

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristina Luisa Bencke Vergütz

**APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL**

Santa Cruz do Sul
2013

Cristina Luisa Bencke Vergütz

**APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack

**Santa Cruz do Sul
2013**

V498a Vergütz, Cristina Luisa Bencke
Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família
Agrícola de Santa Cruz do Sul / Cristina Luisa Bencke Vergütz. –
2013.
172 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2013.
Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

1. Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. 2. Educação
rural. 3. Aprendizagem. 4. Diálogo. 5. Partilha. I. Gustsack, Felipe.
II. Título.

CDD: 370.91734

Bibliotecária responsável: Luciana Mota Abrão - CRB 10/2053

Cristina Luisa Bencke Vergütz

**APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Felipe Gustsack
Professor Orientador – UNISC

Dra Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Professora Examinadora – UEFS

Dra. Malvina do Amaral Dorneles
Professora Examinadora- UFRGS

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Examinadora - UNISC

**Santa Cruz do Sul
2013**

Dedico essas escritas...

À minha filha Carolina que, junto comigo, conheceu o que é ser Escola Família Agrícola nas ausências e nas presenças que esta escola, que também tem o nome de 'família', nos proporcionou.

Ao meu marido, companheiro e amigo José que, mesmo nas instabilidades, compreendeu, sempre com muito amor e respeito, a importância deste trabalho na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa - Os homens não tem mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!

Antoine de Saint-Exupéry

Pela oportunidade de conhecer e viver a beleza e a alegria do aprender na intensidade do viver, agradeço aos estudantes e as famílias da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC que com imensa sabedoria me ensinaram o verdadeiro sentido e significado da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância.

Pelo acreditar na possibilidade de uma educação contextualizada para a juventude do campo, agradeço aos colegas da EFASC. Em especial, aos que, na profundidade das reflexões, tornaram-se amigos e souberam escutar os encantos e desencantos deste trabalho. Obrigada pelo carinho: Deise, Anderson, Adroaldo, Adair, Antônio, João, Jair, Samuel, Evandro, Júlia, Diego, Gilmar, Débora, Cássio, Marcell e Alexandro.

Pela confiança e solidez no desenvolvimento deste trabalho, agradeço à Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas – AGEFA e à Associação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – ASSEFASC.

Pelo exemplo, humildade, sabedoria e fé na Pedagogia da Alternância como proposta de educação participativa e dialógica, agradeço ao querido Mestre Sérgio Zamberlan.

Pelo acreditar na possibilidade da concretude deste trabalho, mesmo nas ausências, nos silêncios e nos distanciamentos, agradeço aos meus pais Nougathe e Elemar.

Pela preocupação e apoio, mesmo com a distância geográfica, mas com imensa proximidade amorosa, à minha irmã Luciana e meu cunhado Osvaldo.

Pela compreensão da necessidade do silêncio e do afastamento, agradeço aos meus sogros Lordes e Bruno.

Pelo imenso carinho e ensinamento de que com amor e paciência se educa, agradeço a minha ‘mãe de coração’ e, para sempre, Lordi.

Pelo carinho, dedicação e crença na possibilidade de uma educação imersa na complexidade da vida, agradeço ao meu amigo e orientador Felipe.

Pelas inúmeras problematizações e instabilidades recorrentes de um processo de ensinar e aprender dialógico e amoroso, agradeço às colegas e aos colegas do mestrado e aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNISC. E, estendo este agradecimento, à Daiane pela competência, dedicação e apoio no transcorrer deste trabalho.

E, pelo imenso amor, traduzido em gestos e também na companhia dos finais de semana e madrugadas de estudos e escrita, agradeço à minha família, José e Carolina.

*Educação do Campo
Do povo agricultor
Precisa de uma enxada,
De um lápis, de um trator.
Precisa educador
Pra tocar conhecimento
O maior ensinamento
E a vida, seu valor.*

*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.*

*Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio, a ciência e a cartilha do ABC.
Mas empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade esta faltando acontecer.*

Gilvan Santos

RESUMO

APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

Problematizo, neste trabalho, as aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC. Busco compreender quais e como as aprendizagens ocorrem na singularidade da organização metodológica alternada. Para isso, considero a Pedagogia da Alternância como possibilidade para uma educação contextualizada e emergente do povo camponês vinculada, em nível mundial, a movimentos sociais na França, nos anos 30, e, no Brasil, a partir de 1968, às articulações educacionais por uma Educação do Campo. Essa proposta forma, assim, a Rede CEFFA composta pelas EFAS, CFRs e ECORs. O Rio Grande do Sul participa desse movimento educacional com as experiências das CFRs, no norte do estado, e da EFASC, na região do Vale do Rio Pardo. Tendo este cenário, procuro mostrar as trilhas da Pedagogia da Alternância na especificidade do Movimento CEFFA enquanto proposta de educação do campo relacionada ao ensinar e aprender inerente à vida e às relações que a configuram. Neste sentido, busco aproximações conceituais com teorias que se coadunam com os processos organizacionais e metodológicos da alternância, como as de John Dewey e Paulo Freire. Com estes suportes teóricos e com base nos princípios e finalidades do Movimento CEFFA, traço os caminhos da práxis da Pedagogia da Alternância na EFASC, com seus instrumentos pedagógicos e sua organização curricular, através das vozes dos atores do processo formativo: estudantes, famílias e monitores, utilizando como estratégia investigativa a pesquisa-ação. A partir destes olhares, percebo a prática educativa na EFASC pautada por um trabalho integrador, permeado por fortes relações de convivência, diálogo e partilhas, que são potencializadas na circularidade da roda como espaço educativo. Considero, portanto, que as aprendizagens na EFASC são fortalecidas pelo movimento alternado e sua organização pedagógica que criam vínculos com a realidade e com os outros a partir de uma relação dialógica problematizadora em que a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma proposta de educação do campo significativa para o sujeito e para o mundo em que vive.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância – Educação do Campo – aprendizagem – diálogo – partilha

ABSTRACT

LEARNING IN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION IN ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

I discuss, in this work, Pedagogy of Alternation learning in the Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC. I seek to understand what and how learning occurs in the uniqueness of the organization methodological alternate. For this, I consider the Pedagogy of Alternation as a possibility for a contextualized and emerging education of the peasant people linked, worldwide, to social movements in France, in the 30s, and in Brazil, from 1968, by educational articulations to Field Education. So this proposal form the CEFFA network composed of EFAs, CFRs and ECORs. The Rio Grande do Sul participates in this movement with the educational experiences of CFRs, in the north, and EFASC, in the Vale do Rio Pardo. Having this scenario, I try to show the tracks of the Pedagogy of Alternation in the specificity of CEFFA's Movement as field education related to teaching and learning inherent in life and relationships that shape it. In this sense, I seek conceptual approaches with theories liked with the organizational and methodological processes of alternation, such as John Dewey and Paulo Freire. With these supports theoretical and based on the principles and purposes of the CEFFA's Movement, I draft the paths of praxis in the Pedagogy of Alternation of EFASC with their instruments and their educational curriculum, through the voices of the actors of the educational process: students, families and monitors, as a research strategy using the pesquisa-ação. From these perspectives, I realize the educational practice in EFASC guided by an integrative work, permeated by strong relations of coexistence, dialogue and sharing, which are enhanced in the roundness of the wheel as educational space. I consider, therefore, that the learning in EFASC are strengthened by reciprocating and educational organization that create connections with reality and with others from a problematical dialogical relationship in that the Pedagogy of Alternation is presented as a proposal for field education significant for the subject and the world in which he lives.

Keywords: Pedagogy of Alternation – Field Education – learning – dialogue – sharing

LISTA DE SIGLAS

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantis
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AEFASERRA	Associação da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha
AEFASOL	Associação da Escola Família Agrícola de Vale do Sol
AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
AGEFA	Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas
AIMFR	Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ARCAFAR/Norte e Nordeste	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil
ARCAFAR/Sul	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ARCAFAR/RS	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul
ASSEFASC	Associação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
CA	Caderno de Acompanhamento
CBAR	Comissão Brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais
CBE	Comissão de Educação Básica
CC	Colocação em Comum
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CECAT	Centro Educativo para a Cooperação Agrícola de Treviso
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEED/RS	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CEFFA	Centro Familiar de Formação em Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desporto

CR	Caderno da Realidade
EETA	Escola Estadual de Técnica Agrícola
EFA	Escola Família Agrícola
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EMATER/RS	ASCAR – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul/Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural.
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPN	Equipe Pedagógica Nacional da Rede CEFFA e UNEFAB
ETFASC	Escola Técnica Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
FARSUL	Sistema da Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FETAG/RS	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul
FETRAF/SUL	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNACI	Fundação Padre Antônio Dante Civieri – Piauí
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPSA	Instituto Profissional do Estado da Agricultura
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maisons Familiares Rurales
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PE	Plano de Estudos
PF	Plano de Formação

PIB	Produto Interno Bruto
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAEFAP	Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
REFAISA –	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SAP	Seminário de Aplicação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPPIR	Movimento dos Quilombolas
SICREDI VRP	Sistema de Cooperativa de Crédito do Vale do Rio Pardo
SINDITABACO	Sindicato da Indústria do Tabaco da Região Sul do Brasil
SIPT	Sistema Integrado da Produção do Tabaco
UAEFAMA	União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
UnB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural	31
Figura 02	Mapa do Vale do Rio Pardo	60
Figura 03	Representação gráfica dos “Quatro Pilares” dos CEFFAs.....	66
Figura 04	Representação da rede relacional	69
Figura 05	Demonstra o processo da alternância dos espaços e tempos	75
Figura 06	Alternante, isto é, o estudante no processo de aprendizagem do movimento da alternância	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Número de CEFFA por país e percentagem de CEFFA de cada país em relação à Europa	32
Tabela 02	Número de CEFFA na América Latina	33
Tabela 03	Abrangência das EFAs no Brasil	37
Tabela 04	Abrangência das CFRs no Brasil	37
Tabela 05	Descrição dos instrumentos pedagógicos da Alternância aplicados nos CEFFAs do Brasil	96
Tabela 06	Tabela das Áreas do Conhecimento trabalhadas no 1º ano do Ensino Médio e no Módulo I do Ensino Técnico em Agricultura	113
Tabela 07	Tabela das Áreas do Conhecimento trabalhadas no 2º ano do Ensino Médio e no Módulo II do Ensino Técnico em Agricultura	114
Tabela 08	Tabela das Áreas do Conhecimento trabalhadas no 3º ano do Ensino Médio e no Módulo III do Ensino Técnico em Agricultura	115

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01 Apresenta os cursos profissionalizantes ofertados na Rede CEFFA 38

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Socialização da Colocação em Comum através de instalações pedagógicas	101
Imagem 02	Visitas às Famílias dos estudantes da EFASC	104
Imagem 03	Mosaico que demonstra a organização pedagógica da EFASC na qual permeiam as diferentes relações que envolvem o processo de aprendizagem	118
Imagem 04	Espaço destinado pelo pai do estudante para experiência no “barranco” e após os novos espaços de experimentos, mais ampliados	125
Imagem 05	Estrutura utilizada na UNISC, onde situam-se as salas de aula, os Laboratórios de Biologia, Física, Química, Laboratório de agrohidrologia, motores, máquinas e equipamentos agrícolas	128
Imagem 06	Estrutura utilizada no Seminário São João Batista, onde situam-se os dormitórios, áreas de integração e convivência, área agrícola, salas de aula, cozinha e refeitório	129
Imagem 07	Momentos da Roda acontecendo na EFASC: na convivência, nos encontros, na sala de aula, nos momentos da refeição	134

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZANDO	18
1 CAMINHOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	25
1.1 Pedagogia da Alternância e sua trajetória histórica	27
1.2 Pedagogia da Alternância no Brasil.....	34
1.3 Pedagogia da Alternância no Rio Grande do Sul	39
1.4 Educação do Campo: um pouco da sua história e concepções.....	43
1.4.1 CEFFA e Educação do Campo	51
1.4.2 CEFFA e Políticas Públicas.....	54
1.4.3 Movimento CEFFA no Rio Grande do Sul.....	57
1.4.4 Um CEFFA na Região do Vale do Rio Pardo	60
2 TRILHAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MOVIMENTO CEFFAS.....	65
2.1 Formação integral	67
2.2 Desenvolvimento do Meio.....	70
2.3 Associação Local	72
2.4 Alternância.....	72
3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E ALGUMAS INFLUÊNCIAS CONCEITUAIS	79
3.1 Escola Nova e a Pedagogia da Alternância.....	80
3.2 John Dewey e a Pedagogia da Alternância	81
3.3 Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância	84
4 CAMINHOS DAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA EFASC.....	90
4.1 A práxis da Pedagogia da Alternância	93
4.2 Os Instrumentos Pedagógicos	95
4.3 A organização curricular na EFASC	107
4.3.1 Disciplinaridades, por onde caminha a EFASC?	118
4.3.2 Uma nova ferramenta pedagógica na Pedagogia da Alternância da EFASC: o Seminário de Aplicação - SAP.....	123
4.3.3 O Cotidiano da EFASC.....	126
4.3.4 A vivência de grupo e a roda.....	132
5 APRENDIZAGENS NA EFASC, ALTERNATIVAS DIFERENCIADAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?	139
REFERÊNCIAS	145
ANEXO A –Vídeo Institucional “O poder de uma escola rural diferente”	154

ANEXO B – Fotos do Grupo de Pesquisa	155
ANEXO C – Plano de Formação EFASC 2012	156
ANEXO D - Programa de Atividades Extracurriculares da EFASC	162
ANEXO E – Tabela de Alocação de Tempo do Ensino Médio e Desenho Curricular do Ensino Técnico.....	164
ANEXO F – Horário da Sessão Escolar	166
ANEXO G – Normas de Convivência.....	167
ANEXO H – Listas das turmas EFASC 2012.....	169

CONTEXTUALIZANDO

Acredito que em nossa trajetória de vida, tanto pessoal como profissional, podemos fazer escolhas dentre as alternativas e opções pelas quais vivenciamos e que cruzam nosso caminho. Entendendo o mundo e suas relações como um processo complexo no qual somos ao mesmo tempo produtos e produtores de nosso viver, o que nos torna seres livres para estas escolhas que não permitem determinar a trajetória inicial e final de nossa existência, começo a perceber alguns significados dos caminhos pelos quais trilhei para chegar ao Mestrado em Educação. São eles que me permitem buscar em Maturana (1998, p. 63) um outro significado desta ligação entre o ser humano e o seu meio quando afirma que “somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco”.

Durante muito tempo caminhei pelo percurso da gestão municipal, coordenando pedagogicamente escolas municipais que, em sua totalidade, estavam situadas no meio rural. Imersa na conjuntura educacional e política que os afazeres cotidianos ocasionavam havia momentos que me desassossegavam, que me faziam questionar algumas certezas e naturalizações do processo de aprendizagem implicado naquele contexto. Um contexto rural no qual as instituições escolares não se apercebiam, matrizes culturais eram ignoradas em prol de uma educação mergulhada em inúmeros desafios cotidianos direcionados à indisciplina, à inclusão, à adaptação curricular, à organização curricular, às dificuldades de aprendizagem, entre tantos outros, que perpassam o ambiente escolar sendo tratados separadamente de todo o viver das pessoas naquele espaço/ambiente. Este contexto me leva a refletir como é possível propor uma educação que possa ir além dos limites impostos pelos desafios cotidianos do processo de ensinar e aprender? Como propor uma educação que possibilite uma formação integral através de um currículo pautado por experiências sociais e matrizes culturais voltados aos sujeitos do campo?

Buscando encontrar respostas para as minhas inquietações, percebia que os momentos de encontros pedagógicos com as professoras e os professores da rede apresentavam-se como possibilidade de dividir as minhas angústias frente ao processo de aprender imanente ao contexto no qual estávamos vivenciando ou, em certos casos, no qual nossos estudantes, suas famílias e suas relações estavam sendo vivenciadas.

Justifico esta diferenciação com relação à determinação do contexto, pois é uma realidade cada vez mais constante a migração de professores de outros municípios ou de outras localidades para escolas situadas em comunidades rurais necessitando o reconhecimento, por parte deste docente, do contexto no qual a escola está inserida. Já que, como salienta Freire:

É fundamental, contudo, partimos de que o homem, 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 (2005, p.47).

Retomando a concepção de que somos produtos e produtores das vivências, rompendo com a ideia dicotômica de causa e efeito “já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2011, p. 74), percebo que através destes encontros pedagógicos e das relações estabelecidas e vivenciadas conheci a proposta de educação denominada Pedagogia da Alternância. A partir destas reflexões senti-me inquieta e atraída para conhecer mais sobre esta alternativa pedagógica na perspectiva de uma educação do campo.

Parto para o trabalho de coordenação pedagógica na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC que se organiza pedagogicamente na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância e participo do processo inicial de formação pedagógica com a assessoria sistemática, direta e *in loco* do Mestre Sérgio Zamberlan¹. Vale ressaltar que o professor Sérgio Zamberlan tem a sua caminhada profissional e de vida fundamentada na Pedagogia da Alternância e em Escolas Famílias Agrícolas. Além disso, passei a experimentar aprendizagens desta proposta pedagógica também a partir da interação e do contato com a prática da Pedagogia da Alternância em Escolas Famílias Agrícolas dos Estados de Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia, através de viagens de estudos.

A partir do contato cotidiano com a metodologia específica da Pedagogia da Alternância começo a buscar a compreensão do movimento singular dessa proposta educativa que está embasada originalmente na relação estudante-família-escola e organizada no processo da alternância de espaço e tempo entre a família e a escola.

¹ Sergio Zamberlan é Mestre em Ciência da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação da Universidade Nova de Lisboa de Portugal. Mora em Anchieta no Espírito Santo e sistematicamente vem para o Rio Grande do Sul e assessora as formações da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul desde o ano de 2009.

Assim, o estudante permanece uma semana imerso nas vivências da família e de suas atividades na propriedade agrícola, denominada sessão familiar, e uma semana na sessão escolar onde interage e vivencia o espaço e o tempo escolar com atividades disciplinares e de convivência com o grupo de estudantes e monitores.

Ou seja, o movimento pedagógico da alternância do espaço e tempo entre família e escola possibilita ao estudante conhecer a realidade, as concepções, ideias e projeções do seu contexto cultural, social, histórico e econômico para, no próximo passo, socializá-lo, revê-lo, questioná-lo e admirá-lo, gerando novas interrogações que possibilitam a continuidade das aprendizagens e do próprio movimento metodológico (GIMONET, 2007). Isto permite relacionar as matrizes culturais imanentes ao viver no próprio método da Pedagogia da Alternância, isto é, a interação do viver na própria ação educativa, sintonizando os saberes, os acontecimentos e as vivências que emergem fora e dentro da escola e da família.

Este caminhar constrói os caminhos na própria ação, vincula fortemente a valorização do contexto dos sujeitos implicados no processo educativo, aportando num outro modo de abordar a realidade, ou seja, um olhar na complexidade que permite reunir, contextualizar, globalizar e ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o local. Assim, percebe-se o humano e todas as relações, indicando uma tessitura comum entre humano e contexto, interações e retroações que tecem as aprendizagens da nossa existência.

O sentimento de pertença desenvolvido na ação educativa da Pedagogia da Alternância surge da contextualização provocada pelas buscas, indagações e significações desenvolvidas no meio e invocadas pela sua metodologia alternada. Historicamente a prática da Pedagogia da Alternância surge da necessidade de ofertar uma educação que estivesse vinculada com as relações e anseios dos agricultores, o que denota a busca por uma formação inserida no contexto do campo, relacionada pelas vivências e pelas interações. Isto significa, este estudante e sua família vivendo e se relacionando com o contexto do campo na amplitude do termo 'campo'. Conforme conceitua Fernandes (2009, p.137) um "lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural". Lugar em que estes sujeitos sentem-se pertencentes, vinculados, empoderados de sua existência e identidade. Capazes, portanto, de realizar escolhas e de modificar-se se desejarem.

Compreendendo a Pedagogia da Alternância como pertencente ao Movimento dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFA, persigo nesta pesquisa os caminhos da Pedagogia da Alternância como possibilidade de uma Educação do Campo, dando ênfase ao como ocorre a aprendizagens dos sujeitos que dela participam. Tomo-a segundo uma abordagem complexa no que diz respeito ao recorte específico da proposta metodológica do movimento da alternância, assumindo-me como uma observadora implicada. Esta opção, por sua vez, me remete a caminhar pela concepção de Educação do Campo como fruto das articulações e definições construídas no âmbito dos movimentos sociais brasileiros e compreendê-la no contexto estadual e regional (CALDART, 2009).

Dessa forma encarei o desafio de problematizar as aprendizagens na Pedagogia da Alternância da EFASC, buscando compreender como acontece este processo de aprender em razão da implicação da singularidade do movimento pedagógico alternado, na perspectiva de uma educação contextualizada com o campo. Assim, tendo a conceber a aprendizagem como um processo no qual se vinculam o viver e o aprender, ou seja, o ser humano como devir, como potência de evolução, cujo fluxo pode ser vinculado na imagem de uma espiral em movimento. Em outras palavras, a Pedagogia da Alternância produzindo interrogações na circularidade inventiva do próprio sujeito em movimento, interligada por espaços educativos que potencializam as relações dialógicas, como a roda (MORIN, 1999, 2011; FREIRE, 1987, 1994).

Portanto esta pesquisa possibilitou conhecer-me ao fazer ciência, assim, compreendendo que mesmo atuando como coordenadora pedagógica da EFASC não pretendo trazer uma representação da proposta educativa existente na EFASC e seus modos de operar. Procuo fazer isso muito mais como quem faz uma “apresentação das coisas” deixando “ser aquilo que é” (MAFFESOLI, 2008, p.20) sem buscar apresentar verdades, mas possibilitar a partilha de fatos, acontecimentos e possibilidades que meus olhos, meu corpo e minhas sensações experimentaram no decorrer da pesquisa. Dessa forma, não busco respostas, causas ou conseqüências, busco pensar e deixar perguntas para compreender o movimento de onde vem e quais os sentidos das aprendizagens que emanam na Pedagogia da Alternância da EFASC.

Para isto senti a necessidade de revisitar alguns pensadores cujas teorias se coadunam com processos organizacionais e metodológicos da alternância no seu caminhar histórico e, também, que influenciaram a prática educativa no território

brasileiro a partir do final da década de 60, como John Dewey e Paulo Freire. Ambos me auxiliaram a compreender alguns caminhos da aprendizagem na Pedagogia da Alternância da EFASC, relacionados a uma proposta de ensinar e aprender inerente à vida e às relações que a configuram.

Considerando a afirmação de Larrosa (2002, p. 19), de que o homem é palavra, “que todo o humano tem a ver com a palavra, se dá na palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é homem, se dá na palavra e como palavra” é oportuno considerar que nesta pesquisa trabalhei alternada e distintamente com uma palavra e uma expressão: ‘metodologia’ e ‘estratégias de pesquisa’ que, conceitualmente, remetem à ideia de estudos vinculados a métodos e caminhos para reflexões. Porém, a fim de evitar riscos de possíveis confusões paradigmáticas, quando tratar a palavra metodologia estarei referindo-me à proposta metodológica da Pedagogia da Alternância com suas características de movimento alternado de espaços e tempos estruturada num método específico e organizado com instrumentos pedagógicos. Ao abordar estratégias de pesquisa estarei referindo-me à organização investigativa desta pesquisa.

Desta forma, o caminho investigativo seguiu as trilhas de uma pesquisa-ação (Barbier, 2002) que articula teoria e prática no pesquisar coletivo, colocando-me como pesquisadora numa visão sistêmica. Nesta perspectiva trabalhei com estratégias de pesquisa de ordem qualitativa e participante, considerando-me, como pesquisadora, uma observadora implicada nas ações imanentes ao fluxo da Pedagogia da Alternância e também na experiência das reflexões emergentes. Assim, os acordos desse fazer envolveram a formação de um grupo de pesquisa com estudantes matriculados na EFASC no ano letivo de 2012, como também, estudantes egressos da escola concluintes da primeira turma no ano de 2011, além dos monitores. A pesquisa foi desenvolvida através de encontros pautados pelo diálogo mediado por um roteiro temático com perguntas que foram se abrindo no transcorrer das conversas. Houve também momentos de geração de dados através da participação e entrevistas não dirigidas com estudantes e famílias, realizadas nos encontros formativos da Associação Local da EFASC – ASSEFASC e nas conversas e palestras ocorridas no Fórum Regional de Discussão

sobre a Juventude Rural² e no vídeo institucional “O poder de uma Escola Rural Diferente³” (ANEXO A). Além disso, a pesquisa foi complementada com a documentação e registros produzidos e existentes na EFASC.

O trabalho junto ao grupo de pesquisa se organizou através de rodas de conversas (ANEXO B) e entrevistas individuais para as quais os jovens e os monitores foram convidados pela pesquisadora, tendo como critérios para a escolha a paridade com relação ao ano de estudo (1º ano, 2º ano, 3º ano e egressos), totalizando dezessete jovens. Para os monitores, considerou-se o tempo de envolvimento com a EFASC. Neste sentido, foram ouvidos monitores que trabalham desde a fundação da EFASC, em 2009, até os que ingressaram no ano 2011, totalizando seis monitores entrevistados.

A dinâmica do grupo de pesquisa e das entrevistas se caracterizou como um processo de troca e de partilha daquilo que cada um vivencia na singularidade do envolvimento junto à EFASC e no aceite de si e do outro como legítimo outro no processo de convivência imerso na linguagem (MATURANA, 1998), assumindo-nos como sujeitos dialógicos (FREIRE, 1994). Neste sentido percebi, no transcorrer dos encontros, uma intensidade inerente as falas que fez com que, na sistematização da escrita, eu optasse por utilizar de forma sistemática as vozes dos sujeitos da pesquisa como fundamentação buscando respeitar e corroborar com o princípio maior da Pedagogia da Alternância: a valorização do saber empírico.

Assim, a partir dessas reflexões iniciais, com as quais procurei apresentar o tema, a justificativa, o objetivo e o caminhar investigativo desta pesquisa, torna-se importante lembrar que a mesma está constituída, ainda, por mais cinco partes. Na primeira parte procuro refletir acerca da caminhada histórica da Pedagogia da Alternância no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Sul. Faço isso encontrando aportes conceituais e ideológicos na Educação do Campo, com os quais realizo recortes mais específicos que levam em consideração a localização de um CEFFA na região do Vale do Rio Pardo.

Na segunda parte foco nas trilhas da Pedagogia da Alternância, em especial, na sua organização enquanto proposta educacional de um movimento internacional que estrutura-se em pilares específicos que fundamentam e caracterizam os CEFFAs.

²O Fórum Regional de Discussão sobre Juventude Rural aconteceu no dia 15 de maio de 2012 na localidade de Formosa no município de Vale do Sol com a participação de jovens de toda a região do Vale do Rio Pardo. Dentre os quais estavam presentes estudantes, famílias e monitores da EFASC.

³ Vídeo produzido pelo Programa Crescer Legal do Sindicato da Indústria do Tabaco da Região Sul do Brasil – SindiTabaco.

Procuro fazer isso numa perspectiva complexa, refletindo acerca de: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Associação Local e Alternância.

Na terceira parte busco aproximações e influências da Pedagogia da Alternância com as ideias de pensadores como John Dewey e a Escola Nova e também com Paulo Freire e a Educação Popular. O objetivo é refletir com aquelas teorias que se coadunam com as proposições teóricas e metodológicas da alternância, além de aproximarem-se, na perspectiva temporal, da iniciação de uma proposta educativa como a Pedagogia da Alternância contextualizada com o campo e oriunda da busca por uma educação renovada que valorizasse os saberes empíricos e as diferenças na relação de aprendizagem.

Na quarta parte procuro conhecer os caminhos que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância da EFASC percorre, ressaltando a singularidade existente em cada CEFFA mesmo pertencentes ao mesmo movimento. Para isto busco descrever a práxis inerente ao movimento da alternância e sua organização curricular estruturada na dinâmica dos instrumentos pedagógicos e na formatação administrativa necessária para a legalização da CEFFA enquanto instituição educativa pertencente ao sistema federal e estadual de ensino. Assim, a partir deste olhar, percebo algumas possibilidades para a prática educacional da EFASC, pautadas num trabalho integrador que busca evitar a fragmentação do saber em prol de uma circularidade de saberes. Isto é perceptível na apresentação do cotidiano da EFASC que é permeado por fortes relações de vivência e convivência que são potencializadas na circularidade da roda como espaço educativo.

Por fim, na quinta parte busco refletir sobre as aprendizagens na EFASC como alternativas diferenciadas para o contexto educacional do campo, estabelecendo alguns eixos comparativos com a educação do campo existente. Em especial, na autonomia da EFASC no que tange ao seu projeto formativo contextualizado com o campo que tem a participação e envolvimento de todos os atores da formação – família, estudante e monitor – na sua elaboração. Este aspecto, fortalecido pela metodologia da Pedagogia da Alternância e pela dinâmica singular da roda como espaço educativo na EFASC, reforça as relações do conhecer e viver como base da aprendizagem na EFASC.

1 CAMINHOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Participar da trajetória histórica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, desse o seu processo de criação e formação em 2009, permitiu-me conhecer e interagir com a metodologia da Pedagogia da Alternância de forma direta, encontrando novos conceitos e percepções num processo ‘auto-eco-organizativo’. Isto é, imersa nas inter-relações comigo mesma, com os outros e com o mundo, envolvendo as dimensões do corpo, da mente e da intuição que se auto-produzem em reciprocidade, foi se evidenciando uma característica criadora da aprendizagem.

Neste movimento auto-eco-organizativo que implica, segundo Morin, a interdependência entre sujeito, objeto e contexto que “são constitutivos um do outro” (2011, p. 43), parto da perspectiva de que meu olhar para com a história da Pedagogia da Alternância está constituído das minhas experiências e das reformulações destas durante a caminhada nessa maneira de propor e desenvolver a educação. Assim, compreendo a experiência no sentido vivencial do ser humano. Ou seja, como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca num desenrolar descontínuo de um tempo pautado não pela sucessividade de acontecimentos, mas pelas vivências constituídas na singularidade de cada ser que formula e reformula suas explicações nas suas observações e reflexões.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Por isso, as experiências podem e são reformuladas pelo observador, o que lhe possibilita aceitar ou rejeitar explicações, isto é, reflexões que são instigadas por perturbações e fundadas nas experiências vivenciadas por cada ser humano na sua relação com e na existência singular desencadeada na linguagem. Nas palavras de Maturana, “(...) somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência da linguagem” (2001, p. 28).

Com este olhar é que saio a caminhar pelas trilhas históricas nas quais foram construídos os passos iniciais da proposta metodológica da Pedagogia da Alternância. Tomo alguns dos registros mais completos dessas experiências a partir das observações

de Gimonet (1999; 2007), pesquisador que dedicou sua vida profissional à Pedagogia da Alternância, vivenciando-a de forma integral como monitor, diretor e formador.

Antes, porém, é importante lembrar que a proposta metodológica intitulada Pedagogia da Alternância é utilizada, em território brasileiro, dentro do movimento internacional denominado CEFFA's⁴ (Centros Familiares de Formação em Alternância), que no Brasil constitui-se como uma rede que abrange as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) e que a nível mundial está filiada à AIMFRs (Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais), formando uma rede mundial, nos cinco continentes, em mais de 40 países (ZAMBERLAN, 2003). No Brasil as Escolas Famílias Agrícolas estão afiliadas à UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) e as Casas Familiares Rurais filiadas à ARCAFAR/Sul (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil) e à ARCAFAR/Norte e Nordeste (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil).

É relevante este desenho sócio-político, pois possibilita demarcar a trilha pela qual se fundamenta esta pesquisa, ou seja, como um estudo que também pertence a um movimento internacional que possui peculiaridades dentro do segmento brasileiro, mas que apresenta em suas singularidades a totalidade do movimento, constituindo o Movimento CEFFA. Isto significa, que as pessoas ao integrarem esta rede internacional da Pedagogia da Alternância, tornam-se representantes da mesma e esta também se encontra representada em cada um. Compreendo, assim, este processo na perspectiva da complexidade para a qual o “todo é ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes” (MORIN, 2011, p. 86), o que significa que o sujeito está sendo, na complexidade de cada organização o produto e o produtor da sua própria existência como também da existência da rede.

Procurando exemplificar perspectiva semelhante, Moraes afirma que:

Assim, a totalidade seria algo mais do que uma forma global, pois nela estariam também as qualidades emergentes que surgem numa organização qualquer a partir de um processo de sinergia, de interações e de auto-organização das partes. O todo, uma vez que a totalidade organizada, retroage sobre as partes (2008, p. 36).

⁴ CEFFA é uma sigla genérica, (que serve para reagrupar diversas experiências educativas em alternância existentes no Brasil), colocada em abril de 2001, na ocasião de um encontro entre membros da UNEFAB, ARCAFAR, PROJovem (Programa ligado ao Governo do Estado de São Paulo) e CNDRS, em Iguazú, Província de Misiones, (região nordeste da Argentina). Tal encontro aconteceu dentro do Seminário Internacional Latino-Americano sobre CEFFA's (ZAMBERLAN, 2003, p. 3).

Nesta perspectiva sigo pelos caminhos da Pedagogia da Alternância desde sua iniciação na França nos anos 30 até o contexto específico de sua utilização junto à Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul –EFASC, buscando algumas singularidades no desenvolvimento desta proposta educativa no Brasil e no Rio Grande do Sul e encontrando aportes conceituais e ideológicos na Educação do Campo.

1.1 Pedagogia da Alternância e sua trajetória histórica

O contexto no qual emerge a proposta educacional intitulada Pedagogia da Alternância tem suas origens na década de 30, na França, embasada nas necessidades do povo camponês de uma educação voltada para sua realidade e suas necessidades. Isto em razão de que o mundo ocidental pós-revolução industrial passa a ter como característica fundante a valorização da cidade sobre o campo aumentada com as Guerras Mundiais que, na Europa, contribuem para a proliferação de atividades urbano-industriais causando o êxodo rural.

Para Arroio (1987) o predomínio do pensamento educativo nos séculos XIX e XX está embasado na liberdade e na cidadania no ponto de vista de obrigação moral, ou seja, a prática educativa tinha sua essência na preparação do indivíduo para assumir seu papel no convívio social, na sociedade. A liberdade enfocada, nesta perspectiva social, era a domesticação para que os sujeitos visualizassem em seus direitos os deveres e o respeito à ordem.

Neste período histórico o projeto educativo articula-se de tal maneira que o trabalhador assalariado, a classe operária, o camponês pensa racionalmente que sua condição social e política de exclusão acontece em virtude de sua fraca ou inexistente formação educacional. É através da educação que se processa a exclusão na participação social e política pois se vincula educação com cidadania sendo a primeira uma pré-condição para a participação.

Dentro desse contexto social e político, segundo Veiga-Neto, a escola tem função fundamental na construção de um mundo de ordem e vida civilizada. É a grande instituição envolvida na civilidade: transformando os homens selvagens, bárbaros ou primitivos em homens civilizados. O sentido radical da escola moderna era criar uma sociedade formada por cidadãos que “estão num ambiente comum e, por isso, têm de

aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem”. (2007, p. 105)

A escola assume um papel salvacionista: formando moralmente os indivíduos, tornando-os cidadãos, moldando suas subjetividades para o exercício social. “Trata-se, sim, de pensá-la como uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas sociais, culturais, religiosas, econômicas” (VEIGA-NETO, 2007 p. 107).

Segundo Nascimento, a situação sócio-econômica da França nos anos 30 caracteriza-se pelo extremo abandono, por parte do Estado, dos camponeses com relação aos seus direitos básicos de saúde, educação e habitação. Este cenário traduzia-se num contexto de êxodo rural e de analfabetismo, ou de poucos estudos, para aqueles que permaneciam no campo.

Em relação à educação, os filhos/as dos camponeses/as franceses tinham duas opções: ficar na propriedade dos pais, com a família e trabalhando de sol a sol, ou de frio a frio, ou então, ir para as cidades onde tinha escola pública, saindo da realidade familiar rural e cultural que os cercava até este momento. Na verdade, quase sempre a primeira opção era a mais comum já que manter filhos/as na cidade significava gastos financeiros absurdos para a realidade camponesa francesa. Assim, mantinham seus filhos e filhas sob as condições de analfabetismo. Alguns afirmam que os pais camponeses da França da década de 30 não queriam que seus filhos/as fossem estudar na cidade por medo de voltarem renegando a cultura e a dura realidade do meio rural (2005, p. 34).

Nesse cenário educacional dos anos 30, fundaram-se as primeiras Maisons Familiales Rurales⁵ (MFR), inicialmente, através de conversas entre um pai, Jean Peyrat, com seu filho de 12 anos, Yves Peyrat, e o Padre Granereau do vilarejo de Serignol-Péboldol, no interior da França, em uma região agrícola produtora de ameixas. A razão dessas conversas estava no fato de que Yves não queria mais estudar, porque estava sem motivação para continuar frequentando a escola. Estes mobilizaram mais dois agricultores que também aperceberam-se de que os jovens estavam desinteressados por esta escola, além de não valorizarem o meio rural em que viviam. Estes três agricultores com vínculos experienciais no seio do sindicato e também do movimento cristão de ação social chamado *Le Sillon* de Marc Sangnier⁶, motivados e engajados numa perspectiva de construir algo que possibilitasse que o jovem permanecesse em seu meio e ajudasse a

⁵ Casas Familiares Rurais.

⁶ Segundo Gimonet (2007, p. 22) o movimento de Sangnier (1873-1950) “(...) criado no final do século XIX, milita e age através de círculos de estudos, de jornais, entre os quais *Le Sillon*, de conferências ... para reconciliar sua fé na Igreja com suas ideias republicanas e, de maneira mais abrangente, o povo e a Igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Ele traça um caminho de Educação Popular.”

promovê-lo e desenvolvê-lo criaram, inicialmente, fora das estruturas burocráticas e tradicionais escolares, uma estrutura de formação fundamentada em conhecimentos da vida quotidiana e no saber que se encontra nas escolas, ou seja, enraizados pela relação entre o empírico e o científico. Nas palavras de Gimonet:

Então, fora das estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria seus filhos educar-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões (...). Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais (...). Eles inventaram uma fórmula escola baseada na Pedagogia da Alternância que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, pais e os formadores da escola. Em 1935, eram quatro jovens (...), no ano seguinte dezesseis jovens (...), dois anos mais tarde eram quarenta estudantes. Os agricultores, pais desses jovens agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento para comparem uma casa (...) a Casa Familiar de Lauzun e contrataram um formador (GIMONET, 1999, p.40-41).

Em 21 de novembro de 1935 foi fundada, na França, a primeira “Maison Familiale” ou Casa Familiar com a participação de quatro jovens: Yves Peyrat, Paul Callewaert, Lucien Callewaert e Edouard Clavier. O processo de ensino estava organizado em alternância no qual os jovens permaneciam um período na paróquia com a tutela do Padre Granereau e outro na família, caracterizando o que havia sido definido pelos pais dos quatro jovens, ou seja, uma formação em alternância e sob a responsabilidade das famílias que estaria pautada na formação técnica, geral e humana.

Importante resgatar a origem da organização em alternância que, segundo García-Marirrodriga e Puig-Calvó, se fez através da insistência do Padre Granereau, que no princípio assumia a função de “monitor” das tarefas dos jovens. Inicialmente o padre propôs a organização das atividades educativas em períodos de trabalho mensal, no qual os jovens permaneceriam uma semana completa junto à casa paroquial e três semanas na propriedade da família. Houve algumas resistências por parte dos pais com relação à adoção deste modelo, mas todos concordaram em razão da justificativa do padre para esta organização, que embasava-se na “necessidade da vida de grupo dos adolescentes como parte indispensável de sua formação e que eles teriam que se comprometer a deixar tempo livre para que seus filhos durante as três semanas que passavam em suas casas para que pudessem fazer suas tarefas (2010, p.26). Assim, organizou-se o alojamento na casa paroquial de Sérignac-Péboudou e, para a manutenção deste, combinou-se que cada família contribuiria com produtos além de um custo, por família, de 300 francos para as demais despesas de funcionamento.

A legitimação jurídica neste momento histórico da Maison Familiale Rurale foi embasada na Lei Francesa de 18 de janeiro de 1929 que permitia aos pais formar seus filhos em sua propriedade agrícola com o complemento dos cursos por correspondência da Escola Superior de Purpan. O reforço oficial, segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó, aconteceu através do Secrétariat Central d'Initiative Rurale (Secretariado Central de Iniciativa Rural) – SCIR uma organização independente e autônoma de sindicatos profissionais agrícolas que buscava “um espírito de preservação e relançamento de valores rurais além do puramente técnico e material; que não separa a produção, do homem que produz” (2010, p.25) e que criam uma seção de aprendizagem aprovada em seu Estatuto e denominada Section d'Apprentissage Agricole du Secrétariat Central d'Initiative Rurale pour la Région du prunier d'Ente dit prunier d'Agen (Seção de Aprendizagem Agrícola do Secretariado Central de Iniciativa Rural para região de cultivo de ameixa de Entre, chamado de Ameixeira de Agen). Através do apoio da SCIR foi possível a aproximação com as autoridades educativas e a garantia da formalização da proposta educacional por alternância.

Segundo Paolo Nosella, nos anos 40 percebeu-se uma expansão das Maisons Familiales em território francês instigada pela necessidade de reforço de experiências nacionais além de “um movimento de redescoberta dos valores do campo e da vida rural”. Neste contexto surge em 1942, a primeira Escola de Monitores (professores das Maisons Familiales) com a finalidade de possibilitar também estudos a estes profissionais que eram também agricultores que “tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por correspondência, mas nada mais do que isso” (2007, p.21). Também no mesmo ano criou-se a União Nacional das Maisons Familiales que iniciou com quatro ou cinco escolas e, em 1945, já apresentava um contexto com mais de vinte Maisons Familiales e no período de 1945 a 1960 passou ao número de 500 escolas. Interessante frisar que muitas foram fechadas a fim de preservar a originalidade da Maison Familiale, “Foi preciso frear a expansão e, inclusive, fechar várias escolas. Essa expansão coincidiu, na França, com o surgir de uma forte consciência entre agricultores quanto à necessidade de formar-se” (p.23).

A expansão desta proposta formativa pautada na Pedagogia da Alternância e na organização das famílias em busca de uma educação contextualizada e promotora do desenvolvimento do meio atingiu os cinco continentes. Atualmente são mais de mil instituições distribuídas em 40 países na África, América, Ásia, Europa e Oceania envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais⁷, conforme demonstra a Figura 01, abaixo.

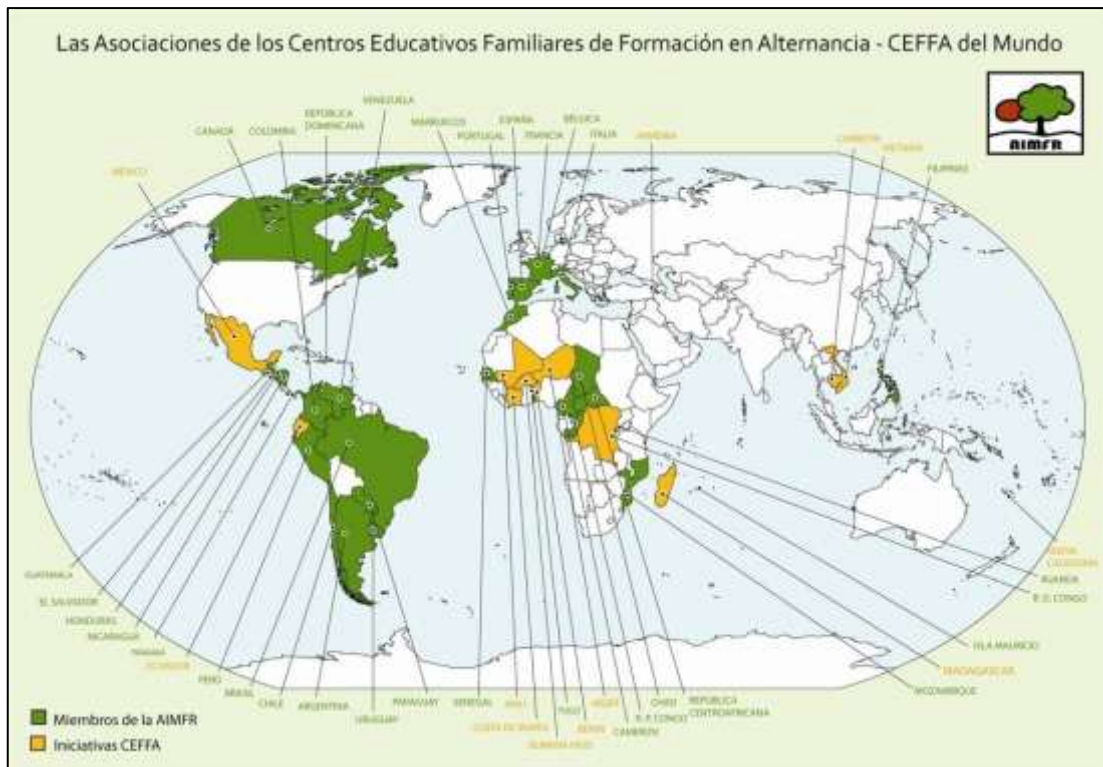


Figura 01 - AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rura
 Fonte: Disponível em: < <http://www.aimfr.org/en/paises-miembro.html> > Acesso em: agosto/2012.

Já em 1961, na Itália, no lugar chamado Soligo, região de Treviso, foi criada a Scuola Della Famiglie Rurali, a primeira Escola Família Agrícola. Estas escolas, segundo Zamberlan (2003), foram fruto do Movimento das Escolas-Família Rurais – SFR – Scuole Famiglie Rurali que através das atividades do Centro Educativo para a Cooperação Agrícola de Treviso – CECAT que era uma associação privada, ao lado do Instituto Profissional do Estado para a Agricultura – IPSA, tinham a finalidade de coordenar atividades promovidas no setor agrícola e, no final dos anos 50, iniciaram atividades formativas vinculadas à agricultura com escolas para rapazes e outras para moças.

⁷ De acordo com a AIMFR – Associação Internacional das Maisons Familiares Rurales - <http://www.aimfr.org> – acesso em agosto/2012.

Através do conhecimento da experiência das Maisons Familiaes Rurales francesas, estas escolas, vinculadas ao IPSA, foram transformadas em Escolas Família Rurais autônomas sendo, dessa forma, centros educativos públicos com participação direta das famílias, porém, as famílias não eram as proprietárias da escola, mas colaboradoras.

Tendo suas origens em terras francesas, a proposta educacional da Pedagogia da Alternância disseminou-se pela Itália e depois pela Espanha (TABELA 01). Em território americano, chegou inicialmente ao Brasil e à Argentina nos anos 60 e espalhou-se por todo o continente sendo mais presente nas Américas Central e Latina (TABELA 02).

Pais	Início	CEFFA	Denominação	Nº CEFFA	
França	1935	460	MFR (<i>Maison Familiar Rurale</i>)	460	88%
Espanha	1967	55	CFR (<i>Colegio Familiar Rural</i>)	30	11%
			EFA (<i>Escuela Familiar Agraria</i>)	35	
Itália	1961	3	SFR (<i>Scuola Famiglia Rurale</i>)	3	
Portugal	1985	5	CEA (<i>Casa Escola Agrícola</i>)	5	
TOTAL		523			

Tabela 01: Número de CEFFA por país e percentagem de CEFFA de cada país em relação à Europa
 Fonte: García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 110)

País	Início	CEFFA	Denominação	Nº CEFFA	
Argentina	1968	114	EFA (Escuela de La Família Agrícola)	64	19%
	1974		CFR (Centro de Formación Rural)	10	
	1988		CEPT (Centro Educativo para La Producción Total)	35	
	s.d.		EA (Escuelas de Alternancia de Jujuy)	5	
Brasil	1968	263	EFA (Escola Família Agrícola)	145	44%
	1989		CFR (Casa Familiar Rural)	118	
Canadá	1999	3	MFR (Maison Familiale Rurale)	3	
Chile	1976	18	IER (Instituto de Educación Rural)	18	3%
Colômbia	1992	7	EFA (Escuela Familiar Agropecuaria)	7	
Equador	1997	3	CEFFA (Centro Familiar de Educación por Alternancia)	3	
Guatemala	1978	104	NUFED (Núcleos Educativos Familiares de Educación para El Dessarrollo ¹⁴⁴)	80	18%
	1999		ICEFAT (Institutos Básicos por Cooperativa Y Formación para El Trabajo)	24	
Honduras	1980	7	CEFEDH (Centros Familiares de Educación para El Desarrollo de Honduras)	7	
México	s.d	2	CEFFAR (Centro Familiar de Formación y Educación Rural)	2	
Nicarágua	1973	3	CEFER (Centro Familiar de Educación Rural)	3	
Panamá	1981	2	CECOPADE (Centro Comunal para El Desarrollo)	2	
Paraguai	1985	3	CAP (Centro de Alternancia de Paraguay)	3	
Peru	2002	43	CRFA (Centro Rural de Formación por Alternancia)	43	7%
R. Dominicana	1993	7	CEPROR (centro de Educación y Promocion Rural)	7	
El Salvador	1992	1	CEDEFAR (Centro de Desarrollo Familiar Rural)	1	
Uruguai	1972	12	UTU (Univerdidade de Trabajo de Uruguay)	8	2%
	1980		EFA (Escuela Familiar Agraria)	4	
Venezuela	1973	1	EFA (Escuela Familiar Agraria)	1	
TOTAL		593			

Tabela 02: Número de CEFFA na América Latina

Fonte: García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010, p. 112)

Com a expansão da Pedagogia da Alternância por todo mundo, em 1975 no Dakar no Senegal, criou-se uma entidade internacional a AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Esta reuniu, a partir daquele momento, os movimentos que trabalhavam com a Pedagogia da Alternância como finalidade, segundo García-Marirrodrga e Puig-Calvó, de representar as diferentes instituições que agregam Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural e “fomentar e promover o desenvolvimento dos CEFFA⁸ no mundo” além de representar os interesses e estabelecer relações com organismos internacionais, difundindo os princípios dos CEFFAs definidos em seus estatutos e velando por sua correta aplicação (2010, p.51-52). Atualmente a AIMFR tem sede em Bruxelas, na Bélgica.

⁸ Segundo García-Marirrodrga e Puig-Calvó “um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, um CEFFA é uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de Desenvolvimento Local através de atividades de formação em Alternância, principalmente de jovens, as se, excluir os adultos” (2010, p. 59).

1.2 Pedagogia da Alternância no Brasil

No Brasil, a primeira experiência com Pedagogia da Alternância foi com a implantação de uma Escola Família Agrícola – EFA no Estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia no município de Anchieta, a partir da experiência trazida pelo religioso Jesuíta Padre Umberto Pietrogrande⁹. Segundo Zamberlan (2003), a primeira instituição educacional imbuída da proposta educacional da Pedagogia da Alternância iniciou sua caminhada com o nome de Escola Família Rural vinculada ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), na década de 60. Em meados da década de 70, o Movimento CEFFAs iniciou sua expansão para outros estados brasileiros através de diferentes intercâmbios que almejavam, com um trabalho de base, disseminar as escolas famílias agrícola.

Em território brasileiro a implantação inicial da Pedagogia da Alternância, e em especial das Escolas Famílias Agrícolas, recebeu influência da experiência italiana. Isto é, do “Movimento das Escolas-Família Rurais” – SFR – Scuole Famiglie Rurali justificado pelo ingresso de imigrantes no Brasil no estado do Espírito Santo na região que compreendia os municípios de Anchieta, Piúma, Alfredo Chaves, Iconha e Rio Novo do Sul. Esta região é caracterizada pela imigração italiana ocorrida nos anos de 1875 até início do século XX, principalmente proveniente das regiões do Veneto e da Lombardia. Segundo Zamberlan “as escolas-família, no Espírito Santo, desde o começo possuíram aspectos pedagógicos oriundos das CFR francesas, e estrutura político-administrativo, em parte ‘herdada’ das SFR’s italianas, da região do Veneto” (2003, p.30). Vale lembrar que esta iniciativa surgiu, também, como parte de um projeto pastoral, ligado as paróquias católicas capixabas.

⁹ Segundo MEPES, “O Padre Humberto Pietrogrande, visitando a região sudeste do estado, a partir de 64, veio a conhecer diretamente as condições de vida de inúmeros descendentes de imigrantes italianos, os problemas e o abandono em que vivia a população interiorana. A partir deste ambiente, foi construindo ‘um projeto-ação’, que antes de tudo contestava a situação existente e propunha uma ampla ação, de promoção social a nível comunitário; educativo, de saúde e promoção sócio-comunitária: O MEPES-Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo” (fonte site http://www.mepes.org.br/pe_Umberto.html - acessado em outubro/2012). De acordo com Begmani “(...) a boa notícia da EFA chega aos agricultores através da ação do MEPES que se constitui como uma entidade promotora e mantenedora da proposta no Espírito Santo, tendo como inspiração as Escolas da alternância da Itália e apoio financeiro, entre outros, a Associação dos Amigos do Espírito Santo – AES, uma ONG criada na Itália para ajudar no processo de implantação e manutenção” (2002, p.107).

O contexto capixaba nesta época caracterizava-se por uma intensa crise sócio-econômica, agravada pela dificuldade da cultura do café no Estado já que a economia da região se baseava nesta cultura. Isto provocou uma profunda crise social, desembocando no forte êxodo rural. Isto demonstra que a proposta educacional das EFAs surgiu no início dos anos 60 no Brasil, seguindo uma preocupação em dar conta de atender jovens, filhos e filhas de agricultores que, em sua maioria, encontravam poucas perspectivas econômicas e sociais na agricultura e no meio rural, além de buscarem uma nova alternativa educacional fora do sistema tradicional de ensino. Assim, “as primeiras EFAs se caracterizavam como escolas informais com Curso livre e duração de dois anos. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares, na sua maioria fora da faixa etária, ou seja, eram jovens com mais de 16 anos de idade” (BEGMANI, 2002, p.107).

É interessante ressaltar que as iniciativas de implantação e propagação de novas EFAs nos demais estados brasileiros, final da década de 70 e início da década de 80, tiveram inspiração cristã, de matriz católica, através da pastoral social das igrejas, em especial, as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's¹⁰, entretanto, cabe ressaltar que isso não é característica encontrada na totalidade das escolas e associações.

Ainda enfocando o contexto do campo, neste período, é relevante destacar a forte influência da Revolução Verde, marcada pela disseminação do uso intensificado de agroquímicos sintéticos, fertilizantes e insumos na agricultura. Tendência que visava à modernização do campo através do uso massivo de tecnologias a fim de garantir maior quantidade de alimentos. Através disto, a sabedoria inerente à agricultura camponesa é descartada colocando o agricultor na posição de consumidor de pacotes tecnológicos já que o seu conhecimento é considerado inútil e atrasado perante os avanços tecnológicos e imediatistas apresentados. As consequências deste pensamento reforçam as questões relativas ao acesso à terra, ao endividamento dos agricultores, ao êxodo rural além dos danos ambientais. Isto fortalece a busca por ações alternativas que problematizassem e também possibilitassem novas perspectivas às famílias agricultoras brasileiras como as Escolas Famílias Agrícolas.

¹⁰ Conforme COSTA, “CEBs – Comunidades Eclesiais de Base – São comunidades pós década de 1960, onde pessoas derivadas provenientes das classes populares se reuniam/reúnem para uma interpretação política e popular da bíblia. Essa organização teve como inspiradora a Teologia da Libertação, que no Brasil teve e ainda tem como referência, entre tantos, os religiosos Leonardo Boff e Frei Betto. (2012, p.45).

Através da criação de regionais, isto é, um conjunto de EFAs coordenadas por uma Associação a nível estadual, paulatinamente, as EFAs foram ampliando sua atuação em território nacional. Isto se deu seguindo uma ordem cronológica: MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 1968; AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, fundada em 1979; FUNACI – Fundação Padre Antônio Dante Civieri – Piauí, fundada em 1989; AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia, fundada em 1992; AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, fundada em 1993; UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão, fundada em 1997; REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido, fundada em 1997; RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá, fundada em 2000; AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantis, fundada em 2002 e AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas, fundada em 2008. Estas entidades fazem parte da UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, fundada em 1982 e localizada atualmente em Orizona/GO, que tem o objetivo de ser uma instituição representativa e de assessoria às associações e EFAs no Brasil. Cabe salientar que as Escolas Comunitárias Rurais – ECOR presentes nos Estados do Espírito Santo e Bahia também estão ligadas à UNEFAB.

Além da experiência das Escolas Famílias Agrícolas o Brasil, tem a experiência das Casas Familiares Rurais – CFR que congregam-se através da rede ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais e tiveram seu início no Estado de Alagoas, em 1981. Atualmente, a rede ARCAFAR é constituída pela ARCAFAR/ NORTE e NORDESTE, que abrange os estados Pará, Amazonas e Maranhão e a ARCAFAR/Sul, que abrange os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ribeiro descreve este processo afirmando que,

O movimento de origem francesa, no Brasil, tem início no Nordeste com a criação de uma CFR em Arapiraca, no estado do Alagoas, em 1981. A experiência, porém, durou pouco. Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. As CFRs são administradas por pais de estudantes, por lideranças comunitárias e por ONGs e oferecem Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, associado à formação profissional agrícola. Já existem várias CFRs no Rio Grande do Sul, onde estão em atividade as CFRs de Frederico Westphalen, Santo Antônio das Missões, Alpestre, Ijuí, Torres e, no dia 3 de Outubro de 2005, foi implantada uma CFR em Três Passos. Na época, estava prevista a organização de uma Casa em Vacaria e outra em Santa Rosa (...). É na região Sul, portanto, que se consolida o movimento das CFRs, que são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul) (2008, p 32).

Buscando dados mais atuais, Begnami (2011) apresenta duas tabelas que possibilitam perceber a abrangência da Rede CEFFA no Brasil. No ano de 2011 a rede totaliza 268 centros educativos, sendo 148 EFAs e 120 CFR que ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante.

Rede Nacional																
UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil																
Associações Regionais vinculadas à UNEFAB																
RACEFFAES	MEPES	AMEFA	IBELGA	AECOFABA	REFAISA	AEFAPI	UAFFAMA		AEFACOT	AEFARO	RAEFAP				AGEFA	
ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS
30	18	04	32	01	17	20	1	4	3	1	3	5	5	2	1	1
52			71				08			16			1			
Total: 148																

Tabela 03: Abrangência das EFAs no Brasil – Fonte: BEGMANI, 2011.

Rede Regional					
ARCAFAR Sul do Brasil			ARCAFAR Nordeste e Norte do Brasil		
Região Sul			Região Nordeste e Norte		
	ARCAFAR SC	ARCAFAR RS			
PR	SC	RS	MA	AM	PA
43	22	08	18	03	26
73			47		
Total geral: 120					

Tabela 04 – Abrangência das CFRs no Brasil – Fonte: BEGMANI, 2011.

Portanto congregadas na Rede CEFFAs, Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais partilham das mesmas finalidades e meios, ou seja, possibilitar a formação integral dos jovens do meio rural, promovendo o desenvolvimento do meio no qual vivem e convivem através da proposta metodológica da alternância e do exercício da participação e organização na associação mantenedora. As Casas Familiares Rurais assumem a sua formação tanto em nível de curso de qualificação de agricultor aos jovens como em nível de certificação da Educação Básica e/ou técnico profissionalizante. Já as Escolas Famílias Agrícolas organizam a sua formação na Educação Básica e/ou no

técnico profissionalizante. Atualmente, a grande maioria dos cursos técnicos profissionalizantes ofertados em alternância, são em nível de ensino médio nas especificidades do Técnico em Agricultura e Técnico em Agropecuária como podemos ver no gráfico abaixo:

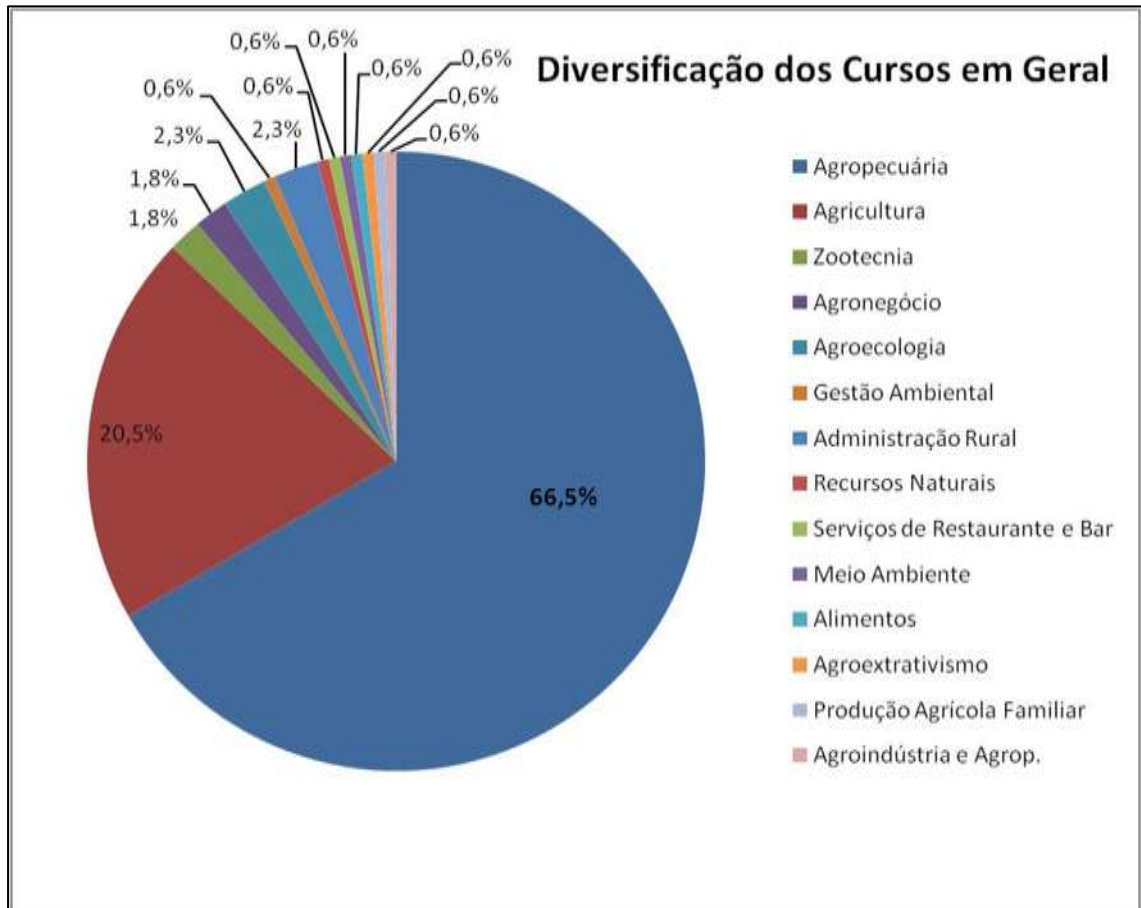


Gráfico 01: Apresenta os cursos profissionalizantes ofertados na Rede CEFFA.
Fonte: BEGMANI, 2011

Este gráfico possibilita a reflexão sobre algumas polêmicas que estão em debates com relação à oferta de cursos técnicos, como o do agronegócio, que está direcionado a temáticas condizentes com uma concepção de sociedade e de agricultura monopolizadora, imbricada numa racionalidade do capital (produtividade e rentabilidade máxima) caracterizando-se pela extensão do uso de fertilizantes químicos e agrotóxicos, alienação e desvalorização dos saberes empíricos dos agricultores além da destruição da biodiversidade.

Apresentar cursos com ênfase em agronegócio, tendo historicamente os CEFFAs origem em movimentos sociais, demonstra a necessidade constante de reflexão sobre os caminhos percorridos pelo movimento como um todo. Isto porque os CEFFAs tem em

sua gênese no território brasileiro posicionamento político e pedagógico característico de luta por espaços sociais, políticos e educacionais relacionados à lógica de desenvolvimento dos sujeitos e do meio não apenas pautada na produção mas também nas relações e nas vivências estabelecidas no campo.

1.3 Pedagogia da Alternância no Rio Grande do Sul

A Pedagogia da Alternância no Rio Grande do Sul é trabalhada como proposta metodológica por Casas Familiares Rurais e Escola Família Agrícola. As CFRs atuam no estado desde o ano de 2002, através da Casa Familiar Santo Isidoro, ligada à ARCAFAR – RS, filiada à ARCAFAR–SUL. Está localizada no município de Frederico Westphalen na localidade de Linha Faguense, norte do estado e oferece formação de Ensino Médio.

No ano de 2009 foi criada a primeira Escola Família Agrícola –EFA no sul do Brasil, na cidade de Santa Cruz do Sul, região central do estado, denominada Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, ligada à Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas – AGEFA, filiada à UNEFAB e à AIMFR.

Cabe ressaltar a presença, desde 2001, do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural - CEDEJOR/ Vale do Rio Pardo, localizado em Albardão no município de Rio Pardo, centro-sul do estado e vinculado ao Instituto Souza Cruz, que também trabalha com a metodologia da Pedagogia da Alternância porém não pertence a Rede CEFFAs pois seus objetivos e finalidades não se coadunam com os da rede e, dessa forma, percebo que buscam a Pedagogia da Alternância apenas como referencial metodológico de ensino sem posicionamentos sociais e políticos caracterizados nos pilares da rede.

A EFASC atende jovens das populações do campo oriundos da agricultura familiar, filhos e filhas de agricultores e agricultoras da região do Vale do Rio Pardo¹¹, com idade entre 13 a 23 anos, egressos de escolas públicas inseridas no meio rural e aptos a frequentar o ensino médio e ensino técnico em agricultura¹². Estas famílias

¹¹ A região de abrangência da EFASC é formada pelos seguintes municípios: Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Rio Pardo, Herveiras, Sinimbu, Passo do Sobrado, General Câmara, Vale do Sol, Gramado Xavier, Boqueirão do Leão e Vera Cruz.

¹² A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul possui autorização e credenciamento para oferta de Curso de Ensino Médio conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS nº 142 de 29 de janeiro de 2009, e oferta de Curso Técnico de nível Médio em Agricultura – Eixo Tecnológico Recursos Naturais conforme Parecer do CEED nº 692 de 10 de novembro de 2010.

trabalham na agricultura, envolvendo na produção agrícola todos os membros desta, sendo o cultivo do tabaco a produção predominante nas propriedades.

Percebo que são jovens agricultores e agricultoras que buscam nesta escola uma formação escolar dupla (ensino médio e técnico) vinculada à possibilidade de evitar o distanciamento da propriedade familiar¹³. Para isso, apostam na especificidade da proposta metodológica da alternância já que se quisessem estudar para ter uma formação média e técnica agrícola, teriam que sair, da propriedade e/ou do município, distanciando-se e perdendo vínculos com a família e a terra onde vivem. Esta perspectiva pode ser verificada nas falas dos estudantes, especialmente quando afirmam que: *“desde a 4ª série eu sempre disse que queria estudar numa escola agrícola, mas não queria ir tão longe, eu queria ficar mais próximo da minha localidade¹⁴”*, (Daniel Shipper Lima, estudante 3º ano); *“Eu precisava de alguma coisa diferente, foi quando apareceu a oportunidade de uma escola diferente, que foi a Escola Família Agrícola”* (Daiane Andresa Schubert, egressa 2011 da EFASC); *“... eu estudar numa escola agrícola? Pensei...vai ser coisas sobre animais, coisas sobre lavoura, parte agrícola, e eu disse: eu vou, se não gostar eu volto”* (Emerson Luis Rech, egresso 2011 da EFASC).

Este interesse em buscar uma proposta educacional próxima e voltada à família e à agricultura sinaliza, para estes jovens, a procura por uma educação do campo. Como explica o estudante Wagner Mateus da Silva Barros, estudante do 3º ano da EFASC, *“na escola convencional só aprendia sobre assuntos da cidade, não trazia nada do campo, não falava nada do campo”*. É esse desejo por ações educacionais que possibilitam a valorização das matrizes culturais, contextualizadas na vida, no trabalho e na cultura do campo. A possibilidade de optar por uma escola do campo, abre um leque de escolhas e oportunidades congruentes pela permanência ou não no campo, mas tendo relações de vida pautadas na qualidade de vida, na geração de renda planejada e ética, no respeito à diversidade e peculiaridades de saberes, assessorando comunidades com seu conhecimento técnico e ampliando redes de conhecimento.

¹³ Como opções de Escolas Técnicas vinculadas à agricultura e/ou à agropecuária e mais próximas da Região do Vale Rio Pardo há, atualmente, Escola Estadual de Técnica Agrícola (EETA), uma das mais antigas do Brasil, fundada em 1910, localizada no município de Viamão, região metropolitana de Porto Alegre, o Colégio Estadual Técnico em Agropecuária Dr. Zeno Pereira Luz, localizado no município de Encruzilhada do Sul e também o Colégio Teutônia, localizado no município de Teutônia. Fonte: <http://www.sintargs.com.br/escolas> - acesso em outubro/2012.

¹⁴ No decorrer de todo o texto, trabalharei com a *fonte itálica* ao trazer as vozes dos estudantes, das famílias e dos monitores.

O Plano de Curso da EFASC, apresentado ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEED/RS a fim de justificar a autorização e credenciamento de uma nova escola de ensino médio, se baseia pela “urgência em criar novos espaços que possam garantir adequado processo de formação para estudantes filhos(as) de agricultores”(EFASC, 2009, p.2), já que, a região do Vale do Rio Pardo destaca-se pela produção de tabaco, realizada em propriedades familiares rurais além da organização social destes municípios não se estruturar para atender as necessidades da população do campo.

Especialmente no tocante à educação, observam-se inúmeras lacunas que acarretam questões sociais importantes tanto para o meio rural, quanto para a cidade. Alguns exemplos destas lacunas da educação do campo são: a escola desvinculada da realidade local; a falta de recursos para atividades básicas do campo; a necessidade dos alunos ficarem na propriedade com sua família para trabalhar e terem dificuldades de acompanhar o calendário tradicional das escolas e a falta de vagas nas escolas agro-técnicas. Além disso, o Ensino Médio é oferecido apenas nos centros urbanos, obrigando os jovens rurais a longos deslocamentos diários ou a sua transferência para a cidade em busca de formação. Sem contar os que desistem dos estudos pela falta de condições financeiras e ou estruturais (EFASC, 2009, p.02).

Dessa forma, a EFASC inicia suas atividades em 1º de março de 2009, tendo o contexto sócio-econômico, político e cultural, caracterizado e influenciado pela fomicultura, já que 85% das famílias dos jovens matriculados cultivam tabaco sendo este a principal fonte de renda das propriedades¹⁵. A estrutura fundiária é caracterizada pela pequena propriedade rural cujas práticas se coadunam com as peculiaridades da agricultura familiar que na região do Vale do Rio Pardo, segundo Costa, é

praticada em pequenas propriedades, com base de mão-de-obra familiar, exceção apenas para Rio Pardo e Passo do Sobrado, onde há uma presença marcante das médias e grandes propriedades rurais, o Vale do Rio Pardo é uma região do estado do Rio Grande do Sul onde o meio rural apresenta um número relativamente grande de pequenas propriedades no campo. Além de contar com um número expressivo de moradores do meio rural (2012, p.120).

É oportuno também ressaltar que a origem de uma Escola Família Agrícola na região central do Rio Grande do Sul, com ênfase no Ensino Médio e Técnico Profissionalizante na área agrícola, além buscar contribuir para a oferta de educação contextualizada para a juventude do campo, conforme seu Plano de Curso, surge com a justificativa de problematizar outras questões que permeiam o campo, tais como: o êxodo rural, a monocultura do tabaco, a diversificação de culturas, a agroecologia, o uso de agrotóxicos, a degradação ambiental, a assistência técnica, entre outros.

¹⁵ No 2009 de 52 famílias matriculadas, 85% produzem tabaco. Em 2012 este número está em 84%.

Com este intuito é criada em 25 de julho de 2008 a AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas que se apresenta como mantenedora da EFASC e, segundo os pilares da Rede CEFFAs, como Associação Local. É também a regional, que conforme o seu Estatuto, Art. 2º “(...) é uma Associação para a promoção educacional, coordenação, animação e representação das Escolas Famílias Agrícolas, denominadas pela sigla EFAs – no Estado do Rio Grande do Sul – RS”.

Vale ressaltar que a AGEFA é constituída, no ano de sua fundação, através de parcerias entre o SICREDI – VRP (Sistema de Cooperativas de Crédito do Vale do Rio Pardo) e alguns sócios. Costa descreve com clareza a formação da AGEFA neste período,

A base construída para tocar esse processo era composta basicamente dos associados do SICREDI – VRP, mais precisamente do conselho de administração da cooperativa, liderado pelo seu presidente, Mário Kuntz. Assim se dava a construção da associação local, que daria mais tarde origem à EFASC. A articulação foi realizada no dia 25 de julho de 2008, estavam reunidos na sede administrativa do SICREDI VRP, o Conselho Administrativo do mesmo, presidido por Mário Kuntz, Antônio Carlos Gomes (secretariava o encontro) e Neri da Costa, que juntos fundaram a Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola (AGEFA) (2012, p. 71).

Cabe salientar, ainda, que no ano de 2012, em virtude do processo de expansão de novas Escolas Famílias Agrícolas no estado do Rio Grande do Sul, a AGEFA passa a assumir o papel de associação estadual, agregando a Associação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, a ASSEFASC, a Associação da Escola Família Agrícola de Vale do Sol – AEFASOL e a Associação da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha – AEFASERRA¹⁶. Assim a Associação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – ASSEFASC assume, a partir da sua constituição em 2 de junho de 2012 a função de mantenedora da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, tendo como associados todas as famílias dos jovens matriculados na EFASC além dos jovens egressos do ensino médio no ano de 2011.

A EFASC apresenta-se no cenário agrícola e educacional do estado do Rio Grande do Sul como uma escola de abrangência regional, atendendo 11 municípios, buscando a Pedagogia da Alternância como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

¹⁶ Tanto AEFASOL como a AEFASERRA estão em processo de criação de Escolas Famílias Agrícolas – EFAs em Vale do Sol e na Serra Gaúcha, respectivamente. Ambas estão em fase de mobilização comunitária envolvendo as comunidades locais, poder público e entidades direcionadas ao trabalho junto à agricultura. Também buscam a autorização e credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação do RS – CEED-RS para oferta de Ensino Médio na metodologia da Pedagogia da Alternância.

1.4 Educação do Campo: um pouco da sua história e concepções

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do Campo
É direito não esmola
Gilvan Santos*

Pensar o contexto educacional brasileiro, inserido e vivenciado, num espaço rural, aponta para a necessidade de reviver historicamente a caminhada social e política dos sujeitos identificados com essa realidade.

Início por contextualizar o cenário educacional brasileiro da época, em especial, no início do século XX, a fim de encontrar justificativas para a expansão da Pedagogia da Alternância no território brasileiro e perceber as influências recíprocas nesta disseminação. Com este olhar, compreendo que o contexto escolar brasileiro, no que tange a sua constituição, tem influência da formação social e política do país, ou seja, o Brasil constituía-se como um país com ideais de educação europeias, caracterizando-se como um “país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república” (CALAZANS,1993, p.17).

A busca por uma nação inspirada na modernidade do século XX faz com que a escolarização passe a ser vista como a alavanca do progresso. Dessa forma, criam-se estratégias que buscam democratizar a escolaridade formal além das classes emergentes, projetando “pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século” (NAGLE apud LEITE, 1999, p. 27).

Historicamente no Brasil a educação escolar ofertada às populações do campo ignorou as singularidades deste povo, considerando-a desnecessária pelas características de sua vivência voltada “para o cultivo e técnicas rudimentares” (BOGO, 2010, p. 99). Com a Constituição de 1934, cem anos após a primeira Constituição Brasileira de 1824, a educação para o meio rural tem destaque através da destinação de 20% dos recursos da área educacional para a educação nas zonas rurais. Isto se deve a um conjunto de interesses movidos pela necessidade de capacitação da força de trabalho da população rural que estava migrando para a zona urbana com a aceleração da

industrialização. Mas, também, se deve ao movimento dos pioneiros da educação¹⁷, às campanhas educacionais nacionais, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha o objetivo da formação do professorado leigo e também a busca de uma educação comunitária com as missões rurais¹⁸, à busca da modernização dos métodos pedagógicos e ao aumento das escolas rurais com a valorização das extensões rurais que buscavam o ensino do uso de técnicas para o aumento da produtividade e também o bem-estar do campo. São as influências do ruralismo pedagógico que ocasionam investimentos na área educacional das zonas rurais brasileiras como a construção de escolas públicas rurais e escolas normais rurais.

O Ruralismo Pedagógico estava pautado na ampliação nacional da formação do povo do campo propondo, através de um processo educacional integrado com as condições do local, a fixação do homem ao campo. Esta ação estava vinculada com a necessidade de diminuir a migração da zona rural para os grandes centros urbanos, ocasionada e estimulada pelo início da industrialização e urbanização do país. Esta ação estava impregnada de ideologia do colonialismo e, segundo Leite, mascarava através da defesa romantizada das virtudes do campo e da vida campesina a sua preocupação maior centrada no “esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano” além de “evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (1999, p. 28-29).

Neste período o Brasil recebia influência da Escola Nova, um movimento que iniciou na Europa ainda no século XIX e se espalhou por diversos países. Sua intenção era problematizar a educação tradicional, buscando uma educação mais próxima da realidade, conhecedora do estudante e também de sua comunidade, como as condições do ambiente e da vida social.

Mesmo compreendendo a necessidade de oportunizar uma educação diferenciada ao homem do campo, isto é, uma escolarização rural justificada pelo grande número de analfabetos residentes na zona rural, indiretamente, as ações existentes como a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, o VIII Congresso Brasileiro de Educação a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR,

¹⁷ Grupo de educadores e teóricos brasileiros responsáveis pela elaboração do Manifesto em Defesa da Escola Pública gratuita e laica. Deste grupo pertenciam Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

¹⁸ “Grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar educação de base, organização de cooperativas de assistência sanitária, organização de clubes agrícolas, centros sociais nas comunidades, numa tentativa de ‘modernização do campo’ para se adaptar a sociedade industrial emergente, e não na contestação de estruturas sócio-econômicas existentes” (SILVA, 2006, p. 67).

a Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR (mais tarde denominada EMATER), a Extensão Rural, entre outras, apenas reforçaram o posicionamento do homem do campo como ignorante, ao qual era necessário repassar conhecimento e treinar a fim de transformá-lo e melhorar o campesinato brasileiro. Nas palavras de LEITE:

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade de tarefas socialmente significativas (...), o rurícola brasileiro era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido (1999, p.34).

A visão do campesinato como carente de assistencialismo é ainda mais reforçada no período da Ditadura Militar brasileira (1964/1985), época do início da Pedagogia da Alternância no Brasil e também de sua expansão pelo país. Neste período ocorreu a substituição da professora pelo técnico ou extensionista nas escolas rurais, buscando, tanto nas escolas rurais como urbanas, a capacitação mínima para a inserção no mercado de trabalho e, com isso, a melhora na qualidade de vida.

Entretanto, fora de um contexto de educação formal, neste mesmo período, acentua-se a proposta educacional de Paulo Freire, baseada na valorização do universo sociolinguístico e cultural de grupos desfavorecidos das zonas urbanas e rurais. Esta proposta utiliza a realidade política, social, econômica, cultural e histórica como elemento problematizador para o processo de ensino e aprendizagem pautado na conscientização.

Mas com a ideologia militarista vigente desde 1964, processos de escolarização alternativos, não organizados à luz da LDB nº 5692/71 que estrutura o ensino fundamental e o secundarista na época, acabaram à margem. Este é o caso do movimento da Educação Popular de Freire e também o da própria Pedagogia da Alternância, que por serem pautadas em propostas pedagógicas que buscam a conscientização do cidadão através de princípios que contrariam a submissão e a opressão, não se coadunando com os objetivos dos modelos pedagógicos impostos, caracterizam-se por ações pontuais e de resistência.

Estes movimentos de resistência provocam a reflexão e definição sobre alguns conceitos que auxiliam na identificação de espaços e tempos próprios do contexto do campesinato. Segundo Fernandes (2012) a definição do termo campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, com função multidimensional relacionada

à educação, à cultura, ao trabalho, ao mercado e às relações sociais voltadas à organização da sua existência e não apenas como espaço de produção de mercadorias.

Essa perspectiva aponta para uma ‘educação do campo’ e não apenas para uma ‘educação no campo’, já que o entende como protagonista e proponente de alternativas, temas e análises e contra a lógica do campo como apenas local de negócio.

Na perspectiva da educação escolar desenvolvida no campo, Brandão aponta a existência, no ambiente do campo, de fragmentos de uma educação urbana introduzida no meio rural já que “a própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo” (1983, p. 243). Para este autor, as famílias também não esperam que a educação escolar seja uma educação do campo, que trabalhe a partir de suas singularidades e interagindo na ampliação das possibilidades sociais, políticas e humanas de seus filhos. Segundo ele, as famílias dos trabalhadores rurais

querem da escola que seus filhos aprendam a dominar os símbolos do poder dominante: a leitura, a escrita e o cálculo. Não mostram o menor interesse em verem seus filhos aprendendo na escola o ofício de que querem se ver livres (BRANDÃO, 1983, p. 243).

Ou seja, esta é a visão de meio rural como ambiente de pouco apreço, desvalorizado pelo urbano e sem justiça social. Isto justifica “as doses residuais” de políticas públicas que eram oferecidas às escolas do meio rural. Como salienta Cavalcante,

as ‘políticas’, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem (2010, p.554).

É o redirecionamento da tendência social e política para um foco urbanizante e desenvolvimentista que inicia a construção de um discurso urbanizador no qual cabe à escola intervir e construir uma racionalidade da cidade junto à população rural a fim de “preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação ao meio que tende a uniformizar-se pela expansão industrial (...) cabendo à escola oferecer uma formação universal e única” (SILVA, 2006, p.68).

Já a partir da década de 90, é fomentada, ainda mais, a valorização no urbano através da extinção das escolas na zona rural ocasionando a transferências destes estudantes para escolas núcleos que centralizam a educação de crianças e adolescentes

de diferentes comunidades. Além da extinção física das escolas ocorre também a extinção por completo de um currículo vinculado ao meio, ou pelo menos, significativo para os sujeitos do campo. Nas palavras de Arroyo:

Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado (2011, p. 263).

A educação realizada no campo é uma adaptação da educação urbana, pois vivemos o paradigma do urbano. Como Arroyo sinaliza, “o campo é visto como uma extensão, como quintal da cidade”. 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” (2007, p. 159).

A busca por uma identidade dos sujeitos que traçam suas vivências no espaço rural, com peculiaridades próprias e imersas em sua historicidade aponta para o que Caldart insere como uma busca no eixo de políticas públicas. Ou melhor, a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação possibilitando uma educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo. Essa autora defende:

uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (2009, p. 149).

No final do século XX e início do século XXI iniciam-se movimentos sociais¹⁹ de busca por políticas públicas que reconheçam a educação do campo em suas peculiaridades, abandonando as marcas de uma educação da cidade, que não valoriza o campo e que promove apenas uma adaptação da escola urbana para a escola rural.

Esses movimentos sociais objetivam o diálogo e a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos a fim de se construir identidades sociais que valorizem as diferenças numa sociedade complexa e plural. Buscam formas de articular educacionalmente a cultura inerente à vida cotidiana com os saberes existentes no

¹⁹ Movimento dos Pequenos Agricultores, Escolas Famílias Agrícolas, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Indígenas, Movimento de Organização Comunitária, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, entre outros (CAVALCANTE, 2010).

mundo. Buscam como referencial uma educação que passa a defender, segundo Souza (2004), citado por Silva (2006, p. 91):

direitos dos grupos e dos indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história de si, num processo permanente de confronto com outras narrativas, inclusive a científica, para que se possa ampliar, dar maior consistência e alcance às construções pessoais e coletivas de acordo com as descobertas e formulações que se tornarem possíveis nessa ação dialógica, num tempo e num espaço concreto, históricos, culturais.

Através da Constituição de 1988 passa-se a entender e proclamar a educação como direito de todos e dever do Estado, passando a ser direito público subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Assim as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 imprimiram ao processo educacional a característica de uma educação rural no âmbito do direito à igualdade e ao respeito às diferenças.

Movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST, articulados com organizações sociais como a UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, a UnB – Universidade de Brasília e a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil juntam-se e requerem diálogo com o poder público a fim de possibilitar o reconhecimento e a necessidade do projeto político pedagógico para a educação do campo no Brasil. Isto acontece através do Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, em 1999, que desencadeia diversos debates em conferências e seminários envolvendo outros representantes de movimentos sociais que também sentem a necessidade de uma proposta educacional própria do campo.

A alteração de uma consoante na expressão educação *do/no* campo muda o contexto, o conceito de homem e de sociedade que a prática educativa desenvolvida no espaço rural vai propor. Assim, a força que a palavra imprime no contexto reforça concepções ideológicas, na maioria das vezes, implícitas. Nesse sentido, vale novamente lembrar Larrosa quando atenta que o homem é palavra, “está tecido de palavras” (2002, p. 19). Para ele, as palavras são “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (2002, p.21).

Assim, é seguro afirmar que o conceito de educação *do* campo difere da educação *no* campo como também da educação rural. A educação *do* campo entende a escola como

espaço inserido e vinculado com a comunidade, onde desenvolvimento e educação são indissociáveis. Carregando o sentido vivencial dos sujeitos pertencentes ao campo, essa proposta busca um educar articulador e imbuído de questões sociais e políticas que fortaleçam estes sujeitos como conhecedores de sua história e capazes de se tornarem agentes de uma coletividade.

Já a concepção inerente à educação *no* campo funde-se com a educação rural na perspectiva do desenvolvimento de um processo educativo que considera o espaço rural como local de produção de matéria prima. As relações sociais e os sujeitos são vistos como mão de obra a serviço do mercado. Assim, não pretende que o sujeito reflita sobre sua história e possibilidades de melhorias sociais e econômicas, mas sim, que seja um bom produtor rural em prol do progresso.

Por sua vez a educação rural está condicionada historicamente pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Carrega consigo a histórica desvalorização do sujeito do campo na qual predomina a produção da ausência de um povo e de suas idiossincrasias. É a ênfase no estereótipo rural do Jeca Tatu²⁰ de Monteiro Lobato que evidencia o homem do campo pelo atraso e ignorância, carente de instrução devido a sua incivilidade perante o homem moderno e urbano.

Na perspectiva da educação *do* campo a palavra campo traduz-se em ambiente de ligação dos seres humanos e de sua existência relacionada etimologicamente ao camponês, ao trabalho camponês, agregando os sujeitos identificados com a agricultura familiar, a reforma agrária, os assentamentos, os acampamentos, os quilombos, o povo indígena, os trabalhadores assalariados rurais, os pescadores artesanais e tantos outros que lutam pela sua identidade e dignidade cultural, política, social, humana.

É importante salientar que não há uma única cultura camponesa, como identifica Bogo. Segundo ele, é na pluralidade étnica, geográfica, organizativa, religiosa, entre outras diversidades que se constroem as identidades locais e ambientais que caracterizam o camponês. Em outras palavras:

É nesse universo de posições e interpretações que precisamos situar o conceito de camponês. Por um lado, devemos vê-lo pela ótica sociológica, que considera que ele se caracteriza por ter uma parcela de terra à disposição para produzir; utiliza a força de trabalho familiar e a sua unidade de produção é também referência de consumo. Mas, por outro lado, devemos acrescentar a essa interpretação as características culturais e as perspectivas políticas, que

²⁰ Este personagem de Monteiro Lobato ficou conhecido através da publicação em 1914 no jornal Estado de São Paulo com os títulos de “Velha Praga” e “Urupês”.

permanentemente se abrem e se colocam à sua frente como desafios (2010, p.94).

Ao trabalharmos com a concepção de educação *do* campo estamos reforçando o contraponto à concepção de educação rural, fortalecedora do latifúndio/agronegócio e da lógica de produção baseada numa agricultura de monocultivos com ênfase na mecanização, no uso cada vez maior de fertilizantes químicos sintéticos e de agrotóxicos. Buscamos a compreensão de campo como espaço de vivências, de lutas, de subsistência mas também de produção e de comercialização, potencializando o trabalho em rede e em cooperação. Nesta perspectiva os sujeitos deste processo ultrapassam, dentro da abordagem sociológica, a concepção de agricultura familiar ou camponesa e passam a integralizar o conceito de agricultura familiar camponesa, como reforça no Documento Final - Notas para análise do momento atual da Educação do Campo do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2012, p.19-20):

Outra é a lógica da agricultura familiar camponesa que trabalha com o conceito de ‘unidades de produção’, supondo diversificação de culturas, agrobiodiversidade. Essa lógica exige visão de totalidade, integração na unidade e relação com o mercado de forma não subordinada e visando melhorias da qualidade de vida das famílias e não a reprodução do capital. Do ponto de vista formativo, essa lógica exige domínio de *processos* e não apenas de operações técnicas (nada contra elas, mas não bastam).

Neste caminho, o FONEC, que promoveu o Seminário Nacional de Educação do Campo nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2012 em Brasília/DF, com a participação de representantes de movimentos e organizações sociais, sindicais e instituições de ensino superior, em seu Documento Final - Notas para análise do momento atual da Educação do Campo alerta para um novo momento da Educação do Campo. Ou seja, historicamente a proposta da Educação do Campo nasceu da luta por políticas públicas de educação para a população do campo pautadas na especificidade destes sujeitos²¹. A partir da primeira década dos anos 2000 uma nova fase passa a permear a Educação do Campo alicerçada pela consolidação do agronegócio²² e apropriação, por parte deste, do

²¹ Houve encontros que nortearam a proposta de uma Educação do Campo: em 1997- I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA e em 1999 - I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia/GO.

²² Compreendido como “projeto de inserção da agricultura nos processos de reprodução do capital tem, nessa fase do capitalismo, como características principais: o controle da agricultura pelo capital financeiro, articulado a grandes empresas transnacionais que controlam o mercado de sementes, insumos e produtos, o que significa uma desnacionalização progressiva do setor agrícola (o contrário de desenvolvimento nacional); concentração econômica (poucas empresas), verticalização (as mesmas empresas controlando a produção de insumos, o armazenamento e beneficiamento da produção e a venda) e grandes propriedades; precarização do trabalho assalariado; e uma determinada forma de articulação entre o setor agrícola, industrial, bancário e o aparato estatal em que se destacam as políticas

discurso dos trabalhadores rurais, mostrando que muitas empresas do agronegócio estão preocupadas com o campo brasileiro, organizando-se através de ações e projetos sociais e educacionais voltados para os sujeitos do campo, “no sentido de afirmar (confundir) à sociedade que os representantes do agronegócio também estão empenhados em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores” (FONEC, 2012, p. 8).

É neste ‘campo’ que a Educação do Campo imanente à Pedagogia da Alternância exercida na Rede CEFFAs caminha. Ou seja, desenhando uma proposta educacional articulada na Educação Básica com uma concepção de formação integral, assim como, na Educação Profissional ultrapassando a concepção de treinamento e preparação para o trabalho, e aportando na concepção de uma proposta de formação para o mundo do trabalho no campo. Isto significa que procura supera a concepção do sujeito como ‘ser’ produtivo, de estar qualificado para ser absorvido pelo setor produtivo, como mão de obra para, na problematização sistemática da sua realidade, unir a reflexão com a ação tornando-se cúmplice do desenvolvimento do seu contexto local e familiar em que pode aliar os saberes técnicos com os saberes empíricos. Como ressalta Ribeiro, “a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo” (2008, p. 30).

1.4.1 CEFFA e Educação do Campo

O contexto do campo brasileiro de luta por uma educação do campo tem influências da igreja católica. Isto é evidente no Movimento CEFFA como em outros movimentos como a Via Campesina. Estas influências tem inspiração na Teologia da Libertação²³ caracterizada como um movimento cristão que buscava trabalhar com e para os pobres do mundo, propondo “o encontro com o Senhor no pobre que hoje é toda uma classe de marginalizados e explorados de nossa sociedade caracterizada por um capitalismo dependente, associado e excludente” (BOFF & BOFF, 1985, p. 11).

Historicamente, desde sua inserção no Brasil na década de 60, o Movimento CEFFA esteve vinculado com iniciativas de pastorais cristãs pela luta por uma educação

públicas que viabilizam essa expansão, nessas características” (Leite e Medeiros, 2012 apud Documento Final do FONEC, 2012, p.5).

²³ Movimento cristão que tem essa denominação a partir da obra “Teologia da Libertação – Perspectivas” do teólogo peruano Gustavo Gutiérrez.

que considere o campo e os sujeitos deste campo com todas as singularidades, respeitando seus saberes e suas experiências. É importante salientar que esse berço cristão do Movimento Ceffas no Brasil não o caracteriza como confessional, mas sim como um movimento associativo e cooperativo de pessoas ligadas a diferentes organizações e instituições emergentes neste período histórico brasileiro como os movimentos sindicais além da própria Igreja Católica que através de ações renovadoras buscavam maior envolvimento na promoção sócio-cultural e econômica das populações do campo.

Neste sentido, o Movimento CEFFAs no Brasil pluraliza sua demanda de ações em virtude de nascer da cooperação de diferentes sujeitos emergentes de espaços institucionais distintos e também influenciados por movimentos sociais, políticos, religiosos ou culturais que, em sua totalidade, percebiam a necessidade de mudanças de concepções e intervenções no campo. Assim, integram este movimento agricultores com ou sem terra, pessoas ou instituições oriundos de diferentes movimentos sindicais, sociais, cristãos, cooperativas, profissionais engajados com os interesses camponeses, etc.

A partir deste contexto, a atuação do Movimento CEFFAs se coaduna com a concepção de Educação do Campo proveniente das ações, lutas e articulações do Movimento de Articulação por uma Educação *do* Campo. Primeiramente por se apresentar como uma alternativa educativa para os sujeitos do campo relacionada com as peculiaridades da agricultura familiar. Ou seja, ao organizar-se metodologicamente pela Pedagogia da Alternância possibilita ao jovem do campo exercer práticas agrícolas já existentes em sua rotina além de relacionar a estas novas aplicações e saberes para, assim, partir para reflexões sobre elas e gerar mudanças com novas ações e novas reflexões sucessivamente.

O outro ponto de convergência é possibilitar, através do movimento da ação e reflexão, o desenvolvimento do meio. Ou seja, conhecendo e diagnosticando o contexto no qual este jovem e sua família vivem e produzem, refletindo sobre as implicações tecnológicas, históricas, sociais, humanas no processo de viver e conviver local e globalmente é possível que este jovem tenha, pelo menos, a oportunidade de escolher permanecer no meio rural ou não. E ao escolher permanecer, que este jovem possa ter possibilidades e alternativas de renda sem se desfazer de todas as suas relações. A Pedagogia da Alternância propõe aos jovens a experiência de relações estabelecidas e

vivenciadas pela rede de interações proporcionadas durante a sua formação através da participação junto a Associação Local do CEFFA, com mobilizações em assembleias, encontros e ações coletivas nas comunidades além das intervenções através dos instrumentos pedagógicos próprios dessa Pedagogia.

Dessa forma, a Educação do Campo do Movimento CEFFAs já é uma ação presente desde o início da proposta há 40 anos no Brasil, pois a Pedagogia da Alternância é uma ação educacional que tem foco primordial na formação humana, no desenvolvimento pleno do humano, na perspectiva de perceber-se inserido e empoderado da dinâmica social e econômica da sociedade, buscando na cultura e na valorização do saber da experiência o fundamento desta formação humanizadora. Propõe que o jovem entenda que “nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos” (CALDART, p.55, 2009), alternando espaços e tempos para compreender, conforme Gimonet, “que o ser humano, na sua complexidade, só pode desenvolver-se na complexidade que constitui a sua vida e seus diferentes componentes de interação (física, familiar, sociais, profissional, cultural, espiritual, escolar,..)” (2007, p. 122).

Seguindo essa expectativa é preciso dar ênfase à ruralidade presente no campo brasileiro. Sem ter a pretensão de estabelecer relações entre as questões relativas às diversas conceituações entre rural e urbano, foco a ruralidade como a possibilidade de compreender o espaço rural como além da produção agrícola, ou seja, como espaço de vivências e de relações humanas, sociais e econômicas diversas. Assim, o rural apresenta-se como espaço para o desenvolvimento de atividades agrícolas e também como espaço para outras atividades e profissões.

Neste sentido, no seu compasso histórico, o Movimento CEFFA amplia a sua formação integral agregando a ênfase profissional de forma contextualizada ao campo. Segundo Gimonet (2007, p. 41), desde os anos 70, o movimento percebeu a necessidade de contribuir com a vida rural já que esta não convivia apenas com a produção agrícola, mas também com outras atividades produtivas como o comércio e os serviços e assim, “foram criados os CEFFA’s para as profissões da construção, da mecânica, da alimentação, do comércio, dos serviços ao público (educação, saúde, etc.)”. Através deste olhar, também a finalidade de desenvolvimento do meio se potencializa pois “não poderia haver desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio vivencial” (2007, p. 122).

1.4.2 CEFFA e Políticas Públicas

A luta por políticas públicas que legitimem a Pedagogia da Alternância como organização curricular faz parte da caminhada histórica do Movimento CEFFA em comunhão com as lutas do Movimento da Educação do Campo. O iniciar deste processo de valorização e também de legalização e reconhecimento dos tempos, espaços e proposta metodológica acontece através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que aponta a necessidade de tempos diferenciados para atender a população rural tanto a nível organizacional curricular como na organização do calendário.

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

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

(...)

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Gradativamente o movimento começa a ter conquistas em termos de políticas públicas como com o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, que estabelece entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”. Porém, não respeita o tempo e espaço específico do campo ao recomendar a organização do ensino em séries e a extinção das escolas unidocentes revitalizando a visão urbanocêntrica.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação – CNE redige e aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36

onde apresenta a necessidade de uma Educação do Campo como “possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.01).

Dentre o conjunto de preocupações conceituais e estruturais apresentam-se o

reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2001, p.18).

A criação em 2003 do *Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo* junto ao Ministério da Educação e com a participação de diferentes fóruns democráticos possibilita a formatação das *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Este é um passo que auxilia na legitimação da reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo sobre educação do campo já que apresenta a realidade da educação no meio rural brasileiro e desencadeia a criação de ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não-governamentais em torno da elaboração co-participativa de políticas públicas de Educação do Campo.

Segundo o Caderno do SECAD²⁴ 2 (BRASIL, 2007) algumas ações e estratégias vinculadas e estimuladas por políticas públicas foram propostas e estão em andamento, tais como:

- Saberes da Terra: programa nacional de educação de jovens e adultos integrada à qualificação social e profissional para agricultores e agricultoras familiares;
- Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo;
- Revisão do Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001;
- Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo, espaço de convergência, troca e articulação de pesquisas e reflexões teóricas;
- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) apontou a questão da necessidade de promover a oferta de cursos de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam em educação do campo. Este é um passo importante porque vai

²⁴ Atualmente o SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade passou a ser denominada SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

ao encontro das ações propostas pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade através do apoio à formação superior.

Outra conquista voltada a especificidade da educação do campo é o Decreto Federal nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que estabelece a política de educação do campo além do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Através deste decreto há a definição de escolas do campo além de apresentar como princípio a “valorização da identidade da escola do campo (...) com conteúdos e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo”. Este decreto também trata da Pedagogia da Alternância e apresenta esta proposta educacional como alternativa metodológica para a formação de professores e para o ensino médio e etapas finais do ensino fundamental.

Cabe salientar que o PRONERA tem como objetivo ofertar a educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino. Dessa forma estende-se a formação às famílias de assentados, aos alunos de especialização dos cursos promovidos pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, como também aos professores e educadores do movimento.

Uma grande conquista dos movimentos sociais, em especial, do Movimento CEFFA e que está relacionada ao respeito à trajetória histórica da educação voltada e inserida na experiência dos sujeitos do campo é a recomendação da adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo através do Parecer CEB nº 01/2006. Este documento fundamenta-se na tese de doutorado de João Batista Quieroz que apresenta a Rede CEFFA, composta por três associações: UNEFAB, ARCAFAR SUL e ARCAFAR - NORTE- NORDESTE que reúne Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais e legitima a utilização da Pedagogia da Alternância neste recorte.

Outra política pública para a Educação do Campo que emergiu a partir de março de 2012 é o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo que apresenta-se como um conjunto de ações articuladas visando uma política de educação do campo fruto também do Decreto Federal Nº 7352/2010. O objetivo deste programa é a melhora do ensino nas redes educacionais existentes no campo através da formação dos professores, produção de material didático específico para o estudante do campo em

todas as modalidades e etapas de ensino e também apoio financeiro em infraestrutura física e tecnológica.

O Movimento CEFFA, através deste programa, conseguiu ser atendido em uma solicitação antiga ao Governo Federal: incluir os CEFFAs no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Isto demonstra, que a nível nacional, a articulação do movimento está fortalecida, sendo necessário, a partir desta medida provisória, a regulamentação a nível estadual a fim de atender as demandas de todas as CEFFAs localmente.

1.4.3 Movimento CEFFA no Rio Grande do Sul

O Movimento CEFFA no Rio Grande do Sul é constituído pelas Casas Familiares Rurais e pela Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul²⁵. A presença de CEFFAs no Rio Grande do Sul, fortalecidos enquanto movimento social em rede nacional em luta por uma Educação do Campo contextualizada é significativa em razão do cenário gaúcho da Educação do Campo. Existem, hoje no Estado, diferentes frentes que exercem trabalhos junto aos agricultores e também com a juventude do campo, organizando-os a fim de lutar pelo seu reconhecimento junto à sociedade e ao poder público em diferentes instâncias sociais e políticas tendo, dentre estas atividades, a educação e/ou a formação.

Atualmente, além do Movimento CEFFA é possível mapear algumas ações específicas emergentes de sindicatos, outros movimentos sociais e entidades que apresentam atividades educacionais voltadas para os sujeitos do campo. Dentre elas destaque: Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul – FETAG/RS, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF/SUL, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Pastoral da Juventude Rural – PJR, Movimento dos Quilombolas – SEPPIR, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, etc. Cabe elencar também o trabalho das universidades e das escolas públicas estaduais e municipais com ações educacionais específicas para o campo, além de entidades como o Sistema da Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul – FARSUL ao qual vincula-se o SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Há também a

²⁵ A representatividade expande-se também para as mantenedoras locais e estaduais, ou seja, ARACAFAR-RS, ARCAFAR-SUL, ASSEFASC e AGEFA.

presença da EMATER/RS-ASCAR – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural/Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural. Existem outras instituições que se inserem no contexto educacional do campo através de projetos educacionais específicos, como a Associação dos Fumicultores do Brasil - AFUBRA através do Projeto Verde é Vida²⁶.

Neste amplo e diverso cenário gaúcho de ações voltadas para os sujeitos do campo considero pertinente destacar aspectos que são relevantes quando abordamos um trabalho com a especificidade da educação do campo. Inicialmente é importante diferenciar que há entidades que utilizam a nomenclatura da educação rural e outras de educação do campo o que já as diferencia no aspecto ideológico e também de concepção de campo e das relações estabelecidas com, no e para o campo. Neste sentido, é possível perceber distanciamentos que desenham o quadro atual da educação do campo no Rio Grande do Sul que, caracterizado por estas diferenciações conceituais, apresenta ações e também políticas públicas desarticuladas e que potencializam ainda mais as diferenças políticas e ideológicas destas instituições.

No ano de 2012 houve algumas articulações e busca de aproximações, em especial do Movimento CEFFA, que estimulado pelo PRONACAMPO e buscando regularizar uma política pública de educação do campo provocou, com apoio político de deputados estaduais, Audiências Públicas sobre a Educação do Campo nos municípios de Frederico Westphalen e de Santa Cruz do Sul. Todo este movimento acarretou em novembro de 2012 no Decreto Estadual nº 49.861 que institui o Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Rio Grande do Sul (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2012). Este Comitê se apresenta com a finalidade de, através do envolvimento de vinte e sete representantes de movimentos sociais, sindicatos e outras entidades envolvidas com a educação do campo, formular, implantar e acompanhar políticas públicas do campo no Estado.

Acredito que este seja o primeiro passo de aproximação das diferentes frentes que trabalham com a educação do campo no estado do Rio Grande do Sul. Um passo político, mas junto a isso um passo para o diálogo, para a partilha de relatos de

²⁶ Este projeto é exercido pela AFUBRA desde o ano de 1991 apresentando-se como um “programa permanente de educação ambiental que leva às comunidades, por meio das escolas, informações, conceitos e práticas de preservação ambiental. O Verde é Vida atua nas comunidades rurais onde a AFUBRA está presente, defendendo os interesses dos pequenos agricultores na fumicultura e na diversificação da propriedade rural.” (Fonte: <http://www.afubra.com.br/index.php/conteudo/show/id/66> - Acesso em dezembro/2012).

experiência e, especialmente, para a escuta. Fischer, lembrando as palavras de Freire diz “um diálogo por inteiro pressupõe uma disponibilidade para a escuta radical” (2012, p. 14). Portanto, se todas essas entidades, movimentos, sindicatos veem a necessidade do exercício de uma educação contextualizada para o campo, buscando a valorização dos sujeitos e de suas relações e vivências como não dialogar, trocar, partilhar e, sobretudo, escutar o que os sujeitos do campo de diferentes cantos do Estado pensam e pelo que lutam?

Penso que a radicalidade do diálogo pressupõe a radicalidade da escuta e para isso é preciso compreender o outro como legítimo outro, respeitando suas diferenças e singularidades na convivência, mas buscando o constante desafiar, uma constante problematização para perceber na diversidade a possibilidade de contribuições. E esta é, sem dúvida, uma das importantes aprendizagens para quem trabalha por uma educação do campo em diferentes frentes. Compreendo que existam dificuldades de aproximações, em especial, nas concepções educacionais que buscam o campo e seus sujeitos como apenas produtores, mesmo camuflando ações que aparentam estar envolvidas com aspectos sociais. Mas creio que é possível e, sem dúvida, necessário, que haja aproximações para que através do diálogo possamos escutar os outros e a nós mesmos e, assim, refletirmos e agirmos de forma coletiva e cooperativa na luta por uma educação do campo articulada no Rio Grande do Sul.

1.4.4 Um CEFFA na Região do Vale do Rio Pardo

A região do Vale do Rio Pardo²⁷ está localizada na área centro-nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. É constituída por 23 municípios em uma extensão de 13.255,7Km² com uma população total, em 2011, de 419.609 habitantes segundo dados da Fundação de Economia e Estatística – FEE²⁸. Quanto a sua ocupação, historicamente a região teve, especialmente na segunda metade do século XIX, a intensificação desta através de colônias de migrantes europeus.



Figura 02: Mapa do Vale do Rio Pardo.

Fonte: FEE – Fundação de Economia e Estática - www.fee.tche.br – Acesso em nov./2012.

²⁷ A regionalização adotada neste trabalho segue a convenção dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES, que foram criados pela Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994, e “têm por objetivo a promoção do desenvolvimento regional, harmônico e sustentável, através da integração dos recursos e das ações de governo na região, visando à melhoria da qualidade de vida da população, à distribuição equitativa da riqueza produzida, ao estímulo à permanência do homem em sua região e à preservação e recuperação do meio ambiente. Disponível em www.fee.tche.br – Acesso em nov./2012.

²⁸ Site www.fee.tche.br – Acesso em nov./2012.

É uma região que possui 35,3% da população residente no meio rural sendo este caracterizado, em sua maioria, pelo predomínio da cultura do tabaco, numa estrutura fundiária de pequenas propriedades (os maiores polos são os municípios de Santa Cruz do Sul, Vera Cruz e Venâncio Aires)²⁹, que evidencia a agricultura familiar. Especificadamente, a porção sul da região é caracterizada pela atividade agropastoril e silvicultura com uma estrutura fundiária de grandes propriedades (Candelária, Rio Pardo, Pantano Grande, Encruzilhada do Sul) (SILVEIRA, CAMPO, 2012).

Silveira e Campos apontam que a formação territorial da região tem no seu processo histórico o predomínio do minifúndio, o que influencia nas particularidades do seu sistema social e produtivo, caracterizado pelo complexo fumageiro em termos de produção, comercialização e beneficiamento industrial do fumo.

Dados de 1996, do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 72% dos estabelecimentos agrícolas da região possuem menos de 20 hectares, com predominância do trabalho familiar, a partir da fumicultura. Cerca de 70% do Produto Interno Bruto (PIB) regional está vinculado a este setor, o que demonstra que a economia regional é significativamente especializada desde a década 1960, quando do incremento da internacionalização da agroindústria do tabaco. A partir desse momento, os processos de reestruturação gerencial e de modernização tecnológica do próprio complexo agroindustrial regional foram fortalecidos na região, com profundas implicações sociais, econômicas e territoriais (2012, p. 209).

A EFASC localiza-se geograficamente no município de Santa Cruz do Sul, no bairro de Linha Santa Cruz, tendo matriculados no ano de 2012, 102 jovens oriundos de 11 municípios que integram a região do Vale do Rio Pardo e do Alto da Serra do Botucaraí³⁰ que são: Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Rio Pardo, Herveiras, Sinimbu, Passo do Sobrado, General Câmara, Vale do Sol, Boqueirão do Leão, Vera Cruz e Gramado Xavier. Esta microrregião foi estabelecida pela AGEFA que era a associação mantenedora da EFASC na época da criação da EFASC em 2009. Os critérios seguiram inicialmente a região de abrangência do SICREDI – VRP, principal fomentador no início do processo,

²⁹ Segundo Varga e Oliveira a “região do Vale do Rio Pardo representa um importante elo na indústria fumageira do Brasil, representando cerca de 20% da produção nacional de fumo, segundo dados do IBGE (2007)”. Também há a dependência econômica, ou seja, “Em 2007, a cultura do fumo respondia por 66,4% do Valor Bruto da Produção da agricultura na região. Neste mesmo período, a participação elevada do fumo no valor da produção agrícola regional mostrava-se mais crítica em municípios como Herveiras (90,33%), Gramado Xavier (87,21%), Sinimbu (80,06%) e Vera Cruz (79,50%)” (2012, p. 182).

³⁰ Da região do Alto da Serra do Botucaraí só faz parte o município de Gramado Xavier.

estando também, vinculados aos convênios firmados com as prefeituras municipais a fim de auxílio na manutenção financeira da escola³¹.

Com sua atuação educativa do campo voltada ao Ensino Médio e Técnico Profissionalizante em Agricultura, a EFASC surge no cenário da região do Vale do Rio Pardo com o objetivo de problematizar a situação atual dos agricultores. Ou seja, dialogar com as famílias agricultoras envolvidas, em sua maioria, na prática agrícola da monocultura do tabaco, apresentada como a principal cultura agrícola que se caracteriza pela presença na região de um conglomerado de multinacionais³² deste setor, fazendo desta região a maior produtora de tabaco do Brasil. Este contexto do Sistema Integrado da Produção do Tabaco (SIPT)³³ abrange a maioria das famílias dos estudantes da escola sendo importante ressaltar que há famílias que apresentam possibilidade e o interesse de realizar uma agricultura voltada para a diversificação.

Numa região que sofre crises constantes por depender de uma cultura agrícola principal e que por isso mesmo, tenha grandes dificuldades de vislumbrar outras possibilidades produtivas, é preciso urgentemente romper com o conceito de desenvolvimento do século XX, das grandes obras públicas e dos mega-investimentos público-privado, dos incentivos fiscais a grandes custos para o Estado. No caso da agricultura, uma concepção pós-revolução verde em que os pacotes tecnológicos foram vendidos como a única forma de modernizar e produzir na agricultura como um todo, endividou os agricultores e por consequência os expulsou da terra. Esse esquecimento dos pequenos arranjos produtivos, do comércio e fluxo de capital que se dá através de relações comerciais de pequeno e médio porte, possibilitados pelos vínculos estabelecidos em âmbito regional, pode aparecer como uma possibilidade concreta de satisfazer demandas em alguns setores específicos, como o da alimentação, por exemplo (COSTA, 2012, p. 167).

Tendo esta realidade regional, percebo que a EFASC, imbuída dos princípios do Movimento CEFFA expressos nos seus pilares (Associação Local, Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento do Meio) e, historicamente, caminhando nas concepções de uma educação contextualizada com o campo, se apresenta como uma possibilidade de

³¹ A manutenção financeira da escola abrange repasses financeiros das prefeituras municipais, do SICREDI do Vale do Rio Pardo, AFUBRA – Associação dos Fumicultores do Brasil, Sinditabaco – Sindicato Interestadual da Indústria do Tabaco. Também existe a parceria com a UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, Mitra Diocesana de Santa Cruz do Sul além de parcerias pontuais com projetos de extensão com UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e UERGS – Universidade do Estado do Rio Grande do Sul.

³² Dentre as multinacionais estão Souza Cruz, Philip Morris, JTI, Universal Leaf Tabacos e Alliance One.

³³ Segundo o Sinditabaco (Sindicato Interestadual da Indústria do Tabaco) o SIPT é “considerado um dos pilares do agronegócio do tabaco, o SIPT prima pela sustentabilidade em sua essência, econômica, social e ambiental, fortalecendo toda a cadeia produtiva, do produtor ao cliente final”. Na região Sul do Brasil o SIPT está “Presente em 656 municípios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, o tabaco é cultivado em 327 mil hectares, por 165 mil produtores integrados.” (<http://sinditabaco.com.br/sistema-integrado-Acesso em novembro/2012>).

problematizar as palavras de Ribeiro, a qual afirma que apenas a oferta de educação pautada na Pedagogia da Alternância do Movimento CEFFA,

não resolve o problema da ausência de empregos nas áreas rurais e urbanas, portanto, a questão central é a terra (...) como apontam as conclusões, se adia o problema porque não se vai a sua raiz: a propriedade privada da terra e dos meios de produção e subsistência (2008, p. 09).

Na minha opinião, isso demonstra que há falta de percepção do significado e da importância da existência e permanência de um CEFFA na região do Vale do Rio Pardo. Para a EFASC a questão da posse da terra tem importância no seu projeto formativo, já que há famílias sem terra própria, filhos de meeiros, frequentando a escola. Assim como, há também, filhos e filhas de agricultores proprietários de meio hectare a 400 hectares de terra, sendo que todos integram a ASSEFASC, sem distinção. Neste sentido, pela pluralidade fundiária mas também pela proximidade na produção agrícola, fortemente marcada pela monocultura do tabaco, acredito que a EFASC tem a possibilidade de problematizar novos olhares e novas ações a estes jovens, em razão da singularidade do movimento da Pedagogia da Alternância potencializado pela sua organização metodológica que objetiva a interlocução ação-reflexão-ação. Isto porque a Pedagogia da Alternância possibilita a estes jovens se perceberem como sujeitos de um contexto social, econômico e político segmentado por interesses setoriais e, após, refletirem na busca por alternativas concretas que possibilitem o desenvolvimento do seu meio compreendendo este como dependente do próprio desenvolvimento dos sujeitos.

Esta percepção aproxima-se, dessa forma, da compreensão de sujeito na perspectiva de “um produtor de singularidades” autônomo, mas também, dependente das condições culturais e sociais como expressa Morin,

esta autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes (2011, p. 66).

Outra característica que fortalece ainda mais a necessidade de um CEFFA nesta região é o significativo êxodo rural que configura o abandono das famílias no meio rural. Como descreve Tesche, “entre os 29 municípios do Vale do Rio Pardo e Centro-Serra, 11 apresentaram índice de domicílios vagos acima de 10%, sendo a zona rural responsável pelo alto número de residências sem moradores” (2012, p.22). A fala da jovem estudante do 3º ano, Micaela Hister retrata isso, pois mostra o seu interesse inicial de

sair da propriedade, potencializado pela visão de que a família tem uma concepção da agricultura baseada apenas na cultura do tabaco:

Primeiramente não queria vir estudar na EFASC, pois não pretendia ficar no meio rural, queria terminar os estudos e ir para a cidade trabalhar (...) Também não era de interesse de meus pais que eu permanecesse na propriedade, pois queriam que seus filhos tivessem uma vida menos sofrida do que eles tiveram, pois estudaram até 5ª e 6ª série e passaram a vida dependendo da monocultura do tabaco. Mas esse sistema não está mais sustentando a nossa família nos dias de hoje, pois o preço do produto está sofrendo diversas variações que são extremamente prejudiciais (...) Também queriam diversificar a propriedade, mas não tinham o conhecimento necessário para fazê-lo. Após o primeiro ano de estudos na EFASC percebi que existiam várias possibilidades a não ser o tabaco, para que eu continuasse na propriedade, com isso comecei a buscar alternativas de renda para a nossa propriedade, para melhorar também a qualidade de vida de nossa família, que devido ao uso excessivo de agrotóxicos estava comprometida.

Dessa forma, um CEFFA na região do Vale do Rio Pardo se apresenta com o desafio de problematizar este contexto regional, seus arranjos produtivos, sua organização histórica, social e econômica através de um olhar introspectivo da realidade de vida dos sujeitos deste processo. Defendo essa concepção porque, através do movimento educativo da Pedagogia da Alternância, se compreende a realidade não apenas no recorte da produção e do trabalho, mas também no viver e conviver dos sujeitos envolvidos, numa visão de partilha de saberes, numa “outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro do mesmo processo (...) colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p.44-45).

2 TRILHAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MOVIMENTO CEFFAS

O surgimento de uma proposta educacional para o povo do campo, com tempos e espaços organizados e pensados segundo suas peculiaridades e buscando preservar a sua identidade, provocou a necessidade de pensar e criar trilhas que reforcem essa identidade de sujeitos do campo o que acarreta na assumência³⁴. Isto é, o assumir com pertencimento, destes sujeitos como sujeitos de ação e não apenas como sujeitos passivos às ações definidas por agentes externos. Nessa perspectiva o envolvimento das famílias em organizações e movimentos é fundamental para o exercício e a formação de sujeitos agentes e propulsores de transformação.

Historicamente o processo educacional do Movimento CEFFA busca uma identidade do movimento que progressivamente se expande pelos cinco continentes. Entretanto é enfática a busca de uma unidade de movimento a partir de uma diversidade em razão de entender e valorizar a caminhada histórica e específica deste movimento, compreendendo as possibilidades criativas emergentes nas diversidades contextuais no qual a proposta educativa de um CEFFA possa emergir.

Nesse sentido, segundo Gimonet (2007, p. 14), é elaborado na França, pela União Nacional das Maisons Familiaes Rurales (MFR), a “carta de identidade”. Esta estabelece alguns critérios que são balizadores de um CEFFA, como a sua finalidade pautada na formação e no desenvolvimento do meio, a ação específica no contexto rural, a necessidade do envolvimento e responsabilização também jurídica das famílias através da associação, o método pedagógico da alternância, a estrutura educativa organizada em internato e num pequeno grupo e, por fim, “uma equipe educativa animadora do conjunto”.

Os CEFFA's são escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar. Criar um CEFFA é então para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos (GIMONET, 1999, p. 43).

García-Marirrodriaga e Puig-Calvó apresentam outro quadro denominado de os “Quatro Pilares dos CEFFAs” (FIGURA 03). Segundo eles, a instituição desses princípios como as bases do Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento dos CEFFAs

³⁴ A palavra assumência é reforçada e utilizada constantemente nos encontros do movimento (EPN – Encontro da Equipe Pedagógica Nacional da Rede CEFFAs e UNEFAB) a fim de estreitar e fortalecer o sentimento de pertença e de assunção junto à causa da Educação do Campo através de uma proposta metodológica própria, isto é, a Pedagogia da Alternância.

e que se tornam “suas características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada uma CEFFA – constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos” (2010, p. 66).



Figura 03: Representação gráfica dos “Quatro Pilares” dos CEFFAs.
Fonte: UNEFAB – Folder de Divulgação

A partir desse quadro os autores definem o objetivo institucional dos CEFFAs pautado especificamente na busca pela promoção e desenvolvimento das pessoas e do meio, através da formação integral dos sujeitos em formação. Assim, as finalidades do movimento CEFFA baseiam-se na Formação Integral das pessoas, “uma visão integral onde a pessoa se forma em todos os sentidos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual... – de suas capacidades como pessoa, como ser humano”; e o Desenvolvimento do Meio caracterizado pela indissociabilidade com a Formação Integral e por possibilitar que “os jovens e adultos em formação, convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos”. Os meios para alcançar as referidas finalidades são: a metodologia da Pedagogia da Alternância e Associação Local “constituída principalmente pelas famílias, junto às outras pessoas que aderem a seus princípios e que são os gestores do projeto, os atores de seu próprio desenvolvimento” (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

É relevante ressaltar que a necessidade de buscar demarcar os princípios inerentes ao Movimento CEFFA tem intensificação, em especial nos dias de hoje pela

integração do CEFFA nas políticas públicas e, em muitos casos, pela simplificação e redução da Pedagogia da Alternância como apenas uma proposta metodológica que alterna espaços e tempos e, por este motivo, sendo possível aplicá-la em diferentes contextos. Conforme Cavalcante, a Pedagogia da Alternância enquanto pilar básico de um movimento social imbuído da luta por uma educação contextualizada,

está para além do ‘vai e vem temporal’ dos seus alunos. Junto com a alternância das semanas, existe uma sintonia política pautada nos princípios nobres da participação e valorização do diálogo dos saberes. Não adiantaria o ir e vir se fosse apenas um sistema de recados e transmissões de conhecimentos extensionistas (CAVALCANTE apud DE BURGHGRAVE, 2011, p. 190).

Neste sentido a formalização dos pilares básicos do Movimento CEFFA tem a finalidade de evidenciar uma proposta educacional emergente do contexto dos sujeitos a ela pertencentes objetivando uma formação ampliada no sentido da busca por uma melhora na qualidade de vida através da valorização dos sujeitos, de seu meio e de suas relações. Isto é possível pelo movimento alternado potencializado por uma organização pedagógica que tem seu processo de aprendizagem pautado na relação que diagnostica, problematiza, reflete, dialoga, planeja e age através do coletivo, pois “é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (GADOTTI, 2003, p.48).

2.1 Formação integral

A utilização do termo “formação” vinculado à educação, como uma ação educadora, foi usado pela primeira vez por Platão em a República, 377B, conforme Jaeger, a qual “manifesta-se na forma integral do Homem, nas suas condutas e comportamento exterior e na sua atitude interior” (1994, p.13 e 24).

Pineau ao abordar a ascensão da formação como função da evolução humana apresenta, a partir da análise histórica da construção da língua francesa, que o termo formação surge antes do termo educação e que mesmo tendo, algumas vezes, se restringindo a uma concepção mais voltada a aspectos profissionais em meados do século XIX o termo apresenta um prolongamento das suas concepções: “Fala-se de formação humana, social, da mesma forma que das estrelas ou do Universo” (2003, p.152). Ou seja, ampliando a sua concepção para além do processo formativo de constituir, compor, criar assume um sentido de integração, totalização, unificação

concebendo-se como “função vital essencial a ser exercida permanentemente” na complexificação da vida.

Portanto, compreendendo formação no sentido de Pineau (1994), citado por Sommerman (2003, p. 51), como “uma intervenção muito completa, muito profunda e muito global, na qual o ser e a forma são indissociáveis”. A formação integral definida como finalidade do movimento CEFFA coaduna-se com o princípio sistêmico-organizacional de Edgar Morin. Sendo que este defende a impossibilidade de se conhecer o todo sem conhecer as partes e de se conhecer as partes sem conhecer o todo, compreendendo dessa maneira que a totalidade seria algo mais do que uma forma global já que nela estariam também as qualidade emergentes (MORAES, 2008).

Essa aproximação emerge com o reconhecer da importância da singularidade de cada ângulo epistêmico entrelaçado com a totalidade, integralidade de todos os saberes científicos e humanos, “formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio ... todos os meios que se referem ou interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas” (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 22).

Através da alternância de tempos e espaços distintos (familiar, profissional, social e escolar) compreende-se a formação integral proposta pelo Movimento CEFFA como não limitante ao espaço e tempo escolar. Complementarmente, ela é abrangente aos inúmeros elementos, fatores e relações que se apresentam como possibilidades e também necessidades de se fazerem presente na aprendizagem dos estudantes.

Gimonet descreve a formação integral em alternância como o “sair dos muros da escola e de seus ritos, para considerar de uma outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação, para trabalhar com os pais, os mestres de estágios enquanto parceiros de um projeto comum” (1999, p.124). Assim, ocorre a Formação Integral também pela ampliação e alteração da concepção do termo professor para monitor no Movimento CEFFA. Ou seja, os papéis não são de um professor tradicional, mas sim de formador que tem suas funções diversificadas pois não há apenas uma relação entre um aluno, um professor e um saber mas sim a função de “gerir uma complexidade educativa” que interage com as famílias, histórias de vida, ambientes sociais, culturais e profissionais que descaracteriza a função de professor na perspectiva de ensinar o saber para passar à denominação de monitor, ou seja, Educador em Alternância que assume “uma diversidade de encontros e confrontos”(p. 125-126).

A gente deixa de ser aquela figura inatingível que é o professor e passa a ser uma pessoa “normal”, é irmão, é pai, é o amigo desse jovem e, essa amizade, essa afetividade ela influencia diretamente no ambiente de trabalho, de construção do conhecimento (Anderson Petry Corrêa, monitor EFASC).

Na alternância se quebra a barreira entre professor e aluno. Aqui (EFASC) tem monitor e estudante, porque nossa relação com o jovem parte da relação afetiva que passa por conversas de corredores, pela tutoria, onde o aluno se abre para ti, cria uma relação de confiança. Isto aumenta com as visitas às famílias, quando a gente se aproxima mais das famílias criando relações que te colocam como aprendiz de novo. Tu estás fazendo uma visita, uma tutoria não é tu que está ensinando, tu está aprendendo com eles e aí ocorre uma troca de experiências, tu passa a tua experiência, ele passa a dele e os dois vão se auto agregando, o que toca, afeta a gente. Quando tu entra em sala de aula, isso tudo vem, isso volta pra sala, ele, o jovem, perde o receio de opinar, de falar e tu também porque essa confiança que tu passa pra eles dá a certeza que tu vai corresponder em sala de aula. (...)O maior aprendizado está nas relações, em sala de aula só cria links de discussão a partir do que tu conversa com eles (Samuel Kappaun, monitor EFASC)

A formação integral também se potencializa ao perpassar pela multiplicação de formadores, isto é, além do monitor propagando suas funções para um conjunto de interações, experiências e trocas, há a partilha com a família, comunidade, instituições, associações, parceiros, entre outros que assumem a co-formação na alternância e, em razão do movimento da alternância (sessão escolar e sessão familiar) e seus instrumentos pedagógicos, promovem uma rede relacional. Conforme Gimonet, relacionando o campo social, familiar e profissional (FIGURA 04) criando “um sistema relacional amplo e denso, constituído de pequenas ilhas relacionais no seio das quais os contatos humanos se multiplicam” (2007, p.82). Nas palavras de uma estudante da EFASC,

“Quando a gente tá em casa os nossos pais são os nossos professores também porque ali também ocorre uma grande troca de conhecimento, porque eles tem muito a ensinar com as experiências deles e nós, tudo que a gente aprende na escola. Quando aplica em casa acabamos ensinando à eles” (Maiara Werner, estudante 3º ano).

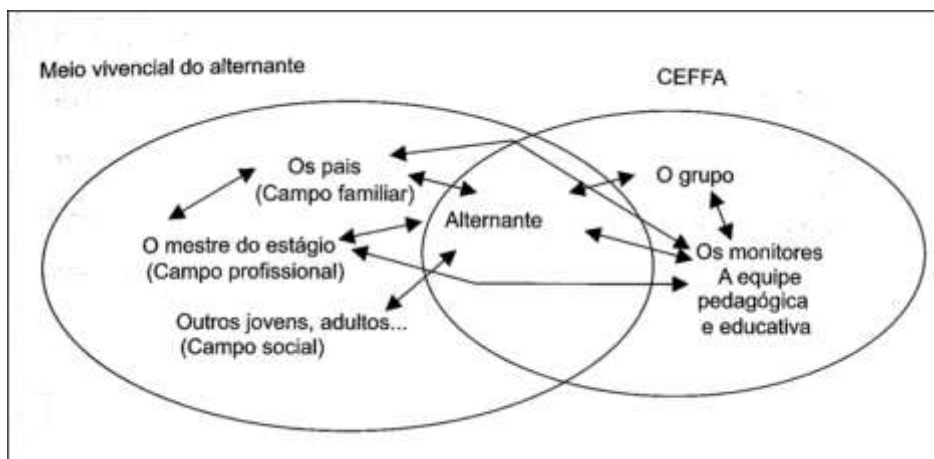


Figura 04: Representação da rede relacional - Fonte: GIMONET, 2007, p.82.

Assim a formação integral enquanto pilar do Movimento CEFFA tem a funcionalidade de ampliar os campos de formação dos jovens que possibilita a relação e a integração do processo de aprendizagem na formação curricular/escolar, profissional e de vida através da intersecção do meio vivencial do estudante com a CEFFA, articulando os diferentes sujeitos deste processo: estudante (colegas, grupo), família (comunidade, instituições), escola (monitores, parceiros).

2.2 Desenvolvimento do Meio

Outra finalidade da formação em alternância no Movimento CEFFA e imanente desde a criação da primeira Maison Familiale Rurale é o desenvolvimento de uma região através de um projeto educativo para os jovens. Isto se traduz num trabalho de reconhecimento e valorização do sujeito, da sua família, da sua comunidade, enfim, de todas as relações que possibilitem este ou esta jovem atuar e refletir valorizando os saberes locais.

Cabe inicialmente compreender de que desenvolvimento e de que meio estamos falando. Conceitualmente, o meio abordado neste pilar é o território camponês, isto é, um território para além da fragmentação setorial de gestão do Estado, mas, como elabora Fernandes, “um espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares aonde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência” (2012, p. 744). Enquanto desenvolvimento é possível pensá-lo a partir de diferentes recortes como econômico, social, antropológico, entre outros fundamentados por inúmeras análises e classificações. Entretanto, compreendo este pilar do Movimento CEFFA pelo conceito da complexificação do sujeito e das relações deste com o seu meio, a qual se baseia na “transição do sujeito mecânico do cartesianismo para o sujeito epistêmico, que se pensa a si mesmo no ato de viver/observar” (PELLANDA, 2003, p. 1382). Neste sentido a complexificação do meio emerge pela percepção de sujeito como sujeito, como homem, como mulher, como ser vivo, como gente que “se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e lidar consigo mesmo” (MORIN, 2011, p. 66) e, na complexidade das relações, entende que pertence, estabelece vínculos e relações com este mundo intervindo, escolhendo e modificando a si próprio, aos outros e ao mundo.

Entendo que este movimento pautado na ação e reflexão das relações deste jovem consigo, com os outros e com o mundo não acontece sem o exercício sistemático

de percepção deste sujeito no mesmo mundo imerso em relações de invisibilidade, de opressão e de fatalismo. Freire alerta para a necessidade inicial da conscientização deste sujeito enquanto ser social envolvido e pertencente a relações sociais e, isto ocorre pelo “diálogo crítico e libertador” fundamentado na reflexão e também na ação, desde que, esta “não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (1987, p.52).

Na perspectiva da busca pela práxis, Forgeard (1999) aborda este pilar do CEFFA a partir da lógica da recusa e da lógica de projeto para o campo. Ou seja, estando conscientes das relações pertinentes no processo social e educacional, os jovens e suas famílias compreendem a necessidade de se mobilizarem a fim de recursar a invisibilidade do campo quanto ao retorno de políticas públicas, assim como, de valorização das experiências advindas do contexto do campo, de suas relações e de seus coletivos traduzidos como experiências sociais à margem dos tempos e espaços escolares. A lógica de projeto como o projetar e criar ações coletivas que busquem soluções para as dificuldades e o fortalecimento de parcerias. Isto demonstra um pilar que visa “primeiro partir dos recursos locais e de valorizá-los; não se trata de propor um modelo a ser reproduzido, mas de tomar consciência da situação e agir em busca de soluções” (p.67).

Dessa forma é perceptível que este processo caminha interligado com o pedagógico proposto pela Pedagogia da Alternância. A organização em instrumentos pedagógicos permite ao jovem e a sua família perceberem a ampla rede de relações que formulam e a qual pertencem através da leitura da sua realidade com enfoque em interrogações, trocas e elaboração de um projeto de vida para si e sua família.

O principal foi que a escola ajuda a mostrar a tua realidade, primeiro tu tem que buscar a tua realidade, como é que funciona, pra depois aprender em cima da tua realidade. A gente tem que pesquisar como é a propriedade, como é que funciona, o que planta, o que colhe, quais são os animais, como funciona a nossa propriedade e dai tentar mudar ela, com os conhecimentos aprendidos aqui na EFASC e na família. (Geovane Schaeffer, estudante 2º ano)

Como se pode perceber no depoimento acima, é a alternância possibilitando ao jovem e sua família conhecer a realidade, problematizar suas relações e vivências e multiplicar alternativas de intervenções em seu meio.

2.3 Associação Local

A Associação Local num CEFFA se define como um grupo de pessoas, de famílias, que se unem objetivando ofertar uma educação que possibilite que seus filhos construam um futuro melhor (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010). Esta finalidade está presente no movimento desde seus primeiros passos na década de 30 na França e continua presente nos dias de hoje apresentando-se como o pilar base de todo o processo formativo num CEFFA.

A Associação Local do CEFFA representa juridicamente um CEFFA. Portanto é a instância administrativa que responde legalmente e, dessa forma, assume a função de regulação do CEFFA quanto aos fatores da alternância dentro e fora do movimento. É um espaço de diálogo, de partilha de opiniões e de poder, “a associação é um lugar de palavras, de expressão e, às vezes, de revelação de si. (...) ela representa um espaço de promoção das pessoas e um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local” (GIMONET, 2007, p.96).

É o espaço de participação das famílias na gestão do CEFFA abordando aspectos administrativos e pedagógicos relacionados com a realidade destas famílias e diferenciando, com isso, um CEFFA de outras instituições escolares e formativas, pela característica singular de movimento de educação popular no sentido defendido por Paludo quando afirma que “para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade (2012, p.284). Assim, a associação através de uma relação próxima aos demais participantes do processo formativo, como os monitores e parceiros, amplia as relações de aprendizagem, partilhando e trocando os saberes, como é enfatizado na fala do presidente da Associação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – ASSEFASC: “a EFASC tem que ter a cara de todos nós. Nós (famílias-agricultores) com nosso dia a dia e vocês (monitores) com o conhecimento da pedagogia. Esse é o caminho” (Octávio Schaeffer, presidente ASSEFASC - outubro/2012).

2.4 Alternância

Imbuída do desejo de ofertar uma educação contextualizada com o meio rural e reforçando a necessidade da existência de uma proposta metodológica específica que

possibilite ao estudante conhecer pelo próprio viver, a metodologia da Pedagogia da Alternância relaciona, portanto, o processo de aprender ao viver. Isto é, busca a aprendizagem como “resultado de uma dança entre o organismo e o meio aonde ambos se transformam de maneira congruente” (PELLANDA, 2009, p. 63), que é definida por Maturana (1998) como ‘acoplamento estrutural’. Em nosso caso específico, isso emerge com um grupo de agricultores apoiados por movimentos³⁵ e intercâmbios com universitários³⁶ que iniciam a elaboração de uma proposta metodológica centrada na alternância de espaços e tempos e organizada por instrumentos e técnicas que sustentam essa alternância. Como esclarece Gimonet:

O processo de criação da Pedagogia da Alternância esteve coerente com o seu objetivo. Os agricultores inventores e seus porta-vozes pedagógicos não se basearam em teorias ou conceitos para coloca-los em prática de maneira dedutiva. Não, eles perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções... Em seguida, inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez engajada a ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso... Disto tudo extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimentos, mesmo que fossem empíricos...Confrontaram com outros, diferentes, para atingir outros saberes, outros conhecimentos mais amplos no campo das ciências educativas... para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder às necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural (...) Esta caminhada criativa tornou-se uma *ação-pesquisa-formação* permanente (2007, p. 27).

Essa construção não se aplica à concepção de conhecer e aprender na qual há a necessidade do distanciamento para transcorrer a observação e futura análise dos dados e informações coletadas, mas sim, com a percepção do observador implicado, consciente da inseparabilidade entre o ser, o fazer, o conhecer e o falar e “que tem que dar conta de sua própria ação ao operar” (PELLANDA, 2003, p. 1382). É o observador implicado de que nos fala Maturana (2001, p. 126), ou seja, o “observador acontece no observar (...) suas propriedades ou habilidades de observador resultam da sua operação como sistema vivo”.

Assim, a metodologia da Pedagogia da Alternância traduz-se, já em sua elaboração, em uma pesquisa-ação, por compreender a ação como sua dimensão constitutiva, articulando na relação teoria e prática o processo de aprendizagem “desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”

³⁵ Movimento de ação social Le Sillon, Influência do filósofo personalista Emmanuel Mounier, movimento de educação popular JAC – Movimento da Juventude Agrícola Católica.

³⁶ Universidade de Sorbonne, Escola Prática de Estudos Superiores em Ciências Sociais de Paris e Universidade de Tours.

(BARBIER, 2002, p. 67). A Pedagogia da Alternância “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 alterna espaços e tempos e tem esse movimento sucessivo como proposta para a formação dos jovens estudantes. Nesse sentido são exemplares as palavras do estudante egresso em 2011 da EFASC, Ezequiel Christmann *“Trata-se de uma educação onde se leva os conhecimentos adquiridos a partir da realidade e também as dúvidas para sala de aula e lá transformamos essas ideias com os professores e colegas (...)é o sistema de alternância, que consiste em estar uma semana em casa, realizando práticas e experiências na propriedade e a outra na escola.”*

Seu movimento pedagógico acontece em espaços e tempos distintos, ou seja, escola e família/comunidade, através do desenvolvimento de um método próprio, organizado em instrumentos pedagógicos que garantem a troca da experiência da vida cotidiana com a teoria e os saberes planejados nos programas acadêmicos. Com esta estrutura organizacional a Pedagogia da Alternância pretende oportunizar tempo e espaço para a vivência e a convivência no ambiente escolar e no ambiente familiar e comunitário. Assim oportuniza trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e/ou associações com os saberes da família e os saberes da escola, possibilita que, haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar, bem como apontar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educativa. Como podemos observar na Figura 05, que demonstra o movimento alternado em dois espaços (casa/comunidade e CEFFA) e com três momentos distintos e interligados: a observar, o refletir e o experimentar e transformar e assim, sucessivamente.

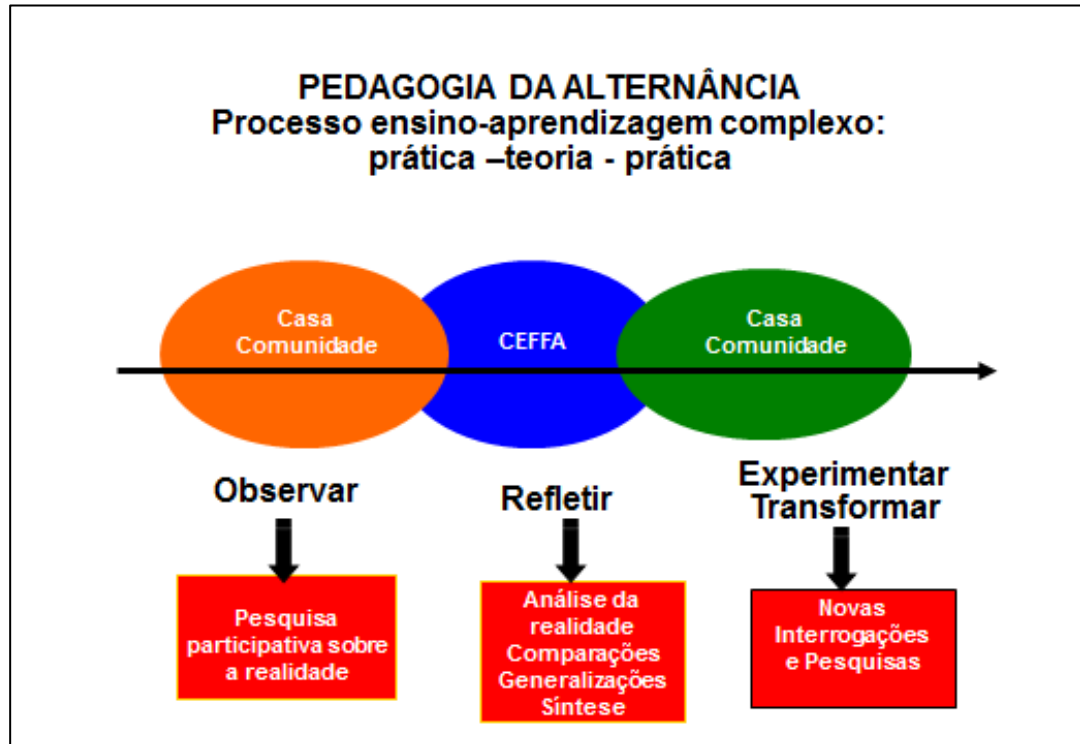


Figura 05 – Demonstra o processo da alternância dos espaços e tempos.
 Fonte: PUIG-CALVÓ, 2005, p.29.

O tempo na alternância apresenta-se descontínuo na continuidade das sessões (sessão escolar e sessão familiar). Sendo assim, é importante ressaltar que esse movimento metodológico não se caracteriza em um esquema binário nem de contextos justapostos ou associados: escola e família, teoria e prática. Ao contrário, aponta para as complementaridades na conexão entre todos os elementos, momentos, contatos, linguagens e experiências possibilitando uma formação com o devir, uma formação criadora.

(...) uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, co-ação, onde o meio profissional intervêm no meio escola e esta intervêm no meio, com intervenções na educação – formação do aluno pela alternância, que não se limitam a um ou dois fatores, mas se estendem a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formado (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política...), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, co-autores, co-responsáveis, comprometidos (PUIG-CALVÓ, 1999, p. 21).

Ao enfatizar a alternância como um processo dinâmico de alternar sessão escolar e sessão familiar cabe compreender que o termo familiar na Pedagogia da Alternância não referencia ao conceito tradicional de família, mas sim com a conotação de ser aquilo que o estudante vive, experiencia, observa em sua comunidade de convivência. Como conceitua Gimonet “o familiar é aquilo que a criança vive intimamente, aquilo que sabe,

que conhece pela sua experiência, ao mesmo tempo, pelo seu intelecto, sua afetividade, suas atividades manuais” (2007, p.53).

Dessa maneira este jovem estudante assume o “sentido das aprendizagens em alternância” (GIMONET, 2007, p. 130) através da vivência do movimento da alternância, ou seja, sessões escolares e sessões familiares. É o sujeito alternante que nas experiências, na complexidade das relações e situações amplia as possibilidades de aprendizagem em espaços e tempos diversos. Assim, ao mesmo tempo em que se aproxima da família com um olhar mais observador e com o sentimento de pertença, também pode se integrar ao campo familiar para partilhar saberes e conhecer outros, criando e recriando a espiral evolutiva do processo de conhecer, na qual o próprio movimento da alternância (sessão familiar – SF e sessão escolar – SE) potencializa interrogações, experiências, vivências, transformações: aprendizagens.

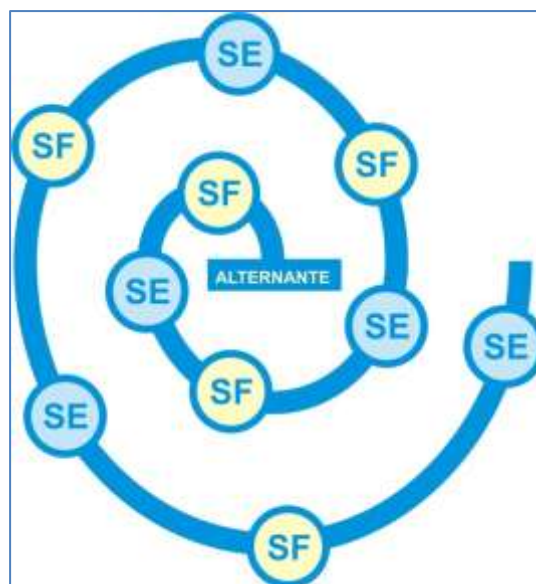


Figura 06: Alternante, isto é, o estudante no processo de aprendizagem do movimento da alternância
Fonte: VERGUTZ, 2013.

Isto caracteriza uma concepção de aprendizagem complexa, ou seja, seguindo o olhar de Oliveira e assim fazendo uma releitura junto à aprendizagem em alternância, não há como aprendermos a partir de “informações ordenatórias que viriam do exterior, nem pelo desenvolvimento atualizado de potencialidades previstas em programas” (1999, p. 36). Para a autora o aprender, ao nível biológico, está relacionado com processos relacionais que emanam perturbações internas que integradas ao padrão organizacional já existente em cada sujeito alternante possibilitam ou não que este sujeito integre-as ao seu padrão organizacional, transformando-se. Compreendo, assim, que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância se potencializa porque passa pelo

processo de viver, pelas relações vividas, ou seja, um processo de transformação que “ocorre pela experiência vivencial de cada ser vivo e encontra-se subordinado à conservação da sua lógica organizacional” (p. 38).

Na EFASC o alternante caracteriza-se como um jovem ou uma jovem, filho ou filha de uma família de agricultores familiares que ao estudar vivencia o movimento metodológico e a aprendizagem da e na alternância, alternando uma semana na sessão escolar e uma semana na sessão familiar. Vale destacar que ao final de um ano letivo na EFASC, esse sujeito totaliza a experiência de vinte ciclos de alternância³⁷.

Outra questão fundamental é compreendermos que a Alternância enquanto pilar meio do Movimento CEFFA se apresenta como proposta metodológica dentro de um movimento educativo, passando, em razão da sua organização pedagógica articulada em instrumentos pedagógicos específicos, a apresentar-se dentro de um sistema educativo no qual a pedagogia é um dos fatores da formação. Como explica Gimonet,

A Alternância em formação pode se limitar a um simples método pedagógico ou pode dar origem a um verdadeiro sistema educativo no qual ela seria um dos componentes. Este é o caso do movimento educativo que constitui os Centro Familiares de Formação em Alternância – CEFFA's (1999, p.39).

Ao alterar tempo e espaço, a Pedagogia da Alternância pode apresentar diversas intensidades e peculiaridades que variam de acordo com a relação e o entendimento que ocorre no movimento alternante dos espaços e tempos. Isto é, espaços e tempos tendo como referência a separação pontual e sucessiva desses momentos, sem relações, ou como espaços e tempos de observação não comprometida ou, por fim, como momentos de reflexão e ação implicada e com sentidos e sentimentos de pertença.

Gimonet (2007) e Puig-Calvó (1999) apresentam os três grandes tipos de alternância que podem causar dificuldades na efetivação da metodologia da alternância por conceberem-na como um processo mecânico e reducionista, de separação de tempos espaços e também por confundirem a alternância do ponto de vista da instituição e não da pessoa, do estudante alterante. Na alternância defendida por eles é o sujeito alternante que alterna e não a instituição. Não há como privilegiar um tempo e espaço em relação aos outros, ambos são essenciais e devem fluir, fortemente, vinculados.

Para os autores existe a falsa alternância também denominada de justaposta, quando esta é caracterizada pela falta de relação entre os diferentes espaços e tempos. Por exemplo, quando há espaços vazios entre uma sessão e outra, demonstrando a

³⁷ Um ciclo de alternância compreende uma sessão familiar e uma sessão escolar.

inexistência de vínculos. Outra alternância é a aproximada ou associativa onde há o estabelecimento de conexões e união entre os dois tempos de formação através de uma organização didática, mas que se caracteriza apenas pela soma das atividades na qual “os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter meios de agir sobre a mesma” (GIMONET, 2007, p. 120). Cabe aqui uma ressalva quanto ao agir sobre a realidade, pois conforme a abordagem complexa, com a qual procuro trabalhar, não é possível um agir sobre alguma coisa sem que se perca de vista princípios como os da complementaridade, recursividade e interdependência. Por fim há a alternância real também denominada de alternância integrativa ou copulativa³⁸. Nesta há o foco na conexão, na relação da ação e da reflexão sobre si mesmo e o meio de maneira complementar. Ou seja, se caracteriza pela implicação dos atores e dos sistemas e contextos no processo.

³⁸ Gil Bourgeon apresenta esta nomenclatura como a “verdadeira alternância” a qual é a “compenetração efetiva ente os meios de vida sócio-profissional e escolar numa atividade temporal formativa”. (PUIG, 1999, p. 20).

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E ALGUMAS INFLUÊNCIAS CONCEITUAIS

Compreendo a necessidade de visitar e, de certa forma, encontrar pontos que nos levam a perceber as reflexões que estavam emergindo no findar do século XIX e início do século XX e que possibilitaram o semear e o brotar de uma proposta educacional diferenciada para os educandos do campo, baseada num processo de aprendizagem de alternância de tempos e espaços e preocupada em garantir o vínculo com a prática. Dentre os referenciais que percebo serem fundamentais para a formatação de um modelo pedagógico pautado pela valorização do processo da troca de saberes encontro possibilidades em Rousseau, no movimento da Escola Nova, e em especial, em John Dewey e Paulo Freire.

No século XVIII, com Jean Jacques Rousseau (1712-1778) percebe-se alguns ideais de propor uma educação diferenciada, que neguem a repetição e a necessidade de um direcionamento educacional pautado na organização de um programa a ser vencido. Rousseau entende que o aprender e o ensinar são partes integrantes de qualquer ser vivo. O que distingue o ser humano dos demais animais é a possibilidade de ser um agente livre. Portanto, a meta educacional seria formar este agente.

Dessa forma, aprender e ensinar não são mais fenômenos explicáveis pela vontade e intervenção divina uma vez que eles acontecem na natureza. A aprendizagem se confunde com a vida e por isso aprendemos em muitos lugares e com diferentes mestres, tornando a educação um fenômeno “complexo como a vida”. (STRECK, 2004)

A própria criança é vista como critério e medida de aprender. Assim, conhece-se o ponto de partida de cada um, mas não se sabe o ponto de chegada. Isto depende das oportunidades, talentos, meios, zelo e de outros fatores que podem favorecer ou não o desenvolvimento. Os saberes da pedagogia caminham de forma interdisciplinar num movimento em que os saberes específicos buscam promover o desenvolvimento da vida e da felicidade humana alcançando-nos a possibilidade de saborear a vida. Para Rousseau, a educação é uma arte a qual o educador é o mestre, que se coloca junto com o movimento da vida assumindo o papel de aprendente para poder ensinar.

3.1 Escola Nova e a Pedagogia da Alternância

Propondo-se também em criticar práticas educativas pautadas pela submissão, passividade e reprodução automática de lições nada vinculadas com situações problemas, o norte-americano John Dewey (1859-1952), pensador, filósofo e psicólogo foi uma das principais referências do movimento da Escola Nova, juntamente com outros autores europeus. Entre os educadores que buscavam pensar e praticar uma educação renovada na qual o ensino teórico estivesse vinculado ao conhecimento prático destacam-se: Ovide Decroly, Maria Montessori e John Dewey³⁹.

É importante salientar que este movimento iniciou na Europa ainda no século XIX, e se espalhou por diversos países propondo problematizar a educação tradicional. Buscava uma educação mais próxima da realidade, conhecedora do estudante e também de sua comunidade, como as condições do ambiente e da vida social. No Brasil a influência dos pensamentos e ideais deste movimento chegaram no início do século XX através de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos, que participaram da elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, pautado nos pensamentos deweyanos de pensar e estruturar a escola como instituinte e constituidora da sociedade.

A experiência brasileira de propor uma mudança na educação formal que estava organizada pedagogicamente na visão jesuítica e no conceito aristocrático⁴⁰ de educação, foi manifestada pelos educadores “pioneiros” da Escola Nova. Estava alicerçada na democracia e apresentou-se em dois momentos, segundo SOUZA (2009): o primeiro na década de 30 e o segundo reiniciado em 1959, sendo que ambos tiveram pouco sucesso em razão da ditadura de Vargas e do Golpe Militar, sucessivamente.

Porém é oportuno destacar que este movimento renovador educacional emergiu num contexto “impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” (SAVIANI, 2008, p.193). Por isso a educação passa a ser

³⁹ Decroly foca-se no método dos ‘centros de interesse’ o qual reagrupava os conteúdos da escola tradicional “em conjuntos coerentes que se ligassem uns aos outros através de laços lógicos ou psicológicos, apoiando-se e completando-se mutuamente (DI GIORGI, 1986, p.31). Já Montessori foca-se na valorização da criança, na criação de “um ambiente favorável segundo as necessidades físicas e psicológicas da criança”. (p.34)

⁴⁰ O modelo jesuítico estava pautado no dualismo e, dessa forma, “contribuiu para uma estratificação social na educação, isto é, uma educação para pobres e ricos separados desde os primeiros anos escolares. (...) ainda buscou a rejeição do preconceito contra as atividades manuais em favor das intelectuais (SOUZA, 2009, p.164).

vista como propulsora deste processo com a função de ser instrumento para reconstrução nacional e promoção social.

As ideias de uma Escola Nova que levasse em consideração aspectos da vida e não apenas centrada no rigor, na disciplina e no repasse dos conhecimentos “concebidos fora de qualquer finalidade utilitária” (SOUZA, 2009, p. 163) estavam fortemente vinculadas aos avanços científicos do século XIX⁴¹, já que através destes partiu-se para um maior conhecimento do homem e das suas relações biológicas, humanas, sociais e econômicas. Assim, estes novos pensamentos possibilitaram um ensaio de uma escola nova, no sentido de escola diferente das que existiam, revendo as formas tradicionais de ensino.

3.2 John Dewey e a Pedagogia da Alternância

Imersa na necessidade de contextualizar historicamente a emergência de uma proposta pedagógica fundamentada na valorização da prática num contexto social do campo da década de 30, especificamente no continente europeu marcado pelo modelo econômico industrial e mercantil e por uma educação campestre que reproduz a educação urbana, encontro o pensador John Dewey na perspectiva de propor uma educação voltada à vida baseada na busca de sentido para o que se aprende. Assim, é através desta abordagem que trago este pensador, retomando conceitos de experiência e pensamento, na associação à concepção de aprendizagem como experiência reflexiva.

Para John Dewey a educação é concebida como um instrumento que possibilita a continuidade da renovação da vida, isto é, educação como necessidade da vida, que ele caracteriza como “um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o ambiente” (DEWEY, 1979, p.1). Ou seja, a vida é a experiência, que “por si mesma é educativa. Amplia e ilumina a experiência; estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado e exatidão” (p.6).

A partir desta visão John Dewey compreende que o papel da educação formal é possibilitar que haja experiência e que se possa “amplificar e aperfeiçoar a experiência”

⁴¹Dentre elas destacam-se a “biologia e as teses evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882), a sociologia de Augusto Comte (1798-1857), Max Weber (1864-1920), Émile Durkheim (1858-1917) e Karl Marx (1818-1883), enfatizando o aspecto social como problema científico e o surgimento da psicologia com Wilhelm Wundt (1832-1920), em particular da abordagem funcionalista de William James (1842-1910), surgida nas Universidades de Chicago e Columbia” (SOUZA, 2009, p.162).

(p. 7). Experiência não apenas como atividade ou ação, mas estando relacionada a uma mudança com significação, isto é, “aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1979, p.153). Assim, inicialmente experimentamos algo como uma ação ativa-passiva para através das relações e reflexões conduzir para significações organizando-se como uma experiência cognitiva. Em suas palavras,

A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (DEWEY, 1979, p.152).

Entendo que essa relação entre experiência e educação aproxima-se à proposta metodológica da Pedagogia da Alternância que parte da prática do dia-a-dia, da experimentação, das observações e das consequências para organizar seu processo de ensino e aprendizagem. Este processo fundamenta-se e organiza-se em instrumentos pedagógicos que consideram a experiência e a reflexão como ponto de partida e de chegada. Ou seja, o educando pesquisa, busca, observa e experimenta possibilidades relacionadas ao convívio social, familiar e/ou técnico para, imbuído no movimento da alternância partir para o processo reflexivo inerente à experimentação realizada e ligado às consequências observadas, refletidas e analisadas. Estas, em decorrência do movimento interrupto da alternância, potencializam-se de significados pois retornam e passam a ser observadas e sentidas como novas experiências já alteradas e repletas de novas inquietações e problematizações que configuram a continuidade da aprendizagem nesse movimento da alternância.

Assim é possível perceber que a Pedagogia da Alternância tem na relação experimental reflexiva sua ferramenta de aprendizagem significativa e isto, de certa forma, se coaduna com os pensamentos deweyanos relacionados à compreensão da aprendizagem ligada a sua significação e utilidade mediatizada pela reflexão. É o aprendizado no decorrer da prática reflexiva relacionada com a teoria e a teoria reflexiva relacionada com a prática, a experiência.

A experiência reflexiva apresentada por John Dewey é conceitualizada como “o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em

consequência” (DEWEY, 1979, p. 158) e está relacionada com o interesse e identificação com a ação, acontecimento ou resultado. Dessa maneira, a reflexão da experiência é potencializada “em situações em que o ato de pensar é parte no curso dos acontecimentos e se destina a influir no resultado destes” (p. 161). Isto se apresenta como o entrelaçamento entre a prática e a teoria, entre espírito e corpo, entre o intelecto e ação.

E ainda, conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito. (...) O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulem, promovem e põem em prova a reflexão do pensamento (DEWEY, 1979, p.166).

A fim de que se estabeleça uma experiência reflexiva que torna o ato de pensar em uma experiência que se distancia da dicotomia experiência e erro, Dewey apresenta cinco passos: primeiro, a dúvida inerente à atividade na qual previamente se está envolvido; segundo, o problema estabelecido a partir de ensaios de interpretação; terceiro, a busca de dados e informações através de observações, explorações, análises; quarto, a hipótese da possibilidade de resolução do problema e quinto, o plano de ação aplicável, isto é, a experimentação a fim de confirmar ou não as hipóteses levantadas (1979, p. 164).

Na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância é possível perceber momentos característicos de uma experiência reflexiva, ou seja, através dos instrumentos pedagógicos que assumem a funcionalidade de interligar os saberes da experiência através da reflexão individual e coletiva desta experiência. Estes instrumentos pedagógicos são: Plano de Formação (organização do conjunto de componentes de dispositivo pedagógico), Plano de Estudo (pesquisa participativa com a família e com a comunidade, conversação, diálogo); Colocação Comum (apresentação oral do Plano de Estudos); Caderno da Realidade (registro da vida do aluno); Caderno de Acompanhamento (elo entre família e escola); Visitas às Famílias (conhecimento da realidade do aluno e estreitamento da relação escola-família); Visita de Estudos (confronto e comparação de experiências); Projeto Profissional do Jovem - PPJ (desenvolvimento do projeto profissional vinculado à propriedade familiar ou comunidade) e Avaliação de todo o processo formativo.

A Pedagogia da Alternância organizada nestes instrumentos pedagógicos instiga o educando a assumir-se como “ator socioprofissional” (GIMONET, 2007, p.87) que no movimento da alternância, a cada encontro na sessão familiar e também na sessão

escolar, volta com experiências e vivências específicas, únicas e com reflexões singulares possibilitadas pelo instrumento pedagógico Plano de Estudos. Ao partir para o instrumento pedagógico Colocação Comum, socializando suas experiências com o grupo de estudantes, se dá um encontro de diferenças, comparações, informações e debates sobre as experiências individuais de cada estudante que se tornam reflexivas. Porém, num processo cooperativo já que as experiências individuais, ao serem compartilhadas, possibilitam reflexões também a partir das experiências vivenciadas pelos outros estudantes. Assim, ouvindo, interagindo e compartilhando com os demais há possibilidades de aperfeiçoar e amplificar as experiências reflexivas de maneira cooperativa. É o que afirma o estudante do 2º ano da EFASC, Geovane Schaefer ao dizer que: *“na Colocação Comum, quando um fala da propriedade, de suas experiências a gente pensa e vê também que dá pra fazer na nossa propriedade e quando é a gente que apresenta outro colega vê coisas que a gente não tinha visto antes e a gente aprende mais”*.

Portanto a Pedagogia da Alternância aponta para uma abordagem da aprendizagem como experiência reflexiva cooperativa já que se estrutura de maneira a possibilitar um modo de viver em linguagens, pautado na aceitação e no respeito a si mesmo, suas vivências, suas relações e também na aceitação e respeito ao outro como legítimo outro num ambiente de convivência social desejável (MATURANA, 1998). Como enfatiza Gimonet (2007, p.45), *“é uma pedagogia da partilha e da cooperação que funciona na Colocação em Comum, uma pedagogia da ação, da implicação e da responsabilização”*.

3.3 Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância

Inicialmente busco aproximações com os pensamentos de Paulo Freire (1921-1997) a partir do recorte temporal que, de certa forma, justifica a acolhida da proposta educacional da Pedagogia da Alternância de berço europeu em território brasileiro e também latino-americano. Segundo Silva, tanto na América Latina como no Brasil no final do século XIX e início do século XX a educação começa a ser pensada como formação humana. A partir de 1960 expandindo-se até 1980, surgem iniciativas educacionais *“com a adjetivação de popular”* (2010, p. 20) e a Educação Popular contribui, em muito, para isto no transcorrer da década de 60. Mesmo nascendo dentro de um contexto de opressão marcado pela ditadura militar ela surge de lutas das

organizações populares, como um processo de resistência a fatores e estruturas de dominação vinculadas às práticas educativas.

Portanto, a Educação Popular está histórica e socialmente imbricada com os movimentos sociais e educativos populares que se tecem fora da oficialidade dos sistemas educativos e que se relacionam e se mesclam como ações culturais em espaços periféricos da zona urbana e rural.

Especificadamente na década de 60, no Brasil, há o surgimento de diversos movimentos oriundos das camadas populares⁴² e, dentre eles, a Pedagogia da Alternância que inicia suas atividades no final da mesma década. Ela surge fertilizada pelos ideais de luta dos movimentos e se coaduna na busca pela emancipação dos sujeitos tendo a educação como “instrumento pedagógico de elucidação da realidade existente” (CALVACANTE, 2007, p. 57).

Assim, compreendo que a Pedagogia da Alternância como uma ação educacional surge imersa num momento sociopolítico brasileiro opressor que tem a Educação Popular, embasada nos pensamentos de Paulo Freire, como contexto educacional não formal. E, por esse motivo, se apresenta no cenário social e educacional do Brasil e “encontra território para ser apresentada, instalada e consolidada como alternativa pedagógica ao rural” (CAVALCANTE, 2007, p. 59). Portanto, surge como movimento de base e de Educação Popular e encontra espaço junto ao povo do campo para trabalhar uma educação que, influenciada pelo contexto da Educação Popular, apresenta sua prática pedagógica contextualizada e vinculada a uma prática social. Isto é, entende que processo educativo não se reduz ao processo intelectual, mas sim ao todo em que o sujeito é e está envolvido e, para isto, é preciso que o sujeito tenha consciência da sua realidade possibilitando que, dessa forma, a transforme. Como explica Gimonet, a Pedagogia da Alternância “exige não somente uma simples observação do ambiente, mas uma implicação da sua parte para agir onde se encontra” (2007, p.112).

Isto implica num processo educativo que trabalha “com” os sujeitos e não “sobre” ou “para” os sujeitos. E isto acontece tendo o diálogo como base desse processo pautado

⁴² “Centros Populares de Cultura, vinculados à União Nacional dos Estudantes; o Movimento de Cultura Popular, vinculado à prefeitura do Recife; o Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB; a Campanha da Secretaria Municipal de Educação de Natal “De pé no chão também se aprende a ler”; e os movimentos da Ação Católica; Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC) (...) as organizações camponesas (Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas – Ultab, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST)” (SILVA, 2010, p.20).

na relação educador, educando e realidade. É neste diálogo que ocorre a partilha das experiências e saberes possibilitando o refletir e, dessa forma, o participar e o agir criticamente. Como explica Freire,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (2005, p.51).

É o diálogo problematizador proposto por Paulo Freire o qual, num encontro amoroso e reconhecedor do outro como legítimo outro com vivências e saberes diferentes, “se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (1987, p.79). É a fé, a confiança e a esperança em si e no outro para que, através da escuta e da fala, haja a partilha de saberes. Portanto, o diálogo se apresenta como um método o qual, na troca de vivências cotidianas, os sujeitos refletem sobre si e sua situação, ampliando a leitura de mundo.

Essas trocas são emergentes de situações concretas, de vida e não práticas ou situações pensadas por agentes externos, impondo a sua verdade. Trata-se de compreender o processo educacional como um espaço de perguntas e não de respostas, um espaço de constante problematização, de investigação, de percepção e de criação e recriação de si e do mundo, ou seja, “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.78).

Este movimento problematizador faz parte da proposta metodológica da Pedagogia da Alternância através da organização pedagógica balizada em momentos de escuta e de fala, momentos de pesquisa, de busca, investigação e momentos de socialização e de troca. Percebo que a singularidade da organização pedagógica fundamentada nos instrumentos pedagógicos se apresenta como potencializadora de ação dialógica, como ressalta a estudante do 3º ano, Maiara Helena Werner, “*aprender nesta escola significa ter voz, mas também saber ouvir*”.

As aproximações dos pensamentos de Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância perpassam pelo trabalho pedagógico fundamentado na problematização de situações da vida dos sujeitos e de suas famílias para que, no transcorrer das partilhas sucessivas tanto dentro do ambiente escolar como na família e na comunidade a partir do movimento da alternância, haja a percepção da valorização e da possibilidade de “novas maneiras de sentir/pensar/agir no/com o mundo” (HENZ, 2012, p. 87). Os instrumentos

pedagógicos da Pedagogia da Alternância organizam estes momentos: o Plano de Estudos, como pesquisa do contexto e das experiências da família e da comunidade se apresenta como dispositivo potencializador do diálogo, assim como o momento de socialização e de troca destas pesquisas e experiências que acontece na Colocação Comum. Também a Visita às Famílias realizada pelos monitores da escola se apresenta como mais um espaço de troca “*porque permite que a escola, os monitores conheçam a nossa realidade. Fazem questionamento para a família, veem como a família percebe a escola, ouvem os pais*” (Guilherme Pick, estudante do 2º ano). A Tutoria, realizada por monitor específico a um(a) jovem, também se apresenta como momento de diálogo próximo e direto com ele/ela. Enfim, é toda peculiaridade do movimento alternado embasado numa organização pedagógica própria que se apresenta como uma relação dinâmica e de respeito estabelecida na “palavra-ação-reflexão”, como descreve a estudante do 3º ano, Liége Morgana Eichherr Kreutz sobre o que é aprender na EFASC,

Estou sempre mudando o ponto de vista sobre os mais variados assuntos, lá nos permitem mudar de opinião conforme vamos ouvindo e construindo novas formas de pensar (...), respeitando sempre a opinião das outras pessoas e tentando construir um conhecimento em comum com as pessoas que nos cercam.

Essa relação educativa dialógica pressupõe inicialmente o respeito aos sujeitos na relação estabelecida, sem dominados e dominantes, mas sim alimentada na humildade e no empoderamento do espaço para “dizer a sua palavra”. Um diálogo de saberes organizado em momentos de escuta, de perguntas e de falas nos quais a dialogicidade assume-se como a essência de uma educação para a prática da liberdade, problematizadora, desafiadora e conscientizadora, como Freire nos mostra no diálogo transcrito abaixo:

- Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem? (...) – O senhor sabe porque é doutor. Nós não. – Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas porque eu sou doutor e vocês não? – Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não. – E por que eu fui à escola? – Porque seu pai pôde mandar o senhor a escola. O nosso, não. – E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês para a escola? Por que eram camponeses como nós – E o que é ser camponês? – É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol, sem direitos, sem esperança de um dia melhor. – E por que ao camponês falta tudo isso? – Por que Deus quer. – E que é Deus? – É o Pai de todos nós. – E quem é pai aqui nesta reunião? – Quase todos de mão para cima, disseram que eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei em um deles e perguntei: - Quantos filhos você tem? – Três. – Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim? – Não! – se você – disse eu -, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é fazedor dessas coisas? Um silêncio (...) Em seguida: - Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão” (1994, p. 49-50).

Essa prática pedagógica dialogada e problematizada se apresenta, portanto, como o caminho para o aprender ao invés do caminho de uma resposta. Um diálogo aberto em que se vai trilhando possibilidades que se traduzem num aprender a pensar pautado, sobretudo, numa relação de confiança recíproca em que juntos, educador e educando, aprendem e ensinam mediatizados pelo mundo. Este diálogo responsável e comprometido não se apresenta como um “bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos”, mas sim como “diálogo pedagógico” implicado no “conteúdo ou objeto cognoscível” e ligado pela partilha de saberes (FREIRE, 1994, p.118).

Através do diálogo problematizador surgem possibilidades e inquietações que orientam a prática da Pedagogia da Alternância, pois como enfatiza Freire, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” que será organizado antes da situação pedagógica concreta. Isto é, na dialogicidade educador-educando inerente à situação presente, vivida, sentida e reflexiva emergem problemáticas “que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (1987, p.86). Neste movimento surgem os temas geradores que organizam os conteúdos programáticos e apresentam-se conectados com o contexto e desdobram-se “em outros temas que, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” na ação educativa (p. 93).

Na Pedagogia da Alternância esse processo ocorre na formatação do Plano de Formação que se apresenta como o dispositivo organizador da alternância construído de forma coletiva e cooperativa pelos, como denomina Gimonet (2007, p.76) “autores-compositores” que são as famílias e os monitores da escola. Isto é, organiza-se a formação na Pedagogia da Alternância a partir de temas geradores que seguem um projeto formativo contextualizado e debatido com a Associação Local do CEFFA. Estes temas se subdividem em outros temas que se apresentam como pesquisas, observações e/ou experiências que originam os Planos de Estudos e dão sequência e movimento ao processo pedagógico da alternância.

Dessa forma, percebo que é possível buscar aproximações e referências dos pensamentos freirianos na Pedagogia da Alternância desenvolvida em território brasileiro tanto em razão do contexto sociopolítico vivenciado na época da chegada da proposta pedagógica francesa ao Brasil que mesmo originária de movimentos sociais foi contagiada pelos demais movimentos e, em especial, pela Educação Popular. Como também, pela convergência na concepção de educação como prática da liberdade

alicerçada na valorização e partilha de diferentes saberes, sem hierarquização e com aprendizagens impregnadas de sentido, integradas com a realidade e centralizadas no diálogo.

4 CAMINHOS DAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA EFASC

A proposta educacional da Pedagogia da Alternância está imbricada desde a sua origem na vinculação entre os saberes institucionais e científicos e os saberes populares e/ou de senso comum. O pai e agricultor, que na década de 30 na França, percebe que seu filho de 13 anos não demonstra interesse pela escola por esta estar alienada e distante do contexto rural daquela comunidade, entende que seu filho precisa aprender de outro modo. Ou seja, percebe que a aprendizagem ofertada pela escola tradicional considera o conhecimento e a própria ação de aprender como um processo linear, num contexto desconexo no qual se valida apenas a simples transmissão, reprodução e aquisição de conhecimento. Buscando encontrar caminho no recorte da EFASC trago a fala do estudante do 3º ano, Carlo Julianro Giehl, que ressalta a diferença entre a aprendizagem na Pedagogia da Alternância da EFASC e a ‘escola tradicional’:

Eu aprendo de uma maneira bem diferente das escolas tradicionais. Nas escolas tradicionais se aprende ou é passado o conteúdo, e quando o professor acha que todos aprenderam, ele aplica uma prova, e aí “a decoreba come solto”. Muitos apenas decoram o conteúdo para realizar a prova, e depois de algum tempo depois da prova, não se lembram de mais nada, ou muito pouco. Nessa escola os conteúdos são passados para os estudantes, mas ninguém decora para realizar uma prova, mas todos aprendem para lembrar na vida, principalmente profissional, que cada um leva depois de completar sua formação na escola.

Ao tomar o conhecimento como imanente ao processo de viver através da singularidade do movimento metodológico da alternância, que ao multiplicar os formadores inclui no processo formativo a existência de diversas realidades, é possível perceber que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância busca a substituição da linearidade por uma circularidade, não fechada e plana, mas em espiral. Moraes afirma que essa linearidade aprisiona, pois exige a busca incessante por sequência no planejamento, nos conteúdos, nos temas. É um passo a passo, “seguindo um único caminho que vai, por exemplo, do A ao F, mas tendo que passar e respeitar a sequência do A → B → C → D → E, para se chegar ao F” (2004, p. 201).

Já o pensamento complexo entende a aprendizagem como um processo recursivo, ou seja, como um movimento em espiral do saber, que possibilita rever, repensar uma situação já vista, já conhecida, mas com um olhar diferente que contempla as diferenças. É repetição, sem repetir. “Não é reduzir nem separar, mas sim diferenciar e juntar”. Assim, é o pensamento complexo que “se esforça para unir, não na confusão, mas

operando diferenciações” (MORIN, 1999, p. 33). Ou seja, há um rompimento com a concepção de linearidade ao consideramos o conhecimento e a aprendizagem como um processo recursivo, caracterizado pela espiral evolutiva que através da auto-eco-organização concebe os seres como sistemas vivos, como produtos e produtores da ação de conhecer e aprender.

Assim, penso a proposta de educação na Pedagogia da Alternância situando-a na perspectiva da Educação do Campo, isto é, no respeito à alteridade do sujeito do campo, suas raízes, sua cultura, bem como na possibilidade de a partir da sua sabedoria este sujeito ser autocriador da sua existência reconhecendo e buscando a sua participação social e política enquanto cidadão. Isso, ao meu ver, se traduz em *poiesis* ao constituir-se como uma atividade educacional que possibilita a criação ou autocriação a cada alternância, a cada interação de algo novo a partir de algo que já era sabido. É o processo de aprender na perspectiva de transformar-se pelo próprio viver, no qual o sujeito compensa as perturbações e as integra aos padrões organizacionais, auto-organizando-se na interação com outros sistemas (OLIVEIRA, 1999).

Dessa maneira, a ação metodológica da Pedagogia da Alternância imanente à Educação do Campo, pode permitir uma prática *poiética* (VALLE, 2002) associada a uma atividade criadora através dos movimentos próprios da alternância. Isto é, da separação e junção: de espaços e de tempos; de tradições, culturas e costumes e de inovações científicas e tecnológicas; de valorização do saber empírico e não de acomodação, mas sim de busca de interações com novos saberes construídos e fundamentados com os saberes já estabelecidos no meio e nas relações humanas e sociais. Em outras palavras, este processo educacional parte da concepção de que a aprendizagem transforma já que é o próprio processo de viver, é o apropria-se de si mesmo, é *autopoiesis*. Assim, aprender é um constante deixar-se perturbar através do viver com as nossas emoções.

Essa percepção emerge nas vozes dos estudantes da EFASC e corrobora os princípios da Pedagogia da Alternância, que de acordo com Gimonet (2007), são:

- Prioridade da experiência sobre o programa acadêmico da escola, isto é, *“aprender nessa escola significa estar num processo educativo em que relacionamos os nossos trabalhos diários na lavoura com o cotidiano em sala de aula trabalhando com conteúdos e métodos de ensino- aprendizagem, embasadas na nossa realidade fundamentado na pedagogia da alternância* (Graziele Holschú, estudante egressa em 2011).

- Articulação dos tempos e espaços de formação, isto é, a organização das atividades e instrumentos pedagógicos tendo “coerência, ligação e integração (p.29). *“É a gente que faz as aulas. Elas partem da colocação em comum, da sessão familiar pra organização das aulas durante a sessão escolar (Leonardo Queiroz, estudante 1º ano).*
- Movimento da alternância num ritmo de três tempos formando uma sequência de alternância ou unidade de formação, isto é, o meio familiar, profissional, social (saberes experimentais), o CEFFA (saberes teóricos e formais) e o meio (saberes-ações). *“A gente trabalha com a realidade. A gente faz um ‘campo’ entre a realidade e a escola, a escola e a realidade. Traz a realidade pra dentro da escola e da escola pra casa (Jardel Maleitzke, estudante 2º ano).*
- Cooperação, ação e autonomia, isto é, uma aprendizagem partilhada, onde o estudante é agente da sua formação, mudando *“a própria forma de ver, de pensar diferente. A gente tem que ver o diferente. A gente acaba vendo essa outra forma, como é, onde nós estamos, como nós estamos situados neste mundo, a gente não tem só uma visão pra frente, para o futuro a gente acaba tendo uma visão para os lados, onde nós estamos, o que a gente pode usar, a gente escreve o nosso caminho (Jardel Maleitzke, estudante 2º ano).*
- A família como co-formadora no processo educativo, isto é, a alternância não *“deixa perder o vínculo com a família, com o lugar onde tu estás, onde tu moras. Tu aprende com o mundo rural, onde tu vive, onde tu estás” (Everton Brum, estudante do 2º ano).*

Tendo este panorama do que Gimonet chama, de sistema educativo da Pedagogia da Alternância, vale ressaltar que a práxis deste processo educativo, também na especificidade da prática educativa exercida na EFASC, exige uma organização pedagógica que garanta a ação – reflexão – ação. Afinal, a Pedagogia da Alternância busca,

articular, distinguir sem desunir, associar sem reduzir a vida e a escola. Colocar a vida na escola e escola na vida. Levar em conta e gerir os diferentes meios de vida dos adolescentes como fonte de saber, de aprendizagens e como espaços educativos aglutinadores e não somente o campo da escola (2007, p.124).

Esta organização pedagógica acontece através da singularidade dos instrumentos pedagógicos e também pela estrutura curricular que é formatada seguindo as normativas administrativas dos sistemas educacionais.

4.1 A práxis da Pedagogia da Alternância

Falar da práxis da Pedagogia da Alternância envolve compreendê-la a partir da singularidade do seu movimento alternado, que busca associar ação e reflexão. Esta associação, e não dicotomia, se coaduna com a práxis pedagógica proposta por Paulo Freire, que entende a educação como um processo que se “re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que estar *sendo*” (1987,p.73 - grifo do autor). Assim a Pedagogia da Alternância busca na sua organização alternada possibilitar aos sujeitos refletirem sobre as ações implicando numa atitude transformadora e consciente no mundo que os rodeia.

É a práxis do movimento de estar uma semana na sessão familiar, em casa junto à família e após estar uma semana na sessão escolar, na escola junto aos colegas e monitores. O aprender se dá no movimento da ação e da reflexão, que faz interagir diferentes saberes e experiências através da alternância marcada pelo distanciamento e conseqüente aproximação dos objetos cognoscíveis proporcionando o conhecer crítico e a conscientização.

“A gente aprende a dar valor pra família, quando eu estudava na escola convencional a gente estava sempre junto com a família mas quando a gente fica distante uma semana a gente aprender e a gente traz de volta pra família os debates que a gente faz aqui na escola e a gente dá valor pra família que a gente não dava antes (Guilherme Pick, estudante 2º ano).

Neste sentido, não é apenas a alternância de espaços e tempos que possibilita uma aprendizagem significativa, mas também, a organização metodológica inerente à Pedagogia da Alternância que permite a associação da ação e da reflexão. A própria caminhada histórica do exercício da alternância como proposta educacional exigiu pensar numa organização que garantisse o elo de aprendizagem na relação ação e reflexão. Gimonet (2007), ao apresentar a gênese e a evolução da metodologia da Pedagogia da Alternância, reforça que ao implantar a alternância como método sentiu-se a necessidade imediata de uma atividade e de instrumentos pedagógicos específicos. Ou seja,

- de um lado, permitir, aos filhos e as filhas de agricultores da época, a observação e a análise direta da prática agrícola de sua roça e aos pais

colaborarem na formação de seus filhos, trazendo sua experiência e seu saber-fazer;

- de outro lado, estabelecer um elo orgânico entre a experiência da profissão, da vida familiar e social na qual se insere o jovem adolescente e o período escolar (p. 32).

A solução encontrada foi propor para que os jovens elaborassem um estudo progressivo sobre a roça da família. Neste “caderno de exploração familiar” o jovem juntava suas observações, análises e reflexões ao longo de sua formação. As meninas, em razão de seu estudo na época estar direcionado às atividades domésticas, elaboravam o “caderno de casa”.

No decorrer dos tempos e na apropriação da metodologia da Pedagogia da Alternância em diferentes contextos, houve alterações na denominação deste instrumento que tem a finalidade de conferir unidade, coerência e integralidade da formação contextualizada e oriunda de práticas, pesquisas, dúvidas, invenções e reflexões. Segundo Gimonet (2007) alguns CEFFAS denominam estes registros de ‘dossiês de estudos de alternância’, de ‘cadernos’ ou ‘dossiês de estágios’, ‘caderno da realidade’, entre outros.

Assim, retoma-se a origem dos instrumentos pedagógicos da metodologia da Pedagogia da Alternância que durante sua trajetória histórica foi e ainda encontra-se em construção, porém, sempre balizada pelos quatro pilares do movimento CEFFA.

A finalidade dos instrumentos pedagógicos dentro da metodologia da Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma estrutura de trabalho que possibilita a formação integral dos jovens no movimento da alternância, articulando os tempos e espaços distintos, registrando as trilhas e caminhos da alternância, como também orientando os formadores e co-formadores. É através dos instrumentos pedagógicos que é possível perceber que a Pedagogia da Alternância fundamenta-se na cooperação e na partilha do poder educativo, já que “a alternância diversifica e multiplica os co-formadores: pais, responsáveis, mestres de estágios e tutores, monitores do CEFFA e outros intervenientes, mas também os alternantes do grupo” (GIMONET, 2007, p. 31).

Os instrumentos pedagógicos além de assumirem a característica de registros das alternâncias se estruturam potencializado a pesquisa, a interrogação, o diálogo, a experimentação, a troca, a expressão, a sistematização através de relações com o viver, com o trabalho, com o distanciamento e com respeito aos diferentes saberes e relações existentes na humanidade.

Neste sentido a metodologia da Pedagogia da Alternância dentro do Movimento CEFFA, como um dos seus pilares, ultrapassa a característica singular do movimento de alternar, sessão familiar e sessão escolar, ao organizar-se dentro de instrumentos pedagógicos específicos e historicamente elaborados a partir da experiência empírica existente nesta proposta educacional e que favorecem o vínculo e a ligação entre as sucessivas alternâncias. Entretanto, percebo que existe uma heterogeneidade muito acentuada, no próprio movimento, com relação ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância. Acredito que a organização curricular presente na formalização desta pedagogia em cada instituição escolar pode potencializar ainda mais o elo das sessões, proporcionando uma aprendizagem ainda mais integradora.

4.2 Os Instrumentos Pedagógicos

Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância explicitam o movimento da alternância e efetivam essa alternância, que ocorre num ritmo que dá a sequência da alternância ou a unidade de formação, isto é, saberes experienciais, os saberes teóricos e formais e os saberes-ações. Assim, cada instrumento foca na especificidade de um tempo e/ou na articulação dos tempos, garantindo coerência e partilha na formação alternada.

De Burgghgrave apresenta uma síntese muito bem elaborada dos instrumentos pedagógicos aplicados hoje nos CEFFAs do Brasil (TABELA 05). Na EFASC a grande maioria é aplicada, entretanto, alguns não estão acontecendo atualmente considerando as peculiaridades da formação, em especial, as finalidades do projeto formativo da instituição, como por exemplo, os Cadernos Didáticos, os quais na historicidade da formação na Pedagogia da Alternância se apresentam como subsídio e apoio teórico na formação o que, na EFASC, não se apresenta como necessário pelo acesso ao amplo acervo da Biblioteca da UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul⁴³.

⁴³ A Biblioteca da UNISC faz parte da estrutura física da EFASC a qual se divide em dois espaços pedagógicos: Seminário São João Batista e UNISC, como é apresentado no item “O cotidiano da EFASC”.

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	O QUE É
Plano de Estudos	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em Comum	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudos.
Caderno da Realidade	Livro da vida do(a) jovem onde se registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudo nos ciclos das alternâncias.
Viagens e Visitas de Estudos	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudos. Implica em intercambiar experiências concretas.
Colaborações Externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo PE. Geralmente, são dados por profissionais, lideranças parcerias que colaboram
Cadernos Didáticos	É uma modalidade de “livro didático” elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudos.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir dos Plano de Estudos.
Visitas às famílias e Comunidades	Atividade realizada pelo(as) monitores(as) para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão da CEFFA em seu meio.
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de Estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os(as) jovens.
Caderno de Acompanhamento da Alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre a escola-família e família-escola.
Projeto Profissional	O(a) jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que aprende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviço, bem como continuação dos estudos. No último ano, ele (ela) sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo, posturas. Todos avaliam e são avaliados.

Tabela 05: Descrição dos instrumentos pedagógicos da Alternância aplicados no CEFFAs do Brasil
Fonte: DE BURGHGRAVE, 2010, p.149-150.

O instrumento pedagógico que representa a organização de todos os demais instrumentos na Pedagogia da Alternância é o Plano de Formação. A estrutura organizacional do Plano de Formação é um quadro que apresenta e organiza as sessões escolares e familiares. Desta forma oferece a possibilidade de gestão das ações pedagógicas que serão desenvolvidas durante cada sessão escolar como as temáticas dos Planos de Estudos, isto é, temáticas das pesquisas que serão desenvolvidas na família e/ou no meio sócio-profissional. Além disso, apresenta os enfoques das temáticas, as observações sobre a colocação comum, o planejamento de visitas ou viagens de estudos, a participação de colaboradores externos a fim de possibilitar aprofundar as temáticas

desenvolvidas além, das competências e habilidades que serão desenvolvidas nas áreas dos conhecimentos compostas pelas disciplinas.

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.

Integrar e sistematizar os desejos e as necessidades dos estudantes, de suas famílias e da comunidade e “enxertar noções teóricas necessárias para compreender, aprender, recorrer às leis, aos princípios e conceitos, abstrair, construir mais saberes e capacidades” (GIMONET, 2007, p. 77) é a função do Plano de Formação.

Nesta perspectiva o Plano de Formação é orgânico já que, mesmo sendo planejado antes do início das atividades letivas na EFASC, é a partir da prática dos instrumentos pedagógicos, das vivências, das relações, das trocas e das experiências entre os jovens, suas famílias, os monitores e os diferentes saberes que ele se dinamiza e pode ser replanejado durante o processo. Focaliza o processo de conhecer no próprio viver, sendo a quebra do planejamento engessado por um planejamento vivo. Neste sentido, alguns campos do Plano de Formação ficam em aberto sendo preenchidos no decorrer das atividades, um exemplo são as visitas de estudos e as colaborações externas que, na sua maioria, são planejadas e emergem na vivência da formação.

Pela minha experiência na sala de aula, fora da EFASC a gente faz um trabalho diferenciado, fugindo do quadro curricular. (...) participando da construção do Plano de Formação partindo, pensando na realidade deles, o planejamento das aulas é um até tu fazer a visita às famílias e conhecer realmente eles. (...). O monitor tem a ideia, o plano de aula pensado a partir das nossas experiências, o que a gente acha que seria interessante de vincular ao nosso conteúdo, ou seja, o que a gente julga que eles deveriam saber e quando tu faz a visita às famílias, faz a tutoria, conversa com a gurizada e aí tu vê uma infinidade de coisas que tu pode trabalhar. Pode pegar eles como exemplo, partir da situação que tu viu na visita às famílias, de uma situação que um colega monitor de contou ou a partir de relatos da colocação em comum e daí tu clareia o Plano de Formação a partir disso (Samuel Kappaun, monitor EFASC).

É o Plano de Formação que contextualiza o processo educacional na EFASC. Isto é, é ele que apresenta e também simboliza um processo educacional vinculado e emergente do campo, da realidade dos sujeitos do campo pois, como explica Gimonet, a sua elaboração “supõe um trabalho cooperativo entre representantes dos vários parceiros da formação e dos administradores da associação” (2007, p.72). Ou seja, parte da definição de um projeto formativo embasado na participação e envolvimento das famílias.

A participação dos monitores neste processo acontece na organização pedagógica do Plano de Formação, com definição das temáticas abordadas, sua sequência, as atividades pedagógicas e os conteúdos a serem trabalhados em cada área a partir das temáticas. Sendo que toda organização tem sua origem nas atividades da vida (familiar, profissional e social). Portanto, parte da experiência e da partilha para ir em direção à reflexão através do compartilhamento e socialização com os diferentes saberes empírico e científicos.

Assim, para Gimonet, a construção do Plano de Formação perpassa primeiro pelo “olhar, ler, escutar, palpar, perceber a realidade de vida dos alternantes” para, depois disso, pensar em temas e relacioná-los às noções teóricas (2007, p.76). E isso só acontece no processo educacional centrado no diálogo, no respeito e na valorização dos sujeitos e de seu contexto. E essa dialogicidade, como ressalta Freire, inicia antes do encontro propriamente pedagógico entre educando e educador, pois acontece quando o educador se questiona “em torno do que vai dialogar” com os educandos. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (1987, p.83), é o exercício orgânico do Plano de Formação (ANEXO C).

As temáticas propostas no Plano de Formação aproximam-se dos temas geradores de Freire já que partem da vida, da experiência, da troca para “inserir os homens numa forma crítica de pensarem o seu mundo (1987, p. 97). Busca-se na organização das temáticas geradoras propostas pela EFASC que o jovem conheça e reconheça a si, sua família e sua terra (1º ano de formação) para depois conhecer a comunidade e as técnicas, tecnologias e alternativas sociais e produtivas (2º ano de formação) para, ao final do caminhar formativo na EFASC, refletir e elaborar uma possibilidade de ação produtiva e de vida para si e a sua família (3º ano de formação), que é o Projeto Profissional do Jovem, como comenta a estudante do 3º ano Maiara Helena Werner,

Tudo começa no interior de cada um. É a partir do que eu sou, quem eu sou, o que quero ser e o que sinto. Após tudo isso, inicia-se uma longa caminhada que nos ensina para a vida toda. São trabalhos e pesquisas que nos levam para outra dimensão, muito além do convencional.

Assim as temáticas geradoras encontram-se também subdividas em temáticas mais específicas que caracterizam outro instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância: o Plano de Estudo – PE. Dessa forma, este processo acontece balizado pelo

diálogo e tem no Plano de Estudo uma fortaleza. Ele se apresenta como um instrumento de pesquisa participativa, que liga as alternâncias, possibilitando observar, questionar e dialogar sobre vários aspectos do contexto do estudante-família-comunidade. Em outras palavras, possibilita a observação, investigação e percepção da relação entre a vida e a escola.

Através do Plano de Estudo, as potencialidades da alternância se viabilizam, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão. O Plano de Estudo é o responsável por levar e trazer para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões. Ele efetiva a participação da família pois caminha vinculado à interrogação e ao diálogo além de possibilitar a organização da reflexão confrontando os saberes da experiência.

Operacionalmente caracteriza-se como um guia elaborado pelos monitores e estudantes ao final de uma sessão escolar com temas ligados ao contexto vivido pelo estudante e planejados no Plano de Formação e que se tornam o eixo central de sua aprendizagem.

Portanto, todo Plano de Estudos é motivado em cada turma nos três anos de formação através do diálogo entre um ou mais monitores e o grupo de estudantes. Este momento caracteriza-se na sessão escolar como um processo denominado de animação, que tem na relação dialógica estabelecida entre os estudantes e os monitores e balizada pela temática proposta no Plano de Formação a elaboração do “conjunto dos pontos a serem estudados sobre o tema proposto (...) É convidá-los a procurar o ‘porquê e o como’ das coisas, as circunstâncias das ações e suas razões de ser” (GIMONET, 2007, p.35). É instigar o estudante a perguntar: o que, como, porque, onde e quem? Já que, com o *“Plano de Estudos, a gente resgata não só a família, mas a comunidade, tudo, de onde tu veio, trazendo a realidade”* (Betina Ristow, estudante 2º ano).

Este instrumento pedagógico é realizado na sessão familiar e apresentado na sessão escolar seguinte na forma escrita que é entregue ao monitor (a) tutor(a) para leitura e avaliação. Esta avaliação não se caracteriza apenas como uma correção ortográfica de um trabalho escolar, mas é, neste momento, que o monitor/tutor consegue perceber o envolvimento da família, as conversas, as vivências e as necessidades deste jovem. Como resume Gimonet, “é neste momento privilegiado que o monitor descobre as situações de vida do jovem, que recebe saberes da prática e, conseqüentemente, aprende” (2007, p. 37). Como esclarece o monitor da EFASC, Adroaldo de Oliveira, *“Tem que ser curioso, tem que aprender junto”*.

A socialização do Plano de Estudos acontece no iniciar de outro instrumento pedagógico que é a Colocação em Comum – CC. Ela se caracteriza como o espaço de expressão oral e também de sistematização coletiva das pesquisas e observações realizadas. Como esclarece Rocha, a Colocação em Comum é a “atividade de socialização, eixo entre a experiência (a vida) e o saber. Lugar de expressão da diversidade de experiências” (2003, p. 66), É onde “*debatemos temas e dúvidas que vem através da realidade. Todo o decorrer da sessão escolar é ditada através desta Colocação em Comum*” (Ezequiel Christmann, estudante egresso 2011).

Operacionalmente o momento da Colocação em Comum acontece no retorno da sessão familiar, em especial, no primeiro dia da chegada dos estudantes já que as colocações expostas balizam o trabalho pedagógico e didático no decorrer da sessão escolar. Na EFASC, de 2009 ao início de 2012, se realizava a Colocação em Comum nas segundas-feiras pela manhã logo após o retorno dos estudantes à escola. A partir de maio de 2012 este instrumento passou a acontecer no início da tarde de segunda-feira buscando permitir um espaço maior para a partilha dos estudantes que ocupam a manhã da segunda-feira para trocar e iniciar a socialização dos seus PEs entre os seus pares. Essa mudança também buscou possibilitar, através da socialização em pequenos grupos, uma prévia interpretação das pesquisas aglutinadas nestes grupos, pois os estudantes foram desafiados a criarem instalações pedagógicas, teatros, apresentações orais diversas, com uso de tecnologia ou não, que possibilitassem colocar em comum suas pesquisas de forma mais criativa e envolvente⁴⁴ (IMAGEM 01).

⁴⁴ Esta nova organização da Colocação em Comum surgiu a partir da visita do professor Dr. Willer Araújo Barbosa à EFASC onde socializou sua experiência com instalações pedagógicas nas EFAs da Zona da Mata em Minas Gerais.



Imagem 01: Socialização da Colocação em Comum através de instalações pedagógicas.
Fonte: Arquivo EFASC.

Tendo o instrumento pedagógico da Colocação em Comum organizado numa nova dinâmica os estudantes da EFASC percebem que há maior interação e envolvimento, como fala Dienifer Berlt, estudante do 1º ano, *“como estamos apresentando agora a gente consegue interagir mais, faz grupos e dai fazemos as instalações. Assim ficou melhor, conseguimos conversar mais com os colegas”*. É um caminho para potencializar a Colocação em Comum a fim de efetivar a ligação do que é considerado informal e do formal no processo educativo. Como coloca Gimonet, é o *“intercâmbio informal do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois a atividade mais formal que consiste na Colocação em Comum”* (2007, p.43). Possibilita a troca através de relatos e também a introdução ou a continuidade de atividades necessárias à formação e percebidas na partilha coletiva tanto pelos próprios estudantes como pelos monitores.

Estas percepções podem vir a possibilitar um novo planejamento do Plano de Formação, com remanejamento e/ou inclusão de novos temas a serem abordados na continuidade da alternância ou direcionamento para visitas, viagens de estudos ou

colaboradores externos que auxiliem nas discussões levantadas nas apresentações e debates da Colocação em Comum, já que, a *“Colocação em Comum não tem fim, porque ficamos durante a semana debatendo o assunto com os colegas, e nas aulas. E, às vezes, na outra sessão tu faz uma junção com o novo, não há término específico* (Éverton Brum, estudante 2º ano).

As Visitas e Viagens de Estudo têm por finalidade possibilitar que o estudante observe experiências, práticas e vivências em diversos ambientes, sendo relacionadas ao campo agrícola, técnico ou social. Isto proporciona o conhecimento de diferentes realidades e técnicas confrontando estas com a sua e realizando intercâmbio com outras comunidades. Essas visitas e viagens são motivadas sempre pelo Plano de Estudo com estreita relação com a temática em estudo.

A Colaboração Externa é um instrumento pedagógico que é exercido por pessoas externas à escola que, de acordo com a temática abordada no Plano de Estudos em coerência com o Plano de Formação, possibilitam a troca de experiências e saberes durante a sessão escolar.

Os Serões constituem momentos de reflexão sobre diversas temáticas de interesse dos estudantes, possibilitando debates e interrogações de questões que promovem tanto o crescimento individual do estudante como também do grupo. Operacionalmente estes momentos de encontro acontecem à noite na vivência do internato durante a sessão escolar.

O Caderno da Realidade – CR apresenta-se como lugar do registro de conhecimentos sobre a realidade. Segundo Rocha é o “lugar onde ficam ordenadas as informações, experiências realizadas em casa e na escola” (2003, p. 74). Sua origem se deve à demanda de sistematizar a pesquisa, os estudos, as informações, os experimentos e as reflexões advindas do movimento da alternância. Tem a finalidade de possibilitar ao estudante a percepção da alternância retratando e relacionando as relações da família, da comunidade com a sua história, sua constituição, sua produção, suas vivências. É *“onde tu coloca o que acontece em qualquer momento, aquilo que tu acha importante, para depois no futuro poder olhar e até te impressionar com o que aconteceu, o que mudou de um ano para outro”* (Éverton Brum, estudante 2º ano).

Na EFASC todo ano realizamos a socialização dos Cadernos da Realidade dos estudantes. Ou seja, em cada turma, cada estudante apresenta individualmente seu caderno, de como ele foi construído, as dificuldades e facilidades encontradas. Enfim

ocorre a visualização do movimento da alternância através das singularidades de cada estudante na sessão escolar e também na sessão familiar. É mais um momento de troca que para alguns estudantes é muito simbólico. Como diz Guilherme Pick, estudante do 2º ano, *“nele eu falo tudo que eu faço em casa. Muitos colegas não sabem e quando eu apresento eu mostro para os colegas o que faço, o que eu pratico, socializo na turma”*.

As Visitas às Famílias constituem o momento de contato direto entre monitores e a família do estudante no ambiente familiar deste, ela *“faz a união da família com a escola”* (Geovane Schaefer, estudante 2º ano). É um encontro que acontece na sessão familiar e visa facilitar o conhecimento e a aproximação com o ambiente em que o estudante vive com a sua família, além de criar condições para o diálogo e a troca entre monitores e pais, proporcionando condições para discussões de questões técnico-pedagógicas da escola e da aprendizagem do estudante. Estas visitas favorecem reflexões sobre a participação da família, do estudante e da escola no processo de aprendizagem do estudante, gerando novas abordagens no campo conceitual dos saberes e das práticas operativas produtivas – saber fazer e saber ser. Como sistematiza Rocha:

O encontro direto dos monitores, na casa do aluno, com membros da família, é um momento importante para conhecer a realidade cotidiana do aluno sobre vários aspectos; concretizar e ampliar relações de confiança dos pais na equipe e, conseqüentemente, em toda a escola; o monitor acompanhar todo o processo educativo do aluno; observar que ‘importância’ tem o momento – escola sobre o familiar - portanto como é ‘sentida’ a alternância pelos pais; observar o comportamento do aluno dentro do seu meio sócio – cultural (2003, p. 73).

Este instrumento pedagógico também *“ajuda no diálogo com os pais”* (Jardel Evandro Maleitzke, estudante 2º ano), *“porque muitas vezes tem alunos que tem dificuldade de conseguir conversar com seus pais, de fazer aplicações, experimentos e quando os pais conversam na visita com os monitores isto ajuda, dá mais espaço, melhora o relacionamento”* (Éverton Brum, estudante 2º ano). Assim, a Visita às Famílias apresenta-se como um momento de observação da realidade do estudante, suas relações e suas vivências, suas demandas e também necessidades, como também, um momento de problematização junto à família sobre os espaços de aprendizagem na sessão familiar e o envolvimento dela neste processo. Como esclarece o pai Rosmar Kretzmann, que tem um filho egresso da EFASC em 2011 e durante a formação percebeu a importância do apoio da família no processo de aprendizagem,

Se não é o apoio das famílias em casa para incentivar o jovem, não adianta colocar eles para estudarem, não adianta tu mandar o jovem para a escola e tu não dar apoio para ele. Então as coisas que acontecem só acontecem se há união em

casa com a família, apoio da família pra que aquilo possa virar um ciclo, vai e volta, aprendizado vai e aprendizado volta para a família, este ciclo tem que ser fechado.

Na EFASC realiza-se duas visitas às famílias por ano letivo a fim de perceber o processo de aprendizagem ao longo da formação. Todas as visitas são sempre realizadas com a presença de dois monitores da escola, são planejadas seguindo um roteiro que leva em consideração a logística das localidades⁴⁵ dos onze municípios atendidos pela EFASC e são previamente agendadas com as famílias. Também, a cada ano é elaborado um roteiro de observações e anotações que é preenchido pelos monitores durante a visita, tendo em cada ano de formação um objetivo específico segundo o Plano de Formação.



Imagem 02: Visitas às Famílias dos estudantes da EFASC.
Fonte: Arquivo EFASC.

O Caderno de Acompanhamento – CA é o instrumento pedagógico que possibilita o acompanhamento da alternância, “é um instrumento de comunicação entre os diferentes atores da formação: jovens, pais, responsáveis da alternância e equipe de monitores. Ele relaciona e dá sentido aos diferentes lugares da formação” (ROCHA, 2003, p. 74). Este instrumento é preenchido e recebe o registro do estudante, da família e dos monitores, possibilitando a visibilidade dos acontecimentos, das visitas, das experimentações técnicas, dos conteúdos curriculares, das vivências na família e na escola além de avaliações tanto da família, dos estudantes como dos monitores e da escola. É onde “*tu coloca de forma escrita a tua opinião sobre as aulas, sobre a escola. Os pais e os professores colocam a sua opinião. Ele faz a transição da sessão familiar para sessão escolar, e da sessão escolar para a sessão familiar. E a família vê o que a gente teve na escola e a escola olha o que gente fez em casa* (Geovane Schaefer, estudante 2º ano).

⁴⁵ Em 2012, a EFASC atendeu 74 localidades nos 11 municípios, de acordo com os jovens matriculados.

O Caderno de Acompanhamento possibilita um processo avaliativo a cada ciclo de alternância e se apresenta como um complemento ao documento avaliativo sistemático que expressa o resultado da avaliação no trimestre, para o Ensino Médio da EFASC e no semestre, para o Ensino Técnico em Agricultura, que é chamado de Dossiê de Avaliação. Este documento, na EFASC, constitui-se de um relatório individual de cada estudante no qual cada monitor de cada área escreve o processo de aprendizagem do estudante.

Percebo que o Dossiê de Avaliação apresentado em forma de parecer e, somado às avaliações sistemáticas e alternadas do Caderno de Acompanhamento, se assemelha a um modo de avaliação dialógica, pois possibilita uma continuidade de uma aprendizagem centrada no diálogo. Há a busca de uma avaliação que “fala com” o estudante negando o falar sobre ele. Como diz Freire, uma “avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*” (1996, p.116).

Outro instrumento pedagógico que “*cria uma relação de confiança*”, como define o monitor Samuel Kappaun, é a Tutoria que se apresenta como o acompanhamento sistemático e próximo do estudante por um monitor específico. É um acompanhamento personalizado que perpassa pela orientação nas atividades da alternância relacionadas aos instrumentos pedagógicos, ao processo de aprendizagem, às vivências e relações na escola como também no ambiente familiar e sócio-profissional. “*A tutoria a gente conversa com os monitores, com diálogo descobre coisas, tira as dúvidas da gente, da família, fica mais próximo. O tutor dando sua opinião e trazendo mais dúvidas para a gente*” (Éverton Brum, estudante 2º ano).

O Projeto Profissional do Jovem – PPJ é o instrumento pedagógico que liga as aprendizagens desenvolvidas durante a caminhada alternada na Escola Família Agrícola com o ambiente sócio-profissional e/ou familiar. Este projeto é pensado em consonância com os desejos do estudante e também de sua família. É orientado pelo monitor e tutor do estudante e busca interagir os saberes e aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento (técnico, social, ambiental, econômica, linguística, histórica, cultural, entre outros), articulando possibilidades de geração de renda para a família a partir dos estudos e diagnósticos de sua estrutura agrária, administrativa, produtiva além das necessidades e potencialidades desta (POZZEBON; VERGUTZ, 2012).

Percebo que na EFASC este instrumento interliga e justifica os pilares dos CEFFAs como um processo formativo sistêmico, pois, através da metodologia da Pedagogia da Alternância trabalha na perspectiva de uma Formação Integral, já que, o jovem ao

pensar um projeto para si e para sua família não parte apenas de uma visão técnica, de maneira fragmentada, mas sim, de forma sistêmica levando em conta a complexidade de todos os elementos e fatores que se relacionam com a vivência dele e de sua família. Essa abrangência das relações é percebida na participação da família junto à Associação Local e, conseqüentemente, na percepção de uma gestão partilhada, conectada e co-responsável, incentivando o exercício de um trabalho cooperativo e coletivo na agricultura a fim de possibilitar o Desenvolvimento do Meio a partir do conhecer a si, os outros e o mundo. E, dessa forma, estabelece um pertencimento que trilha reflexões e ações, pois como explica Puig-Calvó, com o Projeto Profissional do Jovem, “não se pretende ficar só na observação e na análise crítica, construir algumas hipóteses, mas iniciar também os jovens a buscarem soluções aos problemas, sendo atores do seu próprio desenvolvimento, com a verificação e a experimentação” (2002, p. 128).

Os estágios na EFASC enquadram-se como atividades curriculares pertencentes ao Desenho Curricular do Ensino Técnico em Agricultura⁴⁶. Entretanto, a partir de 2010, em razão das solicitações dos jovens que se encontravam motivados em realizar atividades externas a fim de contribuir com a comunidade, a EFASC organizou as ações externas dos jovens como pertencentes ao Programa de Atividades Extracurriculares da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Através deste programa o jovem realiza atividades na comunidade, em especial, em escolas de preferência próximas a sua propriedade e, através da alternância, realiza experiências e atividades que já aprendera na sua formação, interagindo também com as demandas da comunidade⁴⁷ (ANEXO D).

Um aspecto importante, que não se enquadra enquanto instrumento pedagógico da alternância, mas tem fundamental importância pedagógica no processo formativo é o Plantão. O Plantão corresponde à permanência de monitores na noite junto aos estudantes. Esta permanência corresponde a um acompanhamento dos jovens que se traduz numa vivência integrativa realizada junto aos jovens e as atividades do período noturno da EFASC. É também o dormir na escola possibilitando o intensificar da integralidade na formação e efetivando, de maneira muito significativa, um processo de aprendizagem na qual se vinculam o viver e o aprender. Na EFASC a cada noite da semana da sessão escolar (segunda a quinta-feira) dois monitores pernoitam junto com o grupo de estudantes.

⁴⁶ Conforme detalha o Anexo D.

⁴⁷ As atividades extracurriculares não são obrigatórias e não podem interferir na dinâmica da alternância na sessão familiar.

Esta dinâmica fortalece a alteração do termo professor para monitor proposta e assumida pelo Movimento CEFFA. A função de monitor ultrapassa a concepção de transmissor do saber. Nela amplificam-se as relações, as interações, as ações e as percepções para além do espaço físico da sala de aula. O processo de aprender e ensinar acontece em todos os espaços, na reciprocidade da relação, na polivalência deste profissional, como explica o monitor da EFASC, Anderson Petry Corrêa “*não dá para tu dominar uma única disciplina, o monitor da EFASC tem que ser polidisciplinar*”. Gimonet já enfatiza isso ao dizer que,

Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre as diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio (2007, p.147).

A dinâmica dos instrumentos pedagógicos na Pedagogia da Alternância realizada através da socialização das pesquisas, da partilha das experiências realizadas, da participação e envolvimento das famílias, das comunidades e dos parceiros é amplificada em razão da abrangência regional assumida pela EFASC desde a sua criação. Isto possibilita o encontro das diversidades das comunidades e das vivências nelas existentes e promove, através disso, a amplificação das trocas e das reflexões conectadas com a pluralidade regional e os interesses dos sujeitos do campo desta região, como coloca a estudante do 3º ano Liége Morgana Eichherr Kreutz,

Há também maior riqueza de detalhes e aprendizado, pois sendo vários municípios, logo são várias realidades, costumes, culturas e nenhuma é julgada ser certa ou errada, todas servem para enriquecer o conhecimento que está sendo construído. Estar em uma escola que abrange vários municípios faz com que eu saiba a realidade de muitos destes lugares, sem ao menos ter saído de dentro da sala de aula, pois as pesquisas feitas são colocadas em comum por todos os alunos.

São os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância potencializando uma aprendizagem contextualizada para o homem do campo da região do Vale do Rio Pardo, problematizando e encontrando soluções através do conhecer sistêmico.

4.3 A organização curricular na EFASC

A organização metodológica da Pedagogia da Alternância ao buscar a sua caracterização enquanto instituição de ensino precisa adequar-se às estruturas burocráticas e administrativas estabelecidas pela legislação vigente. Tendo foco no recorte desta pesquisa, na especificidade da EFASC, a estrutura organizacional da escola

é regida pela Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional além das normativas e resoluções dos Conselhos Nacionais de Educação – CNE e da sua Câmara de Educação Básica - CEB e do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEED-RS. A fim de legitimar a práxis da Pedagogia da Alternância, em virtude da singularidade da alternância de espaços e tempos, além do artigo 23 da LDB 9394/96 que define a possibilidade da Educação Básica organizar-se em “alternância regular de períodos de estudos”, o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 apresenta como legítima a alternância da sessão escolar e sessão familiar considerando que “a Pedagogia da Alternância cumpre perfeitamente dispositivos da Lei nº 9.394/96, quando analisados em conjunto, inclusive quanto à duração do ano letivo anual em dias e quanto a sua duração em horas” (BRASIL, 2006).

Dessa forma, a organização curricular na EFASC se estrutura de acordo com a legislação vigente e com os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância que se apresentam como ferramentas que realizam a ligação na alternância, possibilitando o reconhecimento da sessão familiar como um espaço de aprendizagem. Isto acontece, de acordo com o Plano de Curso e Regimento Escolar, definindo tempos e espaços tanto na sessão escolar como na sessão familiar. Ou seja, na sessão escolar organizam-se os dias da semana de acordo com o horário definido seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴⁸ e o Curso de Técnico em Agricultura, e na sessão familiar, reconhece-se horas aulas tanto para o Ensino Médio como para o Ensino Técnico, considerando o espaço familiar/comunitário como também de aprendizagem.

Portando, percebo que não há uma adaptação dos instrumentos pedagógicos ao sistema educacional vigente, mas sim uma associação que possibilita a estrutura organizacional e administrativa inerente a uma escola convencional aliar-se a organização da Pedagogia da Alternância, possibilitando aprendizagens, como também, preocupando-se com os registros escolares que garantam a historicidade escolar dos estudantes em tempos e espaços diferentes. Tendo o Plano de Formação como balizador desta associação, “os conteúdos do programa encontram-se abordados e associados, de maneira cruzada e interdisciplinar. E as possibilidades de construção de sentido pelo alternante, de relação e integração entre os saberes e as aprendizagens, se veem otimizadas” (GIMONET, 2007, p. 66).

⁴⁸ Os Pareceres de Autorização e Funcionamento da EFASC seguiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio instituída pela Resolução do CNE/CEB nº 03/98. Atualmente segue-se a Resolução do CNE/CEB nº 02/2012.

Claro que existem algumas alterações que são necessárias e que foram percebidas no decorrer do processo educacional na EFASC, como a fragmentação do currículo em disciplinas. O grupo de monitores percebeu a necessidade de uma dinâmica de sessão escolar distribuída para além da organização por disciplinas com a compreensão mais ampla do conceito de hora-aula tanto na sessão escolar como familiar. Cabe salientar, que a contextualização desta práxis emergiu por ter-me colocado como relatora do processo que vivenciei junto com o grupo de monitores, de estudantes e das famílias no período de 2009 a 2012. Portanto, essas mudanças foram resultado de inúmeras dúvidas e incertezas que permeavam nossa caminhada e nossa busca por uma prática educativa inovadora através da Pedagogia da Alternância, mas coerente com as exigências da legislação vigente. Também é preciso considerar que a maioria das pessoas envolvidas neste processo inicial de implantação de uma Escola Família Agrícola não tinham, ou tinham muito pouco, conhecimento de como trabalhar com Pedagogia da Alternância.

No ano início das atividades letivas, o currículo da EFASC foi estruturado seguindo as referências legais e conceituais da legislação vigente e a organização do Curso de Ensino Médio segundo as Bases Nacional Comum e a Parte Diversificada, isto é, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que organiza o currículo em áreas do conhecimento. Conforme Art 8º da Resolução do CNE/CEB nº 02/2012: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais e também dispõe da parte diversificada considerando esta integrada e complementar a Base Nacional Comum. O Curso de Ensino Técnico segue as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério de Educação – MEC⁴⁹. A partir desta organização sistematiza-se e visualiza-se a distribuição de carga-horária que acontece na sessão escolar e na sessão familiar, considerando uma organização curricular por disciplinas (ANEXO E).

A organização da prática na sessão escolar na EFASC teve alterações no transcorrer do tempo. Em 2009 a organização curricular estava distribuída em disciplinas, seguindo os tempos (número de aulas, carga-horária por disciplina) estipulado na Tabela de Alocação de Tempo do Ensino Médio. No ano de 2010 percebemos que era possível realizar ligações entre as disciplinas, que muitas se complementavam em virtude do ponto de convergência, isto é, do Plano de Formação

⁴⁹ Conforme informações no site http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_recursos_naturais/t_agricultura.php.

que se apresenta como articulador do processo educacional organizando, a alternância e os instrumentos pedagógicos a partir de temáticas.

Começamos a perceber que a dinâmica inerente à metodologia da Pedagogia da Alternância não se coaduna com a fragmentação. Tornava-se desgastante tentar fragmentar os saberes, as experiências, as vivências em disciplinas pré-determinadas pois o planejamento das aulas e das atividades estava balizado pela vivência dos instrumentos pedagógicos. Ou seja, a partir das temáticas problematizadas e dialogadas nos instrumentos pedagógicos (Plano de Estudos, Colocação em Comum, Visita às Famílias, Tutoria,...) são percebidas as possibilidades de ligações entre os saberes empíricos, do senso comum e os saberes científicos.

Aqui na EFASC o diferencial que tem aqui é que tudo parte da realidade. Os conteúdos, os fundamentos científicos das diferentes áreas isto vem depois, eles vem após a realidade da família, da comunidade, do município, do estado. Em função desta realidade que se procura discutir, ver as relações existentes (Adroaldo de Oliveira, monitor da EFASC).

Gimonet (2007) reforça que a Pedagogia da Alternância por si só nega o isolamento, as simplificações e os reducionismos inerentes à fragmentação disciplinar, de busca constante de saberes ordenados e compartimentados, “um atrás dos outros”. Não há lugar definido e específico para a aprendizagem. Ela ocorre em espaços diversos, “a cada instante, se aprende de maneira diferente e coisas diferentes aonde nos encontramos em cada momento de nossa existência” (p.123).

Assim nos anos de 2011 e 2012 começamos um ensaio de ligação entre as disciplinas, ou melhor, percebemos a necessidade de relacionarmos diferentes saberes que estavam fragmentados nas disciplinas a partir das temáticas problematizadas nos instrumentos pedagógicos, em especial, nos Planos de Estudos e na Colocação em Comum. Neste sentido começamos a fazer experiências, sendo que uma delas envolveu monitores com formação em História, Serviço Social e Engenharia Agrônoma que perceberam que estavam abordando assuntos muito próximos só que em momentos fragmentados em virtude da composição do horário por disciplina. Como relata o monitor Antônio Carlos Gomes, que naquele período trabalhava as disciplinas de Direito e Cidadania e Ensino Religioso e que já trabalhava mais próximo interligando aulas com o monitor João Paulo Reis Costa que trabalhava História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Ambos buscaram na parceria com o monitor Jair Staub, que trabalhava as disciplinas do Ensino Técnico em Agricultura, especificadamente, Agroecologia, Olericultura e Culturas Anuais, uma maneira de interligar os saberes:

Nas aulas começou a aparecer a questão da ditadura militar relacionado a isto a abertura do Brasil para técnicas internacionais de agricultura. A Revolução Verde foi praticamente concomitante com o processo de ditadura, enfocando o processo de mecanização na agricultura introduzindo o conceito de agronegócio que tem até hoje na agricultura. Neste ponto percebemos que o Jair, monitor, poderia trabalhar junto, pela base que ele tem em agroecologia pois eram reflexões que o Jair já vinha fazendo nas aulas. Estava o Jair falando sobre o assunto nas aulas dele e nós, eu o João, falando também em nossas aulas. E aí pensamos: vamos juntar esse negócio (Antônio Carlos Gomes, monitor EFASC).

Esta aula foi realizada com a participação dos três professores em sala de aula, tendo um professor que conduzia as falas e o debate, “o processo da aula integrada começou com o vídeo ‘Dossiê Ditadura’ da Globo News que foi o norte para início do processo e depois partimos para o debate, de forma muito livre, não de forma combinada: eu falo agora e tu fala depois, tendo o João como o que conduzia os debates.” (Antônio Carlos Gomes, monitor EFASC), “cada um ia pontuando, relacionando a sua área ao tema debatido” (Jair Staub, monitor EFASC). Isto caracteriza uma ação dialógica tanto entre os monitores, na partilha, no respeito e na humildade, como fatores fundamentais na construção e troca dos saberes, como também, na estruturação da dinâmica da aula em forma de debate que, por si só, cria um ambiente dialógico, de encontro, de participação, de contribuição e reconhecimento do outro e das relações com este outro. A aula passou a ser, como reforça Freire, um lugar de encontro, “neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (1987, p.81).

A partilha de saberes ultrapassou os momentos proporcionados pelos instrumentos pedagógicos. Sentiu-se a necessidade de realça-la ainda mais na dinâmica da sala de aula e isto não era possível numa organização curricular partida em disciplinas. Desejava-se ir além do treinamento técnico, almejava-se uma formação integral. Os estudantes “começaram a ver que se tem ligação no que se aprende, tu entende mais fácil” (Antônio Carlos Gomes, monitor EFASC). Buscou-se uma práxis, que além de ligar os conhecimentos científicos, possibilitasse, através do diálogo, relações com as experiências singulares e também coletivas dos estudantes e das suas famílias, contribuindo para diferentes percepções de mundo e de relações e, também, de intervenções neste meio, como coloca Geovane Schaeffer, estudante do 2º ano: “no começo é meio complicado essa junção, mas depois a gente vê, que a informação não tá solta e também que não é só informação pela informação que foi passada, mas todo um contexto”.

Atualmente organizamos nossa prática educativa interligando os conteúdos e as disciplinas da Tabela de Alocação de Tempo do Ensino Médio e o Desenho Curricular do Curso Técnico em Agricultura, associando os instrumentos pedagógicos e passando, como coloca Gimonet, da lógica disciplinar do ensino tradicional para uma lógica temática da Pedagogia da Alternância na qual “cada tema encontra sua origem numa ‘situação de vida’ dos alternantes, ou seja, uma atividade, uma organização, um projeto ... de ordem profissional, familiar, sociocultural, pessoal” (2007, p. 67).

Dessa forma, a prática curricular da EFASC está reorganizada considerando as proximidades entre os conteúdos das diferentes disciplinas e/ou componentes curriculares do Ensino Médio e Técnico em Agricultura e as temáticas do Plano de Formação. O currículo está formado em seis grandes áreas do conhecimento: Produção Vegetal, Engenharias, Ciências Humanas e Sociais, Linguagem, Produção Animal e Gestão e Projetos. Cada área abrange as seguintes disciplinas do Ensino Médio e Ensino Técnico em Agricultura, segundo o Plano de Curso da escola, conforme segue:

ANO/MODULO	ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS ABORDADAS	MONITORES RESPONSÁVEIS 2012
1º ano/ Módulo I	Produção Vegetal	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura Geral • Solos I • Ecofisiologia Vegetal • Olericultura • Culturas Anuais I • Biologia • Meio Ambiente e Recursos Naturais 	Adroaldo de Oliveira Evandro da Silveira Júlia Elisa Eidt Alexandro Fabris do Nascimento
	Engenharias	<ul style="list-style-type: none"> • Construções Instalações Rurais • Desenho Técnico • Química • Física • Matemática • Métodos e Técnicas de Pesquisa 	Adroaldo de Oliveira Samuel Kappaun Anderson Petry Corrêa
	Ciências Humanas e Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • História • Geografia • Filosofia • Sociologia • Ensino Religioso • Direito e Cidadania 	João Paulo Reis Costa Antônio Carlos Gomes
	Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Literatura • Redação • Língua Estrangeira • Artes • Música • Teatro • Educação Física 	Débora Borsatti Gilmar Almeida da Silveira Alexandro Fabris do Nascimento
	Produção Animal	<ul style="list-style-type: none"> • Zootecnia • Criações 	Cássio Peiter

Tabela 06: Tabela das Áreas do Conhecimento trabalhadas no 1º ano do Ensino Médio e no Módulo I do Ensino Técnico em Agricultura.

Fonte: VERGUTZ, 2013.

ANO/MODULO	ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS ABORDADAS	MONITORES RESPONSÁVEIS 2012
2º ano/ Módulo II	Produção Vegetal	<ul style="list-style-type: none"> • Agroecologia • Solos II • Culturas Anuais II • Floricultura e Paisagismo • Fruticultura • Vivericultura e Silvicultura • Biologia • Saneamento Básico Rural 	Adroaldo de Oliveira Evandro da Silveira Júlia Elisa Eidt Alexandro Fabris do Nascimento
	Engenharias	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanização Agrícola • Química • Física • Matemática 	Adroaldo de Oliveira Samuel Kappaun Anderson Petry Corrêa
	Ciências Humanas e Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • História • Geografia • Filosofia • Sociologia • Ensino Religioso • Direito e Cidadania 	João Paulo Reis Costa Antônio Carlos Gomes
	Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Literatura • Língua Estrangeira • Música • Teatro • Educação Física 	Débora Borsatti Gilmar Almeida da Silveira Alexandro Fabris Nascimento
	Produção Animal	<ul style="list-style-type: none"> • Zootecnia • Criações 	Cássio Peiter
	Gestão e Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Administração e Economia Rural 	Diego Teixeira

Tabela 07: Tabela das Áreas do Conhecimento trabalhadas no 2º ano do Ensino Médio e no Módulo II do Ensino Técnico em Agricultura.

Fonte: VERGUTZ, 2013.

ANO/MODULO	ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS ABORDADAS	MONITORES RESPONSÁVEIS 2012
3º ano/ Módulo III	Produção Vegetal	<ul style="list-style-type: none"> • Fitossanidade • Biologia 	Adroaldo de Oliveira Evandro da Silveira Júlia Elisa Eidt Alexandro Fabris do Nascimento
	Engenharias	<ul style="list-style-type: none"> • Topografia • Irrigação e Drenagem • Química • Física • Matemática 	Adroaldo de Oliveira Samuel Kappaun Anderson Petry Corrêa
	Ciências Humanas e Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • História • Geografia • Filosofia • Sociologia • Ensino Religioso • Direito e Cidadania 	João Paulo Reis Costa Antônio Carlos Gomes
	Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Literatura • Língua Estrangeira • Língua Espanhola • Música • Teatro • Educação Física 	Débora Borsatti Gilmar Almeida da Silveira Alessandro Fabris do Nascimento Tânia da Silveira de Oliveira
	Produção Animal	<ul style="list-style-type: none"> • Zootecnia • Criações 	Cássio Peiter
	Gestão e Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Associativismo e Cooperativismo • Empreendedorismo Rural • Extensão Rural • Planejamento e Projetos Agropecuários 	Diego Teixeira

Tabela 08: Tabela das Áreas do Conhecimento trabalhadas no 3º ano do Ensino Médio e no Módulo III do Ensino Técnico em Agricultura.

Fonte: VERGUTZ, 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 (ANEXO F).

Entretanto, a EFASC oferta oficialmente estes cursos de forma concomitante, ou seja, são dois cursos distintos, com matrículas distintas, mas que são trabalhados de forma complementar. Isto deveria resultar em dois projetos pedagógicos, dois diplomas,

além de horários de oferta do Ensino Médio separados dos horários da Educação Profissional. A organização concomitante, como ressalta Begmani “vai contra os princípios do funcionamento da alternância”, já que toda metodologia da Pedagogia da Alternância “pressupõe contextualizar e integrar os saberes da realidade cotidiana com os saberes da formação geral e profissional. Ou seja, propõe-se integrar também os saberes das áreas” (2011, p. 20).

Neste sentido há uma divergência entre a prática e a oficialidade administrativa da EFASC. A escola sabe da necessidade de oficializar esta prática já que percebe, pela experiência, que a integralidade na organização curricular e pedagógica é fundamental para uma formação contextualizada em alternância. Quando da sua autorização e credenciamento pela mantenedora não atentou-se para esta necessidade. Era preciso viver a alternância, praticar, experimentar, refletir, ou seja, aprender na relação experimental reflexiva para perceber a necessidade de ofertar também administrativamente um ensino integral. Dessa forma, estão sendo encaminhados para o Conselho Estadual de Educação do RS novos documentos que abordarão esta mudança na proposta curricular da escola já aprovada pelo Conselho Escolar e pela mantenedora a ASSEFASC.

Assim percebo que o espaço pedagógico na sessão escolar da EFASC supera os limites físicos da sala de aula. Como explica Carlo Julianro Giehl, estudante do 3º ano,

Para começar nessa escola a gente aprende tudo o que se aprende no ensino médio, e mais as disciplinas do ensino técnico, que é relacionada para a agricultura, aprendemos e aprofundamos o nosso conhecimento sobre a agricultura e pecuária, que é a nossa realidade. Aprendemos muitas coisas relacionadas a agricultura e pecuária na teoria e na prática, fazendo a teoria na sala de aula e a prática nas áreas experimentais na própria escola, em visitas de estudos a produtores e criadores de toda a região, e também colocamos em prática o que aprendemos na nossa propriedade, fazendo diversos experimentos sobre o que aprendemos na escola.

O Parecer CNE/CEB nº 05/97 que se propõe em analisar e orientar, com relação ao cumprimento e adequação da LDB 9394/96, esclarece que as atividades escolares consideradas “aulas” ultrapassam os conceitos de sala de aula, desmistificando a concepção burocrática de aula apenas como transmissão de conteúdos em espaços específicos.

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, as leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade

a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizara por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto (BRASIL, 1997).

A busca por uma formação integral, como pilar do Movimento CEFFA, em uma Escola Família Agrícola transpõem a concepção de aprendizagem fragmentada e pautada na finalidade específica de construir novos conhecimentos. Ela vai além, pois se constitui como um acreditar numa aprendizagem como ação do viver. Gimonet define a sessão escolar como um espaço de relação que possibilita que “aprendam uns dos outros”. Então, estar na escola, na sessão escolar com espaços para trocas, para o diálogo e para a convivência cria “algumas referências para o presente e para o futuro”.

A estadia na MFR não representa somente um tempo de escola para aprender e construir saberes, mas também, um tempo de vida com os outros, no seio de uma estrutura educativa onde se partilham as refeições, os lazeres, as atividades socioculturais à noite. Um tempo de vida em internato, às vezes em descaminho, de encontrar algum porto seguro, algum lugar para desabafar, algum espaço de escuta e de diálogo (2007, p. 156).

Assim a escola e as relações existentes nela passam a significar um todo no processo de aprendizagem (IMAGEM 03), isto é, a soma não linear mas complexa e conectada de diferentes momentos que se apresentam como aprendizagens na perspectiva do devir, na ação e na experiência do viver, segundo Maturana e Varela para quem “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (2002, p.32). Como sintetiza a estudante egressa da EFASC, Grazielle Holschú *“Nesta escola tive uma formação de Ensino Médio, capacitação técnica e uma formação humanística, a qual considero a mais importante, pois sem ela o resto não nos dá retorno”*.



Imagem 03: Mosaico de imagens que demonstra a organização pedagógica da EFASC na qual permeiam as diferentes relações que envolvem o processo de aprendizagem.

Fonte: Arquivo EFASC.

4.3.1 Disciplinaridades, por onde caminha a EFASC?

A organização pedagógica da alternância busca e necessita, a fim de lograr êxito no seu processo educativo alternado, estabelecer uma unidade de formação que dê coerência ao trabalho. Isto indica que a Pedagogia da Alternância exige uma educação contextualizada que perceba o todo e as partes ao mesmo tempo no decorrer do processo. Como salienta o monitor da EFASC Adroaldo de Oliveira “*é diferente de partir de conteúdos isolados para uma construção ampla, de certa forma, a gente parte do amplo e vai então culminando o aprendizado com as questões específicas de tudo que está envolvido dentro de um processo*”.

Tendo esta concepção de educação e buscando não realizar uma classificação pedagógica para a práxis da EFASC, mas compreendendo a necessidade de encontrar e definir aproximações com concepções que vão além de apenas uma organização curricular, mas definam os olhares inerentes nas relações com os sujeitos e também com

o processo de conhecer, caminho no sentido de encontrar algumas definições que expliquem esse pensar educacional que exige uma mudança epistemológica, passando de uma visão dicotômica das relações com orientações embasadas na decontextualização, simplificação e redução para um olhar de articulação e conectividade (MORIN, 2001).

Historicamente as organizações sociais, culturais e educacionais sofreram rupturas nas concepções de mundo e das relações com este, que influenciaram as estruturas educacionais do Ocidente, passando de uma concepção multidimensional para teorias racionais e empíricas que levaram “a estrutura circular das disciplinas – que se alimentavam mutuamente para permitir a compreensão do todo – a uma redução e fragmentação cada vez maior do saber” (SOMMERMAN, 2006, p.9).

No século XIII o domínio do saber filosófico era percebido e baseado na contemplação, êxtase e revelação. Com o racionalismo cartesiano, a partir do século XVII, inverte-se a ordem tradicional passando-se a separar o espírito e o corpo para melhor conhecer e dominar o mundo. Corpo e espírito podem existir e ser um sem o outro, analisados pela razão, decompondo-os em partes para compreendê-los e analisa-los com fidelidade e imparcialidade para depois reconstituir o todo.

No século XIX hegemoniza-se o pensamento reducionista que definitivamente expurga do sujeito o espírito, ficando apenas com a matéria, com o corpo. Olha-se para o homem como uma máquina com enfoques cientificistas e mecanicistas. “O universo passou a ser visto como fruto do mero acaso da interação de partículas e o ser humano como fruto da simples ‘evolução natural’ (SOMMERMAN, 2003, p. 78).

Na ciência moderna a matemática e a física passam a ter a supremacia dos saberes, instaurando o paradigma da simplicidade baseado na divisão extrema para melhor compreensão dos estados. O paradigma cartesiano-newtoniano destaca-se pela busca constante da certeza através de ordenações mecânicas segmentadas pela separação sucessiva obedecendo sempre à razão. Dessa forma, neste contexto, é preciso separar para conhecer as partes e depois conhecer o todo. Um processo mecânico para respostas absolutas e verdadeiras sobre o conhecimento – ordem, separabilidade e razão.

A estrutura educacional atual fundamenta-se nas orientações cartesianas, pautada na lógica da fragmentação e da sequência a fim de garantir, através da sucessão linear, o acúmulo do conhecimento. Isto se traduz na organização curricular por

disciplinas, que objetiva a fragmentação do saber em busca de, a posteriori, um saber global.

Buscando suprir a falta de diálogo entre as disciplinas inicia-se, na metade do século XX, a organização de propostas que apresentavam diferentes níveis de integração entre as disciplinas chamadas de multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares (SOMMERMANN, 2006).

Sem a intenção de me aprofundar nas diferentes concepções sobre as propostas de interação disciplinares, trago algumas ideias a partir do olhar singular de alguns autores com a finalidade de clarear algumas definições que poderão auxiliar na práxis da Pedagogia da Alternância na EFASC. Zabala (2002) define a multidisciplinaridade como a organização dos conteúdos das disciplinas de forma independente, sem preocupação com a relação entre elas. E a pluridisciplinaridade como a justaposição dos conteúdos das disciplinas mais ou menos afins, buscando a integração e cooperação entre as disciplinas mas sem uma coordenação.

Com relação à interdisciplinaridade, Fazenda citada por Moraes, define como um ir além da integração das disciplinas, relacionando conteúdos e envolvendo os sujeitos no processo através da partilha “implicando mais em uma atitude do espírito que pressupõe curiosidade, abertura e intuição para descoberta das relações existentes entre as coisas. É a forma de restabelecermos a unidade perdida do saber” (2004, p.205-206).

Já a transdisciplinaridade, segundo Sommermann, não busca apenas o diálogo das disciplinas e de seus domínios de saberes, mas o “diálogo com o que está além das disciplinas”, isto é, os saberes, os conhecimentos, a cultura, a tradição, as artes dos sujeitos sociais sempre respeitando a diversidade co-existente (2003, p. 109).

Com essa perspectiva transdisciplinar, passamos a compreender o mundo e as relações através de outras dimensões humanas, entre elas, a sensorial, a intuitiva, a emocional e também a racional, percebendo a realidade de forma multidimensional e multirreferencial onde os pares contraditórios (A e não A), na lógica dos níveis de realidade, se afastam e se aproximam (são e não são, existem e não existem), possibilitando a existência do terceiro termo/estado que são os contraditórios unificados mais singulares (NICOLESCU, 1999, p. 27).

Assim parte-se para a compreensão da transdisciplinaridade como a possibilidade de transcender a disciplinaridade, propondo o diálogo entre as disciplinas

de forma a construir pontes entre o todo e as partes, entre a especificidade e a completude do saber, estando aberto ao desafiar constante da diversidade (CREMA,1993).

Morin, a partir da sua proposta de uma nova transdisciplinaridade, não nega a especificidade, a separação relativa do conhecimento em disciplinas, não é contra a especialização mas entende que é preciso fazê-las “se comunicarem sem operar a redução” (2001, p.138). Reconhece, assim, a necessidade, importância e diversidade de cada disciplina mas buscando a dinâmica do todo e das partes. É o movimento de separação e junção que possibilita o conhecer complexo, como define Crema, “nem um, nem dois; nem só fusão, nem só diferenciação; nem misturar, nem separar” (1993, p. 151), mas sim a procura incessante do equilíbrio deste dois movimentos – separação e relação.

Compreendo que a metodologia da Pedagogia da Alternância apresenta um processo metodológico circular, em espiral, dando a idéia de agir – retroceder – agir, sucessivamente, permitindo a constante separação e associação. Esta organização aponta para a possibilidade de uma metodologia educacional transdisciplinar, “a comunicação em circuito” entre os saberes, segundo Morin (2001).

O movimento da alternância é um caminhar circular que caracteriza uma trajetória espiralada traduzindo a ideia de processo inacabado, impulsionado pela recursividade e retroatividade em que, ao mesmo tempo que age, que produz, também reflete, pensa e é produzido permitindo atuar e comprovar com a possibilidade de retificar e continuar pensando, buscando e alterando.

Com a alternância então convém em pensar de maneira globalizada, em interação, em continuidade e rupturas, em provisório e incerteza. Convém sair do pensamento linear, da relação binária, da justaposição das coisas, do ser humano objeto. Trata-se, ao contrário, de juntar e reunir. Trata-se mais ainda de atuar como sujeitos em permanente busca de autonomia e de desenvolvimento (GIMONET, 2007, p. 123).

É o não separar a realidade empírica da científica, mas sim entender que a experiência, a sabedoria, o cotidiano é produto e efeito daquilo que produz. É compreender que na experiência o sujeito produz a sociedade e é por ela mesma produzido tanto em questões científicas como culturais e sociais, isto é, o sujeito, sua experiência, seu conhecimento é parte daquilo que observa, vive, cria e transforma.

Essa abordagem complexa se coaduna com o método da Pedagogia da Alternância reconhecendo e aceitando a incerteza, o contraditório e não contraditório criando e

percebendo a presença de uma terceira alternativa numa lógica ternária e não binária, dicotomizada, pois reconhece a multidimensionalidade do sujeito e as multirreferencialidades possíveis nas relações. Ou seja, mesmo alternando espaço e tempo na dualidade escola e família/comunidade está imbricada no movimento espiralado da Pedagogia da Alternância a lógica do terceiro incluído pois há a criação de uma nova perspectiva, de uma nova realidade alterada, diferente da anterior, isto é, contrária e não contrária, fruto de um pensar transdisciplinar.

É a percepção de conhecimento não concebido através da lógica formal de aquisição de conhecimento mas compreendendo o conhecimento como ação do viver. É o “conhecer é viver, viver é conhecer” de Maturana (1998) para o qual viver e conhecer são inseparáveis, fazem parte de nossa condição humana.

Isto sinaliza um dos pontos da transdisciplinaridade, ou seja, o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade que oportuniza, segundo Moraes (2004) “uma nova leitura dos conhecimentos antigos, (...) fazendo com que repensemos a nossa individualidade e a nossa vida coletiva, abrindo espaços para o reconhecimento do outro em seu legítimo outro” (p.211).

A Pedagogia da Alternância praticada na EFASC “*tem a realidade como ponto de partida. Em função das diferenças existentes entre as mais diversas realidades de cada jovem, se consegue construir outra realidade diferente, que não é a realidade de A nem B, mas que é a realidade da comunidade, que é a junção das várias realidades que se tem. E, a partir, disso se cria discussões* (Adroaldo de Oliveira, monitor da EFASC). Outro potencializador de um trabalho integrador e também transdisciplinar é a organização curricular em áreas do conhecimento na qual “*há ligação, junção. Proporciona tu não esquecer na outra aula, porque há o debate, há continuidade, fica mais fácil de aprender*”(Everton Brum, estudante 2º ano) já que “*tudo está relacionado, tem um vínculo, tudo está relacionado com a minha vida e a escola*” (Carlo Giehl, estudante 3º ano).

Assim, é possível perceber que a Pedagogia da Alternância com sua especificidade metodológica imbuída na circularidade dos saberes e numa lógica que transcende a dualidade e a simplificação aponta para uma ação pautada na transdisciplinaridade que se coaduna através do movimento da alternância com o “*ciclo vital: ... →Realidade que informa o Indivíduo que a processa e executa uma Ação que modifica a Realidade que informa o Indivíduo → ...*” criando e modificando incessantemente os níveis da Realidade

(D'AMBRÓSIO, 1997, p. 30). É o movimento do saber, do movimento da vida, das relações, das conquistas, das retomadas e dos planejamentos feitos e desfeitos durante o processo de ensinar e aprender e das relações entre os sujeitos.

4.3.2 Uma nova ferramenta pedagógica na Pedagogia da Alternância da EFASC: o Seminário de Aplicação - SAP

A prática de unificação das disciplinas em áreas do conhecimento, da aproximação dos trabalhos, das atividades, dos assuntos abordados na EFASC proporcionou algumas reflexões relacionadas com a necessidade de potencializar a socialização entre os jovens nas sessões familiares. Ou seja, troca e interação das práticas realizadas pelos estudantes na propriedade, seus experimentos, suas dúvidas, dificuldades, acertos e alternativas encontradas nestas atividades.

Assim, além do instrumento pedagógico Caderno da Realidade que tem a finalidade de registrar as alternâncias, a EFASC, a partir do ano de 2010, instituiu como mais uma ferramenta pedagógica o Seminário de Aplicação – SAP, isto é, um momento de troca intensiva entre os jovens matriculados no segundo ano de formação da escola. Esta ferramenta possibilita ao jovem relacionar a teoria com a prática já que ele deve apresentar os experimentos que realizou na propriedade familiar, justificando a sua necessidade além de apontar as alternativas encontradas dentro do seu contexto sócio-econômico e também geográfico.

Essa proposta de socialização, como mais uma ferramenta pedagógica dentro da Pedagogia da Alternância trabalhada na EFASC, surgiu no transcorrer da aplicação do instrumento pedagógico Visita às Famílias. Durante a visita à família de um jovem os monitores perceberam que o jovem apresentava dificuldades em aplicar na propriedade os conhecimentos práticos e técnicos vistos na sessão escolar, ou seja, não havia uma prática reflexiva na sessão familiar que proporcionasse a relação com a teoria e, sucessivamente, gerando novas teorias e novas práticas. Percebeu-se que isto acontecia pela falta de espaço e de tempo para os experimentos práticos, ou seja, o jovem e a família compreendiam a alternância como tempo e espaços de estudos teóricos em livros, apostilas, exercícios e atividades em cadernos já que a prática, a experiência, a atividade agrícola em si não era considerada como aprendizagem. Havia a necessidade, por parte da escola, de reforçar a compreensão da alternância como espaço e tempo de

trocas nas quais as experiências e os saberes da família, dos agricultores e das agricultoras fossem valorizadas na aprendizagem da EFASC.

Era preciso enfraquecer o discurso de que ‘para pegar no cabo da enxada não precisa de estudo’, ou melhor, que práticas agrícolas não são saberes já que os saberes só existem em instituições como a escola. Isto reforça a concepção de educação “bancária” contestada por Paulo Freire, na qual se presume que a relação educacional está construída na existência de um sujeito narrador, o educador, e de “objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (1987, p.57) quem cabe apenas escutar do educador os saberes e as verdades do mundo.

Era possível perceber os danos que a invisibilidade histórica dos sujeitos do campo havia semeado: a família de agricultores não se percebia como sujeito no processo de aprendizagem do seu filho já que era natural esperar por determinações e soluções de terceiros que tinham os saberes que lhes faltavam.

Assim, a ferramenta do Seminário de Aplicação surge neste contexto buscando vigorar um dos princípios da Pedagogia da Alternância que diversifica e multiplica os formadores. Para Gimonet (2007), a família passa a desempenhar um papel fundamental no processo pedagógico da alternância como co-formadora partilhando do fazer educativo e, fortalecendo uma pedagogia da cooperação.

O Seminário de Aplicação é um momento em que o jovem, após dois anos de alternância, de trocas sistemáticas entre os saberes da família, da comunidade e os saberes científicos, tem a oportunidade de apresentar as suas aplicações e suas experiências, contextualizando a propriedade, a família e percebendo-se como sujeito consciente e participativo das relações no e com o mundo através da ação e da reflexão, “pensando o seu pensar, na ação” e não apenas consumindo ideias mas agindo no sentido de “produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação”(FREIRE, 1987, p.101). É o que sintetizou o estudante do 2º ano, Alexander André Schoeninger que pela alternância, pela interação ação-reflexão-ação percebeu que era necessário “*saber como se planta*” a fim de poder refletir com sua família práticas e ir aprendendo na experiência.

Outro aspecto que se percebe e é enfatizado pelos jovens na apresentação do SAP é a progressiva autonomia e credibilidade que é conquistada pelo estudante junto à família. O estudante do 2º ano, Geovane Schaeffer, afirmou que o primeiro espaço que o pai lhe ofereceu para a prática e experimentação agrícola foi um barranco ao lado de casa e,

progressivamente, foi ampliando os espaços “*porque fui mostrando que as minhas experiências davam certo*” (IMAGEM 04). “*Eu precisa ver o envolvimento dele, assim a cada ano ele ia ganhando mais espaços*” explica o pai, Octávio Schaeffer. Esta atitude da família demonstra um envolvimento pedagógico de toda família com as aprendizagens na alternância. No mesmo sentido, a mãe percebeu a necessidade do comprometimento da família na formação do filho, pois muitas vezes ocorrem conflitos que só o tempo e a experiência podem amenizar. Segundo ela:

Ele convenceu o pai que comprando menos farelo de soja, e menos farelo de arroz e outros complementos que ele usava, a qualidade era mesma, não precisava gastar mais. O Geovane fez o custo da produção durante trinta dias e disse que era demais. Isto gerou um certo conflito com o pai, mas devemos saber que o importante é perceber que devemos ir devagar, mostrando que dá certo” (Zenaide Schaeffer, mãe do estudante Geovane).



Imagem 04 – Espaço destinado pelo pai do estudante para experiência no “barranco” e após os novos espaços de experimentos, mais ampliados. Isto foi apresentado pelo estudante no SAP.

Fonte: Arquivo EFASC.

Gimonet apresenta a alternância como a possibilidade deste jovem “adentrar no espaço dos grandes, ou seja, no mundo dos adultos” (2007, p. 93). E esse caminho de busca pelo jovem de uma posição, de valorização e reconhecimento da família tem no movimento da alternância um auxílio, pois o jovem assume o papel de “ator socioprofissional” tendo a incumbência de agir e refletir a fim de ser reconhecido e reconhecer-se na e com a família.

A partilha de saberes e experiências, o envolvimento e a participação do jovem e de toda a sua família no processo formativo da alternância perpassa pela abertura para o diálogo e isso só ocorre se há o exercício da liberdade. Como apresenta Freire, “é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (1987, p.79). É neste encontro dos sujeitos da família, oportunizado pela metodologia da Pedagogia da Alternância, organizada em ferramentas que proporcionam o diálogo, a troca mediatizada pela mundo e suas relações, que todos acabam percebendo-se como sujeitos, capazes de criar e recriar novas relações.

4.3.3 O Cotidiano da EFASC

O cotidiano de uma EFA é marcado pelas relações que se estabelecem. Estas relações são influenciadas também por peculiaridades inerentes tanto ao espaço físico e condições de funcionamento como também pelas abordagens, jeitos e vínculos estabelecidos entre os sujeitos do processo formativo. Compreendo o cotidiano escolar como um dos momentos do processo formativo da Pedagogia da Alternância. Isto é, como tempo e espaço significativo de um recorte do ciclo formativo em alternância, representado na singularidade da sessão escolar que acontece especificadamente no espaço físico da escola já que a formação em alternância pressupõe a totalidade do ciclo (sessão familiar e sessão escolar) e cada sessão tem sua função e finalidade no processo de aprendizagem. Parto da compreensão de que o ciclo de alternância inicia com a sessão familiar, e é esse o ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, através da lógica ação-reflexão-ação.

A partir deste pressuposto compreendo que o cotidiano da EFASC se estabelece nos relacionamentos que, na sessão escolar, acontecem entre os estudantes em formação e os monitores. Claro que em determinados momentos ocorre a presença física

das famílias como também de parceiros, gestores⁵⁰ e colaboradores externos, entretanto, a intensidade relacional vivenciada entre o grupo de estudantes e deste com os monitores é mais predominante ao analisarmos a rotina da sessão escolar. Neste sentido é oportuno lembrar que a sessão escolar na EFASC inicia com a chegada dos estudantes na segunda-feira pela manhã e finaliza na sexta-feira ao fim de tarde. Neste contexto existe uma organização da semana que integra diferentes momentos, considerados na sua totalidade momentos de aprendizagem, que são:

- retorno da sessão familiar para a sessão escolar – os estudantes chegam à escola, organizam seus materiais pessoais e iniciam a convivência e a integração com os colegas;
- Colocação em Comum com a presença de todos os colegas da turma e monitores e entrega dos Cadernos de Acompanhamento aos Tutores;
- momentos de encontros nas diferentes áreas de conhecimento seguindo a distribuição pré-estabelecida no horário escolar. Estes momentos são balizados pelos instrumentos pedagógicos e pela relação com os saberes científicos;
- Visitas de Estudos às propriedades, empresas, comércios entre outros espaços que possibilitem interligar as temáticas abordadas na sessão familiar e escolar;
- Serão, compreendido como momento de socialização da construção do Caderno da Realidade dos estudantes e também como espaço para intervenções dos Colaboradores Externos, debates, filmes, lazer;
- Tutoria, momento de conversas entre o(a) jovem e seu(sua) tutor(a);
- momentos de convivência, vivência em grupo, integração e reflexão;
- organização dos coletivos de trabalho nos quais os estudantes se organizam em grupos a fim de manter a estrutura física da escola e da propriedade. Ocorre a subdivisão em grupos de estudantes em diversas áreas como: cozinha, quartos, área agrícola, etc. Esta organização acontece a cada início de ano letivo através de uma roda de conversa com os estudantes e os monitores e a cada sessão escolar ocorre um revezamento nas áreas que cada grupo é responsável.

A EFASC utiliza dois espaços pedagógicos. Um é a estrutura física e pedagógica de parte da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e outro é o espaço físico de parte do Seminário São João Batista, localizado em Linha Santa Cruz.

⁵⁰ A gestão administrativa na EFASC é realizada por um grupo de coordenadores que são também monitores sendo eleitos pelos colegas e legitimados pela ASSEFASC.

Os espaços da UNISC são utilizados de terça a sextas-feiras pela manhã através do uso de salas de aula, laboratórios de Química, Física, Biologia, laboratórios de agrohidrologia, motores, máquinas e equipamentos agrícolas, desenho técnico e topografia, biblioteca e ginásio de esportes (IMAGEM 05).



Imagem 05 - Estrutura utilizada na UNISC, onde situam-se as salas de aula, os Laboratórios de Biologia, Física, Química, Laboratório de agrohidrologia, motores, máquinas e equipamentos agrícolas.
Fonte: Arquivo EFASC.

A estrutura física do Seminário São João Batista é utilizada na integralidade da segunda-feira e nos períodos da tarde e noite de terça a sexta-feira. Neste espaço realizam-se aulas, práticas agrícolas, práticas esportivas, refeições. Ali também ficam os

dormitórios e demais espaços de alimentação, de estudo, de convivência e de integrações tais como: cozinha, biblioteca, sala de leitura, sala de TV, etc (IMAGEM 06).



Imagem 06 - Estrutura utilizada no Seminário São João Batista, onde estão os dormitórios, as áreas de integração e convivência, a área agrícola, as salas de aula, a cozinha e o refeitório.
Fonte: Arquivo EFASC.

A rotina diária dos estudantes da EFASC inicia às sete horas com café da manhã e finaliza às vinte e duas horas e trinta minutos quando todos se dirigem para os dormitórios para o descanso noturno. É importante destacar que toda a rotina da escola é pensada e repensada em cada início de ano letivo. Neste momento são elaboradas as Normas de Convivências através de um trabalho coletivo com todos os estudantes e todos os monitores (ANEXO G). Estas normas são balizadas pelo Conselho Escolar da EFASC e também pela ASSEFASC. Utilizando a alternância também como processo de construção coletiva com todas as famílias, é enviando, ao final da primeira sessão escolar, uma cópia das Normas de Convivências construídas pelos estudantes e esta retorna para a escola com a aprovação e sugestões das famílias que são levadas para as próximas reuniões da ASSEFASC.

No ano de 2012 a EFASC tinha seus 102 estudantes distribuídos em quatro turmas: duas turmas de 1º ano de Ensino Médio e Módulo I do Técnico em Agricultura (uma turma com 26 estudantes e outra com 23 estudantes), uma turma de 2º ano de Ensino Médio e Módulo II do Técnico em Agricultura (com 28 estudantes) e uma turma de 3º ano de Ensino Médio e Módulo III do Técnico em Agricultura (com 25 estudantes). A sessão escolar organizou-se considerando o espaço físico da EFASC, em especial em razão do número de dormitórios, e ficou assim distribuída: uma sessão escolar com uma turma de 1º ano e uma de 2º ano e a outra sessão escolar com uma turma do 1º ano e uma turma do 3º ano (ANEXO H).

De Burghgrave entende que a sessão escolar é tempo em que “o jovem alternante vive um tempo de confronto entre o seu saber experiencial, familiar, profissional, sociocomunitário (...) mas também espaço de personalização e socialização” (2011, p. 142). Concordo com essa compreensão e considero que neste tempo-espaço do cotidiano escolar emergem muitas interrogações semeadas pela dinâmica de socialização e interação com os instrumentos pedagógicos e fertilizadas pela integração e convivência coletiva e cooperativa do grupo de estudantes e monitores. Gimonet explica que o retorno para a sessão escolar é sempre diferente e desafiante, pois “a cada encontro do grupo de formação cada alternante volta com uma vivência específica devido ao contexto de sua ação, mas também devido aos objetivos pessoais” (2007, p.87). A estudante egressa da EFASC, Graziéle Holschú sintetiza essa vivência na EFASC, afirmando:

Também temos nosso sistema de internato que contribui muito para a socialização do jovem, numa convivência marcada pela solidariedade e pela coresponsabilidade. Temos momentos de lazer, onde realizamos atividades esportivas, conversamos em grupo com rodadas de chimarrão, realizamos trabalhos pendentes, entre outros. Realizamos visitas de estudos a propriedades rurais, nas diversas áreas de produção, assim visualizando manejos diferenciados aos que estamos acostumados. Nesta escola me sinto como se estivesse em casa, pois estou numa família, onde se valoriza a amizade e a irmandade, o respeito um pelo outro.

A convivência intensa do cotidiano da EFASC se fortalece na alternância do dia e da noite: momentos diurnos com aulas, práticas, cuidados com o ambiente individual e coletivo, integração, conversas, trocas, e, momentos noturnos com a permanência dos jovens nos dormitórios, convivendo em grupos de oito jovens por quarto, respeitando as diferenças e constituindo, na integração dos dois momentos, “um espaço de formação cheio de informações, comparações, de opostos, de discussões de problemas permitindo

a cada um situar-se em relação a seus campos de vida familiar, profissional, mas também, de posicionar-se em grupo” (GIMONET, 2007, p.87). A estudante Dienifer Berlt do 1º ano, aponta o respeito, a sensação de igualdade e a convivência como sendo o diferencial da EFASC:

Em primeiro lugar a convivência. Aqui a gente tem um ajudando o outro quando for necessário, todo mundo é igual. Nas outras escolas não, pelo menos da escola de onde eu vim não. Era um querendo ser melhor que o outro, um se achando melhor que o outro, não tinha esse negócio de companheirismo que tem na EFASC.

A relação dos estudantes e dos monitores na EFASC ultrapassa a questão do ensino na perspectiva de transmissão do saber. Através da metodologia da Pedagogia da Alternância e do trabalho integrado em áreas não se busca mais o conhecimento e sim o processo de conhecer, pois “*todos os espaços, desde a alimentação ao dormir em grupo, viver em grupo, processo de integração nos intervalos, tudo isso é aprendizagem*” (Anderson Petry Corrêa, monitor EFASC). Apoiando-me em Morin, compreendo que na EFASC, todo o cotidiano vivenciado se traduz em conhecer, pois o que se faz é intensificar momentos de viver e, portanto, de conhecer já que “não é apenas o ser que condiciona o conhecer, é também o conhecer que condiciona o ser, e estas duas proposições geram-se uma à outra num anel recorrente” (1996, p. 51).

Um cotidiano de aprendizagens que precisa estar embasado na confiança, como relata o monitor Adroaldo de Oliveira, “*a EFASC possibilita é esse tempo, essa vivência juntos, essa criação de vínculos, de amizades, que acabam tornando-se conversas e, dentro dessas conversas os conteúdos, e essas conversas se tornam interessantes, porque a conversa de um amigo é sempre interessante porque tem confiança*”. Essa relação de confiança se coaduna com os saberes necessários à prática educativa expressos por Freire, que exige compreensão do processo de ensinar e aprender como uma ação dialógica, de troca na qual os sujeitos da aprendizagem – estudante e monitor – apresentam-se numa posição de complementaridade, de “inclusão assumida” em que a “dialogicidade verdadeira leva a aprendizagem na diferença e no respeito à ela” (1996, 60) pois como sintetiza o estudante 3º ano Carlo Julianro Giehl, “*aprendemos a trabalhar e conviver em grupo e resolver os nossos problemas com o diálogo.*”

4.3.4 A vivência de grupo e a roda

Para Gimonet um CEFFA é mais que um “lugar-escola” é um “espaço-tempo de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese (...) é palco de uma vida social no meio de um grupo de vida” (2007, p.140). É espaço e tempo de partilhas e de contatos, de relações, de experiências. Experiências para além do ativismo ou de sequencias correntes, repetidas e uniformes mas como um processo sistêmico e próprio de cada um mas fomentado pelas relações com o grupo, com o entrelaçamento de vidas.

Dewey trabalha com a concepção de experiência alicerçada na emoção mesmo tendo a experiência como sendo ação, como “resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive”. É “a emoção a força que move e consolida” as experiências (1980, p. 95). Só há experiência educacional significativa para o sujeito se, pela interação, ocorre alguma modificação através da reflexão que nos auxilia para novas experiências futuras.

É através da interação movida e construída na emoção, nos significados, nas aproximações, nas aceitações, nos afetos consigo e com o outro, entrelaçando o emocional e racional no conviver que potencializamos o aprender, segundo Maturana. E é vivenciando um espaço de convivência que podemos trabalhar as possibilidades individuais e coletivas e também os conflitos aceitando e respeitando o outro como legítimo outro, “em que os outros aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmo” (1998, p. 30).

Compreendo a convivência como uma experiência e, dessa forma, singular para cada sujeito pois o “lugar da experiência sou eu” como explica Larrosa e, portanto, o “resultado da experiência seja a formação ou transformação do sujeito da experiência” (2011, p.6-7). É o que percebemos no relato da estudante Liége Morgana Eichherr Kreutz do 3º ano. Ela vê a sua dificuldade na relação, mas percebe que está nela a aceitação do outro. É a relação criadora e recriadora das experiências que tocam, afetam diferente cada um,

Para mim, o que mais faço na escola é aprender a difícil arte da convivência, que por sinal, é muitas vezes difícil por causa das diferenças entre pessoas (idade, município, história de vida.). A convivência se dá através de pequenos detalhes como dividir o quarto com mais algumas colegas, esportes, grupos de trabalho, roda de oração, interesses em comum, debates em sala de aula, colocação em comum, etc. (...) Na escola eu respeito o espaço do outro, e sei que liberdade só é boa quando sabemos usá-la, e assim aprendo a usufruir dessa liberdade na medida

certa, expondo minhas ideias, críticas, pontos de vista, exercendo liderança, planejando atividades, utilizando ao máximo meu tempo de aprendizado.

Compreendendo as vivências como uma experiência que assume “diferentes sentidos, que acarretam repercussões e podem ser aproveitados metafórica e analogicamente seja no mundo objetivo, seja no contexto das relações/interações sociais, ou mesmo no campo das subjetividades”, é possível identificar que na EFASC os momentos de convivência em grupo se apresentam de uma forma muito particular. Essa experiência traduz-se como “ação de um corpo sensível que percebe, que participa, que integra e é integrado na vivência” (GUSTSACK, 2012, p. 147-148). Conforme a fala dos estudantes:

Aqui dentro da EFASC o ponto mais forte é a roda. Isto muda totalmente das outras escola porque nestas escolas tu chega e, conforme o professor e o aluno, nem cumprimentava e começava a aula. Aqui não, aqui a gente tem a convivência. Este momento, pra mim, é muito forte, é um momento que te ‘obriga’ a querer bem o outro, o companheirismo (Leonardo Queiroz, estudante 1º ano).

Dentro da roda não tem o melhor e o pior, tem o mais quieto, o mais tagarela, o que tem mais facilidade de conversar. Todo mundo é igual, não difere ninguém. Tanto que a roda não tem um começo nem um fim (Éverton Brum, estudante 2º ano).

A roda se apresenta como um instrumento de expressão e de diálogo em diferentes momentos do processo de aprendizagem na EFASC. Ela acontece a cada refeição momento em que os estudantes e monitores em círculo, de mãos dadas, socializam informações e agradecem⁵¹. Mas também acontece dentro da sala de aula, nas conversas e recados e sempre que alguém do grupo julgar que seja necessário. Segundo os estudantes, “a roda acontece de manhã, de tarde, de noite e quando é necessário, quando há problemas ou há coisas para se falar” (Geovane Schaeffer, estudante 2º ano). Se chama roda porque é nela “onde podemos explorar a verdade” (Jardel Evandro Maleitzke, estudante 2º ano), e “falar coisas boas e coisas ruins” (Betina Francieli Ristow, estudante 2º ano), conforme se pode ver nas fotografias que compõem a Imagem 07, que segue:

⁵¹ A EFASC é uma instituição laica, dessa forma, o agradecimento não esta relacionado a uma religião ou crença, mas sim a um ato simbólico de respeito ao outro e ao alimento.



Imagem 07: Momentos da Roda acontecendo na EFASC: na convivência, nas vivências, nos encontros, na sala de aula, nos momentos da refeição.

Fonte: Arquivo EFASC.

Historicamente a forma circular tem sido utilizada por diferentes povos e reverenciada em diversos rituais. Povos indígenas usam a forma circular nos seus rituais através de danças e cânticos, estabelecendo com isso vínculos com o sagrado. A circularidade do Sol e da Lua também é reverenciada por muitos povos que creem na influência mítica destes astros nas plantações, nas colheitas e na caça. Outra forma circular que se assemelha à roda e simboliza a perfeição, a eternidade, a unidade e a

completude é a Mandala. Por si só a palavra Mandala significa círculo e tem no seu formato a simbologia da busca pelo reencontro com o essencial, com o sagrado, com o divino, com o que é transcendente em cada ser (RODRIGUES; MIYAZAKI; SILVA, 2010).

A simbologia da roda na EFASC perpassa pela subjetividade, traz o diálogo como potencializador deste processo. Isto é, não apenas como troca de palavras mas também de emoções porque é *“na roda que a gente tem o olhar um do outro, tu consegue perceber os sentimentos um do outro, de olhar o olhar do outro, de perceber, de sentir”* (Jardel Evandro Maleitzke, estudante 2º ano). Toro corrobora com essa concepção ao compreender que:

o diálogo entre duas pessoas não é composto só de palavras. Quando se intercambiam olhares, na realidade estão dialogando dois anjos (...). A linguagem do olhar vem de regras muito profundas do ser e do possuir as características do mistério, da aceitação, do medo e da fúria (TORO apud CAVALCANTE, 2008, p.102).

Portanto é a roda que provoca o diálogo na EFASC, já que *“é um lugar onde se pode compartilhar, tem diálogo”* (Éverton Brum, estudante 2º ano), *“é a liga que dá para a EFASC”* (Guilherme Pick, estudante 2º ano). E, para haver diálogo, é preciso ter *“uma intensa fé nos homens. Fé no poder de fazer e refazer. De criar e recriar”*, conforme explica Freire (1987, p. 81). E esta disposição ao diálogo perpassa pelo sentimento de amorosidade, de humildade e de confiança que é sentido pelo grupo de jovens da EFASC nos diferentes momentos de vivências e convivências. Conforme explica Geovane Schaeffer, estudante 2º ano, *“há um diálogo muito aberto com os professores, não tem sentimento de medo de que os professores irão repreender”*.

É essa fé, essa crença neste sujeito que se aceita e aceita os outros como legítimos outros, sujeitos de partilha e de esperanças, numa relação horizontal de humildade e de confiança recíproca que habilita o diálogo como importante ferramenta para que, de forma crítica, esse sujeito crie, transforme e mude situações de opressão, como de invisibilidade do homem e da mulher do campo, de valorização e autonomia da agricultura familiar. Este aspecto é visível na fala da estudante do 3º ano, Micaela Hister,

Aprender nessa escola significa pra mim, enxergar o que antes não se enxergava e perceber tudo que está a nossa volta. Conhecer a propriedade que antes vivíamos, mas não sabíamos o que nela existia, pois não me interessava conhecer a comunidade e município e enxergá-los de outra forma. Perder a timidez que antes era um grande obstáculo para mim e mudar também a opinião de meus pais para que aprendam comigo através da Pedagogia da Alternância tudo que aprendo na escola.

Os Círculos de Cultura, na concepção da Educação Libertadora de Paulo Freire, também se apresentam como um espaço circular que tinha a finalidade de possibilitar o diálogo, a participação e a expressão dos saberes individuais dentro de um coletivo. Eles se apresentam como ferramenta que proporciona no diálogo “um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa” (FREIRE, 1986, p.14). Os círculos de cultura tinham essa nomenclatura porque todos os participantes sentavam-se em círculo podendo enxergar a todos. Já o termo cultura remete à busca pela interação do homem com sua realidade numa dinâmica de conhecer seu contexto, percebendo-se nele e recriando-o. Surgem no processo específico de alfabetização de adultos e caracterizam-se como espaço em que dialogicamente se ensina e se aprende tendo a leitura de mundo como balizadora.

No Vale do Jequitinhonha, norte de Minas Gerais, o educador popular Sebastião Rocha, ou melhor, Tião Rocha aplica o que chama de Pedagogia da Roda. Esta ação acontece num processo de educação não-formal, fora das estruturas escolares dentro de projetos do Centro Popular de Cultura e Desporto – CPCD. A Pedagogia Roda tem o objetivo de implicar os sujeitos dos saberes e dos fazeres que circulam o seu meio, portanto, se apresenta como espaço educativo numa metodologia participativa na qual a roda surge em todos os momentos: para conversar, para contar algo, para pensar a rotina, para brincar, para colocar as informações e também para resolver os problemas (ROCHA, 2010).

Assim, a ‘roda’ da EFASC, os Círculos de Cultura e a proposta da Pedagogia da Roda aproximam-se como espaços pedagógicos dialógicos que possibilitam a partilha pelo formato geométrico circular em que todos se veem, facilitando a expressão individual dentro de uma coletividade. Nas palavras de um estudante, isto se dá porque na *“roda não tem algo que se esbarre, ela não tem começo nem um fim, ninguém é maior que ninguém, não tem nada separado, não tem divisão, tem igualdade, tem respeito, de vê e sentir o outro, a presença do outro”* (Jardel Evandro Maleitzke, estudante 2º ano).

Mas, como surge a roda na EFASC? Como é feito o convite para que este jovem perceba a importância do diálogo, da participação, do envolvimento, das vivências? Pelas falas dos estudantes é possível perceber que existe já uma sensibilidade neste sentido que emane do grupo de monitores e dos estudantes que já frequentam ou frequentaram a EFASC. Isto aparece no exemplo citado pelo estudante do 1º ano, Darci Padilha dos Santos Neto,

Vou dar um exemplo de como surgiu a roda na nossa primeira aula de Ciências Humanas e Sociais. Todos nós estávamos sentados um atrás do outro. E o professor João perguntou pra todos de onde vínhamos, e chegou uma hora que perguntou pra mim: 'Darci tu poderia me dizer onde está o Airton, teu colega?' E eu fui me virar pra poder ver onde ele estava na sala, mas o professor disse 'Não! Me responde sem virar, onde tá o Airton? Quem é o Airton, da onde ele vem, onde ele mora, quantos anos ele tem? Pode me falar isso?' Ai eu disse, não professor não tem como. E dai ele explicou se a gente tá sentado em roda, quando o Airton falar eu vou poder ver ele, vou poder enxergar, e vou poder me lembrar do que ele disse e se a gente tá sentado em fila eu nem ia saber quem era o Airton.

Assim, é possível compreender que o grupo de monitores acredita na eficiência da roda como espaço de diálogo e de aprendizagens.

A roda iguala todos os jovens, não tem o cara da frente, o cara do fundo, o certo e o errado, todos são iguais perante o grupo, todos conseguem olhar um para o outro, todos tem o mesmo acesso na discussão, tem o mesmo acesso no contato com o monitor. Então essa roda é incrivelmente positiva no processo de aprendizagem. Como monitor você está com todos os jovens sempre a sua frente e não só para questão de aprendizagem mas também para questão de resolução de conflitos que acabam interferindo diretamente na aprendizagem. A roda favorece a paridade entre os membros do grupo, possibilitando a construção do conhecimento (Anderson Petry Corrêa, monitor EFASC).

Novamente há a presença, na vivência da roda, da questão da fé no outro, do acreditar e da esperança de que não é “no isolamento, mas na comunicação entre os homens” (FREIRE, 1987, p.82) e na legitimidade de que os sujeitos se percebam como sujeitos que se fortalecem na luta por uma educação contextualizada e uma vida digna com e no campo. Trata-se de uma educação que possibilita reflexões sobre temáticas iminentes ao cotidiano desse campo como a questão do êxodo rural que além das causas sociais e econômicas perpassa pelo sentimento de pertença, de vínculo com o campo, como explica a estudante do 3º ano Simone Mallmann, “*a gente acaba não perdendo o vínculo que a gente tem com a família. E isto evita o êxodo rural que hoje é muito grande. O pessoal sai para ir pra cidade pra estudar e acaba não voltando*”.

É o que percebo também na fala do pai Rosmar Kretzmann⁵² que tem um filho egresso da EFASC em 2011 e sente os vínculos e o envolvimento trabalhados tanto na EFASC como na família,

Há um envolvimento muito grande com a família e isso desperta mais o interesse do jovem em permanecer no campo, porque ele sente o seu envolvimento, seu envolvimento maior dentro de casa, na propriedade. Ele começa ver a propriedade com outros olhos, ele não tem mais aquele fogo de estudar e ir embora, isto quebra este sistema.

⁵² A fala de Rosmar Kretzmann no Fórum Regional de Discussão sobre Juventude Rural no dia 15 de maio de 2012 na localidade de Formosa no município de Vale do Sol.

O jovem fica lá uma semana, volta pra casa, tem o convívio com a família em casa durante uma semana inteira e pode colocar as suas ideias, trocar ideias com a sua família em casa. Ele não perde aquele vínculo, não é uma escola convencional onde o professor entra na sala de aula, fecha a porta, dá aula para os alunos, sai pra fora e pensa “se virem”, o mesmo papel que nós fizemos em casa é o mesmo papel que os professores fazem quando estão na escola, eles não viram as costas para o jovem, eles conversam com os jovens, veem os problemas dos jovens. Este convívio que existe com os alunos lá é muito interessante.

Pichon-Rivière esclarece que cada vínculo tem um significado particular para cada sujeito, sendo que o vínculo é sempre um “vínculo social” estabelecido na relação com o outro. Os vínculos são internos e externos e são “integrados num processo de espiral dialética” na qual todo o vínculo inicialmente é externo e depois passa a interno, voltando a ser externo e assim sucessivamente. Através desta perspectiva de “passagem de dentro para fora e de fora para dentro” (1998, p. 41) é possível perceber que as características do mundo interno de cada pessoa são diferentes mesmo frente às mesmas vivências, as experiências, as aprendizagens são de cada um na sua relação objetiva e subjetiva com a realidade externa.

Dessa maneira, cada jovem estabelece seus vínculos que constituirão seu processo de aprendizagem de forma singular e subjetiva, ou seja, como sendo a experiência que se realiza nele, no sujeito e não entre ele e o mundo como aponta Buber (1974). Portanto, a roda como espaço educativo existente no cotidiano da EFASC dentro de um processo de aprendizagem pautado no encontro, no diálogo, no respeito à autonomia, na confiança e na crença nos sujeitos, se apresenta como uma das principais ferramentas metodológicas que somada à organização metodológica da Pedagogia da Alternância potencializa uma aprendizagem significativa pois vai ocorrendo no próprio viver e conviver.

5 APRENDIZAGENS NA EFASC, ALTERNATIVAS DIFERENCIADAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Escrever sobre a aprendizagem da Pedagogia da Alternância na EFASC, pessoalmente, é um desafio. Desafio pelo fato de estar envolvida profundamente com o projeto formativo da escola desde a sua origem em 2009, o que, em inúmeras vezes, me deixava insegura em relatar algo que pertencia tão intensamente ao meu cotidiano, ao meu viver. Trata-se de uma intensidade vivenciada plenamente nas relações com todos os atores da EFASC: família, estudantes, monitores, associação local, AGEFA e que, de certa forma, interferiu na minha pesquisa mas que também, possibilitou que meus olhos enxergassem fatos e realidades que antes não percebia. Ou seja, no processo de investigação, de relações estabelecidas, de diálogos vivenciados na singularidade do movimento da alternância percebi que só poderia escrever sobre o que me acontece. Afinal, como explica Maturana, “somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece” (1998, p. 37). Nesta perspectiva consigo perceber a amplitude de uma proposta diferenciada de educação do campo em que a aprendizagem está relacionada com diferentes aspectos sociais, econômicos, históricos mas, sobretudo, pertencente intrinsecamente ao humano que lá está, nas relações, no sentir, no viver e no conviver.

É neste sentido que percebo possibilidades que permitem que a prática pedagógica na Pedagogia da Alternância na EFASC apresente-se como alternativa diferenciada para a educação, e em especial, para uma educação do campo. Inicialmente é preciso compreender que a ação educacional da alternância na EFASC vem transitando de forma inerente à Educação do Campo, pois se vincula, desde a sua origem, às propostas de um movimento social, e que se reconhece, pelo pertencimento do Movimento CEFFAs, como uma instituição escolar que, administrativa e pedagogicamente, não se enquadra como pública nem como privada, mas sim, como comunitária. Esse status, pedagogicamente, possibilita uma autonomia no desenvolvimento do processo de aprendizagem, isto é, a EFASC tem possibilidade de escolha do seu projeto formativo para o campo, uma vez que é realizado com participação e co-responsabilidade da associação das famílias e dos monitores do Movimento CEFFA. Claro que esta autonomia também é relativa já que ao tratar-se de uma escola, credenciada e autorizada para o ensino médio e técnico profissionalizante, é

natural que ocorreram cobranças externas que estão vinculadas ao sistema de ensino como um todo e também a resultados, como por exemplo, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Entretanto, mesmo enfrentando alguns ‘engessamentos’ externos por parte de uma concepção tradicional de uma educação voltada, em sua grande maioria, apenas à aquisição de conhecimento, a autonomia na construção de um projeto formativo específico para o campo, permeado pela troca de saberes entre os diferentes atores, fortalecendo a participação e o envolvimento das famílias, se apresenta de forma intensa no transcorrer da metodologia da Pedagogia da Alternância. Ou seja, a forma singular do exercício da prática pedagógica na proposta da alternância, estruturada em instrumentos pedagógicos, se apresenta como potencializadora de uma aprendizagem significativa e contextualizada com o meio em que os sujeitos implicados vivem e estabelecem suas relações.

Por ter toda a formação estruturada na dinâmica alternada de conhecer, reconhecer, refletir e propor alternativas de transformação para si e seu meio, a ação pedagógica da alternância já se apresenta como possibilitadora de uma aprendizagem como experiência reflexiva cooperativa, na qual o conhecer está relacionado ao fazer e vice-versa. Um fazer e conhecer, conhecer e fazer (MATURANA e VARELA, 2002) inerentes ao movimento da alternância que ao valorizar os saberes possibilita processos de emancipação que se fundamentam não apenas, mas para além da valorização. Se fundamentam no reconhecimento dos sujeitos e da diversidade de seus saberes, porque aposta na compreensão de que o “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer” (FREIRE, 1994, p.47).

Assim, procurei escrever acerca de aprendizagem, falando de um reconhecer-se como homem e mulher do campo. Um campo de relações, de vivências e de convivências e não apenas de produção, mas de significações em que o vínculo entre a produção e o viver são inseparáveis e precisam, portanto, apresentar-se com qualidade e sustentabilidade. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância se apresenta como potencializadora da compreensão do rural a partir de outras lógicas organizacionais (CAVALCANTE, 2011) gerando, ao meu ver, um sentimento de pertença e de empoderamento como se pode observar na fala do estudante egresso em 2011, Ezequiel Christmann, *“levo comigo um amor para com o campo e tudo que envolve. Levo comigo a alegria de viver como vivo e de ser o que sou”*.

Compreendo a aprendizagem dessa alegria de ser o que se é como uma das mais importantes no processo de aprender na Pedagogia da Alternância da EFASC, que se fortalece ainda mais na dinâmica da circularidade da roda. A roda se apresenta no cotidiano da EFASC de forma intensa, estimulando a convivência com o fortalecimento dos vínculos entre o grupo e possibilitando uma nova perspectiva no processo de aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem pautada, em virtude da estrutura espacial circular da roda, na expressão do ser pelo clima de respeito, de confiança e também de descontração. Nas palavras de Darci Padilha dos Santos Neto, estudante do 1º ano, a roda *“é momento aberto pra gente falar, livre e espontâneo. Não tem porque ter medo ou vergonha”*.

É a roda como concretização de um espaço de diálogo, de trocas. Entretanto a plenitude deste espaço como momento de partilha precisa ser construído na relação pedagógica e isto pressupõe que o educador estabeleça sua prática educativa a partir da compreensão de mundo que o educando esteja tendo. Isto pressupõe uma compreensão da realidade concreta e vivida deste sujeito e não uma compreensão de mundo imposta pelo educador, como sendo a única, a verdadeira.

Neste sentido, percebo uma mudança no trabalho docente pois *“na EFASC é diferente, na Pedagogia da Alternância é diferente, nunca uma aula é igual a outra, nunca um processo tá pronto. Existe um processo contínuo de estudo, de aprendizagem. Isto te motiva, isto motiva o jovem. Nunca é a mesma coisa, porque parte do jovem, da vivência, da Colocação em Comum, dos espaços de convivência com a família, das visitas”* (Anderson Petry Corrêa, monitor EFASC). É a alteração de uma relação pedagógica na qual o conhecimento é algo imposto por outro, que sabe mais, para uma relação dialógica na qual o conhecer está no próprio viver através da partilha de saberes estabelecida no assumir-se do educando e do educador como formadores legítimos de um processo fomentado na igualdade e, ao mesmo tempo, na diversidade de saberes.

Porém, este assumir-se é progressivo e a roda faz transparecer isto, pois o que mais incomoda os jovens na roda é o silêncio, *“o silêncio às vezes é ruim”* diz a estudante do 2º ano, Betina Ristow. Mas também é respeitado pelos jovens que compreendem a individualidade dos sujeitos e o processo de compreensão e funcionalidade de espaços participativos e democráticos no ambiente escolar. É o que nos fala o estudante do 2º ano, Jardel Maleitzke, *“cada um tem um jeito de ver a roda, tem gente que fala porque*

entende que roda é pra se expressar, vai de cada um". Freire fala da necessidade do silêncio, às vezes "desconcertante", a fim de quebrar o processo tradicional de aprendizagem no qual espera-se a "incidência do discurso do educador" (1994, p. 47) ao invés da participação, do envolvimento e do sentimento de igualdade expresso num agir pessoal e ao mesmo tempo coletivo favorecido pela roda.

Também é oportuno ressaltar que a roda na EFASC não se apresenta apenas como uma técnica ou método facilitador do diálogo, mas sim como uma ação fruto da necessidade de partilha e constituída no transcorrer da própria Pedagogia da Alternância. Ou seja, é a alternância na sua essência construída na troca, na valorização e no respeito mútuo que encontra na roda uma forma de vivenciar toda a sua plenitude pedagógica e, dessa forma, tende a se apresentar também como um instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância na EFASC.

Contudo é fundamental compreender que as práticas pedagógicas transitam em ambiguidades que discursivamente podem apresentar-se como emancipatórias e também como tradicionais e/ou repressivas. Gore (1994) à luz de Michel Foucault relembra que "não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de torna-se uma fonte de resistência" (p.15).

Com este olhar a roda na EFASC pode apresentar-se como uma potencializadora do diálogo mas também como espaço de instabilidade, de desconforto, de vigilância e de exposição. Entretanto, acredito que são estas ambiguidades que fortalecem ainda mais a roda já que nela "o ser é reconhecido como individualidade dentro do coletivo" (CAVALCANTE, 2008, p. 105) e, portanto, não iguala mas diferencia a todos pois permite a expressão do ser através da comunicação.

O processo de aprendizagem na EFASC, orientado pela Pedagogia da Alternância numa dinâmica de vivências e interações intensas e organizadas na circularidade da roda é o que proporciona um aprender partilhado e contextualizado possibilitado pelo diálogo problematizador em torno da ação-reflexão-ação, e que faz, conforme a fala da estudante egressa de 2011 Graziéle Holschú, "*valorizar ainda mais o meio em que vivo, e tornar a minha propriedade mais produtiva, aproveitando seus potenciais (...) e a enxergar de outra forma, aprender a refletir mais sobre minhas atitudes e de ter uma opinião própria*". Isto fundamenta, não só o defender, mas o viver o respeito mútuo e o diálogo na educação como prática da liberdade na qual o jovem e sua família assumem-se como

sujeitos do conhecer para refletir e agir no mundo. Neste sentido, questiono: será por isso que a EFASC encanta a tantos que a visitam? Será pela possibilidade de perceber que é possível a concretude de uma prática educativa emancipadora para o jovem do campo? Ou será pela possibilidade de perceber uma educação integrada, coletiva e cooperativa na qual há espaços para escuta e para perguntas?

Aqui, é imprescindível lembrar que uma educação diferenciada como a que vimos experimentando na EFASC não se apresenta só com encantos. Existem no transcorrer de seu processo pedagógico momentos de conflitos. Conflitos que são percebidos como necessários a fim de problematizar sua prática e suas concepções educacionais que enfrentam desafios pedagógicos como também políticos e que acabam por tencionar práticas educativas existentes na regionalidade da abrangência das ações da EFASC. Este tencionamento ocorre através da problematização da necessidade de que escolas públicas de educação infantil, fundamental ou de ensino médio inseridas no meio rural ou que atendam estudantes deste meio assumam, realmente, práticas educativas contextualizadas com o campo, que reflitam criticamente com os sujeitos do campo, seu território, suas demandas e necessidades na singularidade de uma região produtora de tabaco.

Neste sentido, propor e realizar uma educação contextualizada, metodológica e organizadamente, diferente das práticas educativas existentes nas escolas tradicionais, exige o acreditar do todo que a legitima, ou seja, da comunidade, das famílias, dos estudantes, dos monitores, dos parceiros. A fé e a confiança no projeto formativo para além da aquisição de conhecimento embasado nas relações e nas vivências, mas consciente da sua responsabilidade formativa, precisa emanar de todos os atores desta práxis educativa, pois os enfrentamentos são muitos e perpassam por constantes questionamentos sobre a real diferenciação na formação alternada da juventude do campo. São dúvidas e dificuldades que se apresentam também dentro do próprio grupo de monitores, como explica o monitor da EFASC, Anderson Petry Corrêa,

É preciso que profissional esteja aberto e pronto pra isso, pronto pra se desconstruir porque no início, o profissional que vem para EFASC vem formatado de outras instituições de ensino. E depois de momentos de muito conflito, de descrédito com ele mesmo, ele se encontra. Porque tu sai da aula e pensa que não ensinou nada, porque comparado com a concepção convencional de aula tu não passou nada para o jovem. Eu fui questionado se nossos jovens iriam sair preparados da escola e depois de três anos eu percebi que nossos jovens estão mais preparados que os de outras escolas em que trabalhei, onde a educação era só transmissão.

É uma nova possibilidade de aprender que também exige o envolvimento e participação contínua e intensa da família. Na proposta da Pedagogia da Alternância essa possibilidade se aproxima profundamente do processo formativo como co-formadora na sessão familiar como também da gestão da escola, participando da Associação Local. É a concretude do tripé formativo da Pedagogia da Alternância: família – estudante – monitor, que se amplifica no desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos da alternância na perspectiva de uma aprendizagem desejada.

Concluindo, apoio-me nas palavras de Maffesoli (2008, p. 47), uma vez que procurei “capturar os contornos” das singularidades das aprendizagens na Pedagogia da Alternância da EFASC a fim de apontar essencialidades que me possibilitam perceber que esse aprender é fortalecido no movimento alternado que instiga a relação intrínseca entre teoria e prática, entre conhecer e fazer criando no ir e vir contínuo e descontínuo de espaço e tempo uma experiência reflexiva e também cooperativa que traduz-se num vínculo com a realidade e com outros a partir da relação dialógica problematizadora do educador, do educando, do que se procura conhecer e do contexto. São as aprendizagens do ver-se e compreende-se como sujeito do campo, como agente de criação e recriação das relações. E, esse modo de aprender, acontece na EFASC potencializado pela roda que se apresenta como espaço de diálogo, troca, partilha, reflexão, expressão e resolução de conflitos, sendo possibilitado pelos instrumentos pedagógicos dessa Pedagogia da Alternância que é, em última instância, a Educação do Campo feita por aqueles e aquelas que vivem no Vale do Rio Pardo e podem, assim, ir tornando significativo para si e para o mundo o seu viver.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 1987.

ARROYO, Miguel. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. CEDES. v.27, n. 72, Campinas: 2007.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2002.

BEGMANI, João Batista. Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada. Texto elaborado para a Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, setembro de 2011.

_____. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs do Brasil. 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.106 – 117.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. Da Libertação: o sentido teológico das libertações sócio-históricas. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

BOGO, Ademar. Identidade e Luta de Classes. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: novembro/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 05/1997. Brasília, DF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf> Acesso: Novembro/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001. Brasília, DF, 2001. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso: Novembro/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf>. Acesso: Março/2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Federal nº 7.352/2010. Brasília/DF, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: Dezembro/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 01/2006. Brasília/DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf> Acesso:Dezembro/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. Cadernos SECAD 2. Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF, março 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso: Abril/2011.

BUBER, Martin. Eu e Tu. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do estado no meio Rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques. DAMASCENO, Maria Nobre (coordenadores). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993 – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

CAVALCANTE, Ludmila. Sustentabilidade, o Campo e Pedagogia da Alternância - provocações em torno do debate socioambiental. Apresentação no III Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil: práticas e pesquisas sobre a formação em Alternância e Sustentabilidade. Belo Horizonte/MG, 2011.

_____. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Rio de Janeiro: Ensaio: Aval.Pol.Públ. Educ., v.18, n.68, 2010.

_____. A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, 2007.

CAVALCANTE, Ruth. A Educação Biocêntrica dialogando no Círculo de Cultura. Pelotas/RS: Revista Pensamento Biocêntrico, Nº 10 , jul/dez, 2008.

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 Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012.

CREMA, Roberto. Além das disciplinas: reflexões sobre a transdisciplinaridade geral". In: WEIL, Pierre, D'AMBROSIO, Ubiratan. Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DE BURGHGRAVE, Thierry. Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona / GO: UNEFAB, 2011.

DEWEY, John. Experiência e Natureza; Lógica – a teoria da investigação; A Arte como Experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1980.

_____. Democracia e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 4ª ed, 1979.

DI GIORGI, Cristiano. Escola Nova. São Paulo: Editora Ática, 1986.

EFASC. Plano de Curso do Ensino Médio. Santa Cruz do Sul, 2009.

FEE. Fundação de Economia e Estatística. Disponibiliza informações e dados estatísticos sobre o Rio Grande do Sul. Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://mapasdev.fee.tche.br/municipios-do-conselho-regional-de-desenvolvimento-corede-vale-do-rio-pardo-2008.html> - Acesso em: 03/11/2012.

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.

_____. 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.

FISCHER, Nilton Bueno. Paulo Freire: Memórias e Afetos. In: ANDREOLA, B.A.; HENZ, C.I.; GHIGGI, G. Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012, p.15 – 20.

FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Fórum Nacional de Educação do Campo e Seminário Nacional de Educação do Campo. Brasília/DF: agosto de 2012.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e Desenvolvimento do Meio. In: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999, p. 64-72.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28ª ed, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

FREIRE, Paulo; BETTO, Freire. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação*. In: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Diário Oficial*. Decreto nº 49.861. Porto Alegre/RS: Corag Editora do Diário Oficial, 23/nov/2012. p. 2-3.

GORE, Jennifer M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUSTSACK, Felipe. *Vivências e reflexões em torno da Educação*. In: ANDREOLA, B.A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. *Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012, p. 139 – 158.

HENZ, Celso Ilgo. *Educação e Culturas: (Des)Encontros entre o “eu” e o “outro”*. In: ANDREOLA, B.A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. *Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012, p. 67 – 94.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. IN: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Campinas/SP: Autores Associados, nº19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MAFFESOLI, Michel. Elogio da razão sensível. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MATURANA, Humberto. Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORAES, Maria Cândida e VALENTE, José Armando. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. Porto Alegre: Editora Paulus, 2008.

_____. Pensamento Eco-Sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. O Pensar Complexo: Edgar Morin e a Crise da Modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 21 a 24.

_____. O Método III. O Conhecimento do Conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy . A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura : um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO . Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.

NOSELLA, Paolo. As origens da Pedagogia da Alternância. UNEFAB: Brasília, 2007.

NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, Clara Costa. A Educação como processo Auto-Organizativo. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

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.

PELLANDA, Nize. Maturana & Educação. São Paulo: Autêntica, 2009.

_____. Conversações: Modelo Cibernético da Construção do Conhecimento/Realidade. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1377-1388, dezembro 2003.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINEAU, Gaston. Temporalidades na Formação: rumos a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003.

POZZEBON, Adair; VERGUTZ, Cristina. O Projeto Profissional do Jovem - PPJ como instrumento de avaliação mediadora na Pedagogia da Alternância. IN: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS, Anais, Pelotas/RS: UFPel, 2012.

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.

_____. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999, p. 15 – 24.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho, movimentos sociais e educação. Reflexões sobre a produção em educação rural/do campo. Escola de inverno – FAGED / 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>. Acesso em: novembro/2012.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana -

Bahia. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

ROCHA, Sebastião. Pedagogia da Roda. Entrevista concedida ao Programa Conexões Urbanas, 2010. Disponível em: <<http://www.escoladailha.com.br/index.php?acao=galeria&idHome=22&gid=271>>.

RODRIGUES, D.; MIYAZAKI, E.; SILVA, I. Mandalas. Trabalho apresentado para o Curso de Formação em Psicologia Transpessoal Aplicada. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.humanitatis.com/Trabalhos/TCC%20-%20Mandalas%202010.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 61-93.

_____. A Educação Popular e o legado de Paulo Freire: a educação como emancipação do ser humano. In: Revista Marco Social - Educação do Campo. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, Vol. 12, 01/2010.

SILVEIRA, Rogério Leal Lima; CAMPOS, Heleniza Ávila Campos. Processos Participativos em experiências recentes de planejamento regional: o caso do Vale do Rio Pardo (RS). REDES, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 203 – 216, jan/abr 2012.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T.A.P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set. 2009.

SOMMERMAN, Américo. Inter ou Transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999.

_____. Formação e Desenvolvimento Sustentável: Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

STRECK, Danilo. *Rousseau e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TESCHE, Otto. Abandono na área rural. Ano 68, nº26. Gazeta do Sul: Santa Cruz do Sul. Edição de 25 e 26 de fevereiro de 2012, p.22.

VALLE, Lillian do: Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VARGAS, Marco Antônio; OLIVEIRA, Bruno Ferreira de. Estratégias de Diversificação em Áreas de Cultivo de Tabaco no Vale do Rio Pardo: uma análise comparativa. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 50, Nº 1, Jan/Mar, 2012, p. 175-192.

VEIGA-NETO. Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 103-126.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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 - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours - France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

ANEXOS

ANEXO A -VÍdeo Institucional “O poder de uma escola rural diferente”

ANEXO B - Fotos do Grupo de Pesquisa



ANEXO C – Plano de Formação EFASC 2012

PLANO DE FORMAÇÃO – 1º ANO

Objetivo: Conhecer o contexto socio-ambiental-familiar e reconhecer-se neste meio tornando-se, assim, agente de transformação

TG	Sessões		Tema PE	Monitor /a	Enfoque Motivação	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Serões	Caderno da Realidade	Atividade de Retorno	Visita as Famílias
• EU, A FAMÍLIA E A TERRA	SE	SF	Quem sou eu?		História de Vida - autobiografia Origem, características pessoais, Relação grupal Onde e por que estou? Identidade			Dinâmicas de Convivência Filme: “O Curioso caso de Benjamin Button”	Motivação Pesquisa Texto coletivo Arvore genealógica Foto	Arvore Genealógica	Conhecer a realidade cotidiana do jovem. Conversar sobre a importância da participação das famílias na EFASC, família compreender o papel do monitor, acompanhamento das aplicações na propriedade
			Terra, Ar, Água e fogo		Significados(sentidos...) Significâncias, Relações, Mística Pertença	Rincão Gaia					
			Unidade de Produção Familiar – UPF		Diagnóstico da UPF: Utilização da UPF Produção: plantio e criações – Consumo e comercialização Recursos(vegetais, hídricos, relevo, APPs) e Meio de Produção (Máquinas e Implementos, construções) Mapa da UPF Maquete da UPF	Propriedad e na região	Palestras relacionadas Normativa 51 Sanidade		Motivação Pesquisa Texto coletivo Mapa da propriedade	Realizar uma palestra na comunidade	

			Qualidade de Vida	Saúde Alimentação Trabalho Sustentabilidade Sexualidade Reciclagem Separação do lixo Saneamento básico rural		Curso de primeiros socorros					
			Comunidade	Mapa Social da Comunidade							

PLANO DE FORMAÇÃO – 2º ANO

Objetivo: Conhecer, resgatar, criar e implementar tecnologias e alternativas sociais e produtivas para o desenvolvimento.

TG	Sessões SE	SF	Tema PE	Monitor /a	Enfoque Motivação	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Serões	Caderno da Realidade	Atividade de Retorno	Visita as Famílias
• TECNOLOGIAS, TÉCNICAS E DESENVOLVIMENTO			Comunidade		Histórico; composição sócio-cultural-econômica-política-ecclesial; Recursos (vegetais, hídricos, relevo, APPs) e Meio de Produção (Máquinas e Implementos, construções). Arranjos produtivos Inventário.				Motivação Pesquisa Texto coletivo Texto Descritivo sobre as atividades de retorno		Observar o envolvimento do jovem e sua família na alternância. O uso de técnicas e tecnologias coerentes com o seu contexto familiar, econômico, social, etc.
			EFASC e Tecnologia		Conceito de tecnologia Técnicas e tecnologias (apropriação e uso) Alternativas tecnológicas Tecnologias apropriadas			Filme: Quanto Vale ou é por quilo?			
			Arranjos Produtivos Locais - APL		Histórico Formas, meios e condições de produção (relevo, hidrografia, infraestrutura, mão de obra, formas de comercialização Sistema de produção integrado, não integrado e outros Produção sustentável Diversificação Custo energético da produção			Filme: Obrigado por Fumar			
			Seminário de Aplicação – SAP		Organização e apresentações						

			Potencialidades de UPF e Comunidade		Análise Fortalezas-Oportunidades / Fraquezas – Ameaças - FOFA						
			Desenvolvimento do Meio		Conceito de Desenvolvimento Relações Sociais, produtivas, antropológicas (etnias) Modelo de desenvolvimento (exógeno, endógeno, forças centrípetas) Políticas Públicas (financiamento para projetos) Modelo de ATER		Mateus Skolaude				

PLANO DE FORMAÇÃO – 3º ANO

Objetivo: Elaborar e implementar o Projeto Profissional do Jovem buscando desenvolvimento local, qualidade de vida, sustentabilidade e renda.

T G	SESSÕES		Tema PE	Moni- Tor	Enfoque Motivação	Visita de Estudos	Colaboração Externa	Serões	Caderno da Realidade	Atividades de Retorno	Visita às Famílias
	SE	SF									
PROJETO(S) E DESENVOLVIMENTO HUMANO			PPJ Proposta Planejamen- to		A importância do PPJ para o Projeto de Vida (para onde quero ir?) Seminário de qualificação do PPJ						Observar as possibilidades e viabilidades da proposta de PPJ e a percepção da família nesta proposta. Conversar sobre o futuro do jovem, estágios, etc.
			O Meu PPJ e a Terra		Mística, inter- dependência eu, o mundo e as relações		Palestra Carina – Assessora Regional Vacaria (Diego) – Viagem Acampamento e Assentamento Filme “Sonho de Rose” e “Terra para Rose” Rincão Gaia Carta do Cacique – “O homem pertence à Terra” (Julia)				
			Políticas Públicas		O que são, finalidades, responsabilidades, vínculo com a agricultura, poderes, cidadania, técnico agrícola, extensão/comunica ção rural		Palestra sobre financiamentos e investimentos públicos (EFASC em debate sobre Políticas Públicas)??		Motivação Pesquisa Texto coletivo Texto Descritivo sobre as atividades de retorno	Seminário de Política Pública Elaborar um texto base contendo as políticas públicas disponíveis e acessíveis no município	
			Movimentos Sociais,		Finalidades, responsabilidades,	Visita ao Assentamento	Mesa redonda com entidades,	Filme: Um Homem,			

			Sindicais e Cooperativos		atuação, vantagens e desvantagens, rede e parcerias, associativismo e cooperativismo	Charqueadas	sindicatos, poder público – qual o envolvimento com a agricultura e a EFASC? (Marcon)	uma Mulher e uma Enxada			
			A EFASC na minha vida		Viagem Acampamento e Assentamento Filme “Sonho de Rose” e “Terra para Rose”		Egressos				
			Apresentação PPJ		Apresentações para a banca de monitores						

ANEXO D - Programa de Atividades Extracurriculares da EFASC



PROGRAMA DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DA EFASC

O presente Programa de Atividades Extracurriculares da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC tem por finalidade:

- orientar o encaminhamento das atividades extracurriculares ofertadas aos estudantes devidamente matriculados e frequentes nesta instituição de ensino por parceiros e demais instituições privadas ou público.
- possibilitar o acompanhamento pedagógico do estudante dentro da metodologia da Pedagogia da Alternância.
- garantir a certificação da atividade extracurricular como atividade integrante da proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC.

Dessa forma é necessário, fundamentalmente, que as atividades extracurriculares estejam estruturadas e organizadas levando em consideração o modelo de educação da Pedagogia da Alternância que a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC adota como metodologia de trabalho autorizada pelo Parecer CEED nº 142/2009, fundamentado na LDB nº 9.394/1996 e Resolução CNE/CBE 1/2002 e regimentado através do Regimento Escola da EFASC.

A respeito da conceitualização de Atividades Extracurriculares deste Programa aponta-se para atividades desenvolvidas com parceiros e/ou instituições públicas e privadas imbuídas da concepção de educação na metodologia da Pedagogia da Alternância correlacionando os processos educativos singulares desta abordagem metodológica com as necessidades emergentes da própria instituição proponente.

A proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul centra-se na finalidade de *“proporcionar a formação cidadã, integral e personalizada de jovens trabalhadores rurais e suas famílias, em harmonia com o meio ambiente, articulada com os valores humanos, espirituais, técnico-científicos e artístico-culturais, através da interação e a co-responsabilidade entre a Escola e o contexto sócio-familiar do educando. Promover a consciência crítica nos estudantes, através de uma educação libertadora, tendo como fundamento a Pedagogia da Alternância, construindo com os educandos conhecimentos gerais, habilidades e competências centradas nas alternativas de geração de trabalho e renda na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar e do desenvolvimento rural sustentável e solidário”* (Regimento Escolar EFASC – Art.3º).

Através deste pressuposto entende-se por atividade extracurricular que será desenvolvida pelo(a) estudante devidamente matriculado(a) e freqüente na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC como uma atividade voltada e engajada com a finalidade da proposta pedagógica da EFASC e que transcorrerá no período da sessão familiar

sem que esta (1) prejudique a metodologia da Pedagogia da Alternância no que tange ao desenvolvimento das tarefas e das atividades embasadas ou não nos instrumentos pedagógicos próprio da Alternância (2) sem que a atividade extracurricular interfira na convivência familiar.

Ciente deste pressuposto, tanto o(a) estudante, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC como os parceiros e/ou instituições públicas e privadas, deverão formalizar suas intenções através dos seguintes passos:

- Ofício da instituição em que atividade extracurricular será proposta solicitando o desenvolvimento das atividades descrevendo, sucintamente, a finalidade e o objetivo principal da atividade.
- Elaboração, pela instituição em que atividade extracurricular será proposta, de um Plano de Atividades Extracurriculares que será desenvolvido pelo(s) estudante(s)
- Parecer da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC sobre a viabilidade educacional e institucional da atividade extracurricular de acordo com o Plano de Atividade apresentado anteriormente.
- Avaliação periódica da atividade extracurricular pela instituição em que a atividade será desenvolvida e pela EFASC.
- Avaliação final da atividade extracurricular pela instituição em que a atividade será desenvolvida e pela EFASC a fim de possibilitar a validação da carga-horária desenvolvida e posterior certificação da ação desenvolvida.

Pensando e trabalhando através de um processo educativo (Pedagogia da Alternância) que contribui através da interação e da contínua busca de conhecimentos e de valorização dos saberes do homem do campo com os saberes considerados científicos que a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC acredita, através de diferentes parcerias que estejam alicerçadas no exercício da cidadania ativa e no desenvolvimento de uma agricultura forte e solidária, que é possível proporcionar ações que auxiliam na formação humana e profissional da juventude rural de nossa região.

E, através desta proposição, o Programa de Atividades Extracurriculares da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul vem ofertar espaços para concretizar e firmar o vínculo e as parcerias das iniciativas pública e privada com a educação da juventude rural.

Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC

DESENHO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA					
	COMPONENTES CURRICULARES	DISTRIBUIÇÃO CARGA-HORÁRIA			
		Carga-horária Semanal		Carga-horária Anual	
		SE*	SFC*	SE*	SFC*
M Ó D U L O 1	Agricultura Geral	2	---	40	---
	Construções e Instalações Rurais	1	1	20	20
	Desenho Técnico	1	1	20	20
	Ecofisiologia Vegetal	2	1	40	20
	Informática	2	1	40	20
	Olericultura	2	1	40	20
	Solos I	1	1	20	20
	Culturas Anuais I	2	2	40	40
	CARGA-HORÁRIA PARCIAL	13	8	260	160
TOTAL (SE+SFC)	21	420			
M Ó D U L O 2	Administração e Economia Rural	2	1	40	20
	Agroecologia	2	1	40	20
	Floricultura e Paisagismo	2	1	40	20
	Fruticultura	2	2	40	40
	Mecanização Agrícola	2	2	40	40
	Solos II	1	1	20	20
	Culturas Anuais II	2	2	40	40
	Viveiricultura e Silvicultura	2	1	40	20
	CARGA-HORÁRIA PARCIAL	15	11	300	220
TOTAL (SE+SFC)	26	520			
M Ó D U L O 3	Associativismo e Cooperativismo	1	1	20	20
	Empreendedorismo Rural	1	1	20	20
	Extensão Rural	1	1	20	20
	Fitossanidade	4	1	80	20
	Topografia	2	1	40	20
	Irrigação e Drenagem	1	1	20	20
	Planejamento e Projetos Agropecuários	2	0	40	0
	CARGA-HORÁRIA PARCIAL	12	6	240	120
	TOTAL (SE+SFC)	18	360		
	Carga Horária Módulo 1	13	8	260	160
	Carga Horária Módulo 2	15	11	300	220
	Carga Horária Módulo 3	12	6	240	120
	Estágio Supervisionado			400	
	CARGA-HORÁRIA TOTAL	40	25	800	500
	CARGA HORÁRIA TOTAL COM ESTÁGIO			1700	

ANEXO F – Horário da Sessão Escolar

	2ªF		3ªF		4ªF		5ªF		6ªF	
	1º ano	2º/3º	1º ano	2º/3º	1º ano	2º/3º	1º ano	2º/3º	1º ano	2º/3º
M	Reunião de Monitores – Chegada dos Estudantes e Organização dos materiais/ Preparação para CC		Produção Vegetal	Gestão e Projetos	Ciências Humanas	Linguagem	Engenharias	Produção Vegetal	Produção Vegetal	Engenharias
T	Colocação em Comum - CC		Engenharias	Espanhol	Linguagem	Ciências Humanas	Produção Vegetal	Produção Animal	Gestão e Projetos	Engenharias
	Ed. Física	Matemática		Engenharias			Produção Animal	Produção Vegetal	Matemática	
	Matemática	Ed. Física								
N	Teatro	Música	Inglês	-----	Serão		Matemática	Gestão e Projetos	RETORNO À FAMÍLIA	
			Artes	Inglês						
P	Adroaldo –Deise		Gilmar – Evandro		João e Cristina		Anderson e Samuel			

M = Manhã – 8h às 12h

T = Tarde – 13h30min às 17h30min

N = Noite – 19h às 21h30min

P = Plantão dos Monitores

ANEXO G – Normas de Convivência



NORMAS DE CONVIVÊNCIA - 2012

Todo o/a jovem que participa do projeto formativo da escola se compromete observar as regras internas da EFASC – Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, que estão fundamentadas no respeito dos direitos e deveres do ambiente escolar previstos no Regimento Escolar da mesma.

A vivência de grupo, ininterrupta durante a sessão escolar, faz parte da pedagogia da alternância adotada pela EFASC.

A gestão destas normas de convivência de grupo está a cargo da coordenação da EFA em conjunto com a equipe de Monitores/Professores da mesma.

Os educandos precisam acompanhar os seguintes horários:

Café	7h às 07h30min
Deslocamento para UNISC	7h40min
Atividades da manhã	08h às 11h30min
Deslocamento para EFASC	11h45min
Almoço	12h às 13h30min
Atividades da tarde	13h30min às 17h30min
Livre	17h30min às 19h
Jantar	19h
Atividades da noite	20h às 21h30min
Livre	21h30min às 22h30min
Silêncio e dormir	22h30min – 23h

DORMITÓRIOS

- Antes de sair, arrumar, limpá-los e apagar as luzes e fechar as portas;
- Os quartos são feitos para descansar e higiene pessoal;
- Os dormitórios masculinos e femininos são locais separados para poder ter liberdades individuais e de grupo, rapazes com seu espaço e as moças com o dela;
- Por uma questão de saúde aconselha-se não fumar e ingerir bebida alcoólica em nenhum local da EFASC;
- Cuidar de todos os equipamentos e instalações dos alojamentos, se alguns deles forem danificados é preciso repará-los;
- Alimentos no quarto, menos possível e de pequena relevância;
- Nos períodos em casa é possível o educando deixar material próprio na escola;
- Em casos de emergência é importante avisar o educador responsável do dia.
- Manter os banheiros sempre limpos ajuda a criar um ambiente agradável e saudável;
- Água é um bem precioso, usá-la com moderação ajuda preservá-la.

OUTRAS DEPENDÊNCIAS DA EFASC

- Nas dependências da escola é importante transitar em trajas normais de um ambiente educativo onde todos se respeitam;
- Cada jovem possui seu nome, portanto eventuais apelidos não devem ser ofensivos, mas amigáveis e consentidos, assim como o relacionamento entre os colegas.
- O transporte entre a EFASC e a UNISC é feito por meio de coletivo escolar público;
- O uso de equipamentos como computadores e outros aparelhos acontece através de regras.
- O eventual sumiço de materiais pessoais, o grupo de educadores e professor/monitores buscam encontrar solução.
- Se houver a necessidade de se ausentar do ambiente escolar é importante ter o consentimento do professor/monitor responsável do dia.

RELAÇÕES PESSOAIS

- O ambiente interno da EFASC possui uma estrutura familiar, onde as relações entre rapazes e moças e destes com o professor/monitor é importante que sejam levadas adiante com respeito recíproco;
- Neste ambiente, não existem empregados, mas colaboradores;
- A vida de grupo, os estudos, a alimentação e limpeza das diferentes dependências ficam a cargo de: monitores, educador do lar e educando, através dos coletivos de trabalho, onde acontece rodízio a cada duas sessões escolares;
- O uso do celular e demais aparelhos eletro-eletrônicos deve ser feito com moderação, portanto evitar usá-lo na sala de aula assim como no momento de dormir.

O jovem que infringir as normas da vida de grupo está sujeito as penalidades previstas no artigo 74º do Regimento Escolar.

TERMO DE COMPROMISSO

O jovem _____ compromete-se a cumprir os preceitos básicos exigidos pela escola para a aquisição e manutenção do regime da vida de grupo, que estão fundamentados no respeito do DIREITO dos colegas, nas normas previstas no Regimento Escolar, e demais normas decorrentes do mesmo e nas demais normas e modalidade de vida de grupo.

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de _____.

Mãe/responsável

Pai/responsável

Jovem

Coordenador

ANEXO H – Listas das turmas EFASC 2012

TURMA 1º ANO	LOCALIDADE	FAMÍLIA
Adriana Cortes	Santa Cruz - São José da Reserva	Ailto e Márcia
Aline Rosane Reitzer	Vera Cruz - Linha Borges de Medeiros	Armindo e Vera
Anderson Juliano dos Santos	Vera Cruz - Entre Rios	Claudiovani e Elenise
Brenda da Silva	Vera Cruz - Linha Fundinho	José e Regina
Cassiane Luiza Boeck	Candelária – Linha Oveiras	Carlos e Adriane
Cleisson Henrique Watte	Venâncio Aires - Linha Alto Paredão - Pires	Leonir e Cleci
Cristian Alex Landskren	Vale do Sol - Alto Castelhanos	Élio e Leci
Dais Schubert	Vera Cruz - Travessa Rio Pardinho	Sérgio e Gladis
Douglas Endrigo Petersen	Venâncio Aires - Linha Saraiva	Rolando e Cilane
Eduardo Ebert	Vera Cruz - Linha Alto Ferraz	Ledor e Selga
Emanuel Luís Cristmann	Santa Cruz do Sul – Linha Antão	Alexandre e Liane
Fabício Rafael Lenz	Vera Cruz - Entre Rios	Claudio e Elaine
Felipe Eduardo Poetter	Vera Cruz - Linha Henrique D'ávila	Ernani e Dirce
Fernando André Goethems	Venâncio Aires - Linha Brasil	Nairo e Silvane
Gabriel Zanotto	Passo do Sobrado – Capela dos Cunha	José Afonso e Elona
Guilherme Rathke Alves	Vera Cruz - Linha Ferraz	Márcia
Henrique Marcos Farsen	Santa Cruz - Linha Santa Cruz	Paulo e Silvia
Jurgan Rusch	Santa Cruz - Cerro Alegre	Célio e Rosimara
Lucas Micael Jost	Vera Cruz - Linha Ferraz	Valdério e Marcell
Luis Fernando Candiel Soares	Venâncio Aires – Linha Mangueirão	Dorival e Ledi
Paulo Roberto Manske	Vera Cruz - Linha Borges de Medeiros	Márcio e Angela
Rafael Fernando Schroeder	Vera Cruz - Linha Ferraz	Luiz e Marlise
Roberta Raquel Winck	Rio Pardo - Albardão	Oilson e Marcia
Sandra Carine Iser	Vera Cruz - Linha Henrique D'ávila	Claudiomir e Viviane
Thaís Vieira	Herveiras - Linha Fernandes	Antonio e Silvia
Vinícius Machado Wink	Vera Cruz - Entre Rios	Gilberto e Luci
26 estudantes (8 meninas e 18 meninos)		

TURMA 1º ANO	LOCALIDADE	FAMÍLIA
Ailton Leomir Watte	Santa Cruz - Alto Paredão	Laudir e Elci
Airton Senna da Silva	Santa Cruz - Alto Paredão	Mário e Ereni
Cleiton Arend	Vale do Sol - Fontoura Gonçalves	Sinelio e Isolde
Danielli Fabris do Nascimento	Rio Pardo - Rincão Del Rei	José e Leonir
Darci Padilha dos Santos Neto	Santa Cruz - Alto Paredão	Jairo e Celoi
Darlei Tiago Bello	Vale do Sol - Rio Pardense	Eloir e Ledi
Dienifer Berlt	Vale do Sol - Linha Boa Esperança	Osmar e Carmen
Douglas Vinícius Jaeger	Vale do sol - Rio Pardense	Astor e Eroseli
Gilson Goethems	Sinimbu - Linha Calixto	Darci e Selita
Giovane de Queiroz	Sinimbu - Salto do Rio Pardinho	Eronildo e Tania
Guilherme Padilha	Sinimbu - Linha Carvalho	Paulo e Vera
Guilherme Augusto Reimann	Rio Pardo - Rincão Del Rei	Geraldo e Leandra
Janice Molz	Vale do Sol - Herval de Baixo	Astir e Silvane
Jean Carlos Gassen dos Santos	Passo do Sobrado – Passo da Mangueira	Valmor e Ivanir
Jean Machado de Almeida	Gramado Xavier - Linha Silveira	Olaides e Marilda
João Jardel de Souza	Gramado Xavier - Linha Silveira	José e Rosane
Jois da Costa	Santa Cruz - Linha Nova	Nelson e Rosani
Leonardo Queiroz	Sinimbu - Linha Gamelão	Santino e Nilda
Jonas Dirceu Fumagali	Boqueirão do Leão - Estância Schmidt	Gilberto e Maristela
Natália Nadir Muller	Vale do Sol - Linha Formosa	Ingo e Rejane
Rodrigo Braun	Vera Cruz – Linha Sítio	Airton e Márcia
Robison Marth	Santa Cruz - Alto Paredão	Marcia e Moacir
Vitor Daniel Frantz	Vera Cruz - Linha Sítio	Armi e Márcia
Total: 23 estudantes (5 meninas e 18 meninos)		

TURMA 2º ANO	LOCALIDADE	FAMÍLIA
Alexander André Schoeninger	SCS - São Martinho	Jair e Mônica
Betina Francieli Ristow	Vera Cruz - Lª Sítio	Edson e Verônica
Bruno da Fonseca Fagundes	Rio Pardo -Capão da Coalhada	Everaldo e Cristiane
Cleiton Argel da Silva	Santa Cruz -Lª Paredão	João Derli e Lourdes
Cleiton Drost	Herveiras - Lª da Várzea	Claudério e Angela
Diego Henrique Hauth	Santa Cruz - Alto Lª Sta Cruz	Astor e Marlise
Dieison Janiel Fischer	Santa Cruz -Paredão Maas	Jair e Márcia
Douglas Luiz Breuning	Santa Cruz -Lª Nova	Adelar e Vera Lucia
Emerson Arend	Vale do Sol -Alto Quilombo	Alceu e Marceli
Éverton Evandro de Brum	Vera Cruz -Lª Tapera	Paulo Cesar e Ivete
Geovane José Schaefer	Santa Cruz -São Martinho	Octavio e Zenaide
Guilherme Francisco Helfer Pick	Santa Cruz -Reserva do Kroth	José Aloísio e Claudete
Gustavo Julio Liemberger	Rio Pardo -Rincão Del Rei	Nilton e Ana Maria
Gustavo Konzen	Passo do Sobrado - João Maura	Gilberto e Eliane
Henrique André Zahn	Vale do Sol Av.15 de Setembro	Carlos e Leoni
Jardel Evandro Maleitzke	Sinimbu -Lª Branco	Milton e Rosali
Jordana Rafaela Pfeiffer	Vera Cruz	Jair e Rosali
Jorge Adriano Greiner	Santa Cruz -Alto Paredão	Anuário e Inês
Josnei Volmir Hirsch	Vale do Sol -Alto Formosa	Nasário e Mara Lucia
Leandro Schena	Gramado Xavier -Volta Alegre	José e Claudete
Luis Carlos Lersch Junior	Santa Cruz -Travessa Bohnen	Luis Carlos e Evani
Maurício de Carvalho	Vale do Sol -Faxinal de dentro	Valdomiro e Solange
Maurício Felten	Boqueirão -Quatro Léguas	Bruno e Marisa
Maurício Ricardo Dupont	Rio Pardo-Taquarizinho	Anselmo e Rosangela
Rafaela Jost Gabe Guimarães	Santa Cruz -Lª 7 de Setembro	Vergílio e Suzete
Renan da Silva Fernandes	Sinimbu -Lª Carvalho	Alveri e Marina
Vinícius da Silva Kern	Sinimbu -Paredão São Pedro	Aurélio
Yan Gusson	Santa Cruz -Lª Ficht Rio Pardinho	Luiz Aquiles e Gloria
Total: 28 alunos (3 meninas e 25 meninos)		

TURMA 3º ANO	LOCALIDADE	FAMÍLIA
Andressa Bastos	Herveiras -Herval São José	Darci e Sidonia
Antônio Augusto Rosa	Santa Cruz -Alto Paredão	José Romildo e Maria Cleci Severo Rosa
Bruna Betina Greiner	Santa Cruz -Linha João Alves	João Valmir e Cristiane
Carlo Julianro Giehl	Venâncio -Linha Saraiva	Donato e Marlene
Carolina Landskren	Vale do Sol -Linha Bastian	Isidoro e Marcia
Cleiton Jair Schlosser	Santa Cruz -Linha Arroio do Leite	Clécio e Loiva Marinês
Daniel Schipper Lima	Rio Pardo -Rincão Del Rei	Gilberto e Márcia
Diogo Manske	Rio Pardo -Rio Pardinho Travessão	Marco Antônio e Giane
Éricles Raymundo	Passo do Sobrado -Malhada	Elso Miguel e Ângela
Fernando Fengler	Venâncio -Linha Brasil	Claudio e Marlene
Gilvan Prates da Silva	Boqueirão -Linha Colônia Picoli	Pedro Onofre e Eroni
Henrique Jappe	Herveiras - Linha Pinhal	Jorge e Elisete
Jéferson Tomazi	Boqueirão -Alto Rio Pardinho	José Homero e Bernardete
Liége Morgana Eichherr Kreutz	Santa Cruz -São José da Reserva	Roque e Mônica
Maciel Tomasi	Boqueirão -Linha Estância	Paolo e Adriana
Maiara Helena Werner	Vale do Sol -Alto Castelhana	Darli e Leoni
Maicon Cristiano Ribeiro	General Câmara -Boqueirão	Valdenire e Lúcia
Maicou Zanette	General Câmara -Boqueirão	Clairton e Rejane
Maurício Eduardo Greiner	Santa Cruz Linha João Alves	João Valmir e Cristiane
Micaela Hister	General Câmara -Boqueirão	Jorge André e Traudi
Ricardo André Sausen	Santa Cruz -Linha Monte Alverne	Enio Paulo e Lúcia
Rodrigo Rafael Claas	Herveiras -Linha Herval São João	Gilmar e Cleusa
Simone Teresinha Mallmann	Venâncio -Linha Santa Emília	Irineo e Inês
Vinícius Gabriel Dupont	Rio Pardo- Taquarizinho	Anselmo e Rosangela
Wagner Mateus da Silva Barros	Santa Cruz -Linha São José da Reserva	Jair e Ceni
25 estudantes (7 meninas e 18 meninos)		