diante da proposta educativa que demora a ser apreendida.

Discutir a Pedagogia da Alternância e as dimensões desse conceito prático no cotidiano das EFAS nunca é demais porque, como reflete Vergütz (2013), no primeiro contato com o conceito de alternância, tanto os/as educadores/as quanto as famílias e educandos/as, a compreendem pelo simples ato de alternar uma semana em casa e uma semana na escola e vice-versa.

É preciso então, nos momentos de formação com as famílias, elucidar que se trata de uma pedagogia em que o sentido político-pedagógico está voltado para uma formação humana, mas a relação teoria e prática não é apenas uma aplicação das aulas na roça. Na EFASC, a relação entre a teoria e a prática se engaja na compreensão freiriana da *práxis* transformadora a partir do mundo vivido.

Ou seja, em alternância se vive - alterna-se entre a casa, o trabalho, o lazer, a escola - e por este motivo, precisa ser apreendida pelas famílias, como uma pedagogia com

instrumentos suleadores de suas *práxis*<sup>74</sup>, para que a semana em casa não seja entendida como descanso e a esperança de uma formação partilhada seja posta à margem devido a equívocos.

Segundo o educador João Paulo e a educadora Cristina Vergütz, nas primeiras formações que ocorreram com as famílias nos anos de 2009 e 2012 faltaram escolhas metodológicas que melhor permitissem a aproximação e o diálogo com as famílias. Isso porque, no início das atividades na EFASC, ainda não tinham a compreensão do que realmente implicava a participação da família no espaço da escola. Com isso, foram necessários muitos encontros entre educadores/as e famílias para se colocarem lado a lado na trama cotidiana e desafiadora de uma educação contextualizada à realidade do campo.

A participação nas Aulas<sup>75</sup> se deu de forma intercalada em função da própria alternância. Assim, em uma semana acompanhou-se o 1º ano e o 2º ano; em outra semana o 1º e o 3º ano.

A participação se deu nas aulas de Linguagem, Ciências Humanas, Gestão e Economia, Produção em Agropecuária, Zootecnia, Inglês, Música, Matemática, Física e Química. Estas aulas foram citadas de forma separada, mas, na prática, elas ocorrem juntas. O currículo está organizado em seis áreas do conhecimento: Produção Vegetal, Engenharias, Ciências Humanas e Sociais, Linguagem, Produção Animal e Gestão e Projetos. De acordo com Vergütz (2013):

Dessa forma a organização curricular da EFASC se coaduna com o eixo da formação integral, pois integra os saberes do curso médio e do curso técnico profissionalizante convergindo para uma prática organizativa de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio integrada. Neste sentido, a prática pedagógica da EFASC apresenta-se como um projeto pedagógico com um horário escolar integrativo de Ensino Médio e Ensino Técnico e a confecção de dois diplomas: um para o curso de Ensino Médio e outro para o Curso de Ensino Técnico em Agricultura. (VERGUTZ, 2013, p. 117)

Nesse sentido, como já discorremos no capítulo anterior, trata-se de uma proposta de ensino médio integrado. E, por sua vez, se trama numa compreensão pedagógica do trabalho

---

74 Zamberlan (2015) argumenta que as EFAS no Brasil não podem querer copiar os padrões ocidentais de campo, de homem, de mulher, de educação. É preciso ser articulada aos povos que aqui vivem e abarcar, nas diferentes regiões, as características e particularidades do movimento que produz a EFA. Quando na década de 1980, a primeira EFA do estado do Espírito Santo “copiou” a experiência italiana não deu certo e nem poderia dar, dentro da compreensão de EFA como escola familiar. Zamberlan conta que nenhuma experiência educativa pode ser copiada nas EFAS porque as famílias, cada uma têm sua realidade e o papel da alternância é tomar essas realidades como referência educativa. (Anotações do Diário de Campo, 12/08/2015).

75 Convém destacar que na EFA tudo é considerado aula, mas aqui se refere especificamente ao momento de articulação entre os planos de estudos, colocação em comum e plano de formação para o ensino médio.

como um princípio educativo. Assim, a formação técnica vincula-se ao projeto de formação humana integral.

Entre a participação das aulas ocorreram também as **Visitas às Propriedades** articuladas às **Visitas de Estudos**. Em ocasiões, fomos ao um bananal localizado na região de São Martinho e depois em um plantio de erva-mate agroecológica no município de Venâncio Aires.

Essas saídas para as propriedades são formas de relacionar a teoria das técnicas agrícolas com as práticas que acontecem na comunidade. Ao visitarem as propriedades, os agricultores e agricultoras contam como realizam os manejos e os cuidados de suas culturas produzidas na propriedade. Do mesmo modo os educandos e educandas realizam questionamentos sobre os limites e possibilidades da agricultura orgânica e agroecológica. Além disso, ao ir à propriedade e escutar o agricultor e a agricultora o/a jovem amplia sua compreensão entre o saber fazer, o conhecer e a instrução técnica. Pois,

(...) toda tentativa de hierarquizar os saberes é ilegítima e indefensável sobre qualquer prisma de análise, o saber está nas pessoas, no que estas vivenciam e acumulam ao longo de suas vidas, daí a inesgotabilidade do conhecimento. (COSTA, 2012, p. 130).

Ainda, a diversificação da agricultura, coaduna-se a agroecologia e esta última implica uma perspectiva sociológica de fazer agricultura a partir das coisas que o povo sabe e pode fazer. É outro modo de se fazer agricultura, que de acordo com Fernandes (2015), se opõe à agricultura capitalista.

Concomitante a participação desses momentos, foram muitos os almoços, lanches da tarde e janta na escola. Nesses momentos coletivos sempre houve uma intensa tentativa de aproximação com os educandos e educandas, porém nem todos correspondiam da mesma forma. Comecei a ficar preocupada, afinal, sem o envolvimento deles a pesquisa estaria, em parte, comprometida.

Sempre após as refeições oferecia ajuda para a organização das louças e a resposta era “não, obrigada”. Então, como conseguiria realizar entrevistas com estudantes, estudantes e famílias se não estava sendo possível manter uma relação de aproximação e confiança. A concepção freiriana de que ao assumir uma atitude ativa no campo investigativo o pesquisador e a pesquisadora intervêm, educam e se educam (FREIRE, 1995), não estava acontecendo.

E, com isso, segundo Streck e Adams (2014), compreendeu-se que em uma pesquisa

com elementos de participação, “o conhecimento já não busca mais a certeza, mas a criatividade. E esta é fundamental para libertar-se das heranças da colonialidade”. (p. 47). E que talvez, eu devesse ir por outro caminho, mas, de igual forma, comprometido com os objetivos, a problemática e os sujeitos.

Como os educandos e educandas sempre jogavam vôlei e futebol, nos tempos livres, passou-se a **Jogar Bola**, especificamente vôlei, com eles/as. A partir desse fato, a aproximação e a relação de confiança começou a se tramar e, além disso, também, a participar com mais intensidade das **Rodas De Cantigas** e **Rodas de Chimarrão**. Isso foi fundamental para a continuidade da pesquisa porque aos poucos foi sendo possível o diálogo vinculado aos objetivos da pesquisa. São coisas que não estão previstas na definição metodológica, mas que no cotidiano da pesquisa requer que nos inventemos.

A aproximação com os/as educandos/as tornou mais acessível a minha participação nos **Serões de Estudos**. Estes são momentos nos quais os/as jovens se reúnem para conversar sobre diferentes abordagens acompanhados do/a educador/a que está no plantão<sup>76</sup>. Nessas conversas, abordam questões sobre feminismo, machismo, racismo, roça, plano de estudos, PPJ e tantas outras que não estão apartadas do cotidiano dos/as jovens.

Em vários momentos, participei do Coletivo que é uma organização interna das EFAS, na qual a cada semana um grupo de jovens fica responsável pela rotina de preparação do café, limpeza, organização dos espaços de encontros e área agrícola. Ocorre a subdivisão dos/as educandos/as, em grupo, e a cada sessão escolar um revezamento. Participei dos coletivos: da cozinha com a organização das louças; da organização dos espaços para eventos; e, da busca de alimentos na área experimental.

Na **Feira Pedagógica** da EFASC, além da participação, pude também, verificar a valorização do trabalho artesanal das mulheres camponesas ao inscreverem seus saberes e experiências na produção de conservas, artesanatos, pães e doces.

Segundo Christoffoli (2010), no decorrer do processo histórico e com o advento da agricultura capitalista, as unidades camponesas de produção foram invisibilizadas e inviabilizadas e a produção artesanal de alimentos e cultivos diversos foram substituídos pela agroindústria. Se nas pequenas propriedades os agricultores e agricultoras faziam as coisas ao seu tempo e ao seu modo, na agroindústria se configurou um padrão e uma aparente “superioridade” na produção em relação à familiar. As feiras rurais e a falta de padronização

---

76 Toda noite, um educador ou educadora deve dormir na EFA para acompanhar os/as educandos/as. Essa organização é chamada de plantão.

dos alimentos e artesanatos foram condicionadas à subalternidade e a agroindústria se apresentou como ideal forma de produção. Assim:

Os agricultores deixaram de produzi-los em suas casas ou nas vilas rurais, o que resultou na formação de excedentes insustentáveis de força de trabalho nas unidades camponesas. Essa foi a origem inicial do êxodo rural e da desestruturação camponesa ainda na fase inicial do capitalismo industrial. (FERNANDES, 2012, p. 74).

A feira pedagógica, nessa compreensão, se vincula a valorização do que o território camponês produz e o sentido político do fazer no campo. Isso implica refletirmos que, provavelmente, a agricultora ao fazer doces não estará preocupada com a produção em série e padronizada de doces, tampouco com a quantidade, porque é quase possível afirmar que ela faz os doces no momento em que considera tempo livre, o “tempo de escolha, de possibilidade de criação e de humanização.” (Frigotto, 1985, p. 268). Em alguns momentos isso é o “ócio”. Na produção capitalista, a partir da desestruturação do campesinato, vem também a desestruturação dos tempos.

Além da rotina de participação prevista, aconteceram muitos **Seminários**<sup>77</sup>, **Rodas De Conversas** e **Encontros** dos quais participei e dialoguei com as famílias. Em uma dessas ocasiões, apresentamos atividades por nós elaboradas. E nesse mesmo sentido, a participação em **Reuniões da Associação Gaúcha de Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA)** e **Reuniões da Associação de Famílias**. Nos encontros da AGEFA, que tem por coordenação o agricultor Elton Hein, de Venâncio Aires, ocorrem discussões referentes à EFASC, à EFASOL e à EFASERRA. São reuniões mensais nas quais são abordados diversos referentes às EFAS gaúchas.

Sendo as EFAS instituições comunitárias, as associações precisam ser fortalecidas porque no âmbito da formação técnica, numa região marcado pelas fumageiras, segundo Costa (2012), existem “muitas mãos” interessadas em assumir um processo formativo como o da EFASC. Assim, as associações precisam estar fortalecidas nas famílias de modo que a

---

<sup>77</sup> Entre esses está uma roda de prosa, na EFASC, em comemoração aos 94 anos de Paulo Freire. Nessa roda participação os educadores João Paulo (EFASC), e Israel Gomes (EFASOL), as educadoras Cheron Moretti (UNISC) e Cristina Vergütz (EFASC) e o estudando egresso Evandro Lucas que atualmente é estudante da UERGS. De todas as bonitezas dessa roda de prosa, e que foram colocadas no diário de campo a fim de reflexões e análise, as que ficaram como legado é o fato de que não se leva o conhecimento ao camponês e a camponesa como se eles fossem tábulas rasas, conforme salientou Evandro que tomou consciência disso em sua prática de agronomia; e ao teorizar e praticar o milho o jovem camponês detém uma *práxis*. Em outra ocasião a união de todas as EFAS do Rio Grande do Sul no espaço da EFASC para três dias (quarta, quinta e sexta-feira) de intensivos compostos por diferentes formas de aprendizagens.

escola possa manter seus pilares de formação a partir da alternância, considerando a relevância do desenvolvimento do meio de forma sustentável e a humanização.

Cada momento, do qual se participou, foi tomado nota no diário de campo e todas essas anotações compreenderam o que ao final deste capítulo apresentaremos como indiciadores emancipatórios, que são os instrumentos de análise.

Nesse processo de observação, verificou-se também as tensões e os limites que cercam a EFASC como as questões econômicas, a ausência de políticas públicas, com horizonte emancipatório, para o campesinato. Todas essas questões serão tratadas com mais detalhes, no capítulo 4 dessa dissertação.

#### **4.1.3 Análise Documental**

A análise documental, considerando a totalidade do fenômeno em estudo, se deu em torno de leis, decretos, notícias e pronunciamentos sobre Educação do Campo, EFAS, Ensino Técnico Agrícola, Ensino Médio Integrado e outras questões inerentes ao movimento camponês em seu caráter político, histórico e educativo.

Nesse sentido, as publicações do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação também foram tomadas como documentos de estudos, em especial, as que versam práticas de educação no/do campo e educadores/as no/do campo.

Enfatizou-se, com mais apreensão, para fins de análise as documentações diretamente ligadas ao contexto de pesquisa como os Planos de Estudos, Caderno da Realidade e Cadernos de Acompanhamento, Projeto Profissional do Jovem, Normas de Convivência, Horários da Sessão Escolar, Desenho Curricular do Curso Técnico em Agricultura, Dossiês de Avaliação e Publicações referentes à EFASC em jornais da região e redes sociais. Compreendeu-se também no conjunto de documentos os vídeos sobre a EFASC, fotografias, músicas e sites. E nesse mesmo sentido, o **Diário de Campo** da pesquisadora também foi utilizado como documento de análise, por tratar-se de um registro que contribui para o desvelar do fenômeno.

O **Caderno de Acompanhamento** e o **Caderno da Realidade** como instrumentos pedagógicos, imbricados nos pilares dos Centros de Formação por Alternância (CEFAS,) que servem para que o/a educando/a, na sessão escolar e familiar, realize o registro, acompanhado da família ou educadores/as. O caderno de acompanhamento possui um caráter de registro formal em que são descritas as atividades do/a jovem, o que ele/a fez durante a semana, ou

seja, é um acompanhamento sistemático da rotina nas sessões de estudos.

E, o caderno da realidade é importante, também, para que o/a educando/a possa ir registrando as possibilidades de diversificação, que observa em sua propriedade, para a realização de seu Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Nesse espaço vai sendo configurado as suas reflexões sobre as necessidades de intervenção no meio e “uma tentativa de sistematização do fazer e saber do jovem durante seu período formativo no CEFFA”. (ZAMBERLAN, 2003, p. 73)

Tomou-se, também, como material de análise dois projetos dos quais a EFASC participa: O projeto Devir e o projeto Quintais Orgânicos. O projeto Devir, segundo a própria EFASC, possui em sua essência o significado de transformar-se, tornar-se, metamorfosear-se. Na concepção freiriana é o *vir a ser*. Esse projeto é fruto de uma articulação entre a Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo - SDR com a AGEFA e, o objetivo principal é produzir com base agroecologia garantindo soberania alimentar, sustentabilidade e núcleos agroecológicos na região. O projeto Quintais Orgânicos é fruto da articulação entre a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a produção de frutíferas com base de agricultura ecológica.

Da EFASC foram consultados cinco **Projetos Profissionais do Jovem**, sendo estes:

ANO	TÍTULO	AUTOR/A	RESIDÊNCIA	TUTORIA
2012	Produção de Alfafa para alimentação animal in natura ou na forma de produção de feno	Liége Morgana Kreutz	Santa Cruz do Sul	Ânderson Petry
2012	Avicultura Colonial: melhorias na criação de aves de postura e corte	Henrique Farsen	Santa Cruz do Sul	Adroaldo de Oliveira
2014	Produção de pepino, beterraba e milho para venda em agroindústrias locais.	Douglas Petersen	Linha Saraiva Venâncio Aires	Samuel Kappaum
2014	Criação de novilhas com ênfase na produção de leite na propriedade familiar	Fabricio Lenz	Entre Rios - Vera Cruz	João Paulo Reis Costa
2014	Avicultura colonial: manejo na produção de ovos	Roberta Winck	Rio Pardo	Cristina Luisa Bencke Vergütz

Quadro de referência dos projetos profissionais dos/as jovens.

Desde o início do ensino médio o/a educando/a começa a realizar experimentos em sua comunidade sobre o que ele irá produzir por meio do PPJ. A escolha pelos projetos se deu por ano, temática e orientação/tutoria. O interesse em analisar esses projetos de conclusão, tomando a diversificação da/na agricultura como critério, se deu pelo fato de que gostaria,

enquanto pesquisadora, de me propor a pensar as possibilidades da agroecologia presentes nesses projetos, ou seja, em que medida os projetos defendidos na EFASC tem sido fecundo no que se refere a agroecologia. De acordo com Nosella (2014) compreende-se, que às vezes alguns projetos, até mesmo da EFA como um todo, acabam por garantir uma posição econômica, o que coloca a margem os princípios da educação do campo e de uma vida sustentável e ecológica neste mesmo espaço. A respeito do PPJ,

(...) o jovem que está em formação no CEFFA, vai descobrir que ao final do curso, terá de apresentar um Projeto Profissional, que ganha o nome de PPJ. Como a Pedagogia da Alternância vive da experiência e reflexão, os jovens são estimulados desde o momento em que entram na EFA, a experimentar as técnicas aprendidas no decorrer do curso, na propriedade. Negociando espaços com a família e até mesmo o trabalho de cuidar dos cultivos enquanto o jovem permanece em formação na sessão escolar. (COSTA, 2012, p.2002)

A partir dos estudos realizados na comunidade, o/a educando elabora um estudo da realidade a partir da matriz FOFA<sup>78</sup>, na qual são cruzadas as fortalezas, fraquezas, ameaças e oportunidades do meio. Durante todo o processo de formação o/a educando/a vai sustentando o que desenvolverá em seu PPJ.

Os Desenhos Curriculares e os Planos de Formação são os documentos referentes ao ensino médio e a integração com a formação técnica em agricultura. No plano de formação, se articulam os conteúdos da Base Nacional Comum do Ensino Médio e os conteúdos da formação técnica. E, os desenhos curriculares são documentos nos quais estão organizadas as áreas do conhecimento e suas respectivas cargas horárias. Conforme explica Vergütz (2013):

O Plano de Formação possibilita a organização do processo educativo na Pedagogia da Alternância através da percepção do contexto de vida dos estudantes. Todo o planejamento tem origem na vida do estudante, no seu contexto familiar, social, cultural, histórico e econômico como também em suas perspectivas de futuro. (VERGUTZ, 2013, p.97)

Para a análise desses materiais, utilizou-se da análise documental, apontada por Triviños (1987, p.111) como “um outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações” pertinentes à pesquisa. Assim,

---

<sup>78</sup> É uma sigla, de origem inglesa SWOT, que represa: Forças, Oportunidades, Fraquezas e ameaças. Utiliza-se essa matriz para realização sistematiza de estudos.

esses documentos mencionados foram analisados para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

#### **4.1.4 Entrevistas Semiestruturadas**

Diante da inviabilidade de realização dos grupos focais, no processo de observação participante realizou-se a definição e o convite dos sujeitos para participarem da entrevista. Como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada entendida por Triviños (1987, p. 146) como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo”.

A partir da observação participante, o roteiro das entrevistas semiestruturadas foi se fazendo e concomitante a ação de providenciar os termos de livre consentimento aos/às participantes. E quanto à utilização dos nomes nessa dissertação, os do-discentes, autorizaram a utilização dos mesmos para expressar seus dizeres. Consideram que não são letras ou números, mas povos do campo que querem visibilidade e empoderamento.

A definição dos sujeitos e o convite teve início com os educadores e educadoras. Através da participação nas reuniões pedagógicas foi-se conhecendo um pouco de cada educador/a e compreendeu-se que seria interessante articular na pesquisa educadores/as que são do campo e educadores que precisaram sofrer uma transformação pedagógica para estar na escola.

Os critérios, referentes a um dos papéis de docência, foram então a articulação entre a relação orgânica com o campo, o tempo de trabalho e envolvimento com a EFASC e as transformações das visões de mundo e de escola a partir da *práxis* na alternância.

Um educador do campo, que mora no campo e que atua na escola, principalmente a partir de sua experiência como camponês, é o Evandro da Silveira. Morador do município de Rio Pardo, Comunidade Passo da Areia, Evandro é egresso do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) que localizava-se no município de Rio Pardo. Atualmente ele é estudante de Horticultura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Está na EFASC desde 2012.

Na EFA ele organiza suas aulas em torno da Produção Vegetal e Produção em Agropecuária. É, também o responsável por articular a Feira Pedagógica entre os educandos e educandas e a comunidade em geral. Quando convidado para participar da entrevista, aceitou

o convite, concedendo-me 30 minutos de fala na qual problematizou, além das questões propostas, sobre a EFASC, as relações de ensinar e aprender, a importância dos ensinamentos de Paulo Freire e as Famílias no encontro com a Pedagogia da Alternância.

Durante as participações nas aulas, a educadora Maira Corrêa, que atua, maiormente na área das Linguagens, sempre mencionou que quando iniciou seu trabalho docente na EFASC tinha a ideia de organização das disciplinas através de períodos de aulas. Então, quando lhes informaram que ela ficaria uma tarde toda com os educandos e educandas, segundo ela, sentiu-se preocupada porque pensou que não teria conteúdo para ficar uma tarde toda em uma mesma turma. Porém na relação de ensinar e aprender ela afirma que passou por uma transformação pedagógica e, que hoje, uma tarde é pouco diante do modo como a aula ocorre. Maira é da cidade de Rio Pardo, graduada em letras pela UNISC e está na EFASC desde 2014. Quando convidada para participar da entrevista, aceitou e concedeu-me 30 minutos de fala. Além das questões propostas, seu destaque foi para as visitas às famílias e a importância dos/as jovens escutarem os pais. Também, dialogou sobre a importância da perspectiva feminista que vem sendo adotada pelas educandas no cotidiano da EFASC e a vinculação dessas aos eventos e discussões voltadas para a emancipação da mulher.

No que se refere ao contexto da gestão, considerou-se pertinente convidar para a entrevista a educadora Cristina Vergütz. Ela é da cidade de Santa Cruz, graduada em pedagogia e mestra em educação pela UNISC. Está na EFASC desde o ano de 2009, militando desde esse ano pelo movimento das EFAS no Rio Grande do Sul. É uma educadora concursada pelo Estado, cedida para a EFASC onde seu enquadramento funcional é de coordenadora pedagógica e educadora. Cristina concedeu-me 30 minutos de diálogo e além das questões propostas, suas argumentações também apontaram sobre a necessidade do/a monitor/a militante.

Ainda no campo das entrevistas individuais, foram convidados três estudantes. Uma educanda do 3º ano, uma educanda do 2º ano e um educando do 1º ano. O critério de escolha se deu no conjunto das observações participantes e para cada educando/a há critérios específicos. A Lucilene Silva foi a estudante do 3º ano. E, quando chegou à EFASC, segundo ela, era sua última esperança de poder concluir o ensino médio. O forte sotaque do interior fez com que a mesma se sentisse muito oprimida na escola regular com estudantes mais novos. Sua mãe faleceu, quando ela ainda era criança e então a mesma foi morar com sua avó. Sua residência se localiza no interior de Sinimbu, longe de Santa Cruz do Sul, de ônibus leva-se

em torno de 2 horas. Na casa da avó, Lucilene tem pouco espaço para suas práticas da sessão familiar, então, o que move ela é a sua vontade de ser mais e a luta pelo direito à educação contextualizada. As aproximações iniciais com a educanda se deram nas refeições, momentos de lazer e aulas. Quando a convidei para participar da pesquisa, ela aceitou e seus 20 minutos de fala foram importantes porque mostraram como uma educação, que não é nossa, é excludente e opressora. Pois, “o campo é visto como uma extensão, como quintal da cidade”. (ARROYO, 2012, p.159). Assim, o campo é o outro, que ainda é atrasado, que precisa ser educado, “adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (ibidem, p. 159).

A Bruna Richter foi a estudante do 2º ano. Sua residência se localiza no interior do município de Santa Cruz do Sul. O critério de escolha, além de Bruna ser do 2º ano, se deu, também, pelo fato de que a família possui a propriedade agrícola, mas, até o ano de 2014, pouco produzia. Após a educanda ingressar na EFASC, por meio da do-discência, em casa, a família passou a ressignificar a agricultura. Em uma ocasião lhe foi perguntado se ela não se sentia menos por morar no interior e sua resposta foi *não porque a gente produz alimentos saudáveis e se a gente não estiver na roça as pessoas passam de fome*<sup>79</sup>. O seu sonho é ser agricultora familiar e isso se expressou em seus 35 minutos de conversa.

Daniel Schuster foi o estudante do 1º ano. Morador do interior de Santa Cruz do Sul, foi convidado para participar da entrevista, além de ser educando do 1º ano, a partir do seu notório envolvimento com as discussões de gênero, etnia, políticas e conflitos no campo. Em diferentes aulas o vi participando e discutindo. A partir dos diálogos oriundos das reuniões pedagógicas, Daniel é um educando comprometido com a comunidade e, foi um dos poucos estudantes que, não demonstrou resistência com o fato de que em casa o pai é o educador e a mãe a educadora. Nos seus 25 minutos de fala expressou-se comprometido com a sucessão familiar e a possibilidade de transformação de sua propriedade para o princípio agroecológico.

Além dessas no espaço da EFASC, realizei outras duas entrevistas com as famílias. O critério orientador foi uma educanda egressa e um educando matriculado na EFASC. A escolha e realização do convite à educanda egressa se deu a partir das experiências que tive com a turma de formandos do ano de 2014. Dessa turma, um educando e uma educanda se aproximaram de uma forma muito especial. Conversávamos sempre que possível e notava-se, além da consciência de classe, uma indignação diante da realidade da região. A Brenda da

---

79 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 15/09/2015.

Silva e o Guilherme Padilha ambos são muito comprometidos com a comunidade e a agricultura familiar, mas para a entrevista em companhia da família convidei a Brenda porque o Guilherme, eu já o escutei em muitos momentos na EFASC, ao contrário da Brenda.

Essa educanda mora na comunidade de Entre Rios, Vera Cruz, e já realizou a aplicação de seu PPJ na propriedade que foi sobre as plantas medicinais. Além de egressa da EFASC, a Brenda participou de um projeto intitulado Cultivando Saúde através das Plantas Medicinais, oriundo de uma articulação entre a EFASC e a faculdade de Agronomia da UFRGS. A partir dessa experiência Brenda passou a realizar o cultivo de diferentes chás em sua propriedade. Em uma ocasião, na EFASC, ela relatou que no começo foi difícil na condição de mulher sair pela rua a pedir mudas de chá, mas que isso foi superado, principalmente no âmbito familiar<sup>80</sup>.

O convite para participação da entrevista foi realizado em julho de 2015 e Brenda de imediato o aceitou então trocamos telefone, até mesmo porque, precisava saber se a família aceitaria participar. A especificidade dessa entrevista é que ela contou com a participação da mãe e de um irmão. A presença do gravador deixou a mãe um pouco tímida e a mesma falou poucas palavras em cada questionamento. A família concedeu-me 27 minutos de gravação. Mas, o tempo de permanência na propriedade foi de aproximadamente 2 horas. Daí a importância do diário de campo.

O educando matriculado e sua família, foi o Leandro Wegner. Estudante do 2º ano, o critério de escolha foi a transformação pedagógica e política pela qual Leandro passou. No ano de 2014, quando estava no primeiro, após o período de férias escolar o educando não queria voltar para EFASC porque *estudar para viver na roça não é preciso*. Os educadores e educadoras conversaram com a família Wegner e então chegaram ao acordo de Leandro estudar mais um semestre na EFA, e ele retornou e todas as vezes que conversei com ele sua visão de mundo e suas argumentações são transformadas. Atualmente ele partilha de uma educação contextualizada à roça.

De imediato o educando aceitou o convite para participação da entrevista. Sua residência fica localizada em Passo da Areia, Rio Pardo. No momento de realização da entrevista estavam presentes o seu pai e a sua mãe. O tempo de gravação durou 47 minutos. A permanência na propriedade durou cerca de 2 horas e o acolhimento foi muito solidário.

---

80 Anotações do Diário de Campo, 08/04/2015.

Chegado ao fim das entrevistas previstas, compreendeu-se que, de acordo com Triviños (1987, p. 162) “não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar a sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”. Assim, foi necessário transcender as informações coletadas inicialmente.

O conjunto de informações oriundas da observação participante, os registros no diário de campo, a análise documental e as entrevistas foram os materiais de estudos e análises que serão apresentadas no capítulo 4 dessa dissertação.

Após oito meses de vivências e experiências, junto aos homens e às mulheres engajadas na luta por uma educação do campo contextualizada como direito, debruçou-se como mais intensidade sobre a análise dos dados. Concomitante a isso continuou-se participando de encontros e diferentes momentos, na EFASC, todos na boniteza de se viver na resistência e no nosso tempo, mas impossíveis de serem abraçados nesse trabalho, que como mencionado no início, não consegue explicar toda a vivência e experiência tramada na EFA.

#### **4.2 Amolando as foices<sup>81</sup>: as primeiras inferências e os indicadores emancipatórios**

Esse movimento metodológico dos elementos de participação e a triangulação de dados teve como categorias de análise: as *práxis do-discentes*, as *possibilidades emancipatórias* e a Pedagogia da Alternância. Mas, conforme Streck e Adams (2014), uma das fragilidades da pesquisa foi o momento de focar com mais precisão a temática em estudo e “apontar com mais segurança conclusões que elucidassem o problema de pesquisa (...) que ampliem o conhecimento sobre o tema” (p. 65).

Na relação com os sujeitos, para compreender a emancipação como nossa e vinculada à realidade foi preciso trazê-la para o contexto da pesquisa. Para a construção desses indicadores deu-se prioridade àquilo que as pessoas contavam sobre sua vida na roça, sua participação na cooperativa, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a relação com o/a filho/a em casa e assim sucessivamente. Assim, os indicadores são diretamente ligados aos sujeitos, às suas vidas e ao modo como produzem suas vidas.

Essas vivências, experiências e visões de mundo se articulam com o que teoricamente se compreende por trabalho como princípio educativo; valorização dos saberes populares; aprender com a família e entre outros são “as nossas *possibilidades emancipatórias*”.

---

81 A foice além de ser um símbolo do trabalho no campo, amolá-la significa que a colheita se aproxima.

Para Freire (1995), essa reinvenção da emancipação, não desconsiderando a construção teórica da mesma, é a libertação. A possibilidade que o homem e a mulher têm de libertarem-se daquilo que lhes exige da vocação para o ser mais. Isso significa que ao discutir esse conceito, ou no caso desse estudo as *possibilidades emancipatórias*, a realidade não pode estar dissociada porque se está na América Latina, com agricultores e agricultoras em uma escola e mais, em uma região marcada pelo agronegócio. A realidade, sem dúvidas, convoca-nos a problematizar e assumir a emancipação e seus processos no sentido abrangente que é entendê-la a partir de nosso tempo, ou como dizia Martí (2007), de nossa América.

Partindo da realidade da EFASC, compreendeu-se que ao discutir as *possibilidades emancipatórias* seria coerente identificar nas *práxis do-discentes* referências que poderiam indicar sinais desta. Esse método de inferência de dados foi inspirado a partir de sua utilização em uma pesquisa realizada, de modo participante e que é apresentada por Streck e Adams (2014), num livro sob o título de Pesquisa Participativa, Emancipação e (des) colonialidade.

Freire (1978), no que se refere à emancipação humana defendeu a ideia de uma educação libertadora que dialogue de forma crítica com as diferentes culturas e as culturas entre si, para que assim se constitua a igualdade. Igualdade porque a emancipação é um direito de todos/as. O homem e a mulher do campo ou da cidade têm o direito à emancipação. Por isso, para o autor, esta é um ato político.

No cotidiano da observação participante, colocações como: - É importante articularmos trabalho e educação juntos; - *Fui conversar com a nona*; - *Busca do conhecimento com o vô e a vô*; - *O meu vô e a minha vô nunca precisaram tomar remédio, sempre se cuidaram a base de chás*<sup>82</sup>- as práticas sociais requeriam uma compreensão porque a emancipação é processo e as *possibilidades emancipatórias* são os caminhos. Na importância de valorização das experiências que os homens e mulheres assumem é “somente exercitando a emancipação, tendo experiências emancipatórias é que se torna possível construir a emancipação.” (SANTOS, 2007, 114).

A experiência dos povos do campo pode ser descrita como o encontro do homem e da mulher com o mundo e a forma como participam e se fazem nesse encontro. Para Thompson (2000, p. 15) “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo

---

82 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 2015.

acontecimento”. Contudo, no movimento da EFASC, pela experiência a tomada de consciência caminha para o ser mais.

Para isso, implicou, também, em nossa compreensão, os processos emancipatórios em âmbito local e sua relação com o macro. Isso porque, a ênfase em localismos, em experiências de desenvolvimento local, nem sempre consideram o macro e isso torna a transformação humana limitada. (STRECK; ADAMS, 2014).

A partir de todas as vivências e experiências na pesquisa, elaborou-se um quadro distribuído entre falas/registros, categorias e indicadores emancipatórios. Esse quadro foi produzido, sobretudo, a partir da observação participante porque esta implicou um contato direto com as famílias, estudantes e educadores/as, ou seja, com os/as do-discentes.

Assim, a construção dos indicadores não constituiu-se fora da pesquisa, mas na relação de pesquisa e com base nas dimensões da vida dos sujeitos da pesquisa abarcando as questões socioculturais, educativas, o trabalho, as relações humanas, os aspectos econômicos e, maiormente, as questões referentes ao vínculo entre escola-família-comunidade, e suas contradições, para que se pudesse verificar em que medidas as *práxis do-discentes* se transformam em *possibilidades emancipatórias* e caminham para a transformação da realidade e da consciência.

A dimensão da consciência é necessária porque a partir da tomada de consciência crítica, o processo de emancipação está em possibilidade de acontecer, como já discorremos no capítulo anterior.

Em todos os momentos dos quais se participou, no próprio diário de campo, foi sendo organizado um conjunto de reflexões a partir das falas, posicionamentos e ocorrências que se davam nos diferentes espaços. A organização dos indicadores de emancipação foi produzida em situações diversas que tinham como pano de fundo a superação da opressão, a solidariedade, a valorização dos saberes dos mais velhos/as, o trabalho como vida e humanização, o reconhecimento da família, do saber dos pais e mães e entre outras situações recorrentes que são expressas no esquema a seguir.

Pensar o desenvolvimento do campo a partir de um projeto contra hegemônico Sustentabilidade Valorização do saber popular Quebra do monopólio da palavra A escola que caminha com a vida O oprimido liberta a si mesmo e ao opressor
--

Transformações dos modos de cultivo - diversificação da agricultura  
 Comprometimento da educação com o sujeito  
 Comprometimento do sujeito com a transformação.  
 Temas geradores  
 A agroecologia como um princípio de libertação  
 Relação entre a escola e a família como possibilidade de transformação da propriedade

Quadro de síntese dos indicadores emancipatórios

Isso implicou, em nossa compreensão, que as *possibilidades emancipatórias* no contexto da EFASC são potencializadas pelo trabalho, pela educação, pelas relações humanas e pela agricultura orgânica e agroecológica.

**a) Pelo trabalho** porque este possui uma dimensão humanizadora que está para o princípio educativo. Ao resgatar esse princípio vem, junto com ele, a possibilidade de superação do trabalho capitalista que seria a subordinação do agronegócio à agroecologia e não o contrário como tem acontecido.

Segundo Bensaid et. Al (2000), o trabalho carrega uma contradição porque ele é “a alienação e a possibilidade de emancipação, de humanização” (p. 99). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o trabalho é próprio do homem e da mulher, quando realizado separando produto e produtor/a, é alienado.

Até que essa emancipação, que em nossa compreensão é utopia concreta, se torne realidade e que para isto deve-se chegar ao fim do sistema capitalista, a emancipação permanece como uma possibilidade. E com isso, se reconhece o papel humanizador das *possibilidades emancipatórias* que também se dão pelo trabalho porque este não é somente alienação. Nele se imbrica a experiência, conforme buscamos apresentar ao longo dessa dissertação.

**b) Pela educação**, que sendo libertadora, caminha ao lado dos homens e mulheres pela transformação, tendo como premissa as nossas iguais sabedorias e ignorâncias. As *práxis do-discientes* são como a força e condição de existência da EFASC porque sem as relações com a família e a comunidade, não há educação progressista. O movimento da Educação do Campo, segundo Molina; Sá (2012) compreende que a escola do e no campo deva ser uma aliada dos sujeitos políticos e sociais em luta para que possam continuar existindo, enquanto camponeses e camponesas, para garantir reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra. Do mesmo modo, para Caldart (2010):

O grande desafio curricular não é nessa visão [da Educação do Campo] apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim o de juntar teoria e prática, integrando, em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde. (CALDART, 2010, p. 114).

Considera-se importante essas argumentações, como forma de demarcar a qual educação se refere como possibilidade emancipatória, ficando evidenciado que é a que se produz junto aos sujeitos partilhando do mesmo horizonte ideológico;

**c) Pelas relações humanas** porque é preciso aprender a conviver, respeitar-se e unir-se porque o que fortalece o ser humano é o fato de que ele é um ser de relações (FREIRE, 1991). Numa EFA a relação escola-família-comunidade, no sentido político e comprometido com a educação que reivindicam, fortalece a constituição de uma ideologia libertadora.

**d) Pela agricultura orgânica e agroecológica** porque nesta se inscreve a possibilidade de uma vida sustentável que é marcada pelo reconhecimento de que a natureza é uma parceira e não um mero recurso de exploração e envenenamento massivo através de nossa necessidade existencial que é o alimento. A agroecologia, segundo Gliessman (2000), pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos sistematizados com as “práticas e saberes tradicionais utilizados como princípios ecológicos e saberes culturais aplicados à produção agrícola como forma de resgatar a desecologização e a desculturação” (p.98). Ou seja, resgatar a agricultura camponesa e orgânica eximindo-a da lógica industrial e capitalista, que os assentados e comunidades rurais sofreram, após o surgimento da Revolução Verde na década de 1970 do século XX.

Essas dimensões das vidas dos sujeitos envolvidos são produzidas também no interior de contradições. Por exemplo, a presença das instituições privadas na EFASC ao mesmo tempo em que colocam em risco a legitimidade de um trabalho comunitário, por uma educação dos/as agricultores/as, elas são fundamentais pelos recursos financeiros que disponibilizam.

A EFA é dos agricultores e agricultoras, mas para que a educação possa ser certificada ao/à jovem é necessário que se cumpra a carga horária obrigatória do Ensino Médio, que em muitos momentos, se conflita com os tempos das famílias. Então existem sistemas e processos que acabam tensionando a práxis educativa, mas é importante que o/a jovem possa receber seu certificado de conclusão do ensino médio, é um direito. Vê-se assim, que no caminho das *possibilidades emancipatórias* estão as contradições, necessárias de serem reconhecíveis, até

mesmo para que se possa superá-las. E, ainda, essas possibilidades “podem assim, alterar as condições de vida de algumas pessoas e trazer alguma melhoria, mas não alterarão a toda a estrutura do sistema capitalista, logo a sua essência.” (SANTOS, 2010, p.115).

A formação desses/as jovens não é um curso de emancipação humana, que ao final estarão emancipados, pelo contrário, no decorrer do processo formativo as *possibilidades emancipatórias* vão sendo fortalecidas e às vezes, ao final do curso ou já em suas práticas na propriedade o jovem se vê agindo contraditoriamente às concepções que tramou enquanto EFA. Percebe a tensão em si mesmo e então transforma sua prática, superando a contradição, contudo, em uma compreensão dialética, sabe-se que as contradições são inerentes ao movimento de transformação e emancipação humana.

Em Adorno (1995) e Freire (1991) compreende-se que a emancipação e a libertação não podem ser conceitos estáticos e nem ocorrem por acaso. É fruto de um processo no qual se articulam limites e a própria possibilidade que é verificável nas práticas concretas nas quais homens e mulheres fazem-se.

A partir dos indicadores apresentados, as categorias em estudo foram sistematizadas. Considerou-se que os indicadores inferem para uma análise mais densa dos objetivos e problemática em estudo ao mesmo passo que são sinais importantes e verificáveis no cotidiano dos sujeitos no que se refere às *possibilidades emancipatórias*.

E, foi assim que as sementes foram regadas, ou seja, a partir dos caminhos teórico-metodológicos que combinados aos demais processos da pesquisa tornaram possíveis a investigações. E, a seguir, vinculado à metáfora de trabalho com a terra a qual essa pesquisa se sulea apresentamos a colheita, capítulo no qual discute-se os dados da investigação.

## 5 A COLHEITA

*É aqui na escola eu me sinto de casa e trato os estudantes como se fossem todos meus filhos e procuro me dar bem com todas as famílias. Afinal, a gente colhe o que planta né, a amizade, o respeito e os nossos filhos aqui dentro são como irmãos. Eles vivem a mesma luta hoje para terem uma agricultura melhor no futuro. A agricultura que nós não conseguimos ter<sup>83</sup>. (Sr.º Márcio, agricultor familiar e pai de educando egresso, 2015).*

A colheita é a metáfora da qual nos utilizamos para apresentar as nossas análises em torno da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: *Pedagogia da Alternância e Possibilidades emancipatórias*. Argumenta-se que a colheita não é fim, mas a parte necessária de um ciclo que geram outras sementes, outras possibilidades.

E, a seguir, apresenta-se a análise dos dados e reflexões. Para isso, esse capítulo se estrutura em três partes sendo que, na primeira, discorre-se sobre como as *práxis do-discentes* são identificadas e compreendidas no processo educativo da EFASC. Em seguida, apresenta-se argumentações em torno das *possibilidades emancipatórias* vinculadas à *práxis* humana no fazer e pensar da docência partilhada. E, por fim, apresenta-se problematizações em torno dos limites e possibilidades da Pedagogia da Alternância no modo de produção capitalista.

A análise se deu a partir de Indicadores Emancipatórios. Esses por sua vez são vinculados e encontrados na realidade concreta, na qual os homens e as mulheres resistem a distorção do *ser mais*, que é o *ser menos*, e lutam pela sua humanização como tarefa permanente.

### **5.1 As *práxis do-discentes* que se constituem (e vão sendo constituídas) na Pedagogia da Alternância**

No fenômeno que nos propusemos a analisar, tomamos a premissa de que a *práxis* pode ser compreendida “como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p.325). Nesse sentido, que é também freiriano, a *práxis* contém a criticidade da ação acompanhada da reflexão com pretensão de transformação da realidade.

---

83 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

Na relação entre a teoria e a prática que se dá no realizar da Pedagogia da Alternância, portanto *práxis*, os objetivos dessa pesquisa tiveram como sul, refletir como as *práxis do-discentes* se constituem e vão sendo constituídas nesse processo pedagógico alternante. Assim, nesse subcapítulo nos detemos em partilhar, a partir das mediações empíricas, quais são e como se dão as *práxis do-discentes* na Pedagogia da Alternância.

Para discutir as *práxis do-discentes* no âmbito da relação dialética entre ensinar e aprender “é preciso abandonar o ponto de vista a partir do qual as coisas são dadas como imediatas, para descobri-las (sic)<sup>84</sup> em seu condicionamento histórico (...) definida pela *práxis* humana – isto é, pela ação transformadora do homem”. (ROLO; RAMOS, 2012, p.154)

Como já foi explorado ao longo dessa dissertação, a educação a partir da realidade do campo, segundo Molina; Sá (2012), sempre toma como premissa a articulação teoria-prática porque se compreende que o homem e a mulher são seres de ação e reflexão.

Na EFASC, durante o processo de pesquisa, foi se compreendendo que a *práxis* se constitui em uma relação de do-discência. Pela implicação dialética do pensar e do fazer, como uma importante ação de libertação da consciência, famílias, educandos/as e educadores/as se engajam em uma partilha de reflexões e ações para que a Pedagogia da Alternância aconteça. Assim, essa partilha de saberes populares e conhecimentos científicos pôde ser identificada e compreendida em seus processos, pois a escola deve servir para a vida da gente e ocorrer junto à vida. (Sr<sup>a</sup>. Cláudia, agricultora familiar e mãe de educanda, 2015)<sup>85</sup>.

A Pedagogia da Alternância, por meio de seus instrumentos detalhados no capítulo anterior, vincula o ensinar e o aprender como processos não dissociáveis. Quem ensina, ao ensinar, aprende e quem aprende, ao aprender, também ensina (FREIRE, 1995). E, como isso, as *práxis do-discentes* foram identificadas na relação de escuta dos sujeitos, homens e mulheres, envolvidos no processo educativo da EFASC.

Transpondo para o contexto da EFASC, a *práxis* acompanhada do temo do-discente está intimamente ligada aos saberes, às experiências, às partilhas e ao processo educativo da Pedagogia da Alternância. Também, articulada à realidade e a vida essa *práxis do-discente* ao se constituir e ser constituída tem se proposto à transformação da ideologia historicamente opressora sobre o campesinato no Brasil. As dimensões da *práxis* humana, conquanto se

---

84 Freire utiliza o termo desvelar.

85 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 17/08/2015.

confrontam dialeticamente, constituem as formas históricas de se apreender e (re)construir o mundo. (ROLO; RAMOS, 2014).

Na experiência educativa da Escola Família Agrícola se compreende que “na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.” (CALDART, 2010, p.15). Assim, as *práxis do-discentes* são verificáveis em situações reais nas quais famílias, educandos/as e educadores/as ensinam e aprendem mediante uma educação que favorece o protagonismo dos sujeitos do campo.

O homem e a mulher do campo cotidianamente praticam e teorizam, por isso tramam a *práxis*, mas nem sempre se reconhecem nessa dialogicidade vivida. Com isso, um processo educativo que lhes medie a ser mais requer a ação/reflexão consciente e o empoderamento. Para tanto, verifica-se na Pedagogia da Alternância uma proposta que possibilita que as *práxis do-discentes* sejam realidade, no contexto da EFA.

As *práxis do-discentes* são constituídas e se constituem em muitos momentos e espaços da experiência educativa com a Pedagogia da Alternância porque a própria essência dessa pedagogia, coadunada à educação do campo, cria situações nas quais a produção do saber não está na escola, nem na família ou na comunidade, mas na relação dialética que se estabelece entre essas partes. Nesse sentido, considera-se a importância de escavar outros espaços de aprendizagem além da família e da escola. (Cristina, educadora e coordenadora pedagógica, 2015)<sup>86</sup>. A compreensão de que os homens e mulheres são seres de relações é uma importante premissa freiriana e que alavanca as *práxis do-discentes* na medida em que a Pedagogia da Alternância só é possível com a participação efetiva das famílias e os saberes advindos destas.

O processo educativo da EFASC<sup>87</sup>, em seus 6 anos de existência em articulação à luta por um campo como espaço emancipatório de vida e produção de homens e mulheres

---

86 Entrevista Cristina, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

87 O currículo do curso técnico, de nível médio integrado e em regime de Alternância, ofertado pela EFAS, está pautado sob o Decreto 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/1997, permitindo às instituições de ensino técnico, de nível médio, a volta ao ensino médio integrado à educação profissional. Já a proposta pedagógica adotada por estas escolas, a Pedagogia da Alternância, pauta-se sob o Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002. Este parecer, reconhece a Pedagogia da Alternância como proposta de ensino. O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, aprova os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância (PA), nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's). Este parecer reconhece que os dias em que os alunos permanecem em casa (meio socioprofissional) são contados como letivos, já que, neste período, o/a educando/a desenvolve atividades práticas e teóricas que complementam as atividades da escola. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reforçou a defesa das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância no Brasil. Esta proposta pedagógica, mostrou-se como proposta de ensino que se adequa à realidade e especificidade dos sujeitos do campo. Este reconhecimento da Pedagogia da Alternância, também é notado no documento do MEC/SETEC de abril de 2009, que trata da

território justo e humanizador, trama-se em limites e tensões. Mas, também, nas possibilidades de educação a partir de uma *práxis* transformadora que vigora, nas *práxis do-discentes*, tendo como base o empoderamento das classes populares camponesas

(...) em sua generalidade, o ser camponês está imbricado à natureza numa relação cotidiana, e essa interação se dá por um contínuo conhecer, pelas descobertas, por uma *práxis* empírica ampla e, preponderantemente, pela experimentação durante largo lapso de tempo, efetivando tentativas que levam a acertos e erros, e, com isso, orientam as escolhas. (TARDIN, 2012, p. 186).

Nesse sentido, de acordo com Freire (2001), o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas que se pode compreender que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes. (p. 60). Nesse sentido, convém-nos refletir como as *práxis do-discentes* se engajam nessas tarefas em favor dos homens e mulheres do campo que têm procurado a EFASC no encontro com uma educação parta que da realidade. Como vimos, as *práxis do-discentes* estão contextualizadas em uma experiência de docência partilhada na qual famílias, educandos/as e educadores/as ensinam e aprendem juntos. Nesse papel de docência, todos sabem coisas e ignoram coisas, mas, também, compreendem que há saberes diferentes e que, portanto, não podem ser passíveis de hierarquização. (FREIRE, 1995). Da mesma forma, sobre a importância de escutar nossa família, escutar o pai e a mãe. (Daniel, educando do 1º ano, 2015)<sup>88</sup>.

Ao assumirmos a compreensão da existência de uma docência partilhada, também, se assumiu o desafio de problematizar o papel do-discente da família, dos/as educandos/as e dos/as educadores/as. Compreendendo a totalidade da experiência pedagógica nessa Escola Família Agrícola em que a docência não se dá separada da discência, no movimento da EFASC, durante todo o processo de pesquisa observamos que as partes envolvidas no processo educativo tramaram seus papéis de do-discência de formas específicas, mas fundamentais para que a Pedagogia da Alternância e as *possibilidades emancipatórias* pudessem ser verificáveis em situações concretas, nas quais homens e mulheres se fazem e inscrevem suas experiências no campo.

O papel do-discente da família se dá no âmbito da relação entre os saberes da experiência feita no interior de suas propriedades e a partilha desses saberes no cotidiano da

---

ressignificação do ensino agrícola no Brasil. O documento do MEC/SETEC (2009), reconhece a Pedagogia da Alternância e o currículo das EFAS como proposta de ensino viável para o campo.

88 Entrevista Daniel, Santa Cruz do Sul, 12/08/2015.

EFASC com educandas/as e educadores/as e em casa com seus filhos e filhas. Contudo, quando a família partilha, também aprende com seus filhos e filhas e educadores/as. Esse ensinar e aprender no âmbito familiar é considerado um dos processos mais importantes na Pedagogia da Alternância porque se a família não aceita essa concepção de que enquanto sujeito do campo o agricultor possui um saber<sup>89</sup> a EFASC não consegue tramar uma formação com horizonte emancipatório com o/a jovem do campo.

Nesse sentido, a família é compreendida como o espaço educativo que se responsabiliza por 50% da formação dos/as educandos/as. Muitas vezes, o que os pais e mães sabem não está sistematizado em livros, mas pode ser aprendido e apreendido na relação do-discente de sentar e dialogar com os seus filhos e filhas sobre a agricultura, a vida, a sociedade, o trabalho, a educação e tantas outras coisas que a experiência de ser agricultor e agricultora pode agregar à formação do Ensino Médio Técnico em Agricultura. Da mesma forma, esses saberes populares e da experiência feita ao chegarem ao cotidiano da escola e serem problematizados por educandos/as e educadores/as retornam diferentes para o contexto familiar. Assim,

*(...) lá em casa como a gente estava acostumado com a produção de alimentos, só que com veneno, ao conversar com meus pais sobre o manejo orgânico, meu pai que é mais durão, logo disse que esse negócio de orgânico não dá certo e que o jeito para se ter uma boa lavoura é adubo, pesticidas, tudo convencional. Eu trouxe isso pro colégio né, pedi a ajuda dos monitores e comecei a escutar mais os colegas do 3º ano, por ser do 1º ano ainda não tenho muita experiência de ensinar em casa. Aí comecei a contar pro meu pai como que estava acontecendo os experimentos nas outras propriedades e que tava dando certo, mas eu fiquei dias insistindo que era possível fazer uma agricultura diferente trocando informações na família e na escola. Com estou conseguindo transformar a propriedade com a prática, de anos, que meus pais me ensinam e os novos manejos que tenho aprendido na escola e que meu pai já aceita com mais facilidade. É que tem aquela coisa né, anos acostumado a usar venenos, tem uma certa resistência, mas que na troca do conhecimento, muda. (Daniel, educando do 1º ano, 2015)<sup>90</sup>.*

E, ainda

*Quando meu filho chegou em casa com essa história de orgânico, para não dizer depois que o pai e a mãe são ruins, eu deixei ele continuar. Mas na minha cabeça eu pensava que nunca daria certo, aquelas hortaliças plantadas junto com capim. Aí tá, e o guri sempre vindo com novas ideias para casa e fazendo biofertilizante, querendo me ensinar a ser agricultor, pensei. Daí as hortaliças dele despontaram as minhas então eu comecei a observar que ele tava trazendo um novo jeito de*

89 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 09/04/2015.

90 Entrevista Daniel, Santa Cruz do Sul, 12,08/2015.

*agricultura para a propriedade, melhorando o que a gente já sabia. (Sr.º Sérgio, agricultor familiar, 2015)<sup>91</sup>.*

Assim, verifica-se que nessa relação de do-discência o saber vai sendo transformando em favor das *possibilidades emancipatórias* considerando que o agricultor e a agricultora que trabalham há anos com a terra e a produção do território camponês, na Pedagogia da Alternância, jamais podem ser ignorados porque os seus saberes da experiência feita precisam ser partilhados com os jovens, com a comunidade e com a EFA. Para tanto,

*A sessão familiar é, também, uma sessão de estudos que deve expressar um compromisso social com a educação. Para que a EFA possa existir, legalmente, está registrado que em casa os filhos e filhas estão tendo aula com seus pais e mães. Quando o aluno (sic) vai para casa, a pesquisa deve ser feita com a família. E não existe certo nem errado. (Cristina, educadora e coordenadora pedagógica, 2015)<sup>92</sup>.*

Contudo, ao ensinarem, o agricultor e a agricultora, também aprendem com o jovem, com a comunidade e com a EFA. Com isso, as *práxis do-discentes* se constituem com a premissa da partilha.

De acordo com as reflexões de Freire (1995), a educação somente tem um sentido pleno quando estabelece uma relação com a vida. Ao ter uma relação com a vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo existe uma clareza “de a favor de quem e de quê fazemos a educação”. (p.41). Quando se reflete que a educação deve começar pelas coisas que o povo sabe. (Caliari, 2014)<sup>93</sup>, se compreende a existência de um conhecimento que pode não estar sistematizado, mas que existe e é parte da vida dos homens e mulheres.

Se o conhecimento que está no mundo vivido é tomado como o ponto de partida no processo educativo, o saber da experiência feita está sendo dignificado. Nesse sentido, a *práxis do-discente* se trama na compreensão de que aquele conhecimento que o vó e a vó possuem é o ponto de partida, mas a educação libertadora transcende e esse conhecimento volta transformado ao vó e a vó, por exemplo. Na medida em que os jovens aprendem com os mais velhos, eles também ensinam. Porém, é relevante tomar em conta que a transformação da realidade implica na união de dois saberes<sup>94</sup> cuja separação

---

91 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.

92 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

93 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 02/10/2015.

94 Saber popular e o saber científico.

(...) é a eliminação de toda possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade. O grande desafio que enfrentamos como intelectuais é escapar à nossa concepção de que saber científico é igual a poder e escapar ao nosso autoritarismo ao impor às massas “este é o caminho”, ou simplesmente renunciar a isso, porque o caminho não está aí, e escapar também a esta outra posição: vamos às massas, esqueçamo-nos da ciência e da teoria e adotemos um pragmatismo, um empirismo que possa nos aproximar das massas. (FREIRE, 1997, p.32).

Assim, somente o saber popular não é suficiente para transformar a realidade e, tampouco, sem ele essa realidade muda. Com isso, a ação de transcender o ser menos, pela relação popular-científico-saber transformado, o desafio para quem ousa produzir conhecimento, principalmente na América Latina. (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, entende-se que as *práxis do-discentes*, essa partilha de saberes, equilibra essa tensão entre o popular, o científico e o senso comum com o objetivo de dar conta do “saber verdadeiro”, que não se configura por certo ou errado, mas pela sua possibilidade de transformação da realidade pela *práxis*. Com isso, se verifica que talvez não se deva apontar caminhos, mas caminhar lado a lado dos sujeitos que têm buscado libertar-se das condicionantes opressoras presentes nos processos educativos. Vejamos a problematização realizada em aula que muito se aproxima do que Freire (1995) argumenta:

*Educadora Maira: O que é trabalho? Estudante A: “Lá em casa se a mãe não lavar a louça, enche a pia de formiga” Estudante B: “Nem sempre a gente trabalha, às vezes ficamos em casa tratando os animais, ordenhando, fazendo o serviço de casa mesmo” A educadora Maira argumentou: Fazer o serviço de casa não é trabalho? Tratar os animais não é trabalho? Estudante B: É trabalho, mas é trabalho mais leve, lá em casa a gente não considera trabalho; Educadora Maira: Mas e se a gente não colocar a roupa na máquina, ela vai sozinha? Estudante C: eu acho que tudo é trabalho, cozinhar, lavar e passar é trabalho. (Situação experienciada em uma das aulas assistidas, 2015)<sup>95</sup>.*

Após essa situação entre o que o senso comum atribui como trabalho e as problematizações da educadora, essas questões foram retomadas em vários outros momentos da sessão escolar e da sessão familiar acrescida dos estudos tendo como apoio teórico Marx, Durkheim, entre outros referenciais da sociologia e história da educação e trabalho. É interessante notar que não existe renúncia entre o saber científico, popular ou senso comum, mas a tentativa de avançar para um saber superior que possa transformar a realidade. A exemplo, a visibilidade do trabalho da mulher em casa é algo de extrema importância porque

---

95 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

(...) *mulher agricultora, não é só agricultora. Ela é cozinheira, faxineira, é mãe e, não raras às vezes, é artesã. Um técnico ou uma técnica em agricultura não pode dar o mesmo tratamento à agricultora, também há necessidade de reconhecer que ela é uma mulher. (Brenda, 2015)*<sup>96</sup>.

A agricultora, estudante egressa, Brenda reflete que aprendeu isso ao observar a mãe trabalhar o dia inteiro na roça, chegar em casa e ir na horta, fazer comida, cuidar de filho, cuidar da casa, ou seja, o desenvolvimento de várias atividades<sup>97</sup>. Essa problematização traz em seu contexto a importância da luta da mulher agricultora camponesa por direitos e participação política nos espaços sociais protagonizando suas histórias. Não é somente o pai, mas também a mãe que é os co-formadora de seus filhos e filhas. Isso implica que o agricultor e agricultora ensinam, mas também precisam estar dispostos a aprenderem com seus filhos e filhas e com a EFASC. Se somente estiverem dispostos/as a ensinar, essa *práxis do-discente* não se realiza. É importante que a possibilidade da partilha oriunda do agir e do pensar caminhe para a realidade porque a história dos homens e mulheres no mundo e com o mundo se movimenta na e pela *práxis*. De acordo com Caldart (2012),

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o campo é concebido como espaço “diversificado” e produtor de cultura. É essa capacidade de produção cultural que faz o campo ser um espaço do “novo” e do “criativo” e não um lugar do atraso. A educação, nesse contexto, tem a capacidade de recriar ou aprimorar a cultura do campo, porque nela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos. Ela também instiga a “recriação” das identidades dos sujeitos na luta pelos seus direitos sociais, possibilita a reflexão na *práxis* da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente, pautado no agronegócio. (CALDART, 2012, p. 134)

As *práxis do-discentes*, em nossa compreensão, se imbricam na possibilidade de produzir o campo como local diversificado. Do mesmo modo, construtor do saber que Freire (1995) compreende verdadeiro porque é oriundo da *práxis* humana partilhada na luta pelo empoderamento, protagonismo e transformação social.

Assim, segundo as reflexões de Zamberlan (2003), a família tanto tem um lugar instituído nas sessões de estudos que o primeiro orientador da formação do jovem e da jovem, em uma EFA, é a família. A exemplo disso, se tomarmos o plano de formação do primeiro ano do ensino médio, o estudo na EFA começa pelas temáticas: quem é o jovem; seguido de:

---

96 Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

97 Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

quem é sua família; e ainda qual o lugar de moradia e como produz-se como sujeito<sup>98</sup>. Assim, o lugar da família é legítimo e necessário na relação do-discente.

Essa docência partilhada precisa ser ensinada porque, no caso da EFASC, os/as jovens encontram-se com a experiência educativa da Pedagogia da Alternância somente no Ensino Médio e, antes disso, estudam em escolas estaduais ou municipais cujos currículos estão voltados para a realidade urbana. Logo são, maiormente, oriundos de uma cultura escolar que se limita a pensar que o conhecimento está exclusivamente na escola e que precisa ser “passado”, o que para Freire (1986) se traduz educação bancária.

Esse histórico de uma escola que não se propõe a partilhar do seu projeto político pedagógico com as famílias, deixando-as à margem da produção do conhecimento, influi do-discência necessária na EFA. Pois, algumas famílias ainda esperam que a EFASC seja a escola que ensinará os/as educandos/as a serem técnicos agrícolas eximindo-se, em alguns momentos, do seu papel de educador/a na sessão familiar. Isso foi colocado pelas próprias famílias, em uma Assembleia Geral, como uma ameaça à EFASC o fato de que os pais e mães achavam muito difícil ensinar seus filhos porque

*A gente sente muita dificuldade de ensinar nossos filhos porque a gente não tem estudo. Eu mesma frequentei a escola só até a quarta série e aí chega o meu guri em casa e quer eu ensine ele! Eu não tenho livro, não sei mexer em internet, pouco sei escrever e o Plano de Estudos se torna muito difícil, às vezes tenho que pedir ajuda para os vizinhos, que, também, não tem estudo. Então, eu acho que a escola tem que entender que a gente não sabe o que os filhos querem saber. E do jeito que eu tento ensinar ele diz que não é isso que o monitor falou. (Mãe de um educando do 1º ano, 2015)<sup>99</sup>.*

Assim, parece convincente que os pais e mães em virtude da ausência da formação escolar possam não saber ensinar os filhos. Porém, o “muito difícil” a que se referem é o fato de que não conseguem, facilmente, aceitar e entender que uma escola esteja compartilhando protagonismo, como sujeitos que podem ensinar seus filhos e filhas a fazerem um plano de estudos.

Segundo Zamberlan (2003) existem processos que atrapalham a participação da família em uma EFA, sendo um destes, a herança histórica da compreensão de que o camponês e a camponesa são “atrasados frente ao conhecimento da escola”. Assim, na EFASC, a *práxis do-discente* se constrói processualmente e, às vezes, segundo Brenda, somente após a conclusão

---

98 Compreensão elaborada a partir dos Planos de Formação do 1º ano.

99 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

do ensino médio é que a família começa a se reconhecer como educadora de seus filhos e filhas<sup>100</sup>.

Em outros casos, pais e mães, logo entendem o sentido da participação familiar na Pedagogia da Alternância e se permitem ensinar e aprender sem esperar que o conhecimento venha da escola para casa, mas ousando, inclusive, dizer que a escola não está certa e apresentar resoluções para situações problemas quando problematizam se

*(...) a EFA não está ensinando a poda correta das frutíferas? Pergunto porque eu gosto muito né, dessa troca do conhecimento, aprendo bastante e ajudo minha guria só que a minha guria chegou em casa com uma poda diferente e cortou todos os pessegueiros, avançando muito sabe, e quase matou tudo. Então eu quero ver com os monitores se foi mesmo ensinado desse jeito ou então, não foi bem explicado! Pelo que eu sei, não se poda a frutífera cortando as guias fora e eu aceitei aprender a nova técnica com a guria e aí? Como é que isso? Não tem que explicar melhor as coisas novas que vocês ensinam aqui? (Pai de educanda do 1º ano, 2015)<sup>101</sup>.*

Assim como nessa situação, em uma Assembleia com pais e mães do 1º e 3º ano do Ensino Médio Técnico Agrícola, um pai pediu a palavra e problematizou uma situação para resolução de um problema de relação entre educandos/as e o acesso às redes sociais. Foi um momento interessante no qual esse agricultor legitimou seu papel de educador no cotidiano da EFASC.

Desse modo, a educação na EFASC é feita com os sujeitos e não para os mesmos. Porém, ao ser feita com os sujeitos, esses vão aprendendo a serem protagonistas do processo educativo. Historicamente, o camponês e a camponesa aprendem que o saber está no êxodo rural, na escola da cidade. E com isso, muitos/as acreditam que não podem ensinar alguma coisa, mas que precisam ser ensinados. De acordo com Gadotti (2003), esse é o reflexo de uma educação burguesa que não se volta para os interesses do povo, pelo contrário, os coloca em condição de ser menos.

A *do-discência* no contexto familiar se configura na participação do pai e da mãe no trabalho com o filho/educando e a filha/educanda na sua tarefa de orientação na sessão familiar, no cuidado com os instrumentos pedagógicos da alternância – plano de estudos e caderno de acompanhamento-, na instigação para que o/a jovem constitua vínculos na comunidade e, também, papel formativo de sua experiência de vida enquanto agricultor e

---

100 Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

101 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 12/05/2015.

agricultora. Da mesma forma, entregar-se à escuta, ao diálogo e ao desafio de aprender algo com o filho ou com a filha que regressa à propriedade municiados de saber científico-técnico.

Esse foi o desafio da família Silva, pois quando Brenda chegou em casa com propostas diferenciadas para a agricultura, seu pai Antonio num primeiro momento resistiu à agricultura orgânica afirmando que *mas eu não sei se isso dá certo, é um risco que a gente corre*<sup>102</sup>”.

Conforme Brenda realizou seus experimentos em casa e o pai a acompanhou estabeleceu, assim, uma relação de do-discência com a filha e com a EFASC. *Certo dia olhei e estava fervendo a composteira aí pensei, mas não é que isso tá interessante. Chamei a Brenda para ver e cada vez mais fui me interessando pelos experimentos dela*<sup>103</sup>, Conta Sr °. Antonio. Nesse caso, pai e filha passaram a partilhar conhecimentos sobre a propriedade e a comunidade.

E, em diálogo com a EFASC, se engajou nessa compreensão ampliada de docência e discência como indissociáveis. Em outra situação, com a família Wegner, a mãe Sr <sup>a</sup>. Rosa colocou que estou aprendendo com meu guri e com as outras famílias também<sup>104</sup>. Essas palavras ditas são importantes porque ajudam na compreensão de que, a partir da experiência educativa na EFA, a *práxis* camponesa está em possibilidade de transformação. Essa mesma mãe argumenta que o trabalho que eles fazem em casa é para eles mesmos. Eles têm que aprender a ser agricultor, e isso dá trabalho, mas é pro bem deles<sup>105</sup>. Ou seja, assim como ela aprende de forma dialógica com seu filho, argumenta que o mesmo está apreendendo a ser agricultor. Na atual conjuntura demarcada pela agricultura capitalista é preciso aprender a ser agricultor familiar.

E, escutar uma mulher camponesa dizer que aprende com as outras famílias da EFASC, indica a existência de partilha de saberes. Pois, o vizinho do lado não é o nosso adversário<sup>106</sup> porque a luta pelo empoderamento e a valorização do território camponês se dá na luta e essa não é somente de um homem ou de uma mulher, mas de homens e de mulheres que se engajam no horizonte político de que todos juntos ainda somos poucos<sup>107</sup>. Nesse sentido,

(...) para resistirem às pressões derivadas da racionalidade dominante, as famílias que praticam o modo camponês de fazer agricultura, afirmando valores que

---

102 Anotações do Diário de Campo, Vera Cruz, 23/07/2015.

103 Anotações do Diário de Campo, Vera Cruz, 23/07/2015.

104 Entrevista Leandro, Rio Pardo, 25/07/2015.

105 Entrevista Leandro, Rio Pardo, 25/07/2015.

106 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.

107 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.

determinam a sua condição camponesa, tendem a orientar as suas escolhas de acordo com as complexidades que emergem da sua tensa busca por autonomia. (COSTA, 2012, p. 30).

Assim, uma das escolhas suleadoras, na EFASC, tem sido a de fortalecimento da participação do campesinato no processo educativo através de associações com o intuito de unir homens e mulheres que querem uma agricultura melhor. E, nesse mesmo sentido, é relevante mencionar a luta pela participação da mulher camponesa, não somente com a sua força de trabalho, mas também com as suas reflexões, ou seja, sua *práxis* revolucionária e decisões sobre a agricultura familiar e os manejos orgânicos agroecológicos.

Com isso, as *práxis do-discentes* também são identificadas nas relações educandos/as e família e educandos/as e educadores/as. O/a jovem ensina e aprende tanto em casa quanto na escola. Durante as aulas, através do Plano de Estudos, os educandos e educandas trazem discussões sobre a realidade de suas localidades e isso faz com que os/as educadores/ras ressignifiquem a sua *práxis*.

Desse modo, compreendeu-se que é preciso aprender a ser educador/ser educadora na EFASC. Esse é o caso da educadora Maira que relatou ter passado por uma transformação pedagógica ao ingressar na EFASC:

*Logo que eu vim aqui para a EFA eu estava preocupada e me perguntava: como vou ficar uma tarde inteira com os mesmos alunos? Eu achava que tinha que ter o meu período com cada turma e era isso. Conforme eu fui entendendo a proposta da escola fui entendendo “mais uma tarde é pouco para tudo que temos que fazer”. Agora a gente “briga” por tempo. (Maira, educadora, 2015)<sup>108</sup>.*

Aprender a ser educadora se deu a partir da realidade porque foi ao encontro do mundo vivido de seus educandos e educandas. Graduada em Letras, com a do-discência, aprendeu que sua *práxis* deveria transcender a formação inicial. E assim *muitas coisas da agricultura, do manejo, das feiras fui aprendendo junto com os alunos*<sup>109</sup> (Maira, educadora, 2015).

E, a relação de do-discência família-educando/a-escola é o que faz uma EFA ser uma escola familiar. Estes três sujeitos sustentam a esperança de uma educação justa e que pertença aos agricultores e agricultoras. E, segundo a educadora e coordenadora pedagógica Cristina (2015), na Pedagogia da Alternância o maior sustento está nas famílias, a organização pedagógica é mediada pelos pais e mães e eles têm a responsabilidade de acompanhar como é

108 Entrevista Maira, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

109 Entrevista Maira, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

a semana de seus filhos<sup>110</sup>. Ainda, a educadora reforça *que a família tem o papel de instigar para que os filhos consigam cada vez mais pensar e perguntar*<sup>111</sup>.

Sobre o pensar e o perguntar, segundo Freire (1986), desvela que “a pergunta que o aluno (sic), livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor(sic) um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica”. (FREIRE, 1986, p. 23). Portanto, aprende-se com as perguntas. Assim, entende-se que muitas das *práxis do-discentes* se articulam às premissas da educação popular.

Assim, a EFASC ao tomar como referência a Pedagogia da Alternância e como referencial teórico-prático o educador popular Paulo Freire, em muitos momentos, no desenrolar de sua intencionalidade humanizadora cria, diariamente, uma educação que muito se aproxima da educação popular, tal como nos apresenta Paludo (2012), pois

(...) a educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do Oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social. (PALUDO, 2012, p. 284).

Nesse mesmo sentido, quando o educando e a educanda compreendem que sabem coisas que os pais, mães, educadores e educadoras não sabem, segundo a educadora e coordenadora pedagógica Cristina (2015), *eles vão se empoderando e cabe ao monitor e a monitora auxiliar esse jovem a empoderar-se*<sup>112</sup>. Da mesma forma, os educandos e educandas vão tomando consciência de que *é importante retomar o vínculo com a família, resgatar a oportunidade de conversa*<sup>113</sup> (Lucilene, educanda do 3º ano, 2015). Nessa relação de partilha, do/a educando/a ir à comunidade aprender com vizinhos, familiares e conhecidos, as relações humanas se aproximam, se fortalecem e em alguns casos até se refazem. Pois, como relata o Sr.º. Márcio:

*Eu estava há um ano brigado com um irmão meu e aí um dia chegou um tema da escola que esse meu irmão sabia muito bem, aí meu filho Paulo foi lá pedir ajuda e já trouxe meu irmão junto para nossa casa. Foi muito bom porque através dessa solidariedade, da gente se ajudar, um vínculo da família foi refeito. (Sr.º. Márcio, agricultor familiar e pai de educando egresso, 2015)*<sup>114</sup>

110 Entrevista Cristina, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

111 Entrevista Cristina, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

112 Entrevista Cristina, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

113 Entrevista Lucilene, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

114 Anotações do Diário de Campo, 27/04/2015.

Do mesmo modo, que o vínculo familiar é fortalecido, a relação educador/a educando-a é transformada porque o encontro com a realidade do educando e da educanda fazem com que

*(...) o professor e o aluno se tornem mais próximos. Se cria uma relação de confiança porque quando a gente se aproxima mais das famílias, e aprende com elas e elas contigo, há a troca de experiências. Quando tu entra em sala de aula, isso te faz ser uma professora, um professor diferente. Tu tens elementos para realmente dialogar com esse aluno porque não somos mais desconhecidos. (Maira, educadora, 2015)<sup>115</sup>.*

Assim, o educador e a educadora na EFASC aprendem com a vincular educação e realidade por meio da do-discência. Escutar com indignação o que o/a jovem e a jovem têm para compartilharem na escola e, do mesmo modo, aprenderem.

Nesse sentido, para que o movimento camponês consiga alcançar seus objetivos, umas das premissas a serem adotadas é a união. E nesse caminho é importante destacar que as *práxis do-discentes* têm levado as famílias a se unirem porque o resgate da agricultura orgânica leva os educandos e educandas a mobilizarem suas comunidades para conseguirem os insumos para conseguirem realizar seus experimentos.

As reflexões de Freire (1986) esclarecem a necessidade da *práxis*, da participação das famílias na educação de seus filhos, especialmente quando se trata da educação dos povos do campo em questões da agricultura. Segundo o educador Samuel (2015), *melhor do que professor passar a receita de como se faz compota, é a mulher camponesa que não somente sabe a receita, mas faz a compota e tem um conhecimento de sua prática, ela teoriza e pratica*<sup>116</sup>. Assim, segundo os educadores e educadoras da EFASC, eles/as não conseguem transformar a propriedade do modo convencional para o orgânico somente na teoria, é preciso a participação das famílias com suas práticas e, também, teorias para que se possa, então, pensar em transformação. Como reflete o educador Evandro (2015) *para nós é muito importante a vinculação entre a teoria e a prática, bem na linha do que o Paulo Freire ensinou*<sup>117</sup>.

Assim trama-se, novamente, uma relação da experiência do mundo vivido articulada às utopias emancipatórias pelas quais se luta. Assim, com referência na formação da classe trabalhadora na Inglaterra, Thompson dá ênfase à experiência de classe como formadora da

---

115 Entrevista Maira, Santa Cruz do Sul, 29/05/2015.

116 Anotações do Diário de Campo, 27/04/2015.

117 Entrevista Evandro, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

própria classe e da consciência de classe. E, ao tratar da experiência, ele a situa no processo histórico dos acontecimentos de sua época. Para esse historiador

(...) a classe acontece quando alguns homens como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (geralmente se opõe) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais. (THOMPSON, 2000, p.10).

No campo da luta e reconhecimento do processo educativo do qual se faz parte também está a consciência de classe, sendo esta última, uma importante transformação humana, impulsionadora da luta e que pode ressignificar o processo educativo na vida dos agricultores e agricultoras.

As *práxis do-discentes* configuram-se com o intuito de tornar o homem e a mulher do campo sujeitos de direito à história, à educação e ao trabalho na terra na perspectiva da emancipação. Para tanto, não são neutras, pois estão ao lado dos agricultores e agricultoras, semeiam e colhem juntos/as.

Assim, as aulas ocorrem a partir de temas geradores. Se os educandos e educandas não realizam o Plano de Estudos a semana de sessão escolar fica em parte comprometida. Nesse sentido, os/as educandos/as *se comprometem a trazer o plano de estudos porque não existe plano de aula pronto, pois o planejamento é construído a partir dos alunos, daquilo que é problematizado em casa, com as famílias*<sup>118</sup>. (Maira, educadora, 2015). Os temas geradores são uma forma de trazer para a EFASC a realidade e o contexto de vida dos/as jovens e somente os conteúdos programados para o Ensino Médio Técnico Agrícola.

As *práxis do-discentes* estão presentes em todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância e, na ausência dessa compreensão ampliada de docência a EFA não se faz porque o que trama a sua existência é a do-discência e os demais pilares<sup>119</sup> da proposta pedagógica alternante. Essas partilhas acontecem tanto na sessão familiar quanto na sessão escolar e são, portanto, o cerne do processo pedagógico da Pedagogia da Alternância.

Ao dizerem a sua palavra, homem e a mulher, muitas vezes, quebram o monopólio ou padrão segregador do conhecimento. Essa ação pode ser verificada nas Assembleias, nas Formações e nos encontros nos quais a comunidade diz a sua palavra e partilha de sua

118 Entrevista Maira, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

119 Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

experiência vivida. Como reflete Paludo (2012), a escola deve fazer sentido e articular-se também à comunidade como um espaço da aprendizagem.

Ressaltar essa do-discência que existe na EFASC é relevante levando-se em consideração que esses agricultores e agricultoras, que tem se envolvido e se permitido aprender e ensinar pela Pedagogia da Alternância, são sujeitos que recebem em sua residência um “pacote tecnológico” no qual, está orientado quando plantar, quais agrotóxicos utilizar e em que época colher. Um “pacote” que ignora o tempo do homem e da mulher do campo, bem como também, o tempo da própria natureza.

A *práxis do-discente* vai mostrando a esse/a agricultor/a que ele/a pode ter autonomia em sua propriedade. A autonomia de dialogar a partir dessa extensão do agronegócio em seu território e decidir que isso não serve para sua vida, nem para sua propriedade e então vem a diversificação.

*Agora que eu e meu filho conseguimos nos entender na propriedade, porque eu demorei a entender que em casa era professor e aluno (sic), tem muita gente que me questiona se não é difícil produzir orgânico porque a compra não é assegurada. Eu sempre respondo que pra mim hoje o mais difícil de produzir é o fumo porque além dele envenenar a gente, hoje as fumageiras fazem o que querem com a agricultor. E do modo orgânico, além do bem pra gente na nossa família, faz o bem para comunidade, mostrando que dá certo. A gente conquista mais saúde e gosto pelo trabalho até mesmo porque se conhece cada produto que se coloca ali na planta<sup>120</sup>. (Sr.º. Sérgio, agricultor familiar, 2015).*

Na concepção freiriana é na relação entre palavra e ação que se resulta a *práxis*. Nesse mesmo sentido, é necessário lembrarmos que não se trata de qualquer palavra ou ação, mas daquelas envolvidas num compromisso social e político com a construção de um mundo melhor. Essa palavra-ação, “grávida de mundo”, pode ser melhor compreendida no movimento camponês na medida em que as lutas pela terra, pelo direito à agroecologia, pelo direito a educação, à saúde e a dignidade se deslocam para um campo da luta consciente e crítica pela transformação social.

Assim, uma proposta de educação que se pretende ser do campo insere-se em uma educação que exige mudança consciente e comprometida no âmbito político das lutas sociais. As *possibilidades emancipatórias* vinculam-se, portanto, ao processo de superação da situação desumanizante. Em nossa perspectiva, isso implica superar o capitalismo.

---

120 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.

Com isso, se verifica que a Pedagogia da Alternância é mais que um método, mas uma relação íntima entre o conteúdo e a forma, ou seja, implicada a relação dialética em que o conteúdo faz a forma e a forma faz o conteúdo. Assim, se verifica a *práxis do-discente*, também, em uma relação dialética em que o fazer e o pensar são tramados e caminham, ainda que ante ao capitalismo predatório, para a constituição *possibilidades emancipatórias*.

## **5.2 As possibilidades emancipatórias dos povos do campo**

Certamente que o campo, abriga uma série de contradições que se expressam em conflitos pertinentes de como viver nesse sistema econômico criando estratégias de resistências. E, ainda de como formar técnicos em agricultura comprometidos com a agroecologia e emancipação humana, bem como, também, com solidariedade e uma existência saudável.

No âmbito da emancipação, uma escola que se propõe à superação da situação desumanizante, que implica enfrentar o sistema capitalista. “Como conquistar a emancipação das condições de exploração e opressão que atingem a maior parte da humanidade?”, foi a pergunta que Ribeiro (2012, p.304) se fez para apresentar o essencial da emancipação humana. Pois, no movimento camponês, que tem se fortalecido mediante a EFA e o propósito da educação contextualizada, está em constatar a condição de opressão sofrida diante da classe que o desumaniza. No contexto pesquisado, a relação contraditória marca uma negação no território camponês, pois

*(...) a monocultura não é boa! Em qualquer lugar ou produto porque ela não é da agricultura familiar. O tabaco tem humilhado e endividado os produtores na minha região. E isso faz o jovem se decepcionar com a agricultura e indo trabalhar na cidade, às vezes, viajando quase 2 horas para trabalhar. Mas o problema não é agricultura, é o que fumageiras fazem com ela na região. (Liege, educanda egressa, 2012)<sup>121</sup>.*

Contudo, para superar essa situação de ser menos, seria necessário a constituição de uma nova sociedade “mas isso exige que as forças produtivas e as relações sociais de produção tenham chegado a tal nível de confronto que não possam continuar existindo da forma como se mantêm”. (RIBEIRO, 2102, p. 304). Como sabe-se que essa possibilidade de uma nova forma de existência não é fruto do acaso, compreende-se as experiências presentes

---

121 Projeto Profissional do Jovem, Santa Cruz do Sul, p.25.

como sinais que tramam a esperança no homem e na mulher como sujeitos da transformação porque

*O jeito é a gente fazer as coisas começando na nossa família, na nossa comunidade, um trabalho de formiga, mas é com a gente mesmo. Nesses anos de EFA uma das coisas que eu aprendi é que a gente não faz nada sozinho, mas tem que começar, não dá para esperar que o outro venha transformar a propriedade. (Otávio, agricultor familiar e presidente da Associação das Famílias, 2015)<sup>122</sup>.*

E nesse mesmo sentido, *valorizar a necessidade e a importância da gente existir e ser agricultor*<sup>123</sup> como forma de vincular-se cada vez mais a propriedade como dono da produção e não empregado. *Tomar frente na roça*<sup>124</sup>.

Assim, frente ao modo de produção capitalista, a Pedagogia da Alternância é uma possibilidade de superação porque ao articular o trabalho como o centro do processo educativo, apresenta-o como humanização e emancipação.

Sendo a realidade o ponto de partida e de chegada para toda e qualquer *práxis* educativa, a emancipação está em possibilidade. Enquanto promotora de outra compreensão de ensino e aprendizagem, capaz de se propor a superação do agronegócio com vistas a uma forma de vida pela agroecologia e agricultura familiar, a EFASC instiga-nos a pensar as *possibilidades emancipatórias*. Essas estão presentes, desde a tomada de decisão em permanecer no campo, no processo de conscientização de que é possível viver nesse território até a compreensão de como podem produzir-se sem ferir a dignidade do/da outro/a no trabalho com/na terra. Encontramos muitas histórias vividas e refletidas que compõem a tensão dialética entre *o estar sendo* e *o vir a ser*. Nessa tensão, está em disputa, também, a produção de um tipo de conhecimento e visão de mundo.

Nesse sentido, uma proposta de educação que se pretende ser do campo insere-se em uma educação que exige mudança consciente e comprometida no âmbito político das lutas sociais. As *possibilidades emancipatórias* vinculam-se, portanto, ao processo de superação da situação desumanizante. Em nossa perspectiva, isso implica superar o capitalismo a começar pela própria compreensão do trabalho.

No campo, quando a criança acompanha a mãe na lida com/na roça, ela aprende que aquilo que a mãe está fazendo é o que garante o alimento ou a renda em casa. Vai aprendendo,

---

122 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 17/09/2015.

123 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 17/09/2015.

124 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 17/09/2015.

também, que isso é o trabalho. Segundo Caldart (2012), esse vínculo é educativo porque a criança ao se envolver e ajudar a família, em parte, a sucessão familiar no campo é uma possibilidade pois,

*Eu sempre participei das atividades da roça com meus pais, do modo convencional claro, eu ajudava em tudo e então desde os meus 12 anos eu dizia que queria estudar a agricultura né, ser da roça. Então o meu envolvimento com a agricultura nasceu em casa e o que na EFA eu tô aprendendo é a transformar minha propriedade para melhor, que é plantar sem veneno. (Daniel, educando do 1º ano, 2015)<sup>125</sup>.*

As *práxis do-discentes*, tramadas na Pedagogia da Alternância, vinculam-se às *possibilidades emancipatórias* na dialogicidade e na dialética da docência partilhada. E, apresentam-se como desafio diante do território marcado pelo cultivo do fumo e a desumanização decorrente dessa realidade. Mas, o fatalismo e a negação da possibilidade de transformação não auxiliam no pensar e fazer de uma sociedade no plano da emancipação. (FREIRE, 1986).

Considera-se importante destacar que não existe um tempo para a emancipação humana porque ela está, também, no plano da tomada de consciência crítica do homem e da mulher com o mundo. E, desse modo, em alguns casos, após o período de formação, já atuando como técnico em agricultura o/a jovem começa a transformar sua *práxis* vinculando-a à possibilidade emancipatória. Esse é o caso do Everton, estudante egresso da EFASC, que atua como técnico em agricultura na região do município de Candelária/ RS e pontuou que, lendo Paulo Freire, após sua formação na EFASC:

*Me dei conta de que eu estava sendo extremamente bancário em minha prática. Eu enquanto técnico agrícola, estava querendo levar conhecimento para o agricultor negligenciando que ele que está ali, no contato com o trabalho, já sabe muito mais que eu. Me dei conta de que eu não ir lá levar o conhecimento, depositar, mas dialogar. Escutar também.(Everton, educando egresso, 2015)<sup>126</sup>.*

Essa fala nos permite compreender que a formação da consciência para uma *práxis* libertadora é um processo que pode ocorrer durante ou após a formação regular do Ensino Médio Técnico do/a jovem. Na análise da emancipação é preciso valorizar o presente, o que para Santos (2007, p.26) significa “(...) expandir o presente e contrair o futuro”, ou seja, valorizar a experiência e não a expectativa. A reflexão de Everton é presente em sua vida e

125 Entrevista Daniel, Santa Cruz do Sul, 12/08/2015.

126 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 17/09/2015.

verificável em suas práticas o que, em parte, significa a esperança, da transformação, incutida na *práxis* humana por meio da tomada de consciência. O momento que se vive, da crise do homem e da mulher com a terra como matriz pedagógica, requer a valorização da experiência porque nessa, quando prevê o ser mais, está a criticidade e a luta pela emancipação diante da desumanização.

De acordo com Freire (2001), a ação de extensão transforma o camponês e a camponesa em quase “coisa” negando todas as suas possibilidades de transformação. Nesse sentido, Everton compreendeu em sua *práxis* que deveria dialogar com os agricultores e agricultoras e não ir até estes com a pretensão de que seus saberes fossem substituídos por conhecimentos meramente técnicos. No contexto, marcadamente fumageiro, essa é uma possibilidade que precisa ser considerada e que pode ser verificada na experiência.

No município de Candelária muitas famílias querem receber em suas casas a visita dos técnicos em agricultura egressos da EFASC e têm demonstrado resistência à visita técnica da Afubra ou da EMATER/RS. Mas qual é o diferencial? Talvez se pensarmos na reflexão do egresso Everton, poderá se entender que a visita dos técnicos egressos da EFASC têm empoderado os agricultores e agricultoras nessa região. Mas, é uma visita que se trama com o intuito de levar o outro e a outra à essência de sua vocação para ser mais.

Entende-se assim, que pensar *possibilidades emancipatórias* a partir das *práxis do-discentes* é pensar o presente como carregado de possibilidades verificáveis na vida e nas práticas dos povos do campo. E, que o futuro por não ser acaso trama-se também no presente. Assim, as *possibilidades emancipatórias* presentes nas *práxis* humanas são tramadas através das *práxis* constituídas na Pedagogia da Alternância.

E, de acordo com Cheptulin (1982), “a possibilidade realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que a realidade pode ser considerada como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como uma realidade em potencial”. (p.338). As *possibilidades emancipatórias* são construídas na realidade das *práxis do-discentes*.

Dessa maneira, quando se busca na experiência da EFASC, na sua totalidade e nas *práxis do-discentes* particulares de cada participante do processo educativo, as possibilidades de emancipação, refere-se à realidade e ao momento histórico vivido aonde seja possível encontrá-las como sinais ou já realizadas. Essa articulação entre o real e o possível, assim como todas as possibilidades de emancipação, se manifesta na experiência. Nessa fala de Sr °. Sérgio, agricultor familiar, *pois lá em casa nós reduzimos em 40% o plantio do fumo e a*

*tendência é plantar menos ainda para diversificar ainda mais a agricultura*<sup>127</sup>, verifica-se a possibilidade emancipatória no tempo presente. Tendo em vista todo o histórico do fumo submetendo o território camponês, os aspectos ambientais em função do uso do agrotóxico, a saúde dos povos do campo, ou seja, todas as contradições presentes nesse cultivo que gera renda, mas desumaniza, reduzir 40% do plantio é algo relevante e que se coaduna a humanização e recuperação do território camponês na agricultura familiar.

Na casa do educador Evandro a diversificação da agricultura tem sido uma das principais atividades realizadas em conjunto com sua família e seus irmãos estudantes da EFASC. Ele pontua que em casa a gente procura diversificar a agricultura plantando pimentão, pepino, milho, aumentar a criação do gado e por outro lado isso tudo diminui a plantação do tabaco (Evandro, educador, 2015)<sup>128</sup>. De acordo com Stédile (2012), a diversificação faz a agricultura camponesa representar, estruturalmente, maior possibilidade de convivência com uma natureza diversificada e com o estabelecimento de sistemas de produção baseados nos princípios e estratégias da agroecologia.

A emancipação, segundo o pensamento de Marx (2003), não pode ser atingida no sistema incivilizatório que é o capitalismo, mas a mesma pode ser compreendida na melhoria das condições de vida e o empoderamento dos homens e das mulheres. As *possibilidades emancipatórias* relacionam-se à mudança da realidade presente, às oportunidades presentes, às *práxis* humanas concretas, mas sua efetivação pode não ser “logo”. Também, não é acabada sendo compreendida pelo movimento dialético da realidade/possibilidade/realidade. Pois como mencionamos, a cada possibilidade se avista a realidade e na realidade uma possibilidade. Traz-se como exemplo o tema do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) dos/as jovens, do 3º ano, da EFASC e o motivo pelo qual escolheram a *práxis* a ser diversificada em casa:

*Morango: insuficiência na demanda*  
*Avicultura: pelas questões de espaço*  
*Hortaliças: repolho, couve-flor e alface*  
*Tomate: pela procura, pelo manejo orgânico e pelo espaço na propriedade*  
*Hortaliças: beterraba e cenoura porque é o que melhor desenvolve na propriedade*  
*Produção de mudas: em função da procura na comunidade*  
*Produção de alimentos: mandioca e cebola porque tenho realizado experimentos com a mandioca e tem dado certo;*

---

127 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

128 Entrevista Evandro, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

*Produção de alimentos: couve-flor, beterraba, rabanete e cenoura porque meus experimentos com esses alimentos têm desenvolvido bem na propriedade; Amendoim: pela procura e pela produção que é importante também; Avicultura colonial: a importância de resgatar essa produção. (Neste caso a estudante relatou que uma padaria encomendou uma dúzia de ovos dela, quando ela entregou os ovos, encomendaram mais outra dúzia. Quando ela foi entregar a segunda encomenda a dona da padaria disse que não compraria mais ovos da estudante porque os ovos não tinham uma cor padrão de gema); Hortaliças: repolho, beterraba, alface e couve-flor pela possibilidade de produção orgânica; Hortaliças: repolho e alface: mostrar pelo lado orgânico, a alimentação saudável; Avicultura colonial: resgatar a produção de ovos na comunidade e também uma fonte de renda; Hortaliças: pela questão do espaço; Apicultura: repasse da família; Psicultura: melhoramentos na propriedade; Tomate: porque vou estabelecer uma parceria com a família; Hortaliças: ênfase na produção de mudas; Cultura do alho: o FOFA apontou oportunidades; Avicultura colonial: melhoramentos na propriedade; Mandioca e avicultura: o FOFA apontou oportunidades. (Turma do 3º ano, 2015)<sup>129</sup>.*

Cada um desses temas de projetos é uma possibilidade na vida e na propriedade desses/as jovens. A grande maioria cultiva o fumo na propriedade, porém essas temáticas que estão sendo desenvolvidas e estudadas diversificam a agricultura, o território camponês e decentralizam a renda que, até então, é, maiormente, oriunda do fumo. Pois, esses cultivos e culturas implementadas na propriedade, além de servirem para o consumo próprio da família, também são comercializados.

A possibilidade emancipatória pela diversificação associa-se à conscientização do que a monocultura, no modo convencional, gera ao homem e a mulher nos aspectos políticos e econômicos, pois

*Oitenta por cento dos que plantam fumo estão endividados. O fumo não deu vantagem para os trabalhadores. Se o fumo fosse um produto de tanta renda o pessoal não estava devendo. Se o pessoal plantasse a metade das suas terras com fumo e outra metade com alimentos, daí poderia dar uma renda. Na minha visão o fumo não dá mais, já deu alguma coisa, mas daqui para frente está decaindo cada vez mais. A diversificação é muito importante porque se você plantar feijão e o feijão não deu naquela safra, o milho deu, então, alguma coisa a gente vai colher, mas se plantar só fumo, só milho ou só soja não dá. A diversificação é muito interessante. Não adianta plantar só fumo, só arroz ou só milho. (Leandro, educando do 2º ano, 2015)<sup>130</sup>.*

129 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

130 Entrevista Leandro, Rio Pardo, 25/07/2015.

Nesse caso, a possibilidade emancipatória está no manejo orgânico e diversificado que faz bem à terra, como matriz pedagógica da educação do campo, e bem ao/à jovem que está em contato com uma “agricultura limpa” e dela se alimenta e partilha o alimento. De acordo com Adorno (1995, p.74), “é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas” encontrando assim, no cotidiano, situações que caminham para a emancipação humana.

Para Gadotti (2010), esse reconhecimento da terra como matriz pedagógica e humana é fundamental para uma existência em condição de ser mais nesse tempo. Com isso, verifica-se que encontrar-se na dimensão dialógica com a terra, afirmação dos sujeitos em suas *práxis do-discentes*, decorrem *possibilidades emancipatórias*.

Na vida dos educandos e educandas da EFASC a possibilidade emancipatória é também verificável na própria relação que se estabelece na aprendizagem dos conteúdos. Acostumados/as a estudarem matemática sem conseguirem concretizá-la em seu cotidiano na escola regular tradicional, na experiência da EFA os educandos e educandas compreendem como determinada fórmula se faz presente na sua prática. É a relação, argumentada por Paludo (2012), na qual forma e conteúdo vão se moldando dialeticamente e significativamente para a vida do/a educando/a. A educanda Bruna Richter, a respeito do seu encontro com os conteúdos nas próprias experiências em casa, relatou que

*(...) A gente tem química em casa. O adubo é químico, a gente tem o adubo sintético, mas tudo é químico. Tudo sofre uma transformação química, física e isso é um momento fantástico, tu vê como é que isso acontece. Mas por que acontece isso? Aí tu vai querendo saber, tu vai atribuindo sentido. A gente vai na escola “normal” e aí a gente vê fórmulas e fórmulas e então quando a gente vê uma coisa real”. (Bruna, educanda do 2º ano, 2015)<sup>131</sup>.*

Se a educação faz sentido, o educando e a educanda se encontram e se reconhecem. Tanto Martí (2007) quanto Freire (2005) refletem a importância de uma educação que seja nossa, que tenha a ver com o nosso mundo vivido. Ao articular os conteúdos à realidade, os/as educandos/as se mobilizam e participam de forma protagonista do processo educativo. Nesse mesmo sentido, uma pedagogia voltada às classes oprimidas “também nos obriga a assumir que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação”. (ARROYO, 2012, 556).

---

131 Entrevista Bruna, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

Os povos do campo, ao recuperarem o vínculo com a agricultura orgânica e passarem, não somente produzirem do seu modo, como também, tramarem autonomia na propriedade vincula-se à emancipação como projeto político de libertação da *práxis* humana e do território. E, é também recuperar a nossa história, as nossas sementes e as nossas práticas<sup>132</sup> por meio de uma educação que seja nossa.

Ao expandir o presente, observa-se os sinais de emancipação imbrincados nas *práxis do-discentes* por meio do conhecimento da realidade para transcendê-la e transformá-la, pois

*O monitor conhece a realidade do aluno para que na EFA a prática venha fazer sentido. Para que a gente possa dialogar com cada um dos nossos estudantes conhecendo, ainda que minimamente, o local onde ele vive, como ele vem para escola, qual é local onde ele desenvolve as suas práticas. Então essa vinculação do monitor com a propriedade é o que garante o diálogo não é, pois como eu né, posso “cobrar” algo do estudante sem saber como é a relação familiar. (Evandro, educador, 2015)<sup>133</sup>.*

Nesse mesmo sentido, para Freire (1995), a educação como ferramenta de transformação precisa, necessariamente, vincular-se ao mundo vivido do educando e da educanda. E, esse vínculo ao comprometer-se com o ser mais, pode ser apreendido como possibilidade emancipatória ao produzir uma relação entre educação e sociedade. A colocação de Evandro, também expressa o caminhar juntos pelo mesmo sonho e isso, também, é importante nas lutas por educação e emancipação, pois

(...) o grande problema enfrentado pelo intelectual que deseja consciente e voluntariamente participar da transformação da sociedade é, com o povo, construir e lutar por este sonho. E não pode haver dois sonhos, um do povo, outro do intelectual. A ideia de um sonho possível deve nascer da união da teoria e da prática, como viemos insistindo. (FREIRE, 1989, p.33)

Nessa insistência de que a possibilidade nasce da *práxis* humana articulada na do-discência, está o regaste das sementes crioulas, pois valoriza o saber popular que os mais velhos possuem e, que precisa ser partilhado, além de tornar o agricultor conhecedor do processo todo, o que hoje pouco acontece<sup>134</sup>.

As *possibilidades emancipatórias* a partir das *práxis do-discentes* na Pedagogia da Alternância vinculam-se, portanto, às situações concretas em que famílias, educandos/as e educadores/as fazem-se. Como muito se argumentou a emancipação não tem um tempo certo,

132 Anotações do Diário de Campo, 19/05/2015.

133 Entrevista Evandro, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

134 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 03/12/2015.

pois a mesma se tensiona entre a emancipação pessoal e coletiva sendo, para este tempo, verificáveis possibilidades nas diversas situações nas quais homens e mulheres têm realizado e pensado (pensado e realizado) ações agroecológicas que abrigam visões de mundo e de ser humano importante de serem consideradas.

### **5.3 A Pedagogia da Alternância frente à educação no modo de produção capitalista**

Muito se reflete sobre a Pedagogia da Alternância no atual contexto da educação do campo. Sendo esta pedagogia uma trama entre a teoria e a prática autores e autoras como Paludo (2012), Fernandes (2015) e Caldart (2012), refletem que a pedagogia da alternância não se trata de qualquer método, mas de uma relação dialética entre a vida e como se descreve a vida porque as práticas e as teorias não se desvinculam da realidade na qual o sujeito está inserido.

A Pedagogia da Alternância, segundo Paludo (2012), pode ser inclusive pensada passível de ser contextualizada nos cursos de graduação pelo vínculo que ela articula com a realidade. Essa relação entre a teoria e a prática gera uma *práxis* transformada da nasce uma nova teoria que gera uma nova *práxis* e, assim, sucessivamente. Não é um vínculo simbólico, mas uma trama comprometida com a transformação concreta.

Um curso de ensino médio com a formação técnica em agricultura, de acordo com as reflexões de Ciavatta e Ramos (2012), é importante por ser um ensino possível e necessário aos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ao tomar como premissa a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino abarca contradições ao mesmo tempo em que aponta possibilidades e potencializa mudanças nas vidas dos sujeitos envolvidos.

Quando se trata de uma escola do campo vinculada a educação do campo, o ensino médio integrado, além de integrar o trabalho, a ciência e a cultura, tem o sentido político de reconhecer que, sendo o Brasil essencialmente rural, precisa-se de uma educação do/no campo que produza alimentos, mas que sobretudo, produza a vida, o respeito, o amor, a alegria e a emancipação humana.

No interior das *práxis do-discentes* existem tensões e limites que são importantes para que essas *práxis* transcendam a compreensão de que agricultores e agricultoras são homens e mulheres que vivem da terra e essa experiência é o sustento da Pedagogia da Alternância.

Na EFASC, compreende-se que através das *práxis do-discentes* constituídas na Pedagogia da Alternância existem, por meio das *possibilidades emancipatórias*, processos que são importantes formas de superação ao modo capitalista de produção e processos que ainda necessitam ser aprofundados. Contudo, adotamos a premissa de que a escola do campo nasce das contradições presentes nas lutas sociais e políticas dos trabalhadores e trabalhadoras por educação do e no campo nessa “sociedade incivilizadora”.

A educação, vinculada à Pedagogia da Alternância, é compreendida pelos/as do-discentes como a educação que os filhos e filhas de agricultores têm direito<sup>135</sup>. Porque trata-se de uma experiência educativa que faz com a gente conheça nossa realidade para mudar ela porque, às vezes, quando tu só conhece a agricultura através do fumo, tu não consegue te ver como desfavorecido<sup>136</sup>.

E, a Pedagogia da Alternância resgata o que é ser agricultor/ agricultora, a partir das *práxis do-discentes*, permitindo que os/as jovens escutem a família e a comunidade e reconheçam-se como sujeitos do campo e “fazedores” de sua própria história. Assim, a Pedagogia da Alternância fortalece o vínculo do/a educando/a com a propriedade, pois segundo a estudante egressa Brenda (2015) ela não entendia o campo e partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância *eu passei a ver e olhar o campo, pois antes eu só vivia no campo, mas eu não tinha uma compreensão política desse espaço*<sup>137</sup>. E, nesse mesmo sentido, a Pedagogia da Alternância se apresenta como possibilidade educativa comprometida com a transformação, porque como relata Lucilene (2015)

*As escolas que eu estudei eram todas no campo, mas não eram voltadas para o campo. Até ali a sexta série, o vínculo que a gente tinha com agricultura pelos conteúdos era mínimo. Parece que o assunto era tratado como obrigação. Além do serviço na cidade sempre ter sido apresentado como forma de virar gente. (Lucilene, educando do 3º ano, 2015)<sup>138</sup>.*

Assim, na experiência educativa das escolas rurais, muitas vezes, os educandos e as educandas se frustram diante das práticas pedagógicas que lhes são apresentadas. E, diante da “impossibilidade” de uma vida digna no campo, muitos/as nutrem a esperança de que ao abandonar a propriedade, a vida vai melhor, pois em algumas experiências educativas descontextualizadas da realidade dos povos do campo contam

---

135 Entrevista Cristina, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

136 Entrevista Leandro, Rio Pardo, 25/07/2015.

137 Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

138 Entrevista Lucilene, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

*Na escola fundamental um dia meu colega falou assim: ah eu vou parar de estudar, a escola não me ensina nada que eu uso e aí essa colocação dele ficou no ar, sabe. Então a professora de matemática disse: o quê tu quer ficar na roça? Ficar na roça para carregar pedra? Isso é coisa de burro! E daí sabe eu me irei, eu me irei e essa professora era da roça, ela veio de lá e isso sabe ficou dentro de mim. (Lucilene, educanda do 3º ano, 2015)<sup>139</sup>.*

Essa colocação pode justificar, em parte, as razões pelas quais muitos/as jovens desistem de estudar. A partir dela, identifica-se, também, a violência sofrida na própria escola. Assim, a relevância da Pedagogia da Alternância está, também, em reverter esta lógica de subalternidade do homem e da mulher do campo. Do ponto de vista hegemônico não há nada que se possa aprender com um camponês ou com uma camponesa. Mas do ponto de vista popular há uma aprendizagem que, a partir da prática política e do movimento, que é também epistemológico da educação do campo, emerge na relação dialética da do-discência.

Do mesmo modo, a Pedagogia da Alternância

*(...) mudou a forma de nós jovens olharmos nossa própria realidade e saber ver diante de um problema, uma solução para nosso futuro. Mostrou que mesmo sendo colonos, nós temos muito que ensinar, pois não somente com faculdade e ensino uma pessoa pode ensinar outro ser, mas com o conhecimento da prática do dia a dia. Se eu não tivesse estudado na EFA, eu seria mais uma vítima do Êxodo Rural que está ameaçando e atacando cada dia mais nosso campo e nossos jovens. (Bruna, educanda do 2º ano, 2015)<sup>140</sup>.*

Nessa colocação verifica-se um movimento dialético em direção a uma atitude protagonista, não mais opressora, na qual a Pedagogia da Alternância resgata a firmeza do eu. O reconhecimento de que todo homem e toda mulher possuem um saber para partilhar.

Contudo, na escola rural, segundo a educanda egressa Brenda (2015), *nunca ninguém se preocupou em passar algo sobre a agricultura para nós, nunca ninguém se preocupou com a nossa condição*<sup>141</sup>. A Pedagogia da Alternância, ao partir da realidade pode ser compreendida como mais uma possibilidade de superação, ou pequenas desestabilizações, no sistema capitalista. Segundo Paludo (2012), se a escola se apresenta neutra quanto à realidade do campo ela colabora com manutenção de um sistema desumanizante. E, na concepção freiriana a educação só pode ser uma ferramenta de transformação social se ela tem sentido e é fundada no contexto das *práxis*, ou seja, onde se encontra a vida com as suas possibilidades e as suas contradições.

139 Entrevista Lucilene, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

140 Entrevista, Bruna, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

141 Entrevista, Brenda, 23/07/2015.

Especificamente sobre o processo educativo da EFASC, a educanda egressa Brenda relatou que inicialmente não conseguia entender como uma escola com princípios agroecológicos formaria técnicos em agricultura. A estudante chamou a atenção para o peso da palavra, referindo-se aos técnicos em agricultura que nas décadas de 1950 e 1960 potencializaram a Revolução Verde. Brenda argumenta que uma EFA não deveria trabalhar com essa nomenclatura porque ela carrega um peso histórico que destruiu, em parte, a autonomia camponesa no mundo e no Brasil. As colocações da estudante implicam compreendermos as contradições presentes no centro da formação técnica com reflexos de um mesmo modelo de formação que tem se colocado a favor da agricultura capitalista. Brenda pontuou que:

*No primeiro ano eu me decepcionei com a própria técnica agrícola, o ser técnica<sup>142</sup> sabe. Eu não queria isso para mim. Eu não nasci para ser isso sabe, eu não sou sangue frio sabe, carregar esse termo faz-nos lembrar que em função dele nossa agricultura ainda sofre. Emprego para guria nesse ramo é muito difícil, quem procura é fumageira e já me procuraram para ser orientadora. Fumageira faz o seguinte: ah pode plantar bastante que esse vai dar, a gente vai comprar bem! E aí tu saber que feriu toda a economia de uma família que já não está muito boa. Então eu não sirvo para isso. (Brenda, educanda egressa, 2015)<sup>143</sup>.*

As reflexões são pertinentes na conjuntura atual em que tem se falado em “camponeses/as com conhecimentos técnicos” porque a formação técnica em agricultura, embora o/a jovem passe por todo um processo educativo articulado à agroecologia lhe permite atuar tanto no ramo da agricultura familiar agroecológica quanto do agronegócio.

E essa contradição implica no *ser menos*, pois como Brenda ressaltou em uma fumageira esse técnico, infelizmente, trabalhará como forma de manutenção do sistema capitalista estendendo o agronegócio para o território camponês. Não há lugar para todos nas cooperativas de agricultores/as familiares e, então, a possibilidade de trabalho na AFUBRA ou em uma fumageira, se torna um atrativo.

Nesse sentido, compreende-se a partir das colocações da estudante egressa que as EFAS talvez devessem dar menos enfoque ao técnico agrícola e pensarem na formação de homens e

---

142 De acordo com as reflexões de Alentajano (2012) técnicos agrícolas, agrônomos, veterinários e extensionistas rurais, formados segundo os cânones da Revolução Verde, difundiram as modernas técnicas entre os agricultores. Em 1974, o governo federal criou a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) para uniformizar tais práticas de assistência técnica e extensão rural. (p. 480).

143 Entrevista, Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

mulheres para atenderem a demanda da agricultura familiar a partir da agroecologia retirando o peso do termo “técnico agrícola<sup>144</sup>”. E ainda complementa que:

*Não significa que os agricultores e agricultoras não precisem de técnicos na agricultura familiar. A questão é o fato da EFA formar pessoas, que em função da formação e as oportunidades de emprego, vão acabar se rendendo à fumageira, vão vender venenos, sabe? Então é complementemente inquietamente para mim, ser técnica em agricultura numa região onde os técnicos ainda permanecem vendendo uma ilusão de agricultura que envenena as pessoas, que faz elas investirem tudo que tem sempre na espera da melhora que acontece. Tudo que eu aprendi na EFA e na minha família, na comunidade, eu quero, mas carregar esse rótulo, não quero. (Brenda, educanda egressa, 2015)<sup>145</sup>.*

Nesse sentido, o nosso tempo demanda por camponeses e camponesas com conhecimentos técnicos, mas isso não significa que a agricultura familiar não necessite de um/a técnico/a em agricultura. E, assim, quando questionada sobre o que sugeria então, Brenda respondeu que, por exemplo, Estudos em Agroecologia, algo no sentido de uma formação para manejo orgânico e agroecológico, junto com o Ensino Médio, já deixaria claro o interesse em uma agricultura transformada e os agricultores valorizados (Brenda, educanda egressa, 2015)<sup>146</sup>.

As colocações da egressa permitem identificar modo como cada educando e educanda vai tramando sua visão de mundo, pois a emancipação não está à espera com um tempo marcado, mas na experiência que a consciência de classe, de gênero, de etnia, de quem somos e porque vivemos como sujeitos coletivos. (FREIRE, 2005).

Ainda, preocupação apontada por Brenda se coaduna ao que tem sido discutido na EFASC, principalmente pelo educador Antônio Gomes, sobre o que acontece com os educandos e educandas após a formação na EFA? Para onde vão?<sup>147</sup>. Argumenta o educador:

*Me preocupo porque a promiscuidade (sic) de esquecer tudo que tecemos aqui na EFA e se deixar levar pelo discurso capitalista é muito grande e então me pergunto, o que enquanto EFASC, podemos fazer para que os jovens tenham uma vida pós EFA no horizonte do que Freire nos ensina? (Antonio, educador, 2015)<sup>148</sup>.*

---

144 As argumentações de Brenda se articulam às reflexões que têm sido tramadas no MST envolvendo EFAS e demais Centros de Formação por Alternância ou Escolas Técnicas. O embate é que uma formação técnica comprometida com a emancipação dos povos do campo deva-se, de imediato, preocupar-se com a formação de agricultores e agricultoras com conhecimentos técnicos como forma de resistência ao sistema capitalista que busca nessas escolas, os técnicos para atuarem contraditoriamente à sua formação humana.

145 Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

146 Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

147 Anotações do Diário de Campo, 11/08/2015.

148 Anotações do Diário de Campo, 11/08/2015.

O PPJ já é uma possibilidade “pós EFASC” porque a maioria dos educandos e educandas que o realizam dão continuidade ao mesmo na propriedade. E, isso é relevante porque o/a jovem torna-se mais responsável com a agricultura familiar e ecológica. Por meio do PPJ, o educando e a educanda conhecem a roça, pois em muitos casos

*Eu sabia que eu morava na roça, mas nunca parei para medir a propriedade, realizar estudo de solo e na EFASC eu aprendi e pratiquei tudo isso com a minha família. Então, eu morava na roça, mas não era da roça. Agora sou da roça, conheço a minha propriedade e me identifico me vejo nela. (Leandro, educando do 2º ano, 2015)<sup>149</sup>.*

Com isso, verifica-se a importância desse projeto na vida dos/as jovens. Em alguns casos a família resiste principalmente ao manejo orgânico. Mas na maioria das vezes a família adere o projeto e ele torna-se a principal fonte de renda. Esse foi o caso da família Padilha que, através do PPJ do educando Guilherme, que em um primeiro momento gerou um caos na propriedade porque o pai Sr.º Sérgio achava que não daria certo, transformou toda a propriedade em produção de alimentos orgânicos. Em abril de 2015, certificaram a propriedade como orgânica e continuaram articulando uma *práxis* crítica e transformadora com o intuito de humanizarem-se enquanto família através da agroecologia.

Diante das possibilidades da Pedagogia da Alternância se configuram, também, os limites. Segundo o educador João Paulo, a EFA não é para quem quer! *Ah, eu quero ficar uma semana fora de casa, vou para lá<sup>150</sup>, ou ainda, para quem pensa ah eu acho bonito estudar técnico em agricultura<sup>151</sup>*. Segundo o educador a EFASC é um lugar onde só pessoas que têm, ao menos, um mínimo de respeito pela agricultura, pela família, pela terra e pela educação contextualizada se encontram. (João, educador, 2015)<sup>152</sup>.

Isso significa que há alguns propósitos como: a educação que tem como intuito se fazer junto com os agricultores e agricultoras e produzir uma agricultura familiar autônoma, a terra como campo pedagógico e a educação contextualizada como direito. Engajar-se nessa luta exige respeito, comprometimento e organização coletiva no movimento. E, sem desvincular-se da história do movimento que a forma e nela se forma que é o movimento da Pedagogia da Alternância articulada com a Educação do Campo.

---

149 Entrevista Leandro, Rio Pardo, 25/07/2015.

150 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

151 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

152 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

Essa reflexão do educador João Paulo (2015) resgata a compreensão do quanto se luta todos os dias para que a EFASC possa estar de portas abertas. A educação do/no campo no Brasil, segundo ele, não tem sido direito, ela tem sido esmola, *pois é necessário estar sempre correndo atrás de projeto, atrás do poder público, sempre mendigando recursos*<sup>153</sup>. A luta deve ser por uma educação como direito e isso requer comprometimento com o processo educativo.

Se na sessão familiar o/a jovem acorda 6 horas e sai para trabalhar retornando 19 horas para sua casa e, ao chegar cansado, logo vai dormir, tem-se um problema. Que horas esse jovem senta para estudar com a família? Em que momento realiza suas práticas na área experimental, em casa? De acordo com as reflexões de Rolo e Ramos (2012), o fato de apenas propor uma associação entre ensino e trabalho como estratégia educativa não é suficiente para compreender o real sentido que tem, para Marx, o trabalho como princípio educativo. Assim:

O trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio. (ROLO; RAMOS, 2012, p.341)

Isso significa que a Pedagogia da Alternância tem um grande desafio porque o trabalho na sociedade capitalista corrobora para a desumanização do homem e da mulher, sendo o que em Marx (2003), se compreende por trabalho alienado. O trabalho como princípio educativo, também, não necessariamente significa que deve haver uma formação técnica ou profissionalizante porque a essência é o trabalho como conscientização superando exploração da força de trabalho de muito sobre poucos. Entendendo-a como um fator inaceitável.

O que se faz por meio da Pedagogia da Alternância combinada à Educação do Campo é uma tentativa de, ao articular o trabalho à educação, realizar a *práxis* como possibilidade de transformação humana e regaste da agricultura camponesa, seus territórios e modos possíveis de ser produzir organicamente e de forma agroecológica. Talvez possa se afirmar que, assim como a emancipação humana, o trabalho como princípio educativo é possível em outra sociedade, não no sistema capitalista, pois é necessário:

---

153 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

Uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto pedagógico – aprender no e pelo trabalho – e, menos ainda, como princípio educativo. Assim, uma política consistente de profissionalização, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. (ROLO; RAMOS, 2012, p. 347).

O trabalho como princípio educativo requer uma transformação social, mas reconhece a relevância da Pedagogia da Alternância porque, através da mesma, famílias, educandos e educandas, educadores e educadoras têm se esforçado para realizarem uma *práxis do-discente* diferenciada, problematizando o trabalho no campo como produtor de saberes e de experiências que, na EFA, são discutidas e retornam transformadas para que homens e mulheres inscrevam novas experiências.

O fato do trabalho como princípio educativo ainda ser um desafio à Pedagogia da Alternância discuti-lo e buscá-lo não pode ser eximido das *práxis do-discentes*, pois como a compreensão do trabalho como princípio educativo a partir da visão marxiana e gramsciana é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana.

Na região onde a EFASC se localiza, a Pedagogia da Alternância articulada à educação do campo tem mais um desafio que é realidade opressora do cultivo do fumo porque

*A gente acaba se prendendo no fumo porque ele é algo muito concreto, a gente vê as fumageiras e acaba se amarrando porque é uma fonte de renda garantida. Eu sei o mal que o fumo faz e tenho lutado para diminuir o plantio do fumo lá em casa, mas, ao mesmo tempo, a gente tem medo de ficar sem renda. Tenho plantado várias coisas na horta e criado mais galinhas o que diminui o gasto com o mercado aí a gente pode aos poucos ir diminuindo plantio do fumo. (Sr<sup>a</sup>. Cláudia, agricultora familiar e mãe de educanda, 2015)<sup>154</sup>.*

Assim, o fumo é uma presente fonte de renda e, com isso, o que os/as do-discentes fazem é um trabalho processual até mesmo porque a transformação efetiva da propriedade leva cerca de 3 anos até que o solo se recupere da alta dosagem de agrotóxicos, é o tempo da natureza. Então, vão aos poucos criando estratégias de como viver sem o plantio do fumo. Essa mãe, em sua fala, expressa que ela tem pensado em diferentes formas de subsistência e renda a partir de outras culturas que não seja a do fumo.

---

154 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/08/2015.

A do-discência nem sempre acontece e, às vezes, a mesma começa a se concretizar no final da formação do/a jovem. Essa é uma discussão muito recorrente entre pais e mães porque, na EFASC, escutam que ser professor em casa é ensinar o que sabe<sup>155</sup>. (Evandro, educador, 2015). *Porém os filhos e filhas ficam revoltados porque acham que o que o pai ensina é errado*<sup>156</sup>. (Sr. Sérgio, agricultor familiar, 2015), ou ainda, que, *mas tudo que eu ensino minha filha diz que não é assim que a escola quer*<sup>157</sup>. (Sr. Edson, 2015). Ou seja, não são todas as vezes que do-discência entre pais, mães, filhos e filhas acontece.

As famílias do primeiro ano são as que mais relatam as dificuldades de ser educadores e educadoras em casa principalmente pelo fato do filho ou da filha acharem que o pai e a mãe estão ensinando errado. Geralmente, essas problemáticas são apontadas em encontros de formação e as famílias apontam questões como:

*Pai A: O meu filho quer fazer os temas na roda de chimarrão.*

*Mãe A: Vocês levarem minha filha no museu e ela queria me mostrar as fotos no trânsito, então eu disse que não era o local, ela ficou braba.*

*Pai B: Meu filho chega em casa e quer fazer tudo na hora para se livrar do colégio. (FORMAÇÃO COM AS FAMÍLIAS, 2015)<sup>158</sup>.*

Essas questões apresentadas pelas famílias dizem respeito às *práxis do-discentes* e a compreensão de educação na EFA. Estão dentro do que se compreende por educação na EFASC. Em primeiro momento as famílias são orientadas que não há uma hora específica para a educação, quando os filhos e filhas estão em casa, estão tendo aula com os pais e mães. Talvez esse seja um dos maiores desafios verificados na Pedagogia da Alternância, ou seja, pais/mães e filhos/as compreenderem o seu papel de docência nessa relação. *Quanto mais próximo da família a escola está, mais forte será o entrelaçamento dos saberes.* (Maira, educadora, 2015).

Ao mesmo tempo em que não há momento certo para a educação, é necessário um tempo para a realização das atividades. E com isso se compreende que essa do-discência é processual, mas precisa ter um rigor e pode, também, ser alegre e exige diálogo porque *nenhum professor é dono do conteúdo, nosso objetivo comum é a formação humana.* (Maira, educadora, 2015)<sup>159</sup>.

---

155 Entrevista Evandro, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

156 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

157 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

158 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

159 Entrevista Maira, Santa Cruz do Sul, 29/07/2015.

Se o educando e a educanda querem fazer o plano de estudos rapidamente para se livrar do colégio, ainda não entenderam a educação da qual fazem parte e o movimento ao qual essa educação pertence. A educação não está na EFASC ou em casa ou ainda no livro, está nos três lugares e nas relações de docência e discência que se articulam.

Segundo o educador e coordenador de relações exteriores da EFASC, João Paulo, se o jovem e a jovem não querem entender o processo educativo do qual fazem parte, as suas histórias, as suas origens e o quanto se luta cada dia para manter todos os dias a porta de uma EFA aberta, esse jovem e essa jovem ainda não estão preparados para partilhar experiências e saberes na Pedagogia da Alternância.

E, frente ao modo de produção capitalista, a Pedagogia da Alternância se apresenta, segundo Nosella (2014), como uma pedagogia que não deixa que o jovem e a jovem venham a perder o vínculo com a agricultura. O modo como esse vínculo se dá é a fortaleza do processo pedagógico porque com este se recupera o diálogo, a união, a sucessão familiar de forma orgânica e a possibilidade de um campo como produtor de conhecimento para o nosso tempo.

Ainda referente às possibilidades da Pedagogia da Alternância, a importância de uma educação contextualizada que permite ao jovem e à jovem do campo pensarem certo. Contudo, toda experiência educativa que vise recuperar a vocação do homem e da mulher para o ser mais, na luta pela emancipação humana não pode ser dissociada *práxis* crítica com o intuito de superar o sistema predatório, capitalista, que se utiliza, muitas vezes do campesinato, para perpetuar a exploração e a descaracterização do território camponês.

A partir das *práxis do-discentes*, a Pedagogia da Alternância representa muito mais possibilidades do que limites, pois essa proposta favorece a construção da agricultura como “ethos” humanizador. Seu compromisso social com a educação na relação casa-escola ao se encontrar com elementos de educação popular, trama a construção de uma história educativa feita “à muitas mãos”.

E, os seus limites no contexto da EFASC estão, também, associados ao sentimento de inferioridade e incapacidade que algumas famílias apontam frente ao desafio ensinar/aprender em casa. Mas daí decorre a possibilidade do diálogo que encharque esses homens e mulheres de “protagonismo” para encontrarem o seu lugar, de ser mais, no cosmos.

E, assim foi a colheita. Dela recuperam-se as sementes que apontam outros processos de semear. Estar junto aos povos do campo, recuperando o processo de trabalho com a terra em

vinculação com a autonomia e solidariedade nas partilhas dos conhecimentos, que não são somente da pesquisadora ou somente dos sujeitos, mas que se constroem na dialética na qual se produz pesquisa em articulação à reivindicação pelas epistemologias da nossa gente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a Pedagogia da Alternância articulada à educação do campo como possibilidade de tramar uma educação que seja nossa, a partir das *práxis do-discentes* possibilitou compreender o significado dessas vinculadas ao protagonismo e a autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. E, também os saberes que se formam na e pela experiência desses povos.

Assim, a construção de uma proposta educativa que respeite e parta da realidade do camponês e da camponesa foi uma necessidade frente à realidade da região do Vale do Rio Pardo, conforme se apresentou no primeiro capítulo, tendo em vista a possibilidade de transformação e valorização do território camponês.

Através das *práxis do-discentes* que se constituem e são constituídas na Pedagogia da Alternância, por meio da relação família-educandos/as-educadores/as, elucidam que essa experiência educativa que ocorre na EFASC tem contribuído para a valorização dos saberes populares, a diversificação da agricultura e a elaboração dos saberes transformados. E, as relações humanas vêm fortalecidas na união e na luta para que a agricultura seja nossa.

Essa Escola Família Agrícola tem como preocupação central o protagonismo do homem e da mulher do campo na construção de seu conhecimento. Utilizando-se da Pedagogia da Alternância, na qual estudo (teoria) e trabalho (prática em casa e na comunidade) compõem uma *práxis* voltada para técnicas de cultivo e plantio que diversifiquem a agricultura com base em princípios ecológicos, vê-se presente a construção da autonomia do homem e da mulher e a luta cotidiana pela vida digna de forma digna. Assim como, se propôs a dialogar com os sujeitos do campo, reivindicando a concepção desse território como o lugar no qual se produz vida e se vive, deixando para trás a ideia do êxodo como solução para uma vida melhor.

E, as *possibilidades emancipatórias* são verificáveis, na do-discência, em situações concretas como, quando os agricultores e agricultoras tomam frente e fazem mutirão pela agricultura familiar agroecológica que é, também, humanizadora. Ou como pretensão para ser mais, que se refere à tomada de consciência em seu trânsito de ingênua para crítica.

Assim, a Pedagogia da Alternância é importante no processo de humanização e empoderamento dos povos do campo. Por valorizar o vínculo do/a educando/a com a família e a agricultura sem deixar de estudar, essa pedagogia compromete-se com o desenvolvimento

sustentável do campo e libertador dos povos desse território. Na compreensão de que o/a jovem agricultor/a é sujeito da transformação, semeia-se, com este/a, o compromisso social com a *práxis* revolucionária.

Observamos, através da pesquisa, que a partir da participação ativa das famílias no processo educativo de seus filhos e filhas na EFASC, potencializadas pela Pedagogia da Alternância, tem gerado mudanças significativas em favor da agricultura familiar. Nesse sentido, educação e mudança têm caminhado juntas constituindo indícios de uma *práxis* transformadora da realidade monocultora do fumo, que tende a instituir uma postura de submissão nos agricultores e agricultoras.

Antes da criação da EFASC, muitos jovens relatam que sentiam vontade de estudar em uma escola que fosse de acordo com as suas realidades, mas que não tinham condições de acessarem as Casas Familiares Rurais presentes no estado. Assim, com a criação da EFA, um dos maiores desafios era, e continua sendo, garantir que a prática não fosse apenas um subproduto das reflexões<sup>160</sup>. Nesse sentido, a possibilidade de um campo humanizado e emancipado dependeria da *práxis*, ou seja, da articulação entre a teoria e a prática e também de uma importante relação com a realidade reivindicada por Freire (1995) para uma educação libertadora e não bancária.

Desse modo, no processo de ruptura com o modo convencional de produção de alimentos – a saber, no qual são utilizados altos níveis de agrotóxicos – para o modo orgânico, os agricultores e agricultoras familiares com a ajuda de seus filhos e filhas que estudam na EFASC, ou são egressos/as da mesma, passaram a compreender que é possível produzir alimentos saudáveis para garantirem o sustento da família. O conhecimento teórico no preparo de biofertilizantes, compostas e caldas a base de produtos naturais como a água, a urtiga, o leite, o mel e entre outros em união com o conhecimento prático resulta em uma *práxis* transformadora do contexto do qual o agronegócio “cresce como inço”.

No entanto, os educandos e educandas da EFASC nem sempre têm suas ideias acolhidas na família para transformar a propriedade e realizar experimentos diferenciados. Algumas delas resistem e até desacreditam que um chá de urtiga com leite, por exemplo, possa auxiliar no crescimento das hortaliças. Aparecem assim, as contradições e os dilemas na articulação possível dos saberes. E esse processo é demorado e o diálogo com a família precisa ser intensificado porque, hoje, uma das maiores dificuldades encontradas na agricultura familiar é

---

160 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 01/04/2015.

a da garantia da sua autonomia camponesa, incluindo, as suas responsabilidades sobre os sucessos e insucessos na produção.

Entende-se, ainda, que todos e todas têm o direito de dizerem a sua palavra, ensinarem/aprenderem o/no seu tempo e de fazerem seu território. Na tensão entre a previsão do tempo ditada pela ciência anunciando uma longa seca e a “rã” que, ao cantar na casa de um camponês, lhe avisa que vem a chuva, o monopólio da palavra pode ser quebrado no confronto entre o popular e o científico. Esse foi exatamente um dos exemplos narrados pelos/as monitores/as da escola, em uma das visitas regulares realizadas às famílias.

Na EFASC, as vozes dos agricultores e agricultoras são escutadas e discutidas e essa é a base para o currículo da Pedagogia da Alternância que transforma os sujeitos historicamente esquecidos em homens e em mulheres que lutam por uma educação melhor e humanizada a partir de uma defesa do direito à história, à vida, à autonomia na terra e à igualdade social. O mundo vivido dos educandos e educandas se faz presente em seus aspectos sociais, na medida em que os aspectos naturais do viver vão se constituindo em *práxis* refletidas em prol de uma vida melhor no campo. Iniciar um novo semear, de forma orgânica e comprometida com a transformação social da agricultura, não suprime o/a velho/a agricultor/a, mas lhes apresenta possibilidades de ser mais e colher novos frutos.

Para uma educação libertadora, as *práxis* e as *possibilidades emancipatórias* que estão sendo discutidas sobre/com a EFASC são relevantes. Freire (1986) em suas reflexões apontou que um processo educativo que tenha como objetivo a humanização, precisa libertar os oprimidos da condição de serem “coisas” e libertá-los das amarras opressoras. A partir das aproximações com a Escola Família Agrícola, compreendeu-se que em suas lutas, o empoderamento dos povos do campo tem sido um de seus propósitos assim como, nesse mesmo caminho, tirá-los da condição de “coisa” e colocá-los na luta e resistência pela dignidade.

As *práxis* dos sujeitos do campo na EFASC são reconhecidas a partir de um mundo vivido e refletido, um saber da terra que precisa ser partilhado. Assim compreende-se que essas *práxis* populares dos homens e mulheres do campo são de igual importância e valor às *práxis* que acontecem no cotidiano da escola. São *práxis do-discentes* na medida em que ensinam um saber que é produzido pela vida, pelo campo e pela ciência. Freire (1971) reflete sobre o saber da experiência feita argumentando que não há um estado de absoluta sabedoria ou ignorância, mas relativização porque todos/as nós ignoramos coisas ao mesmo tempo em

que também conhecemos outras coisas. Nesse mesmo caminho, o autor pondera que considerarmos as experiências dos povos contribui para a compreensão desses saberes e conhecimentos que se formulam a partir dos feitos cotidianos.

Diante dos processos educativos que se constituem com a pretensão de uma formação humana e crítica, não se pode fechar os olhos para as tentativas e ações que o homem e a mulher realizam na busca de ser mais. A emancipação é oriunda das tensões entre as contradições e as possibilidades. Em seu cerne há contradições que vão sendo superadas através do projeto de transformação em suas múltiplas dimensões (entre as sociais, políticas, econômicas, mas também humanas).

Quando um/a agricultor/a familiar decide revolucionar sua propriedade passando do modo convencional de cultivar para o orgânico, a realidade opressora que até então estava dada e estática é desestabilizada. Nesse mesmo caminho precisam reinventar um modo de vida que dialogue com seus modos de produção e seus conhecimentos populares. Para Freire (1971) esse é o inédito viável, um impulsionador para a compreensão de que no mundo as coisas não estão acabadas, mas em constante movimento e abertas às mudanças. Essa premissa é importante para entendermos que não há modelo de futuro porque nós é que o fazemos e nos fazemos nele.

A partir dos momentos de diálogos e encontros que aconteceram, pela/na pesquisa, pôde-se compreender que, para além de uma formação de nível médio, agregada ao técnico agrícola, a escola família agrícola está preocupada com a formação humana integral dos discentes. Dela, participam todos e todas, buscam em sua própria história, no resgate da vida no campo, a sua dignidade e a sua humanização.

Os indicadores de emancipação humana, como possibilidades emancipatórias, conduziram a uma análise radical do fenômeno investigado. Propiciaram problematizar as relações pedagógicas libertadoras entre a agroecologia e as implicações da utilização de agrotóxicos nos territórios camponeses. E desse modo, entender a emancipação como um conjunto de práxis vinculadas à humanização e que, portanto, não é fruto do acaso, mas que podem ser indicadas nas diferentes esferas que tramam a vida humana camponesa.

Comprometida com a juventude camponesa, suas famílias e as comunidades, essa escola trama a *práxis* e as *possibilidades emancipatórias* como/nos saberes e conhecimentos camponeses. Com isso, fortalece a produção e interação desses com outros saberes e conhecimentos, como o científico. Nessa mesma relação também são produzidos valores,

transcendências da condição de oprimidos/as e empoderamento das classes populares dando-lhes voz, escuta e presença.

E, assim se deu a pesquisa que poeticamente produzida a partir de metáforas com o trabalho na terra, sendo vinculada aos processos de preparação da terra, semeadura, sementes regadas e colheita compreendeu a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul em seu *vir a ser*. As *práxis do-discentes*, as *possibilidades emancipatórias* e Pedagogia da Alternância estão sendo presentes e tornam essa experiência educativa articulada ao ser mais dos povos do campo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Luis. F. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso**. In: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Seção Início, 28 jun. 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Fechamentosde-escolas-do-campo-e-umretrocesso-afirma-erivan-hilario-mst>. Acesso em: fevereiro de 2015.

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 355-360.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo**: Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p 229-237.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana**. Revista Reflexão e Ação, vol. 22, nº 2/ 2014: p. 143-169. Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5105>. Acesso em janeiro de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, c1977.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BENSAÏD, Daniel; LÖWY, Michael. **Marxismo, modernidade, utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 473-477.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo R. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2 ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org) **Pesquisa participante**. Editora Brasiliense. São Paulo. 2006.

\_\_\_\_\_. **Plantar, colher, comer: um estudo sobre o campesinato goiano**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papyrus, 1983.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

CALDART, Roseli Salete. et Al. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 13-19.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 259-257

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. Brasília: MDA, 2010.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Lavras: UFLA, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Agroindústria. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 74-81.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **Constituição e gestão de iniciativas agroindustriais cooperativas em áreas de assentamentos da Reforma Agrária**. Laranjeiras do Sul: Ceagro, 2010.

CIAVATTA, M. **O trabalho como princípio educativo**. In: PE r E ira, i. B.; li M a , J. c. F. (org.). **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p: 408-415.

CIAVATTA, Maria. RAMOS. Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.p: 309-313.

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**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - Mestrado e Doutorado), Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **Discênci/docência**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p: 123-124.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Bontempo, 2010.

EFASC. **Plano de Curso do Ensino Médio**. Santa Cruz do Sul, 2015.

EFASC. **Projeto Político Pedagógico** Santa Cruz do Sul, 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola-Educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre Artes Médicas, 1989.

ESTEVAM. D. de O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo: Tipologia de território**. Entrevistadora: Aline Corrêa. Gravação Sonora (30min). Entrevista concedida à pesquisa Escola Família de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias. 2015

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território Camponês**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p: 744 – 748.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Vozes: Petrópolis/RJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e território camponês no Brasil**. In: Santos, C. A. (org.). **Campo, políticas públicas e educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. V. 7, p. 39-66.

\_\_\_\_\_. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FRANÇA, Lílian Cristina Monteiro. **Caos - espaço – educação**. São Paulo, ed. Annablume, selo universidade nº 21, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; BETTO, Freire. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

FRIGOTTO, G. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set.-dez. 1985.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p: 343-345.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade**. In: UNEFAB. Coletânea de textos Pedagogia Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Alternância e Desenvolvimento. II Seminário das Escolas Família da Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000 (Série Brasil Cidadão).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed São Paulo: Atlas, 1995.

GIMONET, Jean. Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**. Coleção AIDEFA. Editora Vozes. 2007.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da**

**Alternância:** Alternância e Desenvolvimento, 1, 1999. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** 2. ed. Porto Alegre: Universidade–Editora da UFRGS, 2000.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Expressão Popular, 2012. p 494- 497.

GRAMSC, A. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 1.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 2.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968.

GUBUR, Dominique Michele Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli. et. al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p: 57-65.

JONES, Ila Lauren. Libertação. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª Edição. Autêntica 2010. p 243-244.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia (Org) **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Sérgio Pereira. MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Expressão Popular, 2012. p 79-86.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTÍ, José. **Educação em nossa América:** textos selecionados. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MARX, Karl **Formações econômicas pré-capitalistas.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2003.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa Estampa. 1975.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo, Escriba. 1848.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de; LEITE, Sergio Pereira. Agronegócio. In: Caldart, Roseli. et. al.(Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MOLINA, Mônica. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 326-333.

MOLINA, Mônica. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed., rev. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **“Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.”** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Autêntica 2010. p 145-146.

MORETTI, Cheron Zanini. ROSA, Graziela Rinaldi da. **Educação do campo: história, práticas e desafios**. Revista Reflexão e Ação, vol. 22, nº 2/ 2014: p. 1-8. Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em:  
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5472/3678>. Acesso em janeiro de 2015.

MORETTI, Cheron Zanini. ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul**. Revista Educação e Realidade, vol. 32, nº 2/2011: p. 447-462. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999/12915>. Acesso em novembro de 2014.

MORETTI, Cheron Z. **Sistema educativo rebelde autônomo zapatista: entre o poder de Estado e as práticas pedagógicas clandestinas**. In: Anais do congresso Internacional de Educação: 20 a 22 de agosto de 2007. Pelotas: Seiva, 2007.

MORIGI, Valer. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p 32-40.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo. Edufes. Vitória. 2014.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007

PACHECO, Luci Mary Duso. Camponês. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Autêntica 2010. p 64-65.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p: 280 – 285.

PEREIRA, Mônica C. de Brito. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 687-691.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Obra Poética II. L&PM Editores, 2006.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli. et. al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor**. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucchi/teoria-critica-e-educacao.pdf>. Acesso em outubro de 2014.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. Revista da Formação por Alternância: Brasília, v.1, n.1, p.22-36, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação Pessoal e Desenvolvimento Local**. In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. UNEFAB, 2002, p:126 – 146.

\_\_\_\_\_. Introdução: Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil** – UNEFAB. *Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento*. Salvador: Dupligráfica. 1999. p: 15-25.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p: 227-280.

REDIN, Euclides; MORAES, Salete Campos. **Políticas Nacionais de Educação Básica: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação**. Educação. Unisinos V.5, n.8. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Educação rural: da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra**. Revista Reflexão e Ação, vol. 22, nº 2/ 2014: p. 326-343. Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5253>. Acesso em janeiro de 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: n: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.p: 295-301.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus cidadania. In: n: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.p: 301-306.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/finas da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho, movimentos sociais e educação: Reflexões sobre a produção em educação rural/do campo**. Escola de inverno - FACED / UFRGS. Julho de 2008. Educação e políticas públicas: encontros e desencontros. p: 08-10. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/marlene\\_ribeiro.pdf](http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/marlene_ribeiro.pdf). Acesso em: novembro de 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v 34, nº 1, jan./abr. 2008. p:27-45.

RIBEIRO, Marlene. **Agricultura familiar e educação básica e profissional: análise de políticas em trabalho e educação**. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.12, n.1, p:7-32, jan./jun. 2004.

RIGOTTO, R.M. ROSA I.F. Agrotóxicos. In: CALDART R.S, PEREIRA I.B. ALENTEJANO P. FRIGOTTO. G, organizadores. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; 2012. p: 86-94.

ROLO, Márcio. RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 151-159.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Autêntica, 2010. p: 325-327.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Anderson. **A formação dos trabalhadores em suas histórias de vida: a experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul como possibilidade de emancipação**. Edunisc, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Gilvan. Educação do Campo. In: **Letras da Educação do Campo**. CD. Disponível em: <http://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>. Acesso em dezembro de 2015.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo. Edufes. Vitória. 2014.

SAVIANI, Dermeval et al. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Camila. AZZI, Diego. BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre a atuação na educação brasileira e na da América Latina**. Ação Educativa: 2007.

SILVA, Ursula Rosa da. Ensino de filosofia, infância e racionalidade estética. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Neiva Afonso. (Orgs.). **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia**. Coleção Práxis- Editora e Gráfica UFPEL: 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, c1999.

SOARES, José Rômulo. Dialogando sobre Educação Crítica, Práxis e Formação Humana. In: MAIA, Lucíola Andrade. SOARES, José Rômulo. FRAGA, Regina Coele Queiroz. (Orgs). **Práxis e formação humana**. Editora: UEC, Coleção Práxis- Fortaleza, 2012.

STRECK, Danilo R. PITANO, Sandro de C. MORETTI, Cheron Zanini et al. **Educação Popular e Docência**. Editora Cortez, 2014.

STRECK, Danilo R. ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participante, emancipação e (des) colonialidade**. Editora CRV, 2014.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Autêntica, 2010.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART R.S, PEREIRA I.B. ALENTEJANO P. FRIGOTTO. G, organizadores. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; 2012. p. 641-646.

STEDILE, João Pedro. CARVALHO, Herácio Martins de. Soberania Alimentar. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 716-725.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 180-188.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 3v.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina (org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2007. (Série Pesquisas; 2)

VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/CristinaVergutz.pdf>. Acesso em outubro de 2014.

VIEIRA, Flávia Braga. **Via Campesina: um projeto contra-hegemônico?** Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais\\_iii.html](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_iii.html). Acesso em Outubro de 2014.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZAMBERLAN, Sérgio. **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, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

## APÊNDICES

### **Apêndice A: Roteiro para realização de entrevistas com educandos/as e família-educando** **Roteiro para realização entrevistas**

#### Educandos/as e Famílias

Dados de identificação:

Nomes-

Idade-

Localidade na qual moram-

Escolaridade-

Período em que ingressou na EFASC-

Período em que concluiu a formação (para educanda egressa)

#### **I Eixo:** Experiência escolar e o trabalho no campo

- como era a escola;
- a experiência educativa ajudava a se afirmar enquanto sujeito do campo;
- quais eram os sonhos;
- pensava que poderia se tornar um agricultor familiar;
- culturas que plantavam;
- modo como cultivavam;
- a propriedade é própria ou arrendada;
- reconheciam que estavam em contato com altas dosagens de venenos;
- dificuldades em se adaptar ao currículo escolar;
- relação com a família e a comunidade;

#### **II Eixo:** Experiência escolar e o trabalho no campo a partir da relação que se constituiu com a escola família agrícola

- como é compreender-se e sentir-se sujeito do processo educativo;
- como passou a compreender o campo;
- reconhecer-se como sujeito de direitos;
- como compreende a educação do campo;

- a experiência com a Pedagogia da Alternância;
- as dificuldades encontradas na transição para a alternância;
- o/a estudante e a família desde o começo compartilharam da mesma visão de mundo da escola;
- Quais aproximações?
- Quais distanciamentos?
- Como a relação família-escola passou a partilhar de interesses em comum?
- relação de estudos em casa entre o/a estudante e a família:
- a docência em casa
- Como os pais e mães se sentem nessa relação de ensino/aprendizagem (do-discência) com os filhos e filhas.
- o encontro com a produção orgânica;
- produção de adubos, compostas e biofertilizantes a partir de elementos naturais;
- pai e mãe: o convite para mudar a propriedade; relação teoria e prática;
- os experimentos;
- culturas implantadas;
- as dificuldades encontradas no processo de transformar a propriedade;
- certificação de alimentos orgânicos;
- ocupação no mercado;
- participação das associações;
- trabalho no campo hoje e perspectivas para o futuro
- autonomia na propriedade;
- produção de alimentos e a alimentação;
- sonhos;
- visão de mundo;
- esperanças;
- trabalho de conclusão e aplicação do mesmo na propriedade.

## **Apêndice B:** Roteiro para realização de entrevistas com educandos/as

### **Roteiro para realização entrevistas**

Educandos/as

Dados de identificação:

Nome-

Idade-

Localidade na qual moram-

Turma-

Período em que ingressou na EFASC-

#### **I Eixo:** Experiência escolar e o trabalho no campo

- como era a escola;
- a experiência educativa e a afirmação enquanto sujeito do campo;
- quais eram os sonhos;
- pensava que poderia se tornar um agricultor/a familiar;
- culturas que plantavam;
- modo como cultivavam;
- a propriedade é própria ou arrendada;
- reconheciam que estavam em contato com altas dosagens de venenos;
- dificuldades em se adaptar ao currículo escolar;
- relação com a família e a comunidade.

#### **II Eixo:** Experiência escolar e o trabalho no campo a partir da relação que se constituiu com a escola família agrícola

- como é compreender-se e sentir-se sujeito do processo educativo;
- como passou a compreender o campo;
- reconhecer-se como sujeito de direitos;
- como compreende a educação do campo;
- a experiência com a Pedagogia da Alternância;
- as dificuldades encontradas na transição para a alternância;
- o/a estudante e a família desde o começo partilharam da mesma visão de mundo da escola;

- Quais aproximações?
- Quais distanciamentos?
- Como a relação família-escola passou a partilhar de interesses em comum?
- Relação de estudos em casa entre o/a estudante e a família:
  - docência em casa;
  - a do-discência em casa;
  - o encontro com a produção orgânica;
  - produção de adubos, compostas e biofertilizantes a partir de elementos naturais;
  - pai e mãe: o convite para mudar a propriedade; relação teoria e prática;
  - os experimentos;
  - culturas implantadas;
  - as dificuldades encontradas no processo de transformar a propriedade;
  - certificação de alimentos orgânicos;
- Trabalho no campo hoje e perspectivas para o futuro
- autonomia na propriedade;
- produção de alimentos e a alimentação.
- .- trabalho de conclusão e aplicação do mesmo na propriedade.

## **Apêndice C: Roteiro para realização de entrevistas com educadores/as**

Dados de identificação:

Nome-

- idade-

- escolaridade/formação-

- tempo de trabalho na EFASC-

- ocupação/área que atua na EFA-

- local onde mora-

Trabalho

- atuou em outras escolas anteriormente;

- relação educador/a, educando/a família;

- como chega à EFASC;

- relação de do-discência: aprender e ensinar com educandos/as e famílias;

- tensões e o limites dessa partilha;

- como se trama a do-discência na EFA;

- concepção de educação a partir da presente experiência;

- articulação com a realidade-

Pedagogia da Alternância

- instrumentos da Pedagogia da Alternância;

- a Pedagogia da Alternância frente o contexto no qual a EFA está;

- a formação técnica articulada à agroecologia e trabalho;

- ser educador/a nessa pedagogia;

- os desafios dessa práxis alternante;

Projetos de diversificação;

Educadores/as X Monitores/as;

Planos de Estudos;

Organização das aulas;

Avaliação;

Referentes teóricos da práxis;

**Anexo D- Indicadores Emancipatórios**

Fala/ Registro	Indicadores Emancipatórios	Categorias
Amolar as foices com as experiências da Pedagogia da Alternância;  Valorizar a vida natural, a terra, o solo;  O agrotóxico coloca em risco toda uma cadeia ambiental;	Pensar o desenvolvimento do campo a partir de um projeto contra hegemônico.  Sustentabilidade	Possibilidades emancipatórias
Dignificar a pessoa;  Dignificar: o conhecimento que o camponês tem possui valor; Você possui saber! Já está dignificando;  Entrelaçar saberes;  O camponês é produtor de conhecimento e detentor do seu próprio conhecimento;  Começar pelas coisas que o povo	Conhecimento que não foi sistematizado, mas existe.  Valorização do saber popular.	Práxis do-discentes
Motivar a descoberta do poder da família, da comunidade camponesa	Empoderamento Dar voz.  Dizer a sua palavra.  Quebra do monopólio da palavra.	Possibilidades Emancipatórias
Pedagogia da alternância vai além da pessoa;  Cooperação-Solidariedade-Participação-Empoderamento das classes populares;	Educação integral;	Pedagogia da Alternância
Antes de fazer agricultura orgânica você tem que ser viver/agricultura orgânica;	Discurso não descolado da prática  Associação entre o saber e o fazer	Pedagogia da Alternância
Não se fecha escola do campo se ela é referência para a comunidade	A escola que caminha com a vida	Possibilidades Emancipatórias
Escavar outros espaços de aprendizagem além da família e da	Partilha do conhecimento	Práxis do-discentes

escola		
Valorizar o território camponês; Reforçar a cultura e a identidade do território;	O campo como um local possível de se viver bem- buem vivir.	Possibilidades Emancipatórias
É na experiência de explorados que as classes populares se conscientizam;	O oprimido liberta a si mesmo e ao opressor	Possibilidades Emancipatórias
Quanto mais próximo da família a escola está, mais forte será o entrelaçamento dos saberes	Popular científico.	Pedagogia da Alternância
Um dos fundamentos da Pedagogia da Alternância é a compreensão abrangente das situações;	Totalidade	Práxis do-discentes

Fala/Registro	Indicadores Emancipatórios	Categorias
Lá em casa nós reduzimos em 40% o plantio do fumo e a tendência é plantar menos ainda para diversificar ainda mais a agricultura;	Transformações dos modos de cultivo- diversificação da agricultura	Possibilidades Emancipatórias
Temos uma responsabilidade não somente pedagógica, mas também política com os sujeitos;  Assim existe a necessidade de um acordo político e pedagógico com as famílias	A educação do campo é um ato político.  As implicações do ser sujeito da educação.	Práxis do-discentes
A educação precisa estar vinculada ao contexto no qual a mesma ocorre A escola deve servir para a vida	Realidade	Possibilidades Emancipatórias
Precisamos inaugurar-nos e fazermos um mercado justo e emancipatório	Globalização contra hegemônica	Possibilidades Emancipatórias
A educação da EFA precisa alcançar o olhar, ser uma educação pelo diálogo;  Mostrar ao jovem que é possível fazer relações e não apenas reproduzir mecanicamente;	Comprometimento da educação com o sujeito.  Comprometimento do sujeito com a transformação.	Possibilidades Emancipatórias
O conteúdo não é o fim, mas é o meio;  A necessidade de uma formação integral, formação humana;	Relação entre teoria e prática.	Pedagogia da Alternância
Gostaria de ressaltar a importância de escutar nossa família, escutar o pai e a mãe;	Valorizar o que o pai e a mãe sabem- saber da experiência feita;  O conhecimento se constrói nas	Práxis do-discente

<p>Processo de formação ocorre também no meio familiar;</p> <p>Porque não há saber melhor nem pior, mas pessoas que pensam diferente;</p>	relações;	
É importante articularmos trabalho e educação juntos;	Concepção de trabalho como princípio educativo	Pedagogia da Alternância
<p>Temos um compromisso com a produção alimentícia sem agrotóxicos</p> <p>Nenhum professor é dono do conteúdo, nosso objetivo comum é a formação humana;</p>	Legado político da educação do campo e a prática	Possibilidades Emancipatórias
<p>Muitos momentos em aula se dão a partir do que estudantes trazem, nada que fuja da realidade deles então, a realidade é sempre o ponto de partida e chegada, mas é uma chegada transformada;</p> <p>O conhecimento do jovem e da família precisa ser valorizado, por este motivo é feita uma pesquisa na família e na comunidade;</p>	Popular-científico-popular.	Práxis do-discentes
Para nós é muito importante a vinculação entre a teoria e a prática, bem na linha do que o Paulo Freire ensinou;	Práxis	Pedagogia da Alternância
Não existe plano de aula pronto, pois o planejamento é construído a partir dos alunos, daquilo que é problematizado em casa, com as famílias.	Temas geradores	Práxis do-discentes
Um avô de um estudante num período de grande seca, numa dessas visitas regulares que realizamos às famílias, ao ouvir uma perereca gritar e disse: vem chuva, quando essa perereca grita é porque vem chuva... Passados 02 dias choveu.	<p>Que conhecimento é esse?</p> <p>Confronto popular e o científico.</p>	Possibilidades Emancipatórias

	Monopólio da palavra e o padrão segregador do conhecimento podem ser quebrados.	
Tem que aproveitar as coisas da vida, eu queria ter estudado num colégio assim, mas na minha época não existia isso aí.	A necessidade de uma educação contextualizada à realidade	Possibilidades emancipatórias
Não pode haver separação entre as atividades, então eles logo praticam em casa o que aprendem na escola.	Relação entre teoria e prática	Práxis do-discentes  Pedagogia da Alternância
O trabalho que eles fazem em casa é para eles mesmos. Eles têm que aprender a ser agricultor, e isso dá trabalho, mas é pro bem deles.	O trabalho como princípio educativo	Possibilidades Emancipatórias
O tabaco atrapalhou na área experimental do Leandro Wegner, Isso mostra como é forte a influência dos venenos colocados na lavoura. O canteiro de hortaliças que ficou próximo ao quadro de fumo, não se desenvolveu.  Por isso é importante reduzir a plantação do tabaco.	Conscientização  Reconhecimento do alto nível de agrotóxico presente no fumo	Possibilidades Emancipatórias
Lá em casa a gente procura diversificar a agricultura plantando pimentão, pepino, milho, aumentar a criação do gado e por outro lado isso tudo diminui a plantação do tabaco.  Uso como adubo diferentes esterco como o de cavalo, de porco, de galinha e gado. Também uso o leite, o açúcar e a urtiga na compostagem.	Diversificação da agricultura  Princípios agroecológicos	Possibilidades Emancipatórias
Devemos cuidar para que nossa prática não seja um subproduto de nossas reflexões.	Relação entre teoria e prática	Pedagogia da Alternância
De um agricultor precisamos no mínimo três vezes por dia, por isso nosso trabalho é muito importante. Produzir comida é um ato nobre.	Conscientização  Firmeza do seu eu	Possibilidades Emancipatórias
O vizinho do lado não é adversário.	Momento em que o outro não é a nossa	Possibilidades

Nós tudo junto, ainda somos poucos.  Se as famílias não se organizarem para tomar o mercado, empresariado orgânico fará isso.	negação, mas aquele que ajuda a nos afirmarmos e <i>ser mais</i> .	Emancipatórias
O fumo é um ambiente adverso a cooperação agroecológica porque ele impõe uma postura de submissão ao agricultor.	A agroecologia como um princípio de libertação	Possibilidades Emancipatórias
Existem dificuldades quando optamos pela alimentação saudável  Não é somente compra e venda, mas é um ato social.	Resistir como possibilidade de construção de um mercado justo e solidário	Possibilidades Emancipatórias
É importante que a escola possa aproximar os agricultores dos consumidores. Isso também é uma forma de resgatar e valorizar os saberes populares.	Valorização do saber popular	Possibilidades Emancipatórias
E gente é feita de trabalho e sonhos	Nesse contexto a fala refere-se ao trabalho como princípio educativo na Pedagogia da Alternância.	Possibilidades Emancipatórias
Se o campo produz renda, tem tecnologias, tem acesso à informação, tem meios de transportes.... Por que mesmo que a gente sai do campo?	Não são somente as implicações econômicas que levam ao êxodo rural. Existem contradições sociais, políticas e histórias na relação campo-cidade. Nesse sentido é importante problematizar o êxodo em dimensões mais profundas.	Pedagogia da Alternância
É importante agregar autonomia ao processo de produção e a presença da família é muito importante porque nos ajuda, cedendo um espaço para nossa área experimental.	A relação indissociável entre o que se aprende na escola e o que os pais e mães têm a ensinar e todos/as aprendem juntos.	Possibilidades emancipatórias
Me sinto mais motivado a permanecer no campo.  A gente passa a entender o campo como local de vida.	Conscientização e buscar pelo ser mais sem deixar de lado os sonhos, as histórias do seu povo e o seu território.	Possibilidades emancipatórias
Quando cheguei em casa com propostas de transformação da propriedade, houve turbulência na propriedade.	Algumas famílias resistem quando seus filhos e filhas chegam em casa com propostas diferenciadas para a propriedade. No entanto, aos poucos, quando os experimentos	Práxis do-discentes

Então foi preciso intensificar o diálogo com a família.	dos/as jovens começam a dar certo, a relação familiar se fortalece em prol de uma agricultura melhor.	
O Padilha está formado e tem uma irma em formação no 1º ano. Após ingressar na EFASC, hoje 100% de sua propriedade é orgânica, na verdade a gente percebeu que o fumo não vinha trazendo nada. Hoje toda a propriedade é diversificada e a gente procura seguir a linha do orgânico.	Transformação da propriedade	Pedagogia da Alternância  Possibilidades emancipatórias
A maior dificuldade de comercialização pra mim é o fumo.	Essa fala refere-se ao fato de que o fumo enquanto monocultura tem seu valor determinado pela fumageira e não por quem o produz. Conscientizar dessa subalternidade tem sido um papel social da escola com relação às famílias.	Possibilidades emancipatórias
Plantar de modo orgânico pra nós é o que faz a diferença, porque não fazemos o bem só para nós, para nossa família, mas para outras pessoas e para o meio ambiente.	Conscientização a respeito do processo imbricado na produção do alimento	Práxis do-discentes
A gente plantava com agrotóxicos, mas depois que os guris vierem pro colégio e seguindo na linha sem agrotóxicos, a gente mudou. Deu melhor ainda.  Depois que vieram pro colégio os guris se interessaram mais.  O colégio mudou muito e com a renda então, os guris ficaram faceiros.  Depois que os guris vieram para a aula ficaram mais incentivados.	Relação entre a escola e a família como possibilidade de transformação da propriedade.	Práxis do-discentes
Tudo começou quando o Guilherme veio para o colégio. O Guilherme jamais queria ser agricultor, ele queria ir para a aeronáutica. Quando veio aqui pro colégio ele se encontrou.	Afirmação da identidade de agricultor	Possibilidades emancipatórias
Com a produção orgânica eu diminuí meus custos, gasto menos, não tenho que comprar venenos, os guris aprenderam a fazer fertilizante. O meu ganho está em baixar meu custo, vendo tudo pelo mesmo preço.	As famílias aprendem com os/as estudantes diferentes modos de produzir alimentos sem agrotóxicos.	Práxis do-discentes
Sem o colégio os guris iriam se empregar. Eles não sabiam como começar e também queriam respostas rápidas e no campo não é assim.	O papel social da escola (monitores e monitoras) em relação com o papel social das famílias, ajudam o jovem a compreender que ele pode viver bem no campo.	Práxis do-discentes
Fui conversar com a nona;	Aprender com a família	Práxis do-discentes

Busca do conhecimento com o vô e a vô; O meu vô e a minha vô nunca precisaram tomar remédio, sempre se cuidaram a base de chás;		
Partilha de saberes porque as pessoas sempre têm algo para nos ensinar e nós para ensinar às pessoas;	Partilha dos saberes diferentes	Práxis do-discentes Pedagogia da Alternância
Valorizar o conhecimento que a nossa comunidade, que nosso povo possui; Por exemplo, minha vô sabe fazer um xarope caseiro que cura a gripe;  Na condição de mulher andar pelas ruas atrás de chás fez com que minha família fizesse toda uma desconstrução sobre a mulher e o papel da mulher.	Valorização do saber popular  O projeto como um desestabilizador daquilo que a sociedade julga ser o papel do homem ou o papel da mulher	Possibilidades Emancipatórias
É importante valorizarmos os saberes populares de diferentes locais;	Reconhecimento de que há saberes diferentes Possibilidades	Possibilidades Emancipatórias
Agroecologia= saber local Agrobiodiversidade	Outro modo de fazer agricultura	Possibilidades Emancipatórias
Convencional= venenos Agroquímicos	Reconhecer que o modo convencional põe em risco a cadeia ambiental e a saúde do/a trabalhador/a	Possibilidades Emancipatórias
Ao relacionar o espaçamento entre as plantas entram as questões pedagógicas, ensinar matemática a partir do projeto, a partir da situação vivida;	Relação conhecimentos teóricos e a prática	Pedagogia da Alternância
A universidade não pode ficar restrita aos seus muros, ela tem que se unir a nossa luta por mais vida e menos veneno;  O conhecimento popular tem valor por si só;  É importante aproximarmos o saber popular do conhecimento científico; Para quem não é do campo que simplesmente respeite quem é.	A universidade e sociedade não podem se dissociar ;  O saber do/a camponês/esa possui um valor	Possibilidades Emancipatórias
Sem o conhecimento dos agricultores o trabalho na escola não tem sentido;	Família e escola educam e aprendem juntas	Práxis do-discentes
As famílias precisam lutar pela EFASC, pela educação de seus filhos e filhas, desenvolverem a indignação;	Indignar-se com a ideia fatalista de que a educação sobrevive sem recursos financeiros	Possibilidades Emancipatórias
Além da teoria o bom é que aqui eles aprendem na prática.	Relação entre a teoria e a prática	Pedagogia da Alternância
Coletivo: a maturidade dos/as jovens a partir do coletivo.	Trabalho como princípio educativo	Possibilidades Emancipatórias
No começo a minha guria achava que a gente não sabia ensinar ele, tudo que eu e meu marido dizia tava errado, porém com o	O saber da família é fundamental para a alternância acontecer	Práxis do-discentes

tempo ela foi entendendo que sem o nosso conhecimento a escola não podia ficar com ela aqui, aí ela mudou1.		
A gente acaba se prendendo no fumo porque ele é algo muito concreto, a gente vê as fumageiras e acaba se amarrando porque é uma fonte de renda garantida. Eu sei o mal que o fumo faz e tenho lutado para diminuir o plantio do fumo lá em casa, mas, ao mesmo tempo, a gente tem medo de ficar sem renda. Tenho plantado várias coisas na horta e criado mais galinhas o que diminui o gasto com o mercado aí a gente pode aos poucos ir diminuindo plantio do fumo.	Reconhecer aquilo coloca o ser humano em uma condição de ser menos e lutar pelo ser mais	Possibilidades Emancipatórias
Valorizar o que a gente sabe e nos dar a oportunidade de ajudar a formar nossos filhos junto é importante	Todos e todas têm algo para ensinar	Práxis do-discentes
Eu não esperava que fosse assim tão bom e até a gente ganha atividade para fazer, parece uma festa.	A escola pode ser alegre	Possibilidades Emancipatórias
De manhã bem cedo, quando as couves ainda estiverem com sereno, pega a cinza do fogão a lenha e espalha nas folhas das couves, é um santo remédio	A avó possui um saber e pode ensinar	Práxis do-discentes

**Apêndice E:** Termos de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias

**Pesquisadora:** Aline Mesquita Corrêa

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cheron Zanini Moretti

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias*. Trata-se de uma investigação qualitativa que tem por objetivo geral: *analisar como se constituem as possibilidades emancipatórias do homem e da mulher do campo, nessa Escola Família Agrícola, a partir da Pedagogia da Alternância que orienta as suas práxis do-discentes*.

Sua participação envolve uma entrevista que será gravada/transcrita. E, a mesma será utilizada como fonte para a pesquisa e discussão.

Sua identidade poderá ser mantida em sigilo ou, caso queira, a mesma será revelada.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com a pesquisadora.

Atenciosamente

Aline Mesquita Corrêa, Santa Cruz do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Local e data

**Consinto em ter minha identidade revelada**

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do Participante

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias

**Pesquisadora:** Aline Mesquita Corrêa

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cheron Zanini Moretti

*Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias* trata-se de uma pesquisa qualitativa. Tem por objetivo geral *analisar como se constituem as possibilidades emancipatórias do homem e da mulher do campo, nessa Escola Família Agrícola, a partir da Pedagogia da Alternância que orienta as suas práxis do-discentes.*

Como caminhos teórico-metodológicos combina-se elementos de participação, como a observação participante na escola nos diferentes momentos, entrevistas e a triangulação de dados.

Para tanto, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autoriza a utilização de áudios, imagens e documentos produzidos pelos sujeitos no decorrer do processo investigativo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com a pesquisadora.

Atenciosamente

Aline Mesquita Corrêa, Santa Cruz do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Consinto a participação e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

Nome e assinatura por parte da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

Santa Cruz do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Apêndice F-Mapeamento de teses e dissertações sobre Escola Família Agrícola e Alternância-2010/2011/2012**

<b>Pedagogia da Alternância e educação do campo</b>			
Tese 2011	Pedagogia da alternância: uma contraposição à teoria da modernização. Doutorado em Educação	Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná;	Autor: BATISTELA, Airton Carlos.
Dissertação 2011	Pedagogia da alternância: limites e possibilidades do Projovem campo em MINAS GERAIS Mestrado em Psicologia	Instituição Universidade Federal de Minas Gerais	Autora: MOURA, Regina Celi de Alvarenga.
Dissertação 2011	Pedagogia da alternância – projeto de formação profissional na perspectiva dos processos identitários do campo. Mestrado acadêmico em educação agrícola	Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Autora: ALVES, Claudia Valeria Otranto.
Tese 2011	A pedagogia da alternância na Ead mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma complementariedade libertadora para a educação do campo? Doutorado em Educação	Instituição de Ensino: Universidade de Brasília	Autora: SOUZA, Natalina de Pereira
Dissertação 2011	Formação integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância. Mestrado acadêmico em educação agrícola	Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;	Autora: DALIA, Jaqueline de Moraes Thurler.
Dissertação 2011	Pedagogia da alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na recontextualização. Mestrado acadêmico em letras	Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Tocantins	Autor: SILVA, Cicero.
Dissertação 2012	Contribuições da educação à distância a pedagogia da alternância. Mestrado acadêmico em educação agrícola	Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	Autora: LOBO, Edila Marta Miranda.
<b>Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Pedagogia da Alternância e Propostas de Educação Camponesa</b>			
Dissertação 2011	Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana. Mestrado acadêmico em educação	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá	Autora: LIMA, Aparecida Do Carmo.
Dissertação 2011	Escola Família Agrícola de ORIZONA (GO): uma proposta de educação camponesa?	Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás;	Autora: FERREIRA, Ana

	Mestrado acadêmico em geografia		Paula De Medeiros.
Dissertação 2011	A pedagogia da alternância sob a perspectiva dos estudantes da EFA-Itapirema de Ji-Paraná. Mestrado acadêmico em psicologia	Instituição de ensino: Universidade Federal de Rondônia.	Autor: VALADAO, Alberto Dias.
Dissertação 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. Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional	Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul;	Autor: COSTA, Joao Paulo Reis.
Dissertação 2012	A formação do protagonismo do jovem rural a partir da pedagogia da alternância em CASAS FAMILIARES RURAIS. Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional	Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal do Paraná;	Autora: BORGES, Graziela Scopel.
Dissertação 2012	Educação do campo e sustentabilidade: o caso da ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA EM SANTA CRUZ DO SUL-RS. Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional	Instituição de Ensino: Universidade De Santa Cruz Do Sul	Autora: SCHNEIDER, Selma.
Dissertação 2012	Análise sobre a formação para o trabalho na pedagogia da alternância na CASA FAMILIAR RURAL DE MANFRINÓPOLIS – PR: POSSIBILIDADES E LIMITES. Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional	Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Autor: PALARO, Ricardo.
Dissertação 2012	Pedagogia da alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo e nos cursos do IFAM/ CAMPUS MANAUS ZONA LESTE. Mestrado acadêmico em educação agrícola	Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	Autora: PASSOS, Maria das Graças Serudo.

**Apêndice G-** Proposta de Triangulação de Dados utilizada para análise

<b>TRIANGULAÇÃO DE DADOS</b>		
<b>Processos e produtos centrados no sujeito</b>	<b>Elementos produzidos pelo meio do sujeito</b>	<b>Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social do sujeito</b>
<p><b>Pela pesquisadora:</b></p> <p>Registros no diário de campo; Análises; Observação Participante; Grupos Focais.</p> <p><b>Pelos sujeitos:</b></p> <p>Relatos; Produções bibliográficas; Diálogos. Caderno de Acompanhamento das famílias ou Caderno da Realidade.</p>	<p><b>Documentos:</b></p> <p>Documentação Pedagógica da EFASC; Planejamento de aulas; Cadernos de acompanhamento; Leis, diretrizes e pareceres da educação do campo.</p>	<p><b>Modo de produção:</b></p> <p>Capitalismo; Relação direta com empresas multinacionais (fumageiras); Agricultura familiar.</p> <p>Agricultores/as inseridos da cultura do fumo; Classe: Trabalhadora.</p>