

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE**

ALINE GUTERRES FERREIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS INSTRUMENTOS
PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS CASAS FAMILIARES
RURAIS E ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2024

ALINE GUTERRES FERREIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS INSTRUMENTOS
PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS CASAS FAMILIARES
RURAIS E ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina

Coorientador: Prof. Dr. Alberto Bracagioli Neto

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Guterres Ferreira, Aline

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS
INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
NAS CASAS FAMILIARES RURAIS E ESCOLAS FAMÍLIAS
AGRÍCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL / Aline Guterres
Ferreira. -- 2024.

390 f.

Orientador: José Vicente Lima Robaina.

Coorientador: Alberto Bracagioli Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Agroecologia. 3.
Construção do Conhecimento. 4. Escola Família
Agrícola. 5. Casa Familiar Rural. I. Lima Robaina,
José Vicente, orient. II. Bracagioli Neto, Alberto,
coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALINE GUTERRES FERREIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS INSTRUMENTOS
PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS CASAS FAMILIARES
RURAIS E ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina

Coorientador: Prof. Dr. Alberto Bracagioli Neto

Porto Alegre, 26 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina - Orientador - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Roniere dos Santos Fenner – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

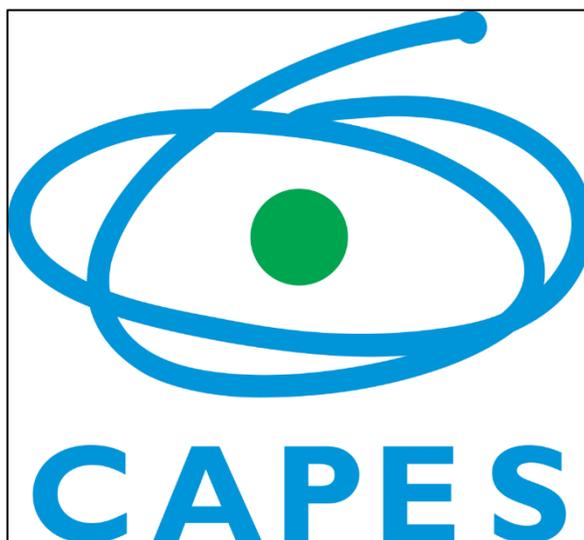
Prof. Dr. Dilmar Luiz Lopes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Cristina Luísa Bencke Vergütz – Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

Prof.^a Dr.^a Daiane Loreto de Vargas – Universidade Federal de Santa Maria.

FONTE DE FINANCIAMENTO DA PESQUISA

A realização deste trabalho teve o apoio da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES).



RESUMO

A educação no meio rural está presente para além dos muros escolares, e reconhecer esse pluralismo de espaços educativos e diversidade de conhecimentos sempre foi um grande desafio para a abordagem tradicional da construção científica acadêmica. Nesse sentido, propõe-se nesta tese uma pesquisa sobre as estratégias de construção do conhecimento dos educandários do campo que adotam a Pedagogia da Alternância como proposta educativa, política e pedagógica a partir dos instrumentos pedagógicos. Na América Latina, esses educandários são as Casas Familiares Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas, que se unem nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e já atuam há mais de 20 anos no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A tese possui como objetivo: Investigar as formas pelas quais os agentes educativos desenvolvem os instrumentos pedagógicos para promover a construção do conhecimento nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância do Rio Grande do Sul (BR). É orientada pela seguinte questão de pesquisa: Como os instrumentos pedagógicos desenvolvidos a partir da proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância promovem a construção do conhecimento nos educandários? E, para cumprir essa proposta, considera-se estudar os agentes educativos (monitores & monitoras, professores & professoras, educandos & educandas & familiares), sendo a pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter aplicado e com objetivo descritivo, apoiando-se em pesquisas bibliográficas, documental e de campo. Utilizando roteiros de investigação para os documentos e bibliografias, diário de campo, observação participante, questionários online em encontros dialógicos com os(as) sujeitos de pesquisa. No que tange ao processo de análise e interpretação dos dados, utiliza-se a triangulação metodológica e análise por triangulação, para o tratamento metodológico através do Programa *Voyant Tools*. Assim, o desafio é estudar o diálogo entre os distantes e diversos conhecimentos, nos diferentes tempos e espaços, bem como os processos de geração e fomento ao desenvolvimento do campo por meio da construção do conhecimento. A investigação resultou no reconhecimento dos principais instrumentos pedagógicos que os educandos e educandas consideram que melhor contribuem para seu processo de aprendizagem. Bem como, as estratégias educacionais utilizadas pelos monitores e monitoras, professores e professoras para fomentar o resgate e a valorização dos conhecimentos historicamente construídos pelas populações do campo que compõem o educandário. O universo do plano de estudos obteve amplo reconhecimento entre os instrumentos pedagógicos que contribuem para os processos educacionais entre os sujeitos pesquisados(as) dos seis (6) educandários estudados.

Palavras-chave: Educação do Campo. Agroecologia. Construção do Conhecimento. Escola Família Agrícola. Casa Familiar Rural.

ABSTRACT

Education in rural areas is present beyond school walls, and recognizing this pluralism of educational spaces and diversity of knowledge has always been a major challenge for the traditional approach to academic scientific construction. In this sense, this thesis proposes research into the knowledge construction strategies of rural students which adopt Alternation Pedagogy as an educational, political and pedagogical proposal based on pedagogical instruments. In Latin America, these schools are the Rural Family Homes and the Agricultural Family Schools, which come together in the Family Educational Centers for Alternation Training (FECAT) and have been operating for over 20 years in the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The thesis aims to investigate the ways in which educational agents develop pedagogical instruments to promote the construction of knowledge in Family Educational Centers for Alternation Training in Rio Grande do Sul. It is guided by the following research question: How do pedagogical instruments developed from the educational, political and pedagogical proposal of Pedagogy of Alternation promote the construction of knowledge in students? And, to fulfill this proposal, it is considered to study educational agents (monitors, teachers, teachers, students, students & family members), with the research having a qualitative approach, of an applied nature and with a descriptive objective, based on research bibliographic, documentary and field studies. Using research scripts for documents and bibliographies, field diary, participant observation, online questionnaires in dialogical meetings with research subjects. Regarding the data analysis and interpretation process, methodological triangulation and triangulation analysis are used for methodological treatment through the *Voyant Tools* Program. Thus, the challenge is to study the dialogue between distant and diverse knowledge, in different times and spaces, as well as the processes of generating and promoting the development of the field through the construction of knowledge. The investigation resulted in the recognition of the main pedagogical instruments that students consider to best contribute to their learning process. As well as the educational strategies used by monitors, and teachers to encourage the recovery and appreciation of knowledge historically constructed by the rural populations that make up the education system. The universe of the study plan obtained wide recognition among the pedagogical instruments that contribute to educational processes among the researched subjects of the six (6) schools studied.

Keywords: Rural Education. Agroecology. Construction of Knowledge. Agricultural Family School. Rural Family Home.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os quatro pilares da formação nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.....	36
Figura 2 - Identidade visual da Casa Familiar Rural Santo Isidoro de Frederico Westphalen (à esquerda) e a fachada escolar com a autora e grupo de educandos & educandas em 2018 (à direita).....	69
Figura 3 - Identidade visual da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Regional de Alpestre.....	70
Figura 4 - Identidade visual da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas de Catuípe e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul.....	70
Figura 5 - Identidade visual da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Filhos da Terra	71
Figura 6 - Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e Escola Família Agrícola de Vale do Sol.....	71
Figura 7 - Identidade visual da Escola Família Agrícola da Região Sul.....	71
Figura 8 - Identidade visual da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (à esquerda) e preparação da Horta Relógio Biológico do Corpo Humano no estágio escolar durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS, em 2018 (à direita)	72
Figura 9 - Mapa do Rio Grande do Sul, com a identificação dos municípios dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.....	73
Figura 10 - Análise por Triangulação.....	83
Figura 11 - Processo de ensino aprendizagem da Pedagogia da Alternância.....	88
Figura 12 - Esquema dos Quatro Pilares dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.....	117
Figura 13 - Dimensões da Formação Integral	123
Figura 14 - Os seis (6) princípios da Pedagogia da Alternância	149
Figura 15 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas	176
Figura 16 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	176
Figura 17 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem conforme os educandos & educandas.....	177

Figura 18 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	178
Figura 19 – As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas.....	181
Figura 20 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas.....	181
Figura 21 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos.....	182
Figura 22 - Nuvem de palavras sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	185
Figura 23 - Rede de conexões sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	186
Figura 24 - Nuvem de palavras de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas.....	187
Figura 25 - Rede de conexões das contribuições da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	187
Figura 26 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida.....	190
Figura 27 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das mudanças e/ou transformação social ocorridas na/pela escola Casa Familiar Rural elencadas pelos educandos & educandas.....	190
Figura 28 - Registro do Plano de Estudos das turmas da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor.....	193
Figura 29 - Nuvem de Palavras (à esquerda) Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	196
Figura 30 – Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das contribuições (positivas ou negativas) da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e desenvolvimento das suas aulas e aprendizagem dos educandos & educandas.....	196
Figura 31 - Sistema de produção de ovinos advindo do Projeto Profissional de Vida do Jovem.....	199
Figura 32 - Visita à família da educanda do primeiro ano da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor.....	200
Figura 33 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	202

Figura 34 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	203
Figura 35 - Cadernos didáticos da escola Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses.	203
Figura 36 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para o aprendizado conforme os educandos & educandas.....	205
Figura 37 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas.....	207
Figura 38 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas.....	208
Figura 39 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos.....	208
Figura 40 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas.....	211
Figura 41 - Nuvem de Palavras (à direita) e Rede de Conexões (à esquerda) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	212
Figura 42 - Nuvem de Palavras (à direita) e Rede de Conexões (à esquerda) de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas.....	213
Figura 43 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural).....	213
Figura 44 - Práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural).....	214
Figura 45 – Principais parceiros que colaboram com o educandário.....	215
Figura 46 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida.....	215
Figura 47 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das mudanças e/ou transformações ocorridas na/pela escola Casa Familiar Rural elencadas pelos educandos & educandas.....	216
Figura 48 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os Monitores & Monitoras.....	219

Figura 49 - As fontes de pesquisa dos(a) Monitores(a) de conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas	220
Figura 50 - Demais fontes de pesquisa dos(a) Monitores e Monitora da Casa Familiar Rural	220
Figura 51 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	223
Figura 52 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das contribuições (positivas ou negativas) da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e desenvolvimento das suas aulas e aprendizagem dos educandos & educandas	224
Figura 53 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da participação, importância e o envolvimento dos parceiros para com a escola e o diálogo dos diferentes saberes	225
Figura 54 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas	228
Figura 55 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	229
Figura 56 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	230
Figura 57 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos	232
Figura 58 - Participação dos educandos & educandas em alguma organização comunitária ou movimento social.....	233
Figura 59 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas	234
Figura 60 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	235
Figura 61 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem conforme os educandos & educandas.....	236
Figura 62 - As práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural).....	237
Figura 63 - Aula de ciências agrárias	238

Figura 64 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como consideram a participação, importância e o envolvimento dos parceiros para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes.....	238
Figura 65 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida.....	239
Figura 66 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das mudanças e/ou transformações ocorridas na/pela escola Casa Familiar Rural elencadas pelos educandos & educandas.....	239
Figura 67 - Instituição que a família recebe assistência técnica & extensão rural	240
Figura 68 - Instrumento Pedagógico: visita à família	248
Figura 69 - Novas estruturas de criação animal para a implementação do projeto profissional de vida dos jovens	249
Figura 70 - Sistema de Meliponicultura escolar	250
Figura 71 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas	251
Figura 72 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	253
Figura 73 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	255
Figura 74 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas.....	256
Figura 75 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos.....	257
Figura 76 - Participação dos e das estudantes em alguma organização comunitária ou movimento social.....	258
Figura 77 - Curso Agricultoras em Ação: Mulheres e Cooperativismo	259
Figura 78 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas	260
Figura 79 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	261
Figura 80 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas	262

Figura 81 - Das práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural).....	263
Figura 82 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como consideram a participação, importância e o envolvimento dos parceiros para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes.....	264
Figura 83 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida.....	265
Figura 84 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das mudanças e/ou transformações ocorridas na/pela escola Casa Familiar Rural elencadas pelos educandos & educandas.....	266
Figura 85 - Instituição que a família recebe assistência técnica & extensão rural	266
Figura 86 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	270
Figura 87 - Adequação da Pedagogia da Alternância aos educandos & educandas do Campo (à direita) e contribuições dos Instrumentos Pedagógicos para o desenvolvimento e construção das aulas (à esquerda)	276
Figura 88 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas.....	277
Figura 89 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas	277
Figura 90 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	280
Figura 91 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas	281
Figura 92 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas.....	282
Figura 93 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos	283
Figura 94 - Participação dos educandos & educandas em alguma organização comunitária ou movimento social.....	284
Figura 95 - Associação em Cooperativas	284
Figura 96 - Associação em Sindicatos.....	285
Figura 97 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas	287

Figura 98 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Escola Família Agrícola	288
Figura 99 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas.....	297
Figura 100 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas	298
Figura 101 - Pilares da Pedagogia da Alternância.....	299
Figura 102 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	300
Figura 103 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas.....	302
Figura 104 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas.....	303
Figura 105 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos.....	303
Figura 106 - Participação dos educandos & educandas em alguma organização comunitária ou movimento social.....	304
Figura 107 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas	305
Figura 108 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos.....	307
Figura 109 - Nuvem de Palavras (à direita) e Rede de Conexões (à esquerda) de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas	308
Figura 110 - Práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural).....	309
Figura 111 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como consideram a participação, importância e o envolvimento dos parceiros para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes	311
Figura 112 - Instituição que a família recebe assistência técnica & extensão rural	313
Figura 113 - As fontes de pesquisa de conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas.....	318
Figura 114 - Métodos e ferramentas utilizadas na construção e desenvolvimento das aulas.	319

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Educandários pesquisados e municípios de origem	69
Tabela 2 - Critérios de seleção	76
Tabela 3 - Resumo do caminho metodológico da pesquisa.....	84
Tabela 4 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	177
Tabela 5 - Identificação de de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas	204
Tabela 6 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos e das estudantes	206
Tabela 7 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	229
Tabela 8 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	231
Tabela 9 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas.....	253
Tabela 10 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos	255
Tabela 11 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas	278
Tabela 12 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	280
Tabela 13 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas	298
Tabela 14 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas.....	300
Tabela 15 - Práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural).....	310
Tabela 16 - Diferenças entre o Ensino Regular e a Pedagogia da Alternância	325
Tabela 17 - Sistematização dos educandários pesquisados	346

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Agroecologia
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AES	Amigos do Espírito Santo
AGEFA	Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
AL	Associação Local
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ANAP	Asociación Nacional de Agricultores Pequeños
ARCAFAR	Associações Regionais das Casas Familiares Rurais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Caderno de Acompanhamento da Alternância
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CC	Colocação em Comum
CCA	Construção do Conhecimento Agroecológico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFA	Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFM	Centro de Formação de Monitores
CFR	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTTR	Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COOPERFIT	Cooperativa Escolar Filhos da Terra
CPN	Centros Pedagógicos Nacionais
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTG	Centros de Tradição Gaúcha
DISOP	Desenvolvimento Internacional do Sudoeste do Paraná
DM	Desenvolvimento do Meio
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
ECR	Escolas Comunitárias Rurais
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASUL	Escola Família Agrícola da Região Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação em Ciências

FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FI	Formação Integral
FO	Folha de Observação
FUNACI	Fundação Padre Antônio Dante Civieri
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
FW	Frederico Westphalen
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IP	Instrumento Pedagógico
ITERRA	Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrícola Católica
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MACAC	Movimento Agroecológico de Campesino a Campesino
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
ONG	Organização Não Governamental
PA	Pedagogia da Alternância
PADRSS	Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PE	Plano de Estudo
PF	Plano de Formação
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPVJ	Projeto Profissional de Vida do Jovem
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAEFAP	Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
RS	Rio Grande do Sul
SCIR	Secretariado Central de Iniciativa Rural
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo
SIMFR	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para Formação Rural

SINPRO	Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SJR	Semana da Juventude Rural
SJTRAAF	Secretaria de Jovens Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo Escola
UAEFAMA	União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNMFR	<i>Union Nationale des Maisons Familiales Rurales</i>
UPF	Unidade de Produção Familiar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	32
1.1	QUESTÃO DE PESQUISA.....	42
1.2	OBJETIVO GERAL	42
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	42
1.4	MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVAS A PARTIR DO ESTUDO DO CONHECIMENTO: ALGUNS ELEMENTOS DO ESTADO DA ARTE	43
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	64
3	CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA	86
3.1	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA & EDUCAÇÃO DO CAMPO	86
3.2	DAS <i>MAISON FAMILIALE RURALE</i> DA FRANÇA E <i>SCUOLA DELLA FAMIGLIE RURALI</i> DA ITÁLIA AOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DO BRASIL	93
3.3	OS QUATRO PILARES DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA	115
3.3.1	Associação Local.....	117
3.3.2	Alternância	119
3.3.3	Formação Integral	122
3.3.4	Desenvolvimento do Meio	124
3.4	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AGROECOLOGIA.....	136
3.5	OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	148
4	EXPRESSÕES SOCIOEDUCATIVAS, CULTURAIS E AMBIENTAIS DE QUATRO CASAS FAMILIARES RURAIS E DUAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS GAÚCHAS.....	174
4.1	A CASA FAMILIAR RURAL DA UNIVERSIDADE DO AGRICULTOR	174
4.1.1	Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor	175
4.1.2	Representação social dos Monitores & Monitoras da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor	191
4.1.3	Representação social dos familiares dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor	198
4.2	A CASA FAMILIAR RURAL DOS INTERCÂMBIOS FRANCESES.....	201

4.2.1	Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses.....	202
4.2.2	Representação social dos Monitores e da Monitora da Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses.....	217
4.3	A CASA FAMILIAR RURAL DAS ÁGUAS MINERAIS	227
4.3.1	Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural das Águas Minerais	227
4.3.2	Representação social dos Monitores da Casa Familiar Rural das Águas Minerais	240
4.3.3	Representação social dos familiares dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural das Águas Minerais	247
4.4	CASA FAMILIAR RURAL DAS ABELHAS NATIVAS	250
4.4.1	Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas.....	251
4.4.2	Representação social dos Monitores da Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas...	267
4.5	AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS GAÚCHAS.....	275
4.5.1	Escola Família Agrícola da Uva.....	275
4.5.2	Escola Família Agrícola Colorida.....	296
4.6	ANÁLISES DE COTEJO DOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS ENTRE EDUCANDOS & EDUCANDAS E MONITORES & MONITORAS	329
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	348
6	REFERÊNCIAS	354
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	371
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL – DOCUMENTOS OFICIAIS.....	372
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL – REGISTRO DOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS	373
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	374
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS MONITOR/A, PROFESSOR/A DOS CEFFA’S	377
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ESTUDANTES DOS CEFFA’S	380

APÊNDICE G – ENTREVISTA (GRUPO FOCAL) COM OS/AS MONITOR/A, PROFESSOR/A DOS CEFFA´S	382
APÊNDICE H – ENTREVISTA (GRUPO FOCAL) COM OS/AS ESTUDANTES & FAMILIARES DOS CEFFA´S	384
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	386

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação brasileira já é difícil diante de tantas adversidades, mas pensar a educação do meio rural, das populações originárias e comunidades rurais é desafiador. Nesse contexto, a escolarização para o Campo sempre ficou subjugada às políticas públicas descontextualizadas da realidade e necessidades desses povos, desenvolvendo um abismo entre o vivido e o ensinado.

A escola, quando presente, foi moldada de modo a servir à sociedade contemporânea, com uma organização orientada a atender às demandas sociais e econômicas do complexo ideológico vigente. Assim como na cidade era reproduzido nas escolas do meio rural, como elucida Luci Mary Duso Pacheco¹ (2010) quando realiza um paralelo entre a organização da sociedade “moderna” e a organização escolar, que exigia a formação de cidadãos para atender essa demanda, sem olhar para o mundo rural.

Por muitos anos, a escola serviu aos interesses da burguesia e respondeu somente correntes de desenvolvimentos conservadores, aumentando a dicotomia Campo *versus* Cidade. Na década de 1960, foram construídos processos de modernização e industrialização do Brasil que promoviam o imaginário de uma população do Campo atrasada. O meio rural era visto como um espaço obsoleto e arcaico, repleto de pessoas sem educação, cultura e preguiçosas, a exemplo da representação feita através do personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato (1919) e retratado até hoje pela mídia, cinema e telenovelas.

Tal contexto é expresso através dos seguintes índices escolares, analisados a partir do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) onde somente 15% das escolas localizadas no meio rural utilizam material pedagógico destinado para a Educação do Campo e possuem a escolaridade média pouco superior aos 10 anos. Ainda são apresentados dados de acessibilidade e infraestrutura nos prédios escolares do Campo, onde somente 31,2% das escolas rurais possuem banheiro adequado ao uso dos educandos & educandas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Os dados refletem ainda os descasos que as populações do Campo sofreram historicamente, desde os anos iniciais de vida até ao acesso à educação superior. Apenas 9,8% das pessoas de 18 a 24 anos com domicílio no meio rural frequentam o Ensino Superior, e apenas 20,4% de crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas em Creches no Brasil de 2019.

¹ Com o objetivo de promover visibilidade às pesquisadoras mulheres, ao citar suas obras e produções, as autoras são referenciadas pelo seu nome completo.

Contudo, o desafio de erradicação do analfabetismo é ainda maior para as populações do Campo, com 15,1% de analfabetos em 2020 (Priscila Cruz e Luciano Monteiro, 2021).

Quando refletidas essas realidades, ressalta-se que há uma dívida histórica em relação à educação para as populações do Campo, sendo que, para reverter esse contexto, a luta dos trabalhadores & trabalhadoras rurais tem sido fundamental. Esta luta contribui de forma decisiva na elaboração e a aprovação de normas legais no processo de construção de uma Educação do Campo como Política Pública (Ângela Monteiro Pires, 2012). Desse modo, busca-se uma escola que seja comprometida com uma educação transformadora e que atenda aos interesses dos educandos & educandas, onde estes se tornem “sujeitos de sua própria educação” (Freire, 1999, p. 28).

Ao longo dos anos 2000, a discussão sobre uma educação contextualizada - que conheça e discuta a realidade dos educandos & educandas, que respeite e valorize sua cultura, cultivando e cultuando seus ritos e tradições – tomou notoriedade a partir das populações do Campo e tornou-se presente nas instituições de ensino e pesquisa, como também no poder público.

Entendemos que a Educação do Campo não está restrita a uma determinada população. Ela é desenvolvida a partir de todos os povos originários que se expressam no Campo, nas Águas e Florestas. Nessa diversidade, existem Camponeses & Camponesas, Agricultores & Agricultoras Familiares, Quilombolas, Indígenas, Pescadores & Pescadoras Artesanais, Assentados & Assentadas da Reforma Agrária, Ribeirinhos & Ribeirinhas, Trabalhadores & Trabalhadoras Assalariadas e tantos outros que lutam pelo reconhecimento da identidade cultural, humana, social, política e ambiental. Povos que possuem pluralidade étnica, geográfica, organizativa, religiosa, entre outras diversidades, que constroem as características locais e ambientais.

Nesse sentido, são diversos os traços e identidades da Educação do Campo, como expressa a autora Roseli Salette Caldart (2004) ao representá-la enquanto um processo de construção de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, a partir das trajetórias de luta e organizações dos camponeses & camponesas. Os quais consideram seus interesses sociais, políticos, culturais, política e pedagogicamente, a partir de um processo universal desde uma particularidade. Assim dizendo, “desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico” (Roseli Salette Caldart, 2004, p. 12).

Nesse sentido, é importante desenvolver a Educação do Campo que construa com seus educandos & educandas a problematização da realidade, aliando a reflexão com ação. Essa

construção visa fazer com que educandos & educandas tornem-se promotores(as) do desenvolvimento local com base solidária e que promova a integração dos conhecimentos escolares e técnicos com os conhecimentos empíricos, baseados nas experiências e observações cotidianas.

Na França, na década de 1930, essas questões foram debatidas e refletidas entre as famílias, instituições religiosas e sindicais com intuito de fornecer uma alternativa educacional aos seus filhos & filhas que residiam no Campo e amargavam com um sistema educativo alheio às suas realidades e com transportes escolares ineficientes e precários.

A autora Angelita Zimmermann (2014, p. 25-26) disserta sobre as experiências de mobilização e organização de agricultores familiares que buscavam alternativas educacionais, as quais podiam suprir as necessidades e responder aos desafios da época, especialmente no que concerne à permanência dos jovens no campo. Junto à contenda ao êxodo rural, a mobilização desses atores(as) educacionais aspirava uma educação adequada às necessidades sociais históricas, com intuito de superar as contradições a partir da conscientização acerca de sua função política junto à história do grupo social, como discorre a autora.

Os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) com quase 80 anos de atuação pelo Mundo, e aproximadamente 50 anos no Brasil, constroem os princípios da Educação do Campo brasileira. São identificados como alternativas de educação para os educandos & educandas oriundos do Campo, suas famílias e comunidades rurais onde as escolas estão inseridas.

Visto que muitas das famílias e movimentos sociais populares do Campo não aceitam a educação descontextualizada disponível pelo poder público, essas famílias e comunidades rurais podem constituir-se como atores(as) dos processos de aprendizagens de seus filhos & filhas (Aline Guterres Ferreira, 2014). É nesse contexto que os educandários² são construídos para sanar a demanda de formação e cumprir com a expectativa das populações do Campo, das Águas e das Florestas.

Os CEFFAs, representados pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs/ECRs), são referências da Educação do Campo por desenvolver a escolarização baseada na complexidade da vida cotidiana das populações do Campo, fornecendo significado ao sistema educativo.

² Optamos por utilizar a expressão “educandário”, pela essência encontrada nas instituições escolares pesquisadas, dado a definição estabelecida pela plataforma Dicio - Dicionário online de português: “Estabelecimento em que se ministra educação; colégio” (2023). As Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são os educandários pesquisados e que compõem os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Dessa maneira, corroboram com uma nova visão do meio rural, que não se restringe apenas a um espaço de produção agrícola, mas, sim, a um lugar de estudar, trabalhar e bem viver. Tal como descreve Fernandes, o campo é visto como um lugar de vida, onde as pessoas residem, trabalham e estudam, com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. “O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial... é espaço e território dos camponeses [...] lugar de vida e sobretudo de educação” (Fernandes, 2002, p. 92).

Em conjunto com essa nova concepção educacional, a Agroecologia emerge como campo de conhecimento fundamental e de enfrentamento ao modelo agrícola atual, unindo forças com a Educação do Campo e embasando seus referenciais teóricos. Somado a isso, inclui-se ainda o resgate de saberes tradicionais e os avanços nos estudos científicos na área da agricultura ecológica, questões fundamentais para a construção de modelos de desenvolvimento mais sustentáveis (Ivani Guterres, 2006).

Esta pesquisa trata, então, de compreendermos a Educação do Campo alicerçada nas bases teóricas e referenciais da Agroecologia, objetivando o desenvolvimento e a sustentabilidade do meio rural como uma estratégia educacional que promove a transformação dos educandos & educandas e de suas famílias. Também por meio da Construção do Conhecimento, são analisadas experiências dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância do Rio Grande do Sul (RS), identificados nas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais.

Para a pesquisa da tese, é importante demarcar e estabelecer alguns conceitos, a fim de possibilitar a compreensão do estudo. Na sequência, são descritos brevemente alguns pontos do referencial teórico e a estrutura da obra.

No que concerne à Educação do Campo e os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, foram anos de mobilizações dos movimentos sociais populares do meio rural pelo reconhecimento de uma educação contextualizada ao Campo. Garantido em legislação brasileira e amparada por diversas Leis e Diretrizes.

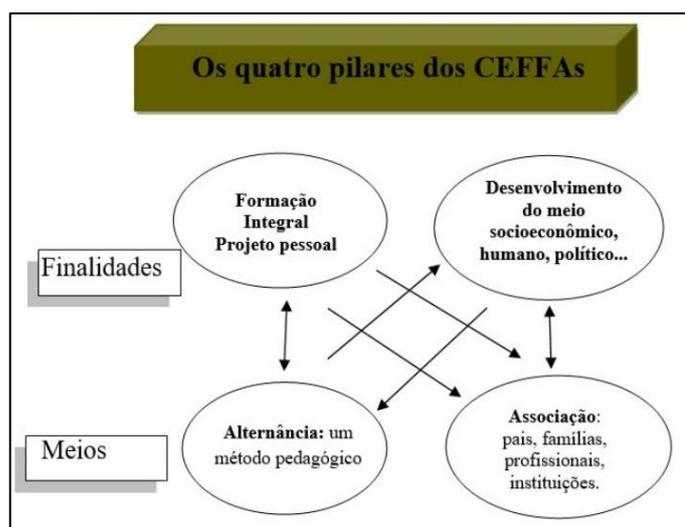
No ano de 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a serem observadas nas propostas das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Pode-se observar que, a partir de 2004, o Ministério da Educação propõe a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, a partir do diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais populares do Campo brasileiro. Os eixos orientadores dessa política em construção seriam: a diversidade étnico-cultural como valor; o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania (Brasil, 2005).

Um dos marcos iniciais da Educação do Campo brasileira tem na Pedagogia da Alternância sua gênese motivadora, a qual desembarca no país no final da década de 60 pela ordem religiosa Companhia de Jesus (Congregação Jesuíta). Tal proposta nasce na França, na década de 1930, quando agricultores & agricultoras, não satisfeitos com o sistema educacional, reúnem-se com líderes sociais, religiosos e sindicais para construir uma educação que atendesse às suas reais necessidades. Assim, nasce a primeira *Maison Familiale Rurale*, em livre tradução, Casa Familiar Rural.

Após anos de expansão, desenvolvimento e adaptações às diversas realidades, essa proposta educacional desembarca no Brasil na década de 60, com grande influência das *Scuola di Famiglia Agrícola* (ou Escolas Famílias Agrícolas, em livre tradução), da Itália, e reúnem-se em Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância na América Latina.

Os CEFFAs possuem a Pedagogia da Alternância como proposta educativa, política e pedagógica, onde os educandos & educandas alternam os espaços educativos escolares e sociofamiliares em diferentes tempos e articulando os diversos conhecimentos. Ainda, possui Quatro Pilares, base para o desenvolvimento da proposta educacional, os quais são divididos entre finalidades: Desenvolvimento do Meio (social, econômico, humano, político...), Formação Integral (projeto pessoal), e Meios: Associação Local (pais, família, profissionais, instituições...) e Alternância (método pedagógico), representado na Figura 1.

Figura 1 - Os quatro pilares da formação nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância



Fonte: Gimonet (2007, p. 15).

Os Quatro Pilares de formação dos CEFFAs, além de constituírem a identidade do movimento educacional, embasam o trabalho docente, iluminam a trajetória dos educandos &

educandas, orientam a gestão escolar e permitem o diálogo com os demais agentes e organizações sociais populares do desenvolvimento rural.

Esses alicerces são importantes para a conservação de uma identidade comum entre os educandários, visto a expansão e a multiplicação dessas experiências educacionais pelo mundo e as necessárias adaptações às diferentes realidades, identificando o movimento como unidade na diversidade (Gimonet, 2007).

Na França, a *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFR)* construiu a “A Carta de Identidade” das *MFR*, a qual identificava as suas “finalidades: de um lado, a educação, a formação profissional e geral associada e a orientação dos adolescentes, e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio” (Gimonet, 2007, p. 14).

O autor, ainda, descreve na Carta de Identidade, o meio rural como um contexto de implementação e de ação do movimento educacional; a associação como sendo uma estrutura ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias; a alternância enquanto um método pedagógico com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágios profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; o internato e o pequeno grupo, que possibilitam uma estrutura educativa junto a uma equipe educativa animadora do conjunto (Gimonet, 2007).

Visto que os Quatro Pilares possuem um caráter geral, mas se constituem invariáveis no movimento mundial, existe a necessidade de entender o conteúdo e as modalidades de implementação individualmente e na integração dos Meios e Finalidades.

O autor ainda discute a necessidade de especificar as finalidades, devido às várias interpretações e nuances que existem em função dos contextos locais. Precisar a natureza às razões de ser, é outro destaque, dado os funcionamentos e a animação da associação. E por fim, definir a alternância tal como é entendida pela associação internacional, visto que diversas formas existem na variedade desse método. (Gimonet, 2007).

No território brasileiro, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) reúne as EFAs do país e garante a formação e a manutenção desses pilares com a elucidação de cada parte e suas interrelações. Já as CFRs são reunidas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais, ARCAFAR Sul e ARCAFAR Norte/Nordeste, que compartilham desse objetivo.

A nível internacional, são instituições mantenedoras que garantem a sustentação desses pilares a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) e o Movimento de Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para Formação Rural (SIMFR).

Esta proposta educativa, política e pedagógica desenvolve-se a partir de estratégias e ferramentas educacionais intrínsecas ao movimento educacional e adaptada ao território escolar. São chamados de Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, os quais compreendemos a partir das metodologias participativas que promovem a Construção do Conhecimento em distintos e distantes espaços & tempos educativos.

A vinculação desses tempos & espaços acontece, primeiramente, a partir do acolhimento, afetividade e amorosidade dentre os educandos & educandas, Monitores & Monitoras³, professores & professoras, comunidade escolar e de origem familiar, como explana Cristina Luísa Benck Vergütz (201, p. 91): “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 criador da sua existência reconhecendo e buscando a sua participação social e política enquanto cidadão”.

Dessa maneira, desenvolve-se a proposta educacional da Pedagogia da Alternância situada na perspectiva da Educação do Campo, segundo a autora.

Os Instrumentos Pedagógicos que compõem essa proposta educativa estiveram presentes desde a criação do movimento educacional na França, visto o intuito de vincular os diferentes ambientes educacionais e subsidiar as aprendizagens escolares com a diversidade e a necessidade das realidades dos educandos & educandas.

Gimonet (2007) conta que, ao desenvolver a Alternância como método educacional, verificaram a necessidade de estratégias que organizassem as questões práticas, que oferecessem subsídio às teóricas e orientassem as reflexões. Assim, surgiram os Instrumentos Pedagógicos.

- 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 (Gimonet, 2007, p. 32).

A identificação dos espaços e suas principais características demonstram a importância dos Instrumentos Pedagógicos para vincular as diferentes realidades escolares e familiares, subsidiando a implementação da Pedagogia da Alternância, que, sem eles, “a

³ Ao utilizarmos a expressão Monitores & Monitoras mantemos o respeito ao processo histórico de identificação dos docentes dedicados aos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.

alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva” (Gimonet, 2007, p. 28).

Os primeiros registros são importantes para a identificação dos educandos & educandas à proposta educacional e adequação da aprendizagem à realidade e origem dos mesmos. Para isso, foram construídas propostas de “Monografia do Povoado ou Comunidade” até chegar ao “Caderno da Realidade” na atualidade.

A autora Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 94) disserta sobre o progresso dos Instrumentos Pedagógicos no decorrer dos anos. Entre esses instrumentos estava o “caderno de exploração familiar” o qual os educandos construíam um estudo progressivo sobre produção familiar, a partir das suas observações, análises e reflexões ao longo da formação. E as educandas elaboravam o “caderno de casa”, devido ao estudo da época estar orientado às atividades domésticas.

Com a apropriação da Pedagogia da Alternância em diferentes contextos, “houve alterações na denominação deste instrumento que tem a finalidade de conferir unidade, coerência a integralidade da formação contextualizada e oriunda de práticas, pesquisas, dúvidas, invenções e reflexões”, afirma Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 94).

Da origem à atualidade, os Instrumentos Pedagógicos são essenciais ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, fomentando a Construção do Conhecimento a partir da realidade dos educandos & educandas, rompendo com processos tradicionais de transferência de conhecimento.

Dessa maneira, foram analisadas as estratégias e ferramentas que permitem o diálogo horizontal, a democratização das ideias e a interlocução entre os diferentes conhecimentos à luz das metodologias participativas da Agroecologia. Estas, segundo Petersen (2007, p. 9), “permitem romper com o sentido vertical e unidirecional do difusionismo tecnológico, favorecendo a criação de canais horizontais de diálogo entre os conhecimentos dos(as) agricultores(as) e dos(as) técnicos(as)”.

O movimento da Alternância dos educandos & educandas amplia seu ambiente educacional para além da escola e são necessárias estratégias educativas que os permitam identificar, acessar e sistematizar os diversos conhecimentos desses espaços. Ainda segundo Petersen (2007), os procedimentos metodológicos com enfoque Agroecológico conseguem colocar em uma relação de complementaridade a sabedoria popular e o saber acadêmico, a partir da sinergia entre cultura e ciência.

Na perspectiva de superação dos métodos lineares e verticais de transferência de conhecimento, são fomentadas estratégias que permitam a construção coletiva entre Monitores

& Monitoras, professores & professoras, educandos & educandas e familiares. Evitando assim limitar-se a aspectos meramente formais da participação dos diferentes grupos, sem romper com as tradicionais relações de poder pré-estabelecidas do método tradicional.

Os referenciais da Educação do Campo fomentam novas abordagens metodológicas para os processos de aprendizagens dos educandos & educandas, Monitores & Monitoras, professores & professoras e comunidades rurais. Os métodos difusionistas, que historicamente estiveram presentes no desenvolvimento de políticas públicas para o meio rural brasileiro, criaram eco e reflexo nos processos escolares das populações do Campo, resultando no aumento do êxodo rural e na degradação ambiental.

Dentre muitas fases e concepções que vigoraram nos programas de extensão rural brasileiro, sempre estiveram em consonância com as conjunturas políticas e econômicas vigentes. No decorrer dos anos, houve perspectivas conservadoras e progressistas, permeadas de conflagrações e divergências. Como destaca Dias (2007, p. 12), “vivenciamos um rico momento no qual inúmeros agentes intervêm em realidades concretas a partir de uma diversidade de concepções e práticas de extensão rural”.

Entretanto, essa variedade de perspectiva não se espelha nos currículos escolares oficiais, que se limitam em concepções resumidas do Campo brasileiro à luz do desenvolvimento rural linear, balizado no crescimento tecnológico científico, apoiado pela modernização da agricultura que silencia a diversidade agrícola e cultural dos povos do Campo. É reforçado por políticas educacionais para o meio rural que contribuem para o abafamento e a invisibilidade da cultura dos povos do Campo, em detrimento dos valores, princípios e modos de vida urbanos, dado que os currículos oficiais são construídos nas e para as escolas urbanas e replicados no Campo.

Desse modo, é urgente e necessária uma Educação do Campo alicerçada na Agroecologia, visto que esta fomenta processos de diálogos horizontais que consideram a diversidade de conhecimentos do território escolar integrados e equivalentes aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade e sistematizados em conteúdos escolares. Isso posto, analisam-se as práticas de ensino das escolas do Campo estudadas a partir dos referenciais da Construção do Conhecimento Agroecológico, que, segundo Petersen (2007, p. 9), “com efeito, a construção do conhecimento agroecológico se faz mediante a revalorização das sabedorias locais sobre uso e manejo dos recursos naturais e a sua integração com os saberes de origem acadêmica”.

No intuito de resgatar os conhecimentos tradicionais das populações do Campo sobre as produções agrícolas adaptadas à biodiversidade local, são necessárias estratégias de

recuperação dos conhecimentos articulados à sistematização e reflexão dos processos sócio-históricos das comunidades rurais. Também à conjuntura política econômica vigente, do difusionismo tecnológico (transferência de tecnologias) e da Construção do Conhecimento Agroecológico na Educação do Campo.

Como já posto, um dos pilares dos CEFFAs é o Desenvolvimento do Meio, que versa sobre sistemas de produção de base ecológica a partir de estratégias sustentáveis e de superação da herança da modernização da agricultura. Desse modo, os educandários orientam-se a partir da construção de sistemas agrícolas que respeitem o equilíbrio entre a produção de alimentos e a conservação ambiental, aliado ao desenvolvimento social e econômico, articulando os conhecimentos científicos da academia e os conhecimentos socialmente construídos pelas populações do Campo.

Caporal e Costabeber (2007) afirmam que a Agroecologia é uma ciência que busca conhecimentos de diferentes fontes, seja o conhecimento empírico ou as contribuições de muitas disciplinas científicas para, a partir da integração desses distintos conhecimentos, adotar um enfoque holístico e uma abordagem sistêmica. Os autores destacam, ainda, que as práticas agroecológicas respeitam os mais diversos conhecimentos populares e nos remetem à recuperação dos saberes tradicionais, a um passado no qual o humano era dono do seu saber. Desse modo, a Agroecologia não deve ser vista como suavizadora dos impactos tecnológicos e sociais que o modelo do agronegócio implementou. Mas sim devem ser tratadas como instrumento para subsidiar a transição e sustentar um projeto de transformação social, rumo à construção de novos saberes, atitudes, valores e comprometimento dos atores(as) envolvidos no sistema educativo.

As escolas estudadas, Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais Gaúchas, são referência em Educação do Campo e propõem a articulação dos conhecimentos tradicionais, do cotidiano e da prática dos educandos & educandas, famílias e comunidades onde estão inseridas, junto aos conhecimentos oriundos da Academia.

Estes são representados socialmente pelos Monitores & Monitoras, professores & professoras, Mestres & Mestras de Estágios, cuja análise se dá sob a lógica da Construção do Conhecimento Agroecológico, a partir de novos enfoques metodológicos viabilizados pelos Instrumentos Pedagógicos.

Essa separação entre os diversos conhecimentos não representa uma dicotomia ou hierarquização entre eles, apenas são expressos dessa maneira a fim de indicar o diálogo existente na busca de novos conhecimentos. Neste contexto, desenha-se a seguinte questão de pesquisa.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Diante da perspectiva de superação dos modelos de transferência de conhecimento e tecnologia que, historicamente, assola o Campo brasileiro, nas escolas e comunidades rurais, questiona-se: Como os Instrumentos Pedagógicos promovem a Construção do Conhecimento nos educandários que se desenvolvem a partir da proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância?

Os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância se orientam a partir do desenvolvimento do Campo com enfoque ecológico, contribuindo para a formação do sujeito crítico e transformador fundamentado nos referenciais da Educação do Campo. O universo empírico da pesquisa é constituído por duas (2) Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e quatro (4) Casas Familiares Rurais (CFRs) situadas no Estado do Rio Grande do Sul, cujos objetivos serão detalhados a seguir.

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender como a proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância contribui na Construção do Conhecimento a partir dos Instrumentos Pedagógicos nos distintos e distantes tempos & espaços de educação nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância do Rio Grande do Sul.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar as formas pelas quais os agentes educativos desenvolvem os Instrumentos Pedagógicos para promover a Construção do Conhecimento nos educandários pesquisados;

Entender como os Monitores & Monitoras, professores & professoras operacionalizam e percebem nos tempos & espaços vivenciados a consolidação das práticas de Construção do Conhecimento;

Analisar as percepções dos educandos & educandas sobre os Instrumentos Pedagógicos e a Pedagogia da Alternância e como entendem contribuir para a Construção do Conhecimento nos distintos e distantes tempos & espaços vivenciados;

Construir um panorama da Educação do Campo no Estado Gaúcho, a partir do estudo diagnóstico das diferentes iniciativas e estruturas da Pedagogia da Alternância.

1.4 MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVAS A PARTIR DO ESTUDO DO CONHECIMENTO: ALGUNS ELEMENTOS DO ESTADO DA ARTE

Constitui um grande desafio construir uma pesquisa sobre Educação do Campo & Agroecologia, no que tange a superar a dicotomia e a hierarquização dos conhecimentos na Universidade. Contudo, este é meu objetivo desde 2012, quando, no Mestrado em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), defendi a Dissertação intitulada “A Formação através da Pedagogia da Alternância em Agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS” (2014), sob a orientação do professor Dr. José Geraldo Wizniewsky. O trabalho serviu de referência para essa pesquisa de tese, que trata sobre as estratégias de Construção do Conhecimento das escolas do Campo dos CEFFAs.

Entretanto, já se debatia nas aulas do curso de Zootecnia (2011) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a construção de projetos técnicos, onde deveriam ser considerados os conhecimentos historicamente construídos pelos agricultores, agricultoras e pecuaristas familiares sob suas produções/criações, contrariando as recomendações tecnicistas criadas no exterior às propriedades rurais. Dessa maneira, sempre recomendávamos projetos com orientações sustentáveis ambiental, social e economicamente visando uma transição agroecológica. Os projetos de extensão, pesquisa e ensino, os quais pude contribuir nesses primeiros anos acadêmicos semearam a Agroecologia e uma educação humanizadora em mim.

Além dos caminhos tradicionais dentre os muros da Academia, minha inserção nos movimentos sociais populares do Campo teve grande influência nas escolhas teóricas, conceituais, metodológicas e epistemológicas. Nas minhas produções mais recentes, entendo que outros referenciais devem ser investigados para além do eixo caucasiano norte-americano, europeu masculino, contudo, este é um exercício diário.

Para fundamentar teórica-cientificamente as concepções de mundo em que acredito, desenvolvi nos trabalhos de conclusão dos cursos (TCC) da Especialização em Educação Ambiental (2013) e do programa especial de graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (2013), ambos na UFSM – pesquisas que promoviam o diálogo dos conhecimentos agroecológicos e a Pedagogia da Alternância nas escolas do Campo estudadas.

Nesse ínterim, a admiração pela área de estudo me encaminhou para a Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde foram aprofundados conhecimentos sobre Educação do Campo junto às Ciências e a importância dessa disciplina na Agroecologia. Almejando à docência, avancei para

o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, onde podemos desenvolver uma proposta de tese que permita a continuidade dos estudos feitos nos últimos 15 anos.

No entanto, muitas são as motivações para pesquisar a temática da Educação do Campo & Agroecologia, seja no âmbito pessoal e/ou profissional, os quais não se apartam nos caminhos da vida. Contudo, também se justifica esta investigação a partir de uma pesquisa do tipo Estudo do Conhecimento, objetivando conhecer as produções de Dissertações, Teses e artigos que estão sendo publicadas na área buscando mapear os conhecimentos que constroem este campo do conhecimento e asseverar a originalidade da proposta de tese.

Ao deliberarmos sobre os principais periódicos que representam e conglomeram as pesquisas sobre a área em investigação, foram selecionadas três plataformas: as Atas do Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação em Ciências (ENPEC) da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Revista Brasileira de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins e no acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Diversos foram os resultados encontrados que estão descritos e debatidos ao destacar os conceitos que embasam a pesquisa de tese.

Após um rigoroso processo de busca nos sites e filtragem da leitura nos artigos, utilizando as palavras-chave que descrevem a temática da tese, Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Construção do Conhecimento Agroecológico, Educação do Campo e Agroecologia, foram obtidos os seguintes resultados nos últimos 10 anos de produção. No Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação em Ciências de 2011, foi selecionado o artigo “Dialogando Saberes no Campo: um Estudo de Caso em uma Escola Família Agrícola”, das autoras Luciana da Anunciação Lima e Alessandra Alexandre Freixo, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Elas apresentam resultados preliminares de uma pesquisa monográfica, que foca em “identificar quais as possíveis relações existentes entre os conhecimentos tradicionais apresentados pelos estudantes e o conhecimento científico veiculado nas aulas de ciências da Escola Família Agrícola, particularmente aqueles relativos às plantas da caatinga” (Lima e Freixo, 2011, p. 01).

No decorrer da pesquisa, as autoras conseguem diagnosticar um distanciamento entre os conteúdos desenvolvidos especificamente na disciplina de Ciências e os aspectos da flora e fauna da realidade dos educandos & educandas. Nesse ponto, destacam a fala da professora responsável pela disciplina, “que relatou sua dificuldade em estabelecer relações entre os conteúdos de ciências, principalmente do 9º ano, com os eixos formativos, fato que ela

acredita estar relacionado à sua falta de domínio dos assuntos a serem abordados nesta série (química e física)” (Lima e Freixo, 2011, p. 05).

As considerações que permeiam as análises das autoras identificam alguns fatores que ocasionam essa situação, dentre eles “a constante mudança no quadro docente, que prejudicaria o projeto de formação da escola, bem como com relação à ausência da visita dos monitores aos alunos no período em que estão em casa” (Lima e Freixo, 2011, p. 06). Tal observação deixa em evidência alguns problemas na efetivação do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, visto que a mesma é balizada no movimento vivo dentre tempo/espço de diversos e diferentes conhecimentos, que subsidiam e produzem legitimidade às aulas dos(as) docentes, com base na realidade onde a escola está inserida.

Na seguinte edição do evento, em 2013, foi selecionado o artigo “A Construção do Conhecimento em Comunidades Rurais e a Recuperação dos Saberes Locais”, com autoria de Carla Cristiane Mueller e Edson Luis Lindner, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O artigo apresenta uma proposta pedagógica que aborda a construção de conhecimentos em comunidades rurais através da recuperação dos saberes endógenos. Por meio de um processo de formação contínua e envolvendo educandos & educandas e seus pais agricultores/as, reconhecem a escola do meio rural como pilar estrutural para construir estratégias de promoção a uma evolução no desenvolvimento rural da região.

Na sua conclusão, pontuam o seguinte:

Porém, a pesquisa nos permite mostrar que, somente uma educação do campo não impedirá o êxodo rural se não for combinada com políticas de incentivo e fortalecimento à agricultura, para garantir também o desenvolvimento social e econômico das famílias. É imprescindível ainda, para qualquer proposta de educação para o campo, o aperfeiçoamento dos professores. Estes necessitam atuar como intermediadores de conhecimento, desconstruindo os conhecimentos formais e estimulando novos aprendizados, precisam aprender a buscar elencar os conteúdos com a ruralidade (Carla Cristiane Mueller e Edson Luis Lindner, 2013, p. 07).

A autora e autor corroboram com a ideia que os processos de construção do conhecimento superam a dualidade entre escola X comunidade e ultrapassam as fronteiras físicas de separação. A educação vai além dos muros escolares e das fronteiras dos conhecimentos.

Em 2015 não foi encontrado nenhum artigo relacionado diretamente com a pesquisa de tese, entretanto, foram publicadas obras com questões relativas à Educação do Campo & Agroecologia muito interessantes e que contribuem para o fortalecimento do campo de

conhecimento. Já na edição de 2017, são três (3) obras que alcançaram o terceiro filtro, com a leitura completa da pesquisa. A primeira delas é o artigo intitulado “Agroecologia e Ensino de Ciências: Desafios e Tensões na Educação do Campo”, de Marília Carla de Mello Gaia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O referido trabalho tem como objetivo “discutir a relação da Agroecologia com o Ensino de Ciências na Educação do Campo, partindo do referencial do materialismo histórico dialético” (Marília Gaia, 2017, p. 01). Ao compreender a Agroecologia como “uma ciência que se propõe a promover um diálogo entre diversas correntes de pensamento sobre a agricultura e os saberes tradicionais dos agricultores” (2017, p. 03), subsidiada por diversos autores e autoras, este artigo demonstra grande proximidade com os referenciais desenvolvidos na proposta de tese, visto a crescente nos diálogos entre os diversos conhecimentos os princípios dos educandários pesquisados.

A autora ressalta a necessidade de superação da concepção científica circunscrita apenas no meio acadêmico, com uma única ordem de racionalidade linear, asséptica à realidade e o contexto histórico, sendo um único modo de explicar o mundo, neutra e detentora da verdade absoluta. Ela consegue demonstrar que.

A Agroecologia enquanto ciência serve como uma das ferramentas para lançar um necessário outro olhar para o campo hoje, desde sua atividade produtiva, bem como da relação intrínseca do ser humano com a natureza, as relações sociais, de geração, de gênero, culturais, políticas, etc. (Marília Gaia, 2017, p. 04).

Nesta perspectiva, a autora demonstra as potencialidades da Agroecologia enquanto matriz formativa da Educação do Campo, que considera o agroecossistema como unidade de análise, em uma compreensão mais ampla das relações entre ser humano e natureza (Marília Gaia, 2017, p. 01). Além de descrever algumas pesquisas e propostas pedagógicas que desenvolviam os princípios da Agroecologia nas disciplinas das Ciências da Natureza, a autora indica que trabalhar na perspectiva da Agroecologia serve de base para a escolha dos conteúdos e conhecimentos prioritários, sendo esta uma escolha política e ideológica para a construção do Campo sustentável. Também sugere que

Uma possibilidade para esta construção dialógica e dialética da Agroecologia na Educação do Campo é o trabalho a partir da unidade básica da Agroecologia: o agroecossistema. Utilizando esta unidade para a relação da realidade com os conteúdos escolares e, sobretudo, a compreensão do agroecossistema no sistema agrário como um todo e a transformação deste agroecossistema a partir dos conhecimentos ecológicos, científicos e populares (Marília Gaia, 2017, p. 08).

A Agroecologia não pode ser entendida enquanto uma única resposta para todos os males do Campo. Contudo, a autora parte “da premissa da necessidade da sua vinculação real com os processos de ensino de ciências nas escolas do Campo, partindo do materialismo histórico dialético (MHD)” (Marília Gaia, 2017, p. 07). A autora também problematiza a degradação socioambiental que o atual sistema agrícola promove às populações do Campo e ambiente, por suas características:

O padrão químico, mecânico e genético na agricultura moderna é materializado na utilização intensiva de adubos e fertilizantes sintéticos, agrotóxicos, mecanização e automação de boa parte do trabalho agrícola, grandes estruturas de irrigação, separação espacial da produção agrícola e da produção animal, utilização de sementes e variedades híbridas e transgênicas. Tais práticas têm como resultado o cultivo excessivo do solo, e o esgotamento deste, a implantação de monoculturas, a expulsão de muitos trabalhadores/as do campo, a concentração de terras e a transformação dos produtos agropecuários em commodities de mercado, entre outros efeitos deletérios ao ambiente e à humanidade (Marília Gaia, 2017, p. 02-03).

Chamado de agronegócio, a agricultura convencional difundida pelo território brasileiro, não é exclusiva dos latifundiários, também é desenvolvida por agricultores e agropecuaristas com pequenas e médias extensões de terra, devido sua relação de trabalho atrelado ao sistema de integração com as empresas, as quais atendem os interesses da indústria e da exportação.

Já o artigo intitulado “Diálogos de Saberes na Educação do Campo: Observando os Saberes Etnopedológicos em Cerro Azul (PR)”, de Orlanda Terezinha Martins Bueno, Gilson Walmor Dahmer, Thayanne Straub Jesus da Silva e Ehrick Eduardo Martins Melzer, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), contribui com a proposta da tese ao discorrer sobre os processos de construção do conhecimento a partir do conceito de diálogo de saberes através das práticas desenvolvidas com etnopedologia.

Esses conceitos são abordados na perspectiva epistemológica proporcionada pela Agroecologia no âmbito dos agroecossistemas, visto que os processos de diálogos de saberes compõem a perspectiva epistemológica da Agroecologia, ao integrar os saberes tradicionais camponeses com os saberes técnicos/científicos para uma leitura transdisciplinar do agroecossistema. Observando o processo todo, indo contra a lógica cartesiana que tende a separar cada variável do processo, como identificam em Gusmân (2002) e Caporal (2005), os autores & autoras argumentam que

O diálogo de saberes busca destacar a compreensão de que os saberes científicos de ordem eurocêntrica colonizaram os saberes de comunidades tradicionais colocando-os como descartáveis. Neste sentido, a estratégia baseia-se em uma relação horizontal

entre essas bases de saberes, mostrando que as duas bases são importantes no processo de ensino aprendizagem para a formação científica e de identidade comunitária, modificando relações de poderes e gerando novas dinâmicas de produção de conhecimento (Bueno *et al.*, 2017, p. 03).

Este processo compõe a perspectiva de construção do conhecimento promovido pela Agroecologia, quando são fomentados diálogos mediados por diversos, diferentes e distantes saberes. Os autores & autoras desenvolvem os quatro (4) princípios fundamentais e relevantes para o ensino de ciências nas escolas do Campo, pautados no diálogo de saberes, sejam eles: 1) o princípio da vida; 2) princípio da diversidade; 3) o princípio da complexidade; e 4) o princípio da transformação, conforme a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA, 2012).

A partir de uma Educação em Ciências baseada no diálogo com os diversos saberes culturais das populações do Campo, pautado nos princípios da agroecologia, esta “apresenta potencial para formar educadores do campo comprometidos com o desenvolvimento territorial sustentável, cientes dos contextos sociocultural e ambiental que envolvem as comunidades do campo” (Bueno *et al.*, 2017, p. 03). Soma-se a isso o fato de que “o diálogo de saberes é uma das bases da Agroecologia, uma ciência que integra conhecimentos interdisciplinares para uma leitura transdisciplinar da realidade concreta” (Altieri, 2002; Caporal e Costabeber, 2004).

Por fim, destaca-se o artigo “Educação do Campo e Ensino de Ciências: Contribuições da Perspectiva Freireana para o Trabalho Docente”, de Marianne Marimon Gonçalves e Elizandro Maurício Brick da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que aborda questões referentes às contribuições da perspectiva freireana para o ensino das ciências. O referido trabalho traz como exemplo de construção de aulas de ciências em uma escola do Campo a partir dos temas geradores investigados pela perspectiva freireana.

Outro periódico de grande importância para a área pesquisada é a Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É uma publicação contínua e foi pioneira nessa temática, e embora seja um periódico relativamente recente, a RBEC já possui uma coletânea de publicações de qualidade e significância para área, as quais foram analisadas em convergência com a proposta da investigação da tese e apresentaram os seguintes resultados de acordo com as correlações das palavras-chave da pesquisa.

A correlação entre os descritores “Educação do Campo & Escola Família Agrícola” resultou em um artigo significativo para a proposta da tese, mantendo-se até o último filtro, após a leitura completa da obra. Os autores & autoras desenvolveram uma pesquisa com os Monitores & Monitoras de uma EFA no Espírito Santo que possuía o objetivo de “evidenciar,

através das percepções destes sujeitos sobre suas práticas, desafios e confrontos vivenciados no cotidiano dos espaços de aula” (2016, p. 402). A partir deste estudo os autores e as autoras destacam a complexa prática pedagógica dos Monitores & Monitoras, que se estabelecem entrelaçados pelos diversos contextos do cotidiano vivenciado na escola. Também está presente a inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos, ancorados nas fundamentações teórico-pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância, segundo Sousa, Mello e Rodrigues (2016).

Na correlação dos descritores “Educação do Campo & Casa Familiar Rural”, o resultado aponta para um artigo significativo para a construção da proposta de tese. Visto que essa produção desenvolve uma pesquisa com o objetivo de “compreender e analisar a formação continuada dos professores e monitores relacionada à pedagogia da alternância e como ela tem contribuído para a prática profissional”. E a partir de um questionário com professores da CFR estudada concluem que “as formações continuadas ofertadas para estes profissionais são insuficientes, ficando por vezes à mercê de sua busca autônoma para um melhor preparo que contribua para a sua prática pedagógica” (Detogni e Zancanella, 2016, p. 67).

Encerrando a análise dos referenciais selecionados do periódico Revista Brasileira de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, encontramos uma única produção correspondente à correlação tripla entre os descritores “Educação do Campo & Agroecologia & Construção do Conhecimento” dos autores & autoras Begnami, Hirata e Rocha (2018). Esta pesquisa objetiva sistematizar a implantação de um curso de licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, no que tange à construção coletiva e interinstitucional, organizado em alternância e no enfoque agroecológico. No referido trabalho, os autores & autoras desenvolvem as concepções de construção do conhecimento, a Pedagogia da Alternância (PA) e o enfoque agroecológico para/no ensino superior, corroborando com a proposta de tese pela delimitação conceitual dos descritores e na descrição dos instrumentos pedagógicos da PA. Desta maneira, foram encontradas três produções que contribuem imensamente para a proposta de tese e compõem a construção do referencial teórico bem como as análises dos resultados.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi feita a dupla correlação “Educação do Campo & Agroecologia”, e ao filtrar pela leitura foram obtidos os seguintes resultados.

Em 2014, dois (2) resultados aproximam-se dos objetivos da tese. A dissertação de Élide Lopes Miranda, orientada pela professora Lourdes Helena da Silva da Universidade Federal de Viçosa, intitulada “Intercâmbios e diálogos entre educação do campo e

agroecologia”, trata sobre as experiências e compreensões dos educandos & educandas e agricultores(as) familiares que vivenciam os Intercâmbios Agroecológicos na Zona da Mata de Minas Gerais. Esta pesquisa converge com a proposta da tese, pois assume que a Agroecologia é vista enquanto matriz técnico-científica da Educação do Campo e tem adotado a dimensão central nas reflexões e práticas desse movimento educativo. O conjunto de reivindicações sociais e práticas educativas em defesa de um diferente paradigma de educação, escola e projeto de desenvolvimento que a Educação do Campo representa, faz contraposição aos modelos de ciência e privilegia o modo de produção capitalista, e isto deve ser compreendido a partir da Agroecologia (Miranda, 2014).

A seguinte dissertação desta mesma instituição e ano é da autora Jaqueline Rocha Oliveira, orientada pela professora Maria Izabel Vieira Botelho, intitula-se “Conhecimentos e práticas agroecológicos nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)”. A pesquisa mostra-se interessante à tese ao estudar o despertar para a prática agroecológica e as influências das relações de gênero, propriedade da terra e hierarquia familiar, práticas e manejos tradicionais familiares e pelo espaço da unidade produtiva designado ao projeto de vida, em duas (2) EFAs da Zona da Mata de Mineira. Ao considerar a Agroecologia enquanto uma abordagem analítica e prática social, a autora destaca as motivações, limitações e perspectivas de construção do conhecimento e da práxis agroecológica que afloram nos jovens educandos & educandas das EFAs (Oliveira, 2014).

No ano de 2015, a professora Lourdes Helena da Silva da Universidade Federal de Viçosa orienta outra dissertação importante para a proposta de tese, intitulada “Educação do Campo e territorialização de saberes: contribuições dos intercâmbios agroecológicos”, de autoria de Fabrício Vassalli Zanelli. Ainda na Zona da Mata de Minas Gerais, foram analisados pelo autor os processos de territorialização de saberes agroecológicos desenvolvidos na perspectiva metodológica dos Intercâmbios Agroecológicos. Com oito (8) anos de atuação na região, os resultados do autor apontam que esses projetos de desenvolvimento têm desencadeado vigorosos processos formativos e fortalecido a ampliação da Agroecologia, num processo de formação coletiva que envolve agricultores & agricultoras familiares e suas organizações sociais, Universidades e ONGs, a partir dos avanços significativos no desenvolvimento de processos de diálogo, pesquisa e aprendizagem com eles(as) (Zanelli, 2015).

Com a pesquisa do tipo Estudo do Conhecimento, foi aprofundado o conceito de “Campesino a Campesino”. Este aparece como um referencial para a proposta de tese, visto que este pode ser analisado a partir do diálogo entre diferentes, distantes e diversos conhecimentos

representado por inúmeras ferramentas de diálogos horizontais e participativos, entre elas, destacam-se os Intercâmbios Agroecológicos, analisados por diversos autores & autoras. O método “Campesino a Campesino” nasce dentro de uma estratégia de comunicação e técnicas agrícolas criadas entre o agrônomo extensionista com os camponeses & camponesas e a população Maia. Os Andinos ensinaram sua prática tradicional denominada *Kuchubal*, através da qual organizavam-se em grupos de mútua ajuda.

O método *Kuchubal* une as técnicas de conservação do solo advindas do extensionista, dando início a uma proposta metodológica batizada de “*Kato-Ki*: Agricultura centrada nas pessoas”, que une a conscientização dialógica da Educação Popular de Paulo Freire com a resolução de problemas agrícolas. A filosofia desta metodologia compõe a essência da Cooperativa *Kato-Ki*, que ao enfrentar os latifundiários e serem acusados de comunistas, seus membros perseguidos pelos governos conservadores comprometidos com o imperialismo norte-americano, espalhou-se aos países de origem dos técnicos que foram treinados na Cooperativa nos anos de plena atuação. Zanelli (2015) descreve *Kuchubal* da seguinte forma:

Kuchubal como uma prática importante para os camponeses latino-americanos: Trata-se de uma estratégia de ajuda mútua, originalmente uma prática comum entre os camponeses maias durante os picos de trabalho na agricultura. Esta prática sociocultural atendeu a demanda por práticas agroecológicas de conservação do solo e da água, como a construção de pequenos tanques para contenção de água da chuva, entre outras atividades que exigiam muito esforço e, por isso, impraticáveis para a realização por apenas uma pessoa. A realização dessa atividade de esforço em um único dia, com resultados mais rápidos e com práticas de trabalho em grupo e ajuda mútua proporcionaram um ambiente favorável de muitas trocas de conhecimentos (Zanelli, 2015, p. 85).

Entre as experiências construídas e organizadas na Guatemala (país de origem), México, Nicarágua e Cuba pelos técnicos e pesquisadores apoiadores intelectuais, Zanelli (2015) identificou que Machín Sosa et al. (2012); Holt-Gimenez (2011) e Rosset (2011) foram os principais autores a sistematizar os cinco (5) passos da chamada Pedagogia do Campesinato na contemporaneidade.

- a) Começar devagar e em pequena escala, de maneira a facilitar a avaliação, a reflexão e a retificação de erros e, com isso, diminuir a magnitude de possíveis riscos: “Vista-me devagar que estou com pressa”;
- b) Limitar a introdução de tecnologias, ou seja, começar pelas técnicas de enfrentamento dos maiores problemas produtivos e que tenham menores custos iniciais, na medida em que são mais fáceis de iniciar e que podem levar a resultados mais fáceis: “Mais vale uma ideia na cabeça de cem, do que cem ideias na cabeça de um;
- c) Obter êxito rápido e identificável, pois o entusiasmo é gerador de novas ideias, assim como as vitórias obtidas são o entusiasmo mais eficaz: “A palavra convence, mas o exemplo arrasta”;

- d) Experimentar em pequena escala, ou seja, experimentar, verificar a eficácia das práticas no agroecossistema, de maneira a tornar o camponês um ativo experimentador e inovador, e a propriedade em permanente e rico laboratório. “É preciso engatinhar antes de caminhar”;
- e) Desenvolver um efeito multiplicador, ou seja, quando os camponeses multiplicam entre si as experiências, eles adquirem mais destreza na produção e na comunicação, se transformando em multiplicadores. “Quando o camponês vê, ele acredita” (Zanelli, 2015, p. 82).

A partir do contexto socioeconômico de Cuba, a experiência “Campesino a Campesino” (CAC) organizou-se em um movimento social popular que atingiu um número significativo de famílias camponesas, ultrapassando as atuações de assistência técnica com a concisa adoção das técnicas e práticas agrícolas, para um processo social dinâmico. Desta maneira, o CAC tornou-se o Movimento Agroecológico Campesino a Campesino.

Zanelli (2015, p. 79) ainda destaca que “os camponeses com experiência no movimento CAC optaram por serem chamados de promotores, de maneira a diferenciarem-se dos extensionistas tradicionais”. Logo, novos atores(as) foram sendo configurados, assim como outros sujeitos de atuação emergiram nesse movimento, tal como explica o autor:

Promotor: É um camponês com bons resultados produtivos, a partir de práticas agroecológicas. Ele cria e/ou experimenta novas técnicas, utilizando sua propriedade como exemplo de ensino. É identificado pelo interesse, compromisso e uma vocação por serviços à comunidade e à natureza. Em sua atuação, realiza formações sobre procedimentos metodológicos, sobretudo da Educação Popular na promoção da Agroecologia. Não se trata de ser um especialista; sua função é buscar a solução dos problemas mais frequentes de sua comunidade;

Facilitador: Uma pessoa membro da cooperativa ou contratada por ela para promover processos de comunicação. Tem o papel de promover e multiplicar as práticas agroecológicas. Normalmente o facilitador possui proximidade com institutos de pesquisa e organizações científicas;

Coordenador: É o responsável pela elaboração do plano de atividades e de capacitação dos promotores e facilitadores, possuindo uma maior ligação com as atividades e a estrutura da ANAP. O surgimento da figura do Coordenador é considerado como tendo sido um dos elementos chave para a rápida expansão do CAC em Cuba (Zanelli, 2015, p. 79-80).

Ainda são destaque do autor na experiência de Cuba a partir do Programa de Intercâmbio, Diálogo e Assessoria em Agricultura Sustentável e Segurança Alimentar (PIDAASSA), em conjunto com a *Asociación Nacional de Agricultores Pequeños* (ANAP). São as principais atividades de fomento à Agroecologia do Movimento Agroecológico de Campesino a Campesino (MACAC), que segue junto às atividades herdadas da Nicarágua, sendo elas:

- a) Iniciando o caminho; b) Intercâmbio de experiências; c) Ferramentas metodológicas; d) Oficina sobre técnicas agroecológicas; e) Encontro para o reforço geral; f) Assembleia de Associados; g) Oficinas; h) Diagnóstico Rápido Participativo (DRP); i) As

visitas; j) Intercâmbios; e k) Encontros, as quais foram incorporadas no método de ação do Movimento. Essas atividades foram organizadas em uma chamada “canastra metodológica” desenvolvidas em etapas cíclicas, com a problematização, experimentação e promoção.

A disseminação e aderência pelo continente latino-americano do MACAC é resultado da comunhão dos princípios “*Kato-Ki*: agricultura centrada nas pessoas” que deram origem ao método Campesino a Campesino e às práticas socioculturais produtivas da cultura Maia, como o *Kuchubal*. Essas ações eram desenvolvidas embasadas nos princípios da Educação Popular em conjunto com a Teologia da Libertação.

Existem referências às teorias freireanas ao estabelecer prioritariamente uma comunicação horizontal entre educadores & educadoras e educandos & educandas, a partir da proposta da ação – reflexão – ação para a consciência política na transformação social e ainda seguiam as orientações do desenvolvimento rural sustentável. Esses conceitos guiam os objetivos do MCAC de planejar, monitorar e avaliar o desenvolvimento do processo, mediante três (3) etapas iniciais: a problematização, baseada no DRP; a experimentação, adaptação das práticas apreendidas à realidade local e a promoção e multiplicação das práticas (Zanelli, 2015). É visto a importância desse método como referencial à proposta de tese pelas inúmeras convergências conceituais do estudo na construção do conhecimento em Agroecologia.

No que tange à pesquisa do descritor Escola Família Agrícola, não foram obtidos resultados significativos à tese na investigação no site da BDTD. Assim, optou-se por incluir neste estudo as produções de Teses e Dissertações dos Monitores & Monitoras, professores & professoras que atuam nas EFA do Estado. No ano de 2012, consta a dissertação do professor João Paulo Reis Costa, intitulada “Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC): uma Contribuição ao Desenvolvimento da Região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância”, orientado por Virginia Elisabeta Etges, da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Esta pesquisa versa especificamente sobre a experiência da criação da Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas e abertura da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, neste mesmo município. As concepções que convergem com a pesquisa de tese encontram-se nas análises realizadas pelo autor das contribuições dos Instrumentos Pedagógicos e o desenvolvimento regional. Sendo uma das finalidades da Pedagogia da Alternância o Desenvolvimento do Meio, nos quatro pilares da formação da PA nos CEFFA.

O autor aponta a necessidade da formação pedagógica continuada devido aos IP requerem estudos e exercícios de aplicação por parte de todos os e as atores (educandos & educandas, famílias, Monitores & Monitoras) envolvidos na PA, devido à complexidade dessas ferramentas e suas aplicações, pois esses apresentam os resultados significativos à construção

do conhecimento. Isso se justifica pois os educandos & educandas transitam constante entre as suas casas, comunidades e a escola e carregam consigo os conhecimentos construídos nesses deslocamentos, que foram investigados pelos métodos participativos dos Instrumentos Pedagógicos. Neste sentido, é necessário um responsável retorno dessas informações com resultados amplamente refletidos na escola para as comunidades de origem deles(as).

Outra análise importante que o autor realiza trata das características dos Instrumentos Pedagógicos (IP) que se originam dos conhecimentos dos educandos & educandas “ao aplicar e vivenciar esses instrumentos. Também ao compreender as reais necessidades das pessoas e para isso direcionar as suas ações, de forma participativa e colaborativa, resgatando conhecimentos que até outrora estavam esquecidos” (Costa, 2012, p. 207).

É neste sentido que o autor reafirma que os IPs constroem significado e vida para a Pedagogia da Alternância, que no espaço de sua inserção compõem sua essência a partir das redes formadas:

Mas a Pedagogia da Alternância requer a prática e a vivência dos seus instrumentos, mais próximos da integralidade possível, para de fato ser transformadora, tendo plenos compromissos com o espaço onde está vinculada, compromissada com a justiça social e o desenvolvimento regional, promovendo o bem estar das pessoas com quem atua (Costa, 2012, p. 207).

Em 2013 nesta mesma Universidade, destaca-se a dissertação de Cristina Luísa Bencke Vergütz, orientada por Felipe Gustsack e intitulada “Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul”. Esta é uma obra de referência para o campo de pesquisa em Pedagogia da Alternância, onde são discutidas as relações entre PA e os principais teóricos e políticas da educação, tais como a Escola Nova, as teorias de John Dewey e Paulo Freire. Além da autora descrever minuciosamente o caminho da Pedagogia da Alternância desde sua criação na França até ao contexto estudado na obra, bem como os Instrumentos Pedagógicos, a organização curricular e as disciplinas desenvolvidas, a autora ainda discorre sobre os IP:

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 (Cristina Luísa Bencke Vergütz, 2013, p. 107).

Com isso podemos observar a diversidade dos IP nas aprendizagens dos educandos & educandas, suas famílias e atuação na comunidade rural de origem, visto que com o correto

desenvolvimento dos IP são potencializadas as aprendizagens contextualizadas, por meio da problematização e investigando soluções através do conhecer sistêmico, como encerra a autora.

Orientada pela professora Cheron Zanini Moretti em 2016, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), a autora Aline Mesquita Corrêa publicou a dissertação intitulada “Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias”, obra que embasa significativamente esta proposta de tese ao analisar as possibilidades emancipatórias na práxis transformadora que se realizam na através da PA entre docentes & discentes em uma EFA Gaúcha, localizada na região central do Estado.

Na referida pesquisa, a autora identifica nas experiências das situações concretas a constituição da práxis, através do compromisso de compartilhar “os saberes populares e os conhecimentos científicos que, ao se confrontarem, “criam” um saber modificado que os possibilitam encontrar a vocação para o ser mais e a práxis transformadora” (Aline Mesquita Corrêa, 2016, p. 7). Ainda, das possibilidades emancipatórias das populações do Campo são compreendidas pela autora a partir das relações dialéticas entre docentes & discentes e na afirmação como protagonistas das suas transformações. Dessa maneira, “diversificam suas formas de (re)produzir a vida vinculando-a com a educação, a terra/trabalho e o mundo”, da mesma forma.

As possibilidades emancipatórias encontram-se na resistência no território, na perspectiva agroecológica da produção e na tomada de consciência enquanto classe oprimida. Esses são importantes indicadores emancipatórios que, na Pedagogia da Alternância, coexistem com as contradições e os limites ante a lógica do capitalismo global para a educação no campo (Aline Mesquita Corrêa, 2016, p. 7).

Neste contexto os e as docentes & discentes vivenciam um movimento de contracultura, visto que se dedicam pela superação das condições desumanizadoras da contemporaneidade, resultado do processo sócio-histórico e ambiental impostos a eles/as.

A tese da professora Cristina Luísa Bencke Vergütz, orientada por Cheron Zanini Moretti, intitulada “Pedagogia das Vozes e dos Silêncios: Experiências das Mulheres na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC”, da UNISC, constitui um marco na área de pesquisa que comuna os estudos de gênero pelo caminho das pesquisas feministas, possuindo a agroecologia como princípio educativo junto ao trabalho de (re)produção da vida. Dessa maneira, a pesquisadora encontra as possibilidades alternativas a projetos políticos pedagógicos feministas mediante uma Pedagogia da Alternância Ecofeminista.

Elevamos destaque para a construção do conceito ecofeminista ao qual planejamos desenvolver na proposta de tese ao distinguir os caminhos alternativos ecológicos, aos sistemas agrícolas desenvolvimentistas capitalistas, de cunho patriarcal, racista, sexista e colonial, que a autora discute a partir da compreensão de produtividade do trabalho definido por processos de acúmulo do capital e que imbrica a continuidade de relações opressoras de gênero, étnica e etária. Caminhos esses que questionam a forma sistema-mundo e a sua vocação necrófila, por meio de outras e diferentes formas de produção, sendo necessário

disputar com as hegemonias econômicas, políticas e culturais assumindo a proposição radical de redistribuição da riqueza em que se situa a luta contra a pobreza vinculada com a luta contra a riqueza excessiva, em razão de vivermos em um planeta finito. Para isto, precisamos revisar conceitos básicos de manutenção da vida no qual os trabalhos dos cuidados com os corpos e espécies se apresentam ainda mais presentes e necessários e, portanto, devem ser partilhados reciprocamente entre mulheres e homens do planeta (Cristina Luísa Bencke Vergütz, 2021, p. 263).

Na tese são apresentados os passos que devem ser trilhados pelo caminho em busca de uma pedagogia da alternância agroecologia e ecofeminista na EFA estudada. São inúmeros os desafios encontrados pela autora, mas mesmo de difícil superação, não são impossíveis, maneira pelo qual tornam-se inspiradores.

Outra obra importante para área de conhecimento das pesquisas sobre EFA no Rio Grande do Sul, é do autor Régis Dattein Solano, intitulada “No Campo e/ou na Cidade: as Experiências Socioprofissionais dos Egressos/As da Escola Família Agrícola de Vale do Sol/RS” de 2022, orientado por Erica Karnopp, da UNISC. O referido trabalho converge com a proposta de tese ao discutir as contribuições que as vivências que os educandos & educandas egressos(as) da EFA pesquisada tiveram nas suas experiências socioprofissionais, bem como suas relações com o Campo e/ou a cidade. O autor observa que a partir das convivências em grupo e a diversificação em suas propriedades foram as maiores contribuições da EFA pesquisada nas vidas dos egressos & egressas.

Cita-se ainda a obra publicada em 2022 por Aline Mesquita Corrêa, intitulada “Tendências Descoloniais na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul”, orientada por Cheron Zanini Moretti da UNISC. Essa obra finaliza a busca do descritor Escola Família Agrícola e marca uma corrente de pesquisas decoloniais ao investigar as “pedagogias que não deixam de lutar, curar, tecer, construir e caminhar, sempre perguntando e sempre apontando para a vida além da violência e da matriz do poder patriarcal-capitalista moderno/colonial” (Francine Veríssimo Walsh, 2017, p. 13, *apud* Aline Mesquita Corrêa, 2022, p. 17).

Apoiada em importantes referências, a autora define sua tese a partir do olhar sobre “a pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), a partir de suas articulações epistemológicas e de sua práxis pode ser compreendida como uma experiência, que na sua luta pela educação do campo, vai tramando caminhos orientados para a descolonialização, possibilitando-nos compreendê-la e analisá-la como sendo uma pedagogia descolonial” (Aline Mesquita Corrêa, 2022, p. 17).

A autora trabalha com a construção de tendências descoloniais como um instrumento metodológico e de análise que permite visualizar sinais/indícios descoloniais nas práxis entre docentes e discentes da pedagogia da alternância da/na EFA pesquisada. E encontra que a pedagogia da alternância da EFA consegue tramar um conjunto de desobediências epistêmicas que produzem brechas e esperanças no contexto estudado. “Ou seja, a problematização da agricultura familiar é também uma necessidade ontológica de problematização da vida e das relações humanas e sociais porque a vida das pessoas vai sendo constituída pelo entrelace do trabalho e da educação” (Aline Mesquita Corrêa, 2022, p. 225).

A pesquisa de tese amplia as instituições de estudo para os educandários “irmãos” das EFA, investigamos também as Casas Familiares Rurais (CFR), as quais se apresentam como escolas de ensino médio com curso de qualificação profissional em Agricultura, não se caracterizando como educação profissional técnica. Contudo, são vastamente ofertadas disciplinas na área das Ciências Agrárias e Agroecologia, direcionando a aprendizagem para o trabalho agrícola.

Na busca por obras específicas do descritor Casa Familiar Rural, foram obtidas 14 correspondências no repositório da BDTD. Entretanto, não houveram resultados após a passagem pelos filtros, de leitura de resumo e obra completa. Dessa maneira, optou-se por dar visibilidade às produções de teses e dissertações dos Monitores & Monitoras dos educandários do Estado do Rio Grande do Sul, visto que a presente proposta de pesquisa de tese possui este universo de análise. Além das obras de pensadores(as) e pesquisadores(as) “amigos & amigas” desses educandários.

Assim sendo, as análises iniciam-se a partir da produção de Luci Mary Duso Pacheco, intitulada “Práticas Educativas Escolares de Enfrentamento da Exclusão Social no Meio Rural: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen”, orientada por Danilo Romeu Streck, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A pesquisa tem por objetivo analisar a prática educativa desenvolvida pela Pedagogia da Alternância enquanto promotora de uma nova organização escolar que possibilita o enfrentamento da exclusão social no meio rural. Visto que historicamente este espaço foi

marcado pelas desigualdades, privações, limitações, entretanto, é um ambiente de possibilidades e oportunidades na contemporaneidade.

A autora pesquisa um dos mesmos educandários da presente proposta de tese e assim contribui para as análises aqui realizadas, bem como para a construção do referencial ao descrever as características da Pedagogia da Alternância e suas contribuições para os processos de construção do conhecimento, a partir de uma aprendizagem na prática que possui a comunhão das experiências no ambiente de trabalho e na sala de aula, fomentando uma continuidade de aquisição de conhecimentos obtidos através do movimento de espaços e tempos entre o mundo rural socioprofissional e a escola (Luci Mary Duso Pacheco, 2010).

No ano de 2013, consta a publicação de Sandra Puhl dos Santos, intitulada “Educação Empreendedora e Pedagogia da Alternância na Perspectiva do Desenvolvimento Local Sustentável: a Experiência de Jovens da Casa Familiar Rural (CFR)”, orientada por Telmo Rudi Frantz da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Esta obra torna-se significativa para esta proposta de tese, pois estuda o mesmo educandário CFR no Município de Catuípe/RS. Dessa maneira, é possível analisar o aprimoramento na utilização dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância. A autora destaca o perfil interdisciplinar desses em suas análises, quando diz que “os instrumentos pedagógicos da alternância são específicos e de suma importância para pôr em ação o Plano de Formação que liga todos os instrumentos pedagógicos da Escola criando a interdisciplinaridade” (Sandra Puhl dos Santos, 2013, p. 76).

Em 2014 foram publicadas duas importantes obras que desenvolvem pesquisas sobre Casas Familiares Rurais. A primeira, de autoria de Elisandra Manfio Zonta, intitula-se “A Influência da Pedagogia da Alternância no Processo Emancipatório dos Jovens Agricultores Familiares”, e foi orientada por Luci Mary Duso Pacheco na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). A pesquisa possui importante significância para a proposta de tese ao analisar as possibilidades de mudanças emancipatórias na vida dos educandos & educandas da CFR pesquisada a partir dos fundamentos práticos que estão presentes na Pedagogia da Alternância. Esta perspectiva converge com a tese ao afirmar que através da correta, responsável e comprometida aplicação dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância é possível a formação emancipatória dos educandos & educandas agricultores(as) familiares.

Já a pesquisa “Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari: elementos formativos do território” de Angelita Zimmermann, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2014 e orientada por Ane Carine Meurer, tem como objetivo descrever os

elementos formativos de uma experiência do coletivo que almejava organizar a abertura de uma CFR no centro do Estado. Dessa maneira, são construídos referenciais que abordam a Educação do Campo a partir da Pedagogia da Alternância, demonstrando o processo coletivo que integra diversos atores(as) sociais estimulando uma relação dialética de construção do conhecimento que fortalece as relações sociais, constituindo-se em um novo território.

Em 2015, a autora Lucinéia Lourenzi desenvolve uma pesquisa intitulada “A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen-RS e a Produção e Reprodução Local e Regional a partir dos seus Egressos: um Estudo de Caso”. Com a orientação de Carmen Rejane Flores Wizniewsky na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o referido trabalho buscou identificar as contribuições que a CFR construiu para a produção e reprodução social do município e região a partir da atuação dos egressos & egressas da instituição. Para embasar suas análises, a autora descreve a trajetória histórica e conceitual que a Extensão Rural Brasileira experimentou nesses anos, em destaque para o caráter educacional que esta possui e como são desenvolvidos os processos de construção do conhecimento.

Importante essa análise para a proposta de tese ao identificar as dinâmicas de articulação dos conhecimentos que são postas nessas relações, visto que para cada modalidade de educação, identificado pela autora como formal/não formal, escolar/não escolar, são construídas diferentes dinâmicas e territórios de aprendizagens, consoante as intencionalidades dos professores & professoras, educadores & educadoras ou sujeitos de aprendizagens (extensionistas) presentes nos espaços de aprendizagens. A partir dessas análises, destacam-se as potencialidades da Pedagogia da Alternância em construir, ampliar e difundir diferentes territórios de aprendizagens ao deslocar seus educandos & educandas em distantes espaços e com compromisso de resgatar os diversos conhecimentos que compõem esses ambientes.

Encerra-se esse descritor com a última produção de Angelita Zimmermann, intitulada “‘A gente tem muito pra contar!’ O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal”, que seguiu com a mesma orientadora Ane Carine Meurer e instituição, a UFSM. Esta obra retrata a experiência da autora no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade de Coimbra, Portugal, a qual teve intuito de conhecer as CFR da região e compreender como se apropriam da abordagem teórica-metodológica da Pedagogia da Alternância a partir da relação trabalho & educação para dirimir o êxodo rural. Em comunhão a pesquisa realizada na CFR do noroeste do Estado Gaúcho, que objetivava analisar e compreender a relação entre a formação e a (re)produção da vida dos egressos & egressas dos dois educandários pesquisados, a partir das visibilidades das experiências interculturais dos epistemológicos.

As vivências que a autora analisa destaca o diálogo dos conhecimentos construídos nos territórios epistemológicos camponeses, a partir de uma viragem epistemológica, “cuja defesa discorre que tão importante quanto transformarmos o mundo é o reinterpretarmos permanentemente; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é uma tarefa coletiva”, entretanto essa “revolução” somente será possível em contexto de lutas (Angelita Zimmermann, 2019, p. 32).

Durante a pesquisa em campo, no segundo semestre de 2022, tivemos o privilégio de acompanhar o encerramento do processo de Mestrado, da até então Coordenadora Pedagógica Lariane Fedrigo, da Casa Familiar Rural de Alpestre. Suas pesquisas constituem uma importante fonte de conhecimento e referência para a tese. Com objetivo de pesquisar as contribuições do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) no desenvolvimento do protagonismo juvenil e sua permanência no meio rural, a pesquisadora focou nos egressos da CFR que atuava, e como este Instrumento Pedagógico foi desenvolvido com este intuito.

Muitas são as contribuições desta obra, dos conceitos basilares que coadunam com as demais produções, desde a característica educacional da proposta da Pedagogia da Alternância, que a autora Lariane Fedrigo assim descreve:

A proposta educacional da PA é concebida, intencionalmente, para promover a formação integral do jovem oriundo do meio rural. Ela tem uma função preponderante, qual seja, a de promover o desenvolvimento tecnológico, econômico, sociocultural, ambiental e político da família do jovem e, conseqüentemente, da comunidade, propiciando-lhe competências e habilidades para desenvolver as atividades rurais. Ela procura atender o jovem rural de forma protagonista, tanto em sua propriedade quanto em sua comunidade. É uma das propostas pedagógicas mais próximas da realidade do campo e das possibilidades do jovem rural (Lariane Fedrigo, 2022, p. 18).

Investigado em sua pesquisa as contribuições do modelo educacional ao protagonismo juvenil, a autora também desenvolve essa perspectiva a partir da concepção que compreende como um protagonismo pedagógico:

Defendemos, portanto, um protagonismo que poderíamos chamar de pedagógico, pois é desenvolvido na escola, com uma intencionalidade expressa no discurso e na metodologia adotada pela PA, na qual o(a) monitor(a) oportuniza espaços e atividades de desenvolvimento humano a partir que o(a) jovem com a escola, família, comunidade em geral é capaz, trabalhando sua dimensão de sua autopercepção, autoconfiança e sua autoestima. Ou seja, contribuindo com o desenvolvimento de sua identidade pessoal e social no contexto do campo (Lariane Fedrigo, 2022, p. 34).

O protagonismo pedagógico descrito pela autora pode ser percebido no desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância pelos educandos

& educandas, quando os mesmos pesquisam, ponderam, refletem e promovem propostas significativas junto às suas famílias e comunidades de origem.

Em sequência, investigando os processos de sucessão familiar no Campo, Lariane Fedrigo (2022) baseia-se na seguinte perspectiva de análise, “como o próprio termo sugere, a sucessão se relaciona à possibilidade de continuidade do trabalho e das atividades desenvolvidas na propriedade a que os jovens pertencem, com a presença ou não dos pais na unidade familiar” (Lariane Fedrigo, 2022, p. 78). Essa perspectiva é combinada com o recorte de gênero, com o qual a autora afirma.

O contexto do trabalho agrícola tende a dar maior valorização ao trabalho do homem em detrimento da mulher, contribuindo para a sua exclusão do processo de sucessão familiar. A representação construída em torno da mulher, em muitas culturas, a coloca como organizadora do lar, responsável pelo cuidado das crianças, dos afazeres domésticos, enquanto o homem é o responsável pelo trabalho do campo. Com isso, podemos destacar que a mulher no campo ainda é vista nesta perspectiva, por mais que tenha condições de assumir o trabalho na propriedade (Lariane Fedrigo, 2022, p. 68).

Este contexto também se repete nos demais espaços de pesquisas das obras analisadas, entretanto, essa questão deve compor os objetivos da investigação para assim ser analisada com tamanha profundidade que necessita.

Retomamos as análises das obras de Teses e Dissertações no site da BDTD, visto que as obras referenciadas anteriormente não desempenharam uma pesquisa com ampla proximidade a proposta de tese ao dialogar com a Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA), assim sendo, desenvolvemos a busca na plataforma desse descritor específico encontramos quatro (4) obras que avançaram pelo tratamento dos filtros e serão descritas a seguir.

Inicialmente, cite-se a produção de 2010 de Vítor Pereira Mota, intitulada “A Construção do Conhecimento Agroecológico: Análise Comparativa entre duas Propostas Pedagógicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, orientada por Clarilton Ribas, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Subsidia a proposta de tese ao analisar os planos de curso de duas (2) instituições profissionalizantes, e conclui que a Pedagogia da Alternância desenvolvida na EFA estudada fomenta maior criticidade aos processos produtivos convencionais, promovendo junto aos educandos & educandas alternativas tecnológicas e organizativas que superem as desigualdades sociais e a degradação ambiental.

Já em 2012, Tatiane de Jesus Marques Souza publica a obra “A construção do conhecimento agroecológico através da utilização de ferramentas participativas no Projeto ‘Assentamentos Sustentáveis’ nas regiões de Ribeirão Preto e Itapeva, São Paulo”, orientada por Marcelo Nirvet Schlindwein da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Descreve uma pesquisa que discute os avanços e desafios referentes às estratégias metodológicas utilizadas em assentamentos da Reforma Agrária para Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA). Entre os achados, a autora destaca a participação estratégica desde a construção dos projetos de desenvolvimento, os processos de experimentação, até a partilha de conhecimentos entre os agricultores. Entretanto, os desafios estão relacionados à autonomia dos grupos e os processos de paridade de gênero. A autora discorre sobre as relações de poder e consciência nas metodologias participativas empregadas no estudo, em destaque a Observação Participante, o Diagnóstico Rural Participativo e a Pesquisa Ação Participativa, como estratégias de construção do conhecimento em Agroecologia.

A partir de 2013, destacam-se algumas pesquisas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as quais compõem a corrente teórica-metodológica da perspectiva orientada ao ator que compõem os estudos de agências dos/as atores sociais, as arenas e as situações de interfaces para compreender como é realizada a construção do conhecimento agroecológico nos espaços investigados. Essas obras incorporam-se nas clássicas pesquisas do programa de pós-graduação.

Cite-se aqui o trabalho publicado em 2013 por Décio Souza Cotrim, intitulado “O estudo da participação na interface dos atores na arena de construção do conhecimento agroecológico”, orientado por Fábio Kessler Dal Soglio da UFRGS. Utiliza-se o conceito construído pelo autor sobre CCA como um acúmulo de conhecimento edificado no tempo e que reflete o aprendizado da relação da humanidade com a natureza, caracterizando assim como um processo de coprodução, englobando a totalidade das dinâmicas sociais desde a agricultura até os arranjos sociais (Cotrim, 2013).

Em 2014, destaque para a obra de Joana Cruz de Simoni, intitulada “Situações de Interface e Construção do Conhecimento: Grupos De Agroecologia, Agricultores e Universidade”, sob a mesma orientação. A CCA é analisada a partir das confrontações, do compartilhamento e das negociações entre os diversos atores(as) sociais e suas diferentes visões de mundos de vida. Dessa maneira é possível compreender que a CCA acontece em meio a disputas e visões diferenciadas acerca do desenvolvimento rural, entretanto é fortalecida a Agroecologia enquanto processos desenvolvimentos.

Por fim, cite-se o trabalho publicado em 2017 por Ulisses Pereira de Mello, intitulado “Construção do Conhecimento Agroecológico em Sistemas Agroflorestais de Erva-Mate e de Frutíferas: Conhecimento Local e Produção de Novidades”, tendo o mesmo orientador e universidade. Esta obra contribui significativamente para a proposta de tese ao debater as questões da Agroecologia a partir da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, a partir do diálogo de saberes. Desenvolve também pontos a serem debatidos sobre a escola construtivista tendo como base o construtivismo crítico de Paulo Freire, que evidencia a ação transformadora da problematização, evidenciando sua dimensão política (Mello, 2017).

Diversos foram os resultados encontrados, o que possibilitou conhecer tenuemente a construção da área de pesquisa. Foi possível identificar quais as questões que já foram realizadas sobre a temática e quais as lacunas ainda existentes, para assim definir os caminhos que são trilhados nessa produção de tese com os conceitos encontrados.

Muitos são os avanços e aprimoramento na área, entretanto ainda é possível aprimorar alguns aspectos, especificamente na divulgação e regresso das pesquisas às comunidades investigadas. Deve ser um compromisso das pesquisadoras (es) retornar aos sujeitos pesquisados com as propostas das análises, para em comunhão deliberar sobre os processos de (trans)formação possíveis.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a construção da pesquisa a partir da sua metodologia, os procedimentos e técnicas adotadas na execução do presente estudo. Também será apresentada a classificação da pesquisa, o objeto de estudo e os atores(as) educativos entrevistados, com o delineamento das etapas da pesquisa, a partir das técnicas utilizadas, os instrumentos de coleta de dados e o plano de análise junto à interpretação dos dados.

Dessa maneira, a pesquisa foi desenhada para analisar as aproximações e os distanciamentos entre os modelos desenvolvidos pelas instituições escolares que compõem os CEFFAs, as Casas Familiares Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas, tomando por base os cenários do meio rural apresentados pelo Estado Gaúcho.

Todo processo científico requer compromisso e rigidez metodológica para organizar e sistematizar as teorias, ideias e os conhecimentos construídos historicamente. Entretanto, a escolha do caminho metodológico adotado foi balizada na concepção cooperativa entre os atores(as) pesquisados e a pesquisadora, à luz da proposta da tese. Para tal, foram adotadas estratégias de pesquisas que permitiram o diálogo e a partilha de opiniões e percepções de forma confortável e acolhedora para a construção de um estudo tangível e proveitoso ao campo pesquisado.

Esta pesquisa de tese teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS e está registrada com o número do Parecer Consubstanciado: 5.023.933, assim como está registrada com o seguinte número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 50431421.9.0000.5347. Essas informações encontram-se nos Anexos da tese, junto ao modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos e das estudantes (Anexo A). Esta autorização ainda garante o uso da imagem de todos pesquisados(as) no âmbito da presente tese.

A pesquisa classifica-se quanto à sua Abordagem Qualitativa, visto que serão analisadas as concepções das pessoas sobre determinado fato, que pode ser compreendido como um fenômeno da realidade, a educação, ou objetos, os Instrumentos Pedagógicos. Conforme os autores & autoras em Villaverde *et al.* (2020, p. 29), “a pesquisa qualitativa é voltada para análise de dados que não podem ser expressos em números ou não podem se limitar a uma análise numérica em virtude do tipo de grandezas que se apresentam”, visto que os dados aqui coletados não podem ser quantificados, mas, sim, analisados a partir de várias ou uma determinada ótica.

Optou-se por essa abordagem devido às possibilidades de interpretações que dada questão/situação/fenômeno pode causar. Nesse sentido, os autores & autoras complementam:

A pesquisa qualitativa pode ser definida como um método de investigação científico pautado no caráter subjetivo do objeto analisado, e estuda as suas particularidades e experiências individuais. Sua preocupação maior não se dá através da representatividade numérica, mas, sim, no aprofundamento da compreensão de grupos sociais e de organizações (Villaverde *et al.*, 2020, p. 29-30).

Ao adotar essa abordagem qualitativa de pesquisa, é possível analisar a relação entre o mundo real e o sujeito de forma dinâmica, considerando a existência de ligações indissociáveis entre “o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, questões que os números não comportam (Edna Lúcia Silva e Estera Muszkate Menezes, 2001). Ainda com os autores & autoras, a pesquisa qualitativa exige que o sujeito a ser analisado – seja na forma individual ou coletiva – aceite ser pesquisado, fazendo com que o pesquisador e pesquisadora conquistem a confiança desses indivíduos.

Para além das investigações numéricas e estatísticas, a pesquisa qualitativa abrange análises relacionadas às pessoas e como compreendem suas relações e construções com o mundo ao seu redor. Na visão de Maria Cecília de Souza Minayo (2010, p. 57), a pesquisa qualitativa “é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Nesse sentido, as autoras acrescentam:

Ou seja, a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. O ciclo de pesquisa não se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas (Maria Cecília de Souza e Suely Ferreira Deslandes, 2007, p. 27).

A autora destaca, ainda, a importância da relação entre o todo do processo de pesquisa e a valorização de cada parte, que possui caráter provisório e compõe um espaço & tempo na Construção do Conhecimento da época, sendo datada e contextualizada naquele ambiente e indivíduos.

Nesse sentido, a investigação pretende desenvolver um estudo de cotejo, conforme Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2005), que consideram as diferenças e semelhanças na sociedade, de modo a fornecer uma melhor compreensão do comportamento humano. Serão estudadas duas diferentes realidades, das instituições que compõem os Centros

Educativos Familiares de Formação por Alternância do Estado que utilizam o referencial da Educação do Campo, procurando atender ao tema proposto.

Dessa maneira, a pesquisa com abordagem qualitativa coincide com o estudo proposto pela tese, visto que a temática analisada possui diferentes interpretações, consoante às vivências e experiências dos(as) sujeitos pesquisados, como destacam os autores & autoras:

Nesse sentido, pode-se dizer que são pesquisas mais centradas em ações de exploração diante de uma temática, buscando abordá-la por variados prismas, bem como estabelecer relações subjetivas entre conceitos, situações, teorias e afins. Dessa forma, considera-se que existe uma relação entre o mundo e o sujeito, onde este sujeito age interpretativamente sobre o mundo de forma contínua (Villaverde *et. al.*, 2020, p. 30).

Quanto à sua natureza, a presente pesquisa qualitativa classifica-se como uma pesquisa aplicada. Buscou-se construir conhecimento para intervenções práticas, com o objetivo de encontrar respostas para questões específicas. Assim como discorre Sandra Puhl Santos (2013, p. 83), “a pesquisa é aplicada, considerando que objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais”.

A pesquisa aplicada, segundo Gil (2008), é normalmente desenvolvida por pesquisadores sociais. Enriquecem seu desenvolvimento a partir das descobertas das pesquisas de natureza pura e apresentam como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. O autor também afirma que “sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial” (Gil, 2008, p. 27).

Quanto à classificação dos objetivos da pesquisa, entende-se a mesma como descritiva, uma vez que se busca caracterizar as experiências e as compreensões dos(as) pesquisados nos educandários. Os autores & autoras em Fernanda Undurraga Schwalm *et al.* (2020), afirmam que a pesquisa descritiva apresenta preocupação com os resultados práticos de um trabalho, proporcionando um novo olhar de um problema, pois envolve o uso de coleta de dados, utilizando a observação, registro, análise e ordenação dos dados, sem a interferência do pesquisador e da pesquisadora. Gil (2008) colabora com a ideia ao descrever a pesquisa do mesmo modo:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008, p. 28).

Para alcançar as inúmeras variáveis da pesquisa descritiva, optou-se por diversos procedimentos técnicos, dentre eles, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, referidas a seguir.

A realização da pesquisa bibliográfica teve como base a produção científica de artigos, teses e dissertações dos Monitores & Monitoras, professores & professoras, e gestores & gestoras dos CEFFAs do Brasil, mas, principalmente, do Rio Grande do Sul. Essas produções foram identificadas na pesquisa do tipo Estudo do Conhecimento descrita na tese. Também serviram de referência as revistas produzidas pela UNEFAB, os artigos da ARCAFAR, os livros e os diários dos principais autores & autoras que estudam as relações da Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Agroecologia.

Entretanto, como discorrem os autores & autoras em Aline Guterres Ferreira *et al.* (2020), a coleta da pesquisa bibliográfica passa a fazer o uso das mídias digitais, como textos de *internet* e mídias sociais, devido à evolução tecnológica e ao advento da rede mundial de computadores (*World Wide Web*). Contudo, sendo uma das etapas da investigação científica que requer um trabalho minucioso, o pesquisador(a) necessita dedicar “tempo, organização e interesse sobre o assunto ao qual ele busca pesquisar e acima de tudo muita atenção na delimitação do tema para não se perder no caminho” (Aline Guterres Ferreira *et al.*, 2020, p. 57). A pesquisa bibliográfica foi essencial para a construção dos capítulos de referência da tese, os quais visam analisar a construção da Pedagogia da Alternância, a contar do seu nascimento até o seu desembarque em Terras Latinas, assim como a definição dos Instrumentos Pedagógicos, da Construção do Conhecimento e Agroecologia.

O foco da pesquisa documental são fontes que ainda não sofreram análises, registros que ainda não foram examinados para fins científicos, mas que contenham evidências importantes para a temática pesquisada. Gil (2008, p. 51) afirma que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Dessa maneira, os autores & autoras em Aline Guterres Ferreira *et al.*, (2020) discorrem:

A pesquisa documental deve ser valorizada, visto que, ela apresenta um procedimento metodológico decisivo em ciências, devido ao fato de a maior parte das fontes escritas serem quase sempre a base do trabalho de investigação, podendo se caracterizar como objeto principal ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Aline Guterres Ferreira *et al.*, 2020, p. 58).

A pesquisa documental subsidiou a construção do referencial teórico e metodológico da tese, assim como as análises e interpretação dos dados coletados. Tal escolha

possibilitou compreender o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, a partir das evidências do ensino das agriculturas de base ecológica, seja as caracterizadas como Agroecologia, Biodinâmica, Sintrópica ou Orgânica, entre outras.

Na pesquisa ou no estudo de campo, segundo Gil (2008, p. 57), “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. Para a autora Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 58), a pesquisa de campo está intimamente conectada aos estudos qualitativos, visto que:

As expressões "pesquisa de campo" e "pesquisa naturalística" podem ser vistas como sinônimos de "pesquisa qualitativa". Pesquisa de campo é um termo bastante comum entre antropólogos e sociólogos, que passaram a utilizá-lo na tentativa de diferenciar os estudos conduzidos em "campo", ou seja, no ambiente natural dos sujeitos, daqueles desenvolvidos em situações de laboratório ou ambientes controlados pelo investigador. Na designação "naturalística" também está implícita a ideia de que os sujeitos são observados em seu hábitat, de forma não-intervencionista. Além disso, o próprio nome indica que tais observações são relatadas em linguagem não técnica, por meio de palavras e conceitos familiares, que possibilitam a compreensão do fenômeno minimizando o papel de pressuposições admitidas a priori.

Em consonância com a afirmação da autora, percebe-se a importância do contato e da convivência do pesquisador e pesquisadora no espaço inerente dos e das pesquisados, a fim de obter dados significativos ao tema investigado, tendo em vista a familiaridade e a confiança empregadas nessa relação. Desse modo, foi possível compreender a operacionalização da Pedagogia da Alternância, o desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos e a Construção do Conhecimento nos CEFFAs, aos olhos da comunidade escolar e familiar.

Com o intuito de delinear a pesquisa, segue na Tabela 1 a descrição do Objeto/Unidade de Estudo, com o nome e município de origem dos educandários que compõem os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do/no Rio Grande do Sul.

Tabela 1 - Educandários pesquisados e municípios de origem

Educandários	Municípios
Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Santo Isidoro	Frederico Westphalen
Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Regional de Alpestre	Alpestre
Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas	Catuípe
Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Filhos da Terra	Campina das Missões
Escola Família Agrícola da Região Sul	Canguçu
Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha	Caxias do Sul

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Entre as CFRs pesquisadas está a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Santo Isidoro, localizada no Município de Frederico Westphalen (FW), na Vila Faguense. Foi inaugurada no dia 25 de julho de 2001, em data alusiva às comemorações do Dia do Colono, marcando a importância dessa fundação escolar. Para ilustrar o espaço escolar, são apresentados na Figura 2 a identidade visual da CFR Santo Isidoro de FW e a fachada do educandário junto aos educandos & educandas, durante minha participação no Curso de Formação de Monitores & Monitoras, no Outono de julho de 2018.

Figura 2 - Identidade visual da Casa Familiar Rural Santo Isidoro de Frederico Westphalen (à esquerda) e a fachada escolar com a autora e grupo de educandos & educandas em 2018 (à direita)



Fonte: Imagem da *internet*, 2022, e acervo pessoal da autora, 2018.

A CFR Santo Isidoro de Frederico Westphalen é considerada a Universidade do Agricultor, compõe o Centro de Formação Técnica de Produtores Rurais da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

O próximo educandário pesquisado foi a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Regional de Alpestre, localizada no município de Alpestre, bairro Águas Claras. Foi fundada em 23 de março de 1999, e tem como objetivo, conforme descrito no Plano de Trabalho

por Bohn (2019): possibilitar aos jovens, filhos de agricultores familiares, uma formação integral e adequada a sua realidade, fazendo com que acumulem conhecimentos técnicos administrativos, sociais e ambientais, nas suas unidades de produção e nos seus espaços de convivência comunitária. A identidade visual da escola é apresentada na Figura 3.

Figura 3 - Identidade visual da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Regional de Alpestre



Fonte: Imagem da *internet*, 2022.

No Município de Catuípe, está localizada a próxima CFR pesquisada, a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas, nessa localidade rural. Fundada em 2015, oferecia o curso de qualificação aos agricultores, desenvolvendo a formação em agricultura. Desde 2013, certifica o ensino médio em Agricultura. A identidade visual do educandário é apresentada na Figura 4.

Figura 4 - Identidade visual da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas de Catuípe e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul



Fonte: Imagem da *internet*, 2022.

Por sua vez, a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Filhos da Terra localiza-se no município de Campina das Missões, na comunidade rural Linha Butiá Norte, região noroeste do Estado, e carrega o lema “A Sucessão Rural Passa por Aqui”. A identidade visual da escola é apresentada na Figura 5.

Figura 5 - Identidade visual da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Filhos da Terra



Fonte: Imagem da *internet*, 2022.

Também foram pesquisadas as instituições escolares irmãs das CFRs, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). No Rio Grande do Sul, são quatro educandários do modelo, localizados na região Central, nos municípios de Santa Cruz do Sul e Vale do Sol (Figura 6), Sul (Canguçu) e Serra Gaúcha (Caxias do Sul). Dando continuidade à minha pesquisa de Dissertação de Mestrado de 2014, na qual foi aprofundado o ensino da Agroecologia através da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, agora, a tese dedica-se a estudar as demais instituições.

Figura 6 - Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e Escola Família Agrícola de Vale do Sol



Fonte: Imagem da *internet*, 2024.

Dessa forma, a pesquisa inclui a Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASul), localizada no Município de Canguçu, que possui a seguinte identidade visual, inspirada nos elementos da Educação do Campo & Agricultura Familiar, ilustrada na Figura 7.

Figura 7 - Identidade visual da Escola Família Agrícola da Região Sul



Fonte: Imagem da *internet*, 2022.

Por fim, a pesquisa encerra-se com a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFA Serra Gaúcha), localizada na Estrada do Imigrante, comunidade rural São Pedro da Terceira Léguas. Possui oito (8) anos de funcionamento, com mais de 80 egressos(as) e 200 em formação, entre escola e estágios. Para representar a principal produção agrícola da região, a identidade visual do educandário é da cor vinho, conforme ilustrado a seguir na Figura 8. Cabe destacar minha participação no educandário como estagiária em 2018, atuando na área do conhecimento das Ciências da Natureza, realizando o manejo das plantas medicinais, aromáticas, condimentares e cosméticas.

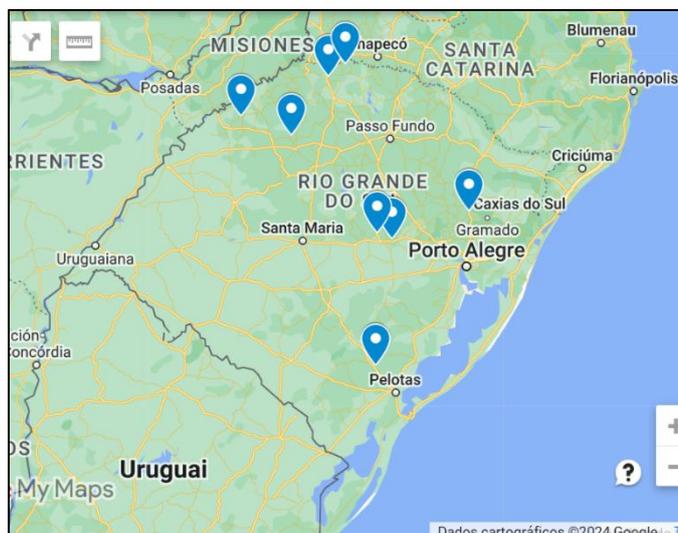
Figura 8 - Identidade visual da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (à esquerda) e preparação da Horta Relógio Biológico do Corpo Humano no estágio escolar durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS, em 2018 (à direita)



Fonte: Imagem da *internet*, 2022, e acervo pessoal da autora, 2018.

A pesquisa científica também é um exercício de escolhas e renúncias, no que diz respeito à temática estudada. Isso ocorre, pois, ao chegar nesses espaços escolares, apresenta-se um universo de questões a serem pesquisadas e divulgadas ao mundo, como a educação popular, contextualizada e de qualidade em que vivem. Entretanto, é necessário atentar aos caminhos metodológicos selecionados e desenvolver o estudo a partir desses. Para ilustrar os trajetos da pesquisa de campo, segue identificação no mapa do Rio Grande do Sul os municípios dos educandários pesquisados, ilustrado na Figura 9.

Figura 9 - Mapa do Rio Grande do Sul, com a identificação dos municípios dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância



Fonte: Adaptado de *My Maps Google*, 2024.

Os(as) Sujeitos da pesquisa ou Grupos de estudo pesquisados foram pensados a partir da proposta da tese, contudo, foram pesquisados os educandos & educandas, Monitores & Monitoras, professores & professoras que se mostraram dispostos a participar dessa construção científica. Entretanto, para analisar o desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos à luz da Construção do Conhecimento pela Pedagogia da Alternância, foi necessário pesquisar e descrever as experiências dos educandos & educandas alternantes, assim como das suas famílias, também dos Monitores & Monitoras, professores & professoras dos CEFFAs, de forma conjunta e relacionada. Essa medida possibilitou uma compreensão da participação social e educadora dos(as) sujeitos envolvidos no processo educativo.

Devido à imersão na Pedagogia da Alternância, acompanhei *in loco* os educandos & educandas que estavam no período escolar da Alternância presentes no educandário, no tempo de uma semana em média, de acordo com a disponibilidade escolar. Desta maneira tive a oportunidade de pesquisar os educandos & educandas que estavam em diferentes anos escolares, sejam os recém-chegados no sistema educacional dos CEFFAs ou aqueles(as) concluintes dos educandários. Entretanto, mantive a seleção da amostra, sendo ela probabilística e de modo intencional, seguindo os seguintes critérios já estabelecidos anteriormente:

- Indicação dos Monitores & Monitoras, professores & professoras e gestão escolar;
- Filhos e filhas de agricultores e agricultoras/pecuaristas familiares e residentes no meio rural;

- Estudantes que estavam construindo os trabalhos de conclusão de curso (PPJ/PPVJ) que propõem práticas agrícolas de base ecológicas (quando possível);
- Participação em organizações sociais comunitárias, seja nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Cooperativas Familiares, Associações Sociais Populares, etc.

Os Monitores & Monitoras, professores & professoras selecionadas para a pesquisa são os e as responsáveis pela área do conhecimento das Ciências da Natureza ou das Ciências Agrárias, devido à proximidade do campo da área de formação e pesquisa da autora. Foram selecionados aqueles e aquelas que desenvolvam o conhecimento da área à luz do ensino/aprendizagem das agriculturas alternativas ao complexo do sistema capitalista. No entanto, também foram adotados alguns critérios:

- Tempo de atuação no educandário;
- Formação acadêmico-profissional;
- Formação específica na Pedagogia da Alternância;
- Atuação na área de conhecimento de formação.

Para uma efetiva Construção do Conhecimento, inúmeros atores(as) são fundamentais, entre os(as) já citados, foram considerados os familiares dos educandos & educandas que vivem a Pedagogia da Alternância. Quando possível, foram entrevistados os pais/responsáveis pelos(as) alternantes durante o desenvolvimento do Instrumento Pedagógico de Visitas às Famílias. Quando oportuno, a gestão escolar (Direção e Coordenação) e os parceiros(as), líderes Sindicais e de Cooperativas foram questionados sobre as temáticas de estudo.

Essas oportunidades de pesquisa podem ser compreendidas enquanto Encontros Dialógicos, à luz dos estudos da autora Liliane Balonecker Daluz (2015) sobre o filósofo do diálogo, o pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Seus fundamentos teóricos baseiam-se na premissa que a linguagem não é neutra, pois carrega em si o contexto e a materialidade dos aspectos culturais, econômicos, sociais, ambientais, políticos e históricos da humanidade, de forma situada, com tempos e espaços definidos, a partir dos sujeitos e instituições que usufruem do ato comunicativo.

Segundo a autora, a linguagem, na visão de Bakhtin, é concebida como eminentemente social, pois ela constitui as práticas cotidianas, as ações intersubjetivas, na construção dialógica do sujeito e da sociedade. Dado que “é nessa dinâmica polifônica que a linguagem se faz totalmente dotada de forma material e ideológica, pois se constitui ao mesmo

tempo produto e produtora de ideologias” (Liliane Balonecker Daluz, 2015, p. 2). E continua ao definir a perspectiva dialógica que o pensador russo desenvolve:

De acordo com a visão dialógica de Bakhtin, é na interação verbal estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra como signo social e ideológico torna-se real e ganha diferentes sentidos. O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, a partir da interação que se estabelece entre eles (Liliane Balonecker Daluz, 2015, p. 3).

Ainda caracteriza essa reunião na centralidade que os textos possuem, dado que “entende-se por texto qualquer conjunto coerente de signos, seja ele expresso de forma oral ou escrita, verbal ou não verbal [...], não é possível compreender o homem independente dos textos que produz” (Liliane Balonecker Daluz, 2015, p. 9). A autora ainda disserta sobre o discurso dos sujeitos pesquisados ao qual não devemos ficar passivos diante de suas respostas, mas sim instigar a fim de aprofundar o tema estudado.

Trabalhamos com a noção ampliada de discurso, que não se resume a textos escritos e falados, indo muito além, contemplando também imagens e outros signos. Gestos, entonações, expressões faciais e corporais também nos auxiliam na compreensão, nos estudos do discurso. Concebemos o corpo como um universo semiótico. As pistas do cotidiano também incluem a atenção aos detalhes, às minúcias da comunicação e do diálogo (Liliane Balonecker Daluz, 2015, p. 10).

Os discursos e os textos descritos pela autora, carregam uma gama de significados conflituais e paradoxais que podem entrar em confronto no diálogo. Diante disso, é preciso abdicar da ilusão de transparência, visto que a linguagem possui dimensões dialógicas e ideológicas, que são determinadas historicamente.

Liliane Balonecker Daluz (2015) ainda indica que os Encontros Dialógicos fundamentam-se nas seguintes etapas metodológicas:

- Imersão no contexto pesquisado;
- Criação de vínculos afetivos com os sujeitos da pesquisa;
- Identificação do problema e das questões da pesquisa, conjuntamente com os sujeitos pesquisados;
- Encontros dialógicos para discussão das questões da pesquisa;
- Construção coletiva de sentidos a partir dos dados/discussões.

As oportunidades que tivemos durante a pesquisa de campo, possibilitaram Encontros Dialógicos desenvolvidos na perspectiva de investigar os modos de participação, interação e comunicação entre os atores(as) educativos. Através desses encontros foi possível buscar informações sobre os modos de percepção da Construção do Conhecimento, seja pelas

aulas, pela participação de pais, da comunidade, além de outros fatores que pudessem contribuir com os propósitos deste estudo.

As concepções aqui empregadas do filósofo e pensador russo complementam a construção da dialogicidade de Paulo Freire (1997) a partir do diálogo verdadeiro, simétrico, solidário e cooperativo, segundo Scorsolini-Comin (2014). Considerando que a humanidade é caracterizada pelos princípios dialógicos, assim a autora define e encerra sua exposição:

A vida é dialógica por natureza e viver significa participar desse diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar, assentir, consentir... Nesse diálogo o homem participa por inteiro, consciente ou inconscientemente: com os olhos, lábios, mãos, alma, atos, corpo. No diálogo as vozes estão presentes, mas não somente elas: as entonações, emoções, valores e ideologias se fazem presentes a todo instante. As palavras e réplicas são vivas, estão em constante interação, em um movimento contínuo e dinâmico (Liliane Balonecker Daluz, 2015, p. 10).

Mesmo com inúmeras possibilidades de encontros e entrevistas, foi importante reconhecer os atores(as) chaves no processo educacional durante a pesquisa de campo. Neste sentido, Maria Cecília de Souza Minayo (2006) já destacava a importância de uma seleção adequada dos(as) sujeitos do estudo, que possibilita abranger a universalidade das questões investigadas em suas múltiplas dimensões. A Tabela 2 visa sistematizar os critérios de seleção dos(as) Sujeitos da Pesquisa/Grupos de Estudos.

Tabela 2 - Critérios de seleção

SUJEITOS DA PESQUISA GRUPOS DE ESTUDOS	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância	Educação do Campo Pedagogia da Alternância Educação em Agroecologia
Educandos & Educandas Familiares	Indicação escolar Agricultores(as)/pecuaristas familiares Residentes no meio rural Temática do PPJ/PPVJ Participação em organizações sociais comunitárias
Monitores & Monitoras Professores & Professoras Gestão escolar	Docentes das Ciências da Natureza ou Ciências Agrárias Tempo de atuação no educandário Formação específica na Pedagogia da Alternância Atuação na área de conhecimento de formação

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A organização do planejamento da Coleta de Dados foi essencial para a pesquisa científica, visto que a escolha das ferramentas de investigação esteve em consonância com a temática pesquisada condizente às realidades vivenciadas. Nesse sentido, foram adotados

instrumentos de coleta de dados que promoveram o diálogo, a reflexão e a interação entre os(as) indivíduos pesquisados. Algumas ferramentas de coleta de dados perpassaram mais de uma etapa da pesquisa, enquanto outras se desenvolveram exclusivamente em determinado período da investigação. Cada etapa da pesquisa será descrita para melhor compreensão.

Para a pesquisa bibliográfica, realizada em livros, teses, dissertações, revistas e artigos científicos que abordavam a proposta do estudo, foi construído um roteiro de investigação (Apêndice A), para direcionar e equalizar a busca. A pesquisa fundamenta-se na origem e história da Pedagogia da Alternância e na construção dos Instrumentos Pedagógicos como prática educativa e de promoção do desenvolvimento, a partir das suas raízes europeias e no desembarque em Terras Latinas.

Na pesquisa documental, foram analisados documentos oficiais dos educandários, tais como Regimentos, Atas de reuniões, Estatutos e demais produções oficiais que auxiliaram na investigação do desenvolvimento de ações das instituições em estudo que elucidem as práticas de Construção do Conhecimento (Apêndice B). Essa pesquisa também foi aplicada em documentos próprios dos educandários e da Pedagogia da Alternância onde foi identificada a mediação entre o espaço escolar e o sociofamiliar, tais como os registros dos Instrumentos Pedagógicos e Diários institucionais.

Os registros dos Instrumentos Pedagógicos construídos pelos Monitores & Monitoras, professores & professoras, educandos & educandas, foram identificados na sua grande maioria dentre os Cadernos da Realidade/Acompanhamento, Plano de Estudos, Trabalho de Conclusão de Curso (Projeto Profissional de Vida do Jovem/Projeto Profissional do Jovem), Relatórios de Visita às Famílias, Folha de Observação, entre outros. Para essa pesquisa documental, foi utilizado um roteiro de investigação (Apêndice C), a fim de orientar e afinar a busca perante a diversidade de documentos.

A coleta de dados na pesquisa de campo aconteceu através da observação participante baseada em um roteiro de investigação, onde direcionei atenção aos acontecimentos de estudo da tese (Apêndice D). Foi realizado o acompanhamento das aulas, das visitas às famílias, das reuniões pedagógicas, das saídas de campo e demais atividades dos Instrumentos Pedagógicos voltadas a promover o diálogo de conhecimentos entre os atores(as) educativos. A observação participante, segundo Aidil de Jesus Paes Barros e Neide Aparecida de Souza Lehfeld (1994, p. 21), é assim definida:

Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir

do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade.

Optou-se pela prática da observação vicária, vez que esta permite aprendizado a partir da observação do comportamento do outro. A pesquisa *in situ* possibilitou vivências de experiências vicárias, “ou seja, por meio da observação e comparação com seus pares, as pessoas aprendem a desenvolver crenças, a enfrentar situações, a adquirir experiências diversas”, conforme Krüger e Araújo (2013, p. 366).

De acordo com Angelita Zimmermann (2014, p. 30), pesquisadora da temática de pesquisa, ao analisar o processo educativo, no âmbito de um CEFFA, “a observação participante é considerada essencial na pesquisa qualitativa, pois permite a compreensão da realidade”.

Durante as visitas às famílias, a proposta inicial era seguir o roteiro previamente organizado para esta oportunidade. No entanto, percebeu-se que vivenciar este momento conforme as dinâmicas já construídas pelos Monitores & Monitoras seria a opção mais inteligente perante os desdobramentos que estes diálogos proporcionariam. Neste sentido, foi feito uso do registro no Diário de campo para subsidiar as análises da pesquisa de tese.

Para coletar dados mais específicos e aprofundados da temática estudada, foram aplicados questionários *online* (Apêndice E) aos Monitores & Monitoras, professores & professoras, e educandos & educandas (Apêndice F) das turmas pesquisadas, assim como realizados encontros dialógicos com esses atores(as) educativos, quando possível.

Devido à sua extensão, o questionário foi dividido em blocos de perguntas semelhantes que compartilham do mesmo objetivo. Essa formatação permitiu uma análise mais completa, maior efetividade na compreensão das respostas e apresentou viabilidade na execução do projeto de pesquisa nas escolas investigadas. Como pode ser observado nos Apêndices, os blocos dos questionários foram divididos dessa maneira:

- Bloco 1 – Identificação & Formação
- Bloco 2 - Pedagogia da Alternância & Instrumentos Pedagógicos
- Bloco 3 - Artefatos & Aparatos na construção do conhecimento
- Bloco 4 - Territórios de expressão
- Bloco 5 - Concepções sobre Pedagogia da Alternância & Instrumentos Pedagógicos
- Bloco 6 - Ecossistemas Sociais

Para complementar as respostas dos questionários, manteve-se um encontro dialógico aberto, sereno e investigativo com os pesquisados & pesquisadas. Com intuito de

interagir, debater e captar as respostas com tranquilidade, para dessa forma, permitir uma análise mais significativa da realidade e possibilitar vantagens na sistematização das respostas. Os roteiros que compuseram esses momentos estão descritos nos Apêndices G e H ao final da tese.

As respostas dos questionários, o registro no diário de campo e as anotações dos encontros dialógicos seguem a proposta de análise da tese, de triangulação. Dessa maneira, os atores(as) educativos foram inquiridos por questões semelhantes e, para as análises, esses dados foram confrontados com intuito de investigar as divergências e convergências encontradas.

O plano de análise e interpretação dos dados orientou-se pela triangulação, com base em múltiplos métodos de coleta de dados, e ainda, a análise e a interpretação a partir de diferentes olhares. Dos primórdios das navegações marítimas, o método de identificar três pontos para fixar uma posição já é conhecido e amplamente utilizado.

Assim como nas ciências da saúde, a utilização da triangulação desenvolve-se a partir da obtenção dos dados de distintas fontes, o que resultaria em uma análise com aumento da validação dos resultados, tal como descrito por Azevedo *et al.* (2013, p. 8), ao resgatarem as principais obras que sistematizam essa técnica:

A triangulação refere-se ao uso de múltiplos métodos, técnicas de coleta ou fontes de dados, na tentativa de superar parcialmente as deficiências que decorrem de uma investigação ou de um método. Para alguns pesquisadores, esta técnica conduz a um retrato mais consistente e mais objetivo da realidade.

Os autores discutem que a técnica visa contribuir para o exame do fenômeno sob as múltiplas perspectivas de olhares, o que enriquece a compreensão da análise, permitindo emergir novas e mais profundas dimensões na investigação. Destacam que essa técnica contribui para estimular a construção de métodos contemporâneos, com novas formas de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados (Azevedo *et al.*, 2013).

A triangulação pode ser utilizada em diferentes etapas da pesquisa científica, tanto na elaboração do projeto e construção da questão/problema de investigação, como na coleta de dados e, por fim, nas análises e interpretação. Na tese, utilizo essa técnica ao coletar os dados por múltiplas ferramentas metodológicas e, também, na interpretação desses, a partir do “olhar” de diferentes autores & autoras em discussão com a conjuntura histórica – social – política e o posicionamento da pesquisadora.

Dessa maneira, inicia-se pela triangulação metodológica até a análise por triangulação, tal como descrito pelas autoras Nilsen Aparecida Vieira Marcondes e Elisa Maria Andrade Brisola (2014, p. 203):

No que tange à coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros.

Neste sentido, foram reunidos tanto os dados dos questionários aplicados *online*, quanto os registros da observação participante a partir dos encontros dialógicos construídos para organização e sistematização, rumo à análise. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o programa *Voyant Tools*, que executa funções básicas de mineração de texto, leitura e análises digitais e encontra-se disponível em ambiente *online*.

Segundo a documentação do sistema da plataforma em Sinclair e Rockwell (2023), ela foi projetada para facilitar o trabalho com texto original ou coleção de textos em vários formatos e representações. Barreiros (2014) descreve a plataforma enquanto uma ferramenta de análise de texto direto, que permite extrair as características de uma composição de forma rápida e precisa. E pode ser usado para descobrir temas subjacentes nos textos ou verificar proposições contra eles.

O programa caracteriza-se como um ambiente de análise, leitura e visualização de textos e possui um conjunto de funções interpretativas e analíticas. Conforme explicação de Morgan (2014), a plataforma ainda permite realizar uma série de funções simples de análise de texto, incluindo, mas não se limitando à contagem de palavras, criação de nuvem de palavras, concordância e tendências. São também ferramentas do programa, em livre tradução:

- Arco Textual (*Textual Arc*);
- Árvore de Palavras (*Word Tree*);
- Bolhas (*Bubbles*);
- Catálogo (*Workset*);
- Cirro (*Word Cloud* ou Nuvem de palavras);
- Colocados de Corpus (*Corpus Collocates*);
- Contextos (*Contexts*);
- Correlações (*Correlations*);
- Documentos (*Documents*);
- Frases (*Phrases*);

- Gráfico de Colocações (*Collocates Graph*);
- Gráfico de Dispersão (*Scatter Plot*);
- Gráfico de Fluxo (*Stream Graph*);
- Leitor (*Reader*);
- Linhas de Bolha (*Bubble Lines*);
- Mandala;
- Micro Pesquisa (*Micro Search*);
- Nós (*Knots*);
- Paisagem Onírica (*Dreamscape*);
- Resumo (*Summary*);
- RezoViz;
- Tendências (*Trends*);
- Termos do Corpus (*Corpus Terms*);
- Termos do Documento (*Document Terms*);
- Termos Radio (*Terms Radio*);
- Termos Baga (*Terms Berry*);
- Tópicos (*Topics*) e
- Veliza.

Após a inserção das respostas obtidas com a pesquisa, o programa sistematizou o resultado em diferentes configurações, onde a melhor representação das análises é registrada na **Nuvem de palavras** e pelo Gráfico de colocações. Este último é denominado como **Rede de Conexões** por melhor representar as relações que as palavras-chave realizam, que na explicação de Sinclair e Rockwell (2023) “representa palavras-chave e termos que ocorrem nas proximidades como um gráfico de rede direcionado à força”. Já a *Word Cloud* possui as seguintes características:

A nuvem de palavras posiciona as palavras de forma que os termos que ocorrem com mais frequência sejam posicionados centralmente e tenham o tamanho maior. À medida que o algoritmo percorre a lista e continua a tentar desenhar palavras o mais próximo possível do centro da visualização, também incluirá palavras pequenas dentro de espaços deixados por palavras maiores que não se encaixam perfeitamente. É importante compreender que a cor das palavras e sua posição absoluta não são significativas (se você redimensionar a janela ou recarregar a página, as palavras poderão aparecer em um local diferente). (Sinclair e Rockwell, 2023).

Após essas etapas processuais interpretativas de tabulação dos dados, o trabalho avança com método de análise a partir da construção de um metatexto⁴ das representações gráficas e imagéticas junto à triangulação. Esse parágrafo criado possui base nos resultados encontrados “quer do ponto de vista da criação, quer do ponto de vista da crítica. Conjunto de informações ou características relativas a um texto ou que o descrevem”, conforme previsto no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2023).

O Dicionário Terminológico (2023) do Ministério da Educação e Ciências de Portugal, descreve que metatexto consiste em um texto que apresenta como objeto de reflexão, de análise e, várias vezes, de reescrita, um outro texto, apelidado de prototexto (vários documentos reunidos que precedem o texto), com o intuito de se edificar, entre outros, um ensaio, um comentário sustentado, uma crítica literária, conforme argumenta Carla Sofia Gomes Xavier Luís (2023).

A referida autora assevera que o metatexto pode também referir-se a um texto, por vezes literário, com objetivos teóricos determinados, normativos e didáticos. Por meio do qual expressa fundamentos estético-literários e retórica ou que, de forma indireta, reflete sobre os princípios, os ideais e os valores – quer da literatura, quer da poesia – bem como acerca dos processos da respectiva escrita. “Em suma, o metatexto é resultado de um processo analítico e sintético, indutivo-dedutivo, que se consubstancia na escrita transformada e que, como já se percebeu, tem origem na pesquisa, seja de campo ou bibliográfica” (Carla Sofia Gomes Xavier Luís, 2023, p. 141).

Segundo estas acepções, podemos apelidar de metatexto a produção de um artigo científico, de um ensaio, de um poema, ou de um romance histórico, por exemplo, pois, trata-se do resultado de todo um processo analítico e é, reitera-se, sustentado por uma pesquisa prévia.

Desenvolvido esse tratamento metodológico dos dados empíricos, onde foram preparados, organizados e sistematizados convergentes à temática de estudo da tese, a análise orienta-se para o processo de triangulação, como descrito por Maria Cecília de Souza Minayo (2010, *apud* Nilsen Aparecida Vieira Marcondes e Elisa Maria Andrade Brisola, 2014, p. 203-204):

O segundo momento se refere à análise propriamente dita que implica na necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrências aos autores que se

4 Apesar da expressão “metatexto” possuir similaridade com a análise textual discursiva (ATD), não a utilizamos na pesquisa.

debruçam sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa é imprescindível; e terceiro, sobre as estruturas que permeiam a vida em sociedade.

Na última instância da análise, construímos uma articulação dos três (3) aspectos principais da triangulação, ilustrada na Figura 10 a seguir. O primeiro aspecto refere-se às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores e autoras que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade, como descrevem Nilsen Aparecida Vieira Marcondes e Elisa Maria Andrade Brisola (2014).

Figura 10 - Análise por Triangulação



Fonte: Adaptado pela autora de Nilsen Aparecida Vieira Marcondes e Elisa Maria Andrade Brisola (2014, p. 204).

A construção da imagem possui inspiração na figura criada pelas autoras, contudo, foram atribuídos efeitos distintos em cada interface da triangulação para demarcar as fontes que interseccionam a articulação.

O processo de análise a partir da triangulação é demarcado por esse diálogo entre as diferentes fontes junto ao posicionamento social, político, filosófico dos pesquisadores & pesquisadoras, o que permite um exercício constante de aproximação e afastamento dos dados coletados, das análises das informações e dos resultados alcançados.

Para sistematizar o caminho metodológico da pesquisa, a Tabela 3 foi criada com o resumo da classificação e a descrição das etapas metodológicas do estudo.

Tabela 3 - Resumo do caminho metodológico da pesquisa

CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
Abordagem	Qualitativa
Natureza	Aplicada
Objetivos	Descritiva
Procedimentos técnicos	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa de campo
Objeto/Unidade de estudo	Casas Familiares Rurais Escolas Famílias Agrícolas
Sujeitos(as) da pesquisa Grupos de estudos	Monitores & Monitoras Professores & Professoras Educandos & Educandas Familiares
Coleta de dados	Roteiro de investigação Diário de campo Observação participante Questionários <i>online</i> Encontros Dialógicos
Plano de Análise & Interpretação dos dados	Triangulação Metodológica Programa <i>Voyant Tools</i> Análise por Triangulação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao encerrar o capítulo dos Caminhos Metodológicos da Pesquisa, retoma-se a importância da adequação científica para a construção de uma tese que verdadeiramente contribua para o campo de pesquisa, mas, principalmente, para os atores(as) educativos envolvidos na temática estudada. O maior propósito visa construir esse processo de pesquisa o mais próximo possível da realidade, respeitando as liberdades dos(as) Sujeitos/Grupos de Pesquisa, desenvolvendo um projeto que seja cooperativo e profícuo aos educandários.

Para isso, priorizou-se a participação livre e espontânea dos pesquisados & pesquisadas, estabelecendo relações de amorosidade e cumplicidade no decorrer de todo o processo de pesquisa da tese.

3 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, será desenvolvido o referencial teórico da pesquisa de tese, onde são abordadas as principais temáticas que envolvem o estudo. Para a construção dos subcapítulos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de um roteiro de investigação (Apêndice A) que guiou e orientou a busca dos referenciais, sem tangenciar os objetivos propostos. Foram analisadas obras científicas e literárias que abordavam o assunto e desenvolviam questões referentes à origem histórica e metodológica da Pedagogia da Alternância (PA), o nascimento no Velho Mundo e a imigração e desenvolvimento para um Brasil devastado pelo governo militar. Nesse ínterim, a Pedagogia da Alternância emerge enquanto gênese da Educação do Campo, que nasce no Brasil dentro dos movimentos sociais populares do Campo na luta por uma Reforma Agrária Popular, tendo como base a função social da Terra & a Educação.

Será descrita a trajetória histórica das *Maison Familiale Rurale* da França e *Scuola della Famiglie Rurali* da Itália aos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância do Brasil. A investigação aprofunda-se a partir da tradução do Diário do primeiro Educador dessa experiência educacional, com destaque para a origem dos principais Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, e como esses se adaptam ao desembarcar na América Latina.

Os Quatro (4) Pilares da formação em Pedagogia da Alternância foram desenvolvidos com o intuito de relacionar as concepções de desenvolvimento rural e a construção do modelo escolar, destacando sua importância para uma formação diferenciada e contextualizada dos educandos & educandas. Por fim, apresenta-se a proposta da Construção do Conhecimento a partir dos Instrumentos Pedagógicos enquanto metodologias participativas promotoras de cooperação e solidariedade nos processos de aprendizagens, com base no ensino de agriculturas de base ecológicas, seja com o desenvolvimento dos princípios da Agroecologia, da Biodinâmica, da Regenerativa ou Sintrópica.

3.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA & EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como tantos outros conceitos das Ciências, o conceito de Pedagogia da Alternância também apresenta um caráter polissêmico. No entanto, são identificados elementos comuns que se expressam de diferentes maneiras, como destaca Marlene Ribeiro (2008, p. 30):

[...] a Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas.

A Pedagogia da Alternância constitui-se como uma proposta teórica metodológica e epistêmica, capaz de viabilizar a relação entre o trabalho produtivo/reprodutivo e a educação escolar na formação humana dos trabalhadores & trabalhadoras e povos do Campo. Seus alicerces são os princípios da cooperação e do ensino, e aprendizagens de agriculturas de base ecológicas, a partir da formação de sujeitos coletivos. Estes se orientam rumo à construção de um projeto de sociedade e educação de transformação socioambiental capaz de se contrapor ao Estado hegemônico do capital e do agronegócio.

A Pedagogia da Alternância possui o trabalho produtivo/reprodutivo como o princípio de uma formação integral, articulado dialeticamente ao ensino formal, para além da transposição de tempo & espaço entre o ambiente escolar e o ambiente familiar comunitário. A educação desenvolve-se apoiada na articulação desses ambientes, com o intuito da construção de um projeto democrático popular de educação e sociedade. Nesse sentido, complementa Marlene Ribeiro (2008, p. 30): “a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado”.

Como expresso pela professora previamente citada, a Pedagogia da Alternância é mais do que um método pedagógico em que se alternam tempos e espaços de trabalho e educação, de um espaço para teoria e outro para prática, de um ambiente para estudar e outro para trabalhar. É a articulação, a conjuração desses momentos da vida dos educandos & educandas do Campo, relacionando orgânica e pedagogicamente o espaço & tempo escolar com a vida no Campo, como ilustrado na Figura 11.

Figura 11 - Processo de ensino aprendizagem da Pedagogia da Alternância



Fonte: Adaptado pela autora, 2022.

É visto a importância do movimento dos educandos & educandas no processo de aprendizagem entre os diferentes e distantes espaços e tempo, onde são conectados os diversos conhecimentos, organizados e sistematizados no diálogo e reflexão. Nesse ínterim, Saviani (2012, p. 19-20) discorre sobre a origem e os aspectos metodológicos da Pedagogia da Alternância, nascida na França, e suas contribuições para a educação do meio rural:

Com efeito, trata-se de uma metodologia que criou uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola. Assim, trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida. Por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar.

Desse modo, identifica-se que o método de Alternância torna a Pedagogia, ao integrar os conhecimentos da vida no Campo com a educação formal escolar. No decorrer do tempo, as escolas do Campo construíram sua própria Pedagogia, a partir de uma permanente pesquisa – ação – reflexão, conectando a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo. Segundo Gimonet (1999, p. 42), as escolas do meio rural francês, que possuíam a formação do Campo sob orientação da Alternância, construíram a Pedagogia da Alternância, inspirados pelos seguintes autores & autoras e correntes pedagógicas:

Foi dessa maneira que os CEFFA's se nutriram dos princípios e práticas da Pedagogia Nova e da Pedagogia Ativa representadas por pedagogos como Célestin Freinet, Ovide Decroly, John Dewey, Roger Cousinet, Maria Montessori e outros. As "Altas Escolas" Populares Dinamarquesas foram outra fonte de inspiração.

Ainda são citados pelo autor o diretor André Duffaure, do Centro de Formação e Pesquisa Pedagógica da União Nacional das *Maison Familiale Rurale*, que possuía um sentido pedagógico agudo e foi um grande artesão da Pedagogia da Alternância. Já no âmbito universitário, pela Universidade François Rabelais de Tours, foi iniciada uma nova fase de conceitualização das práticas. Segundo Gimonet (1999, p. 43), "novas abordagens conceituais foram realizadas, tendo então como referência, Jean Piaget, Carl Rogers, Paulo Freire, Edgar Morin, bem como a corrente do sistemismo". Ainda, as formações universitárias dos diretores e diretoras, gestores e gestoras, Monitores & Monitoras (professores & professoras das escolas do Campo) forneceram grandes subsídios para a pesquisa institucional da Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, busca-se descrever neste subcapítulo a Pedagogia da Alternância a partir da sua origem Francesa e Italiana e sua recriação, amadurecimento e adaptação nas experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Rio Grande do Sul (RS), como uma proposta audaciosa e revolucionária, que se tornou um dos caminhos para a Educação do Campo.

Outro aspecto relevante é o caminho percorrido pelos Movimentos da Via Campesina.¹ Parte-se da compreensão de que a Pedagogia da Alternância é plurívoca, sobretudo entre os diferentes movimentos sociais populares do Campo, que vêm construindo, na prática, os projetos pedagógicos, possuindo-a como uma proposta teórico metodológico e epistêmica.

Como afirma Marlene Ribeiro (2010; 2008, p. 41),

Dentre esses Movimentos educacionais, destacamos os cursos de nível médio e superior oferecidos pela Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro (Fundep) liderado pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) em Ronda Alta/RS e do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) em Viamão/RS, liderado pelo Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais são movimentos sociais populares do campo organizados na Via Campesina do Brasil. Nessas instituições, a proposta pedagógica dos cursos inspira-se nas experiências de trabalho-educação efetuadas na Rússia, após a Revolução de 1917, em que alternam o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, unidos

¹ A Via Campesina do Brasil é uma articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). (Guzmán; Molina, 2005, p. 07).

pelo eixo da cooperação e de uma “dimensão pedagógica de formação do novo ser humano socialista.

Ainda segundo a autora, a Pedagogia da Alternância nesses cursos é desenvolvida pela articulação entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). Ora caminham para a confirmação da Pedagogia da Alternância europeia, ora partem para um processo de construção de uma pedagogia original, associado a um projeto de sociedade, inspirada nas reflexões e experiências históricas de relação entre trabalho produtivo e ensino, que possui como base a Educação Popular, como referência à relação prática – teoria – prática e o método de Paulo Freire, bem como a preocupação em manter seu “vínculo com um projeto popular de sociedade que venha a superar as relações sociais de produção construídas sobre a propriedade privada dos meios de produção, entre eles a terra e de sobrevivência” (Marlene Ribeiro, 2008, p. 42).

Dependendo do curso, os educandos & educandas permanecem em regime de internato pelo período das férias escolares, de duas (2) semanas a dois (2) meses no espaço da escola durante o TE. Por conseguinte, os educandos & educandas retornam a seus coletivos de origens, seja em propriedades familiares, comunidades rurais, assentamentos ou acampamentos da Reforma Agrária, para colocarem em prática os conhecimentos que foram objetos de estudo no TE. Trata-se de conhecimentos que partiram da problematização da vida no Campo, sejam dos cultivos agrícolas, do manejo da criação de animais e dos demais aspectos sociais do meio rural, debatidos durante o TC (Marlene Ribeiro, 2010).

A formação pedagógica dos cursos do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) requer inserção na organicidade da Pedagogia do Movimento e no movimento como um todo. Ao analisar a formação universitária dos cursos de Pedagogia da Terra do MST, Kolling (2002, p. 56-61) destaca um arranjo de lições nas diferentes práticas:

a) Olhar para os educandos buscando ver o que são, o que querem ser e o que pretendemos que eles e elas sejam. b) Vivenciar no Curso o projeto de escola e o método pedagógico para os quais pretendemos formar. c) Inserir-se no mundo do trabalho, que em nosso caso é também o mundo do Movimento e de sua organicidade, ainda durante o processo do Curso. d) Ter um Coletivo de Educadores responsável pelo acompanhamento permanente do processo pedagógico.

O olhar do Coletivo de educadores & educadoras ajuda a formar e/ou fortalecer a identidade de classe trabalhadora, a identidade Sem Terra, de gênero, de Educador & Educadora, da cultura dos educandos & educandas, junto à formação de valores humanos expressos nas posturas diante das situações da vida que acabam mediando as escolhas cotidianas que compõem a escola. Para isso, ensinam, através da participação coletiva, a

capacidade organizativa de agir e resolver as situações problemas, pelo saber ser Educador & Educadora, com todas as habilidades, conhecimentos e posturas. A construção da consciência política, dentro dos cursos do MST, ocorre a partir de um projeto político e uma opção de classe definida e explícita, e faz parte de uma formação por senso crítico e convicção, em consonância a uma visão de mundo alargada pelos conhecimentos gerais, da ampliação do horizonte cultural e a abertura à complexidade dos desafios atuais de humanização (Kolling, 2002).

A vivência organizativa das turmas nos cursos é reflexo da forma de organização do MST em seus assentamentos e acampamentos traduzidos para a coletividade escolar. Para isso, a organização e planejamento dos tempos educativos da escola são aprendizagens importantes na formação do Educador/Educadora do MST, pois para desenvolver as inúmeras dimensões da formação humana, as práticas de Seminários e Oficinas são essenciais, além das aulas, bem como a escolha de conteúdos que possam auxiliar num processo pedagógico mais amplo, a partir do propósito de cada etapa.

Com isso, são organizadas Oficinas de Capacitação Pedagógica e práticas de campo nos locais de origem ou destinos dos educandos & educandas, com o intuito de desenvolver as relações entre prática – teoria – prática para que, ao chegarem nos seus Tempos Comunidade, consigam desenvolver as tarefas requeridas, tais como “assumir uma turma de educandos, ajudar a criar o coletivo de educação de uma região, organizar as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou uma ciranda infantil, ou ainda realizar a Semana de Paulo Freire” (Kolling, 2002, p. 60).

O autor destaca, ainda, a importância do acompanhamento dos educadores & educadoras no processo pedagógico, ao organizar o ambiente educativo, proporcionando vivências que permitam a aprendizagem nas diversas dimensões da formação aspirada, assim como os ajustes necessários no projeto pedagógico em cada etapa, garantindo a melhor formação dos educandos & educandas.

Os cursos do MST constituem-se por pedagogias balizadas em reconstruções paradigmáticas, apropriadas à cultura da sustentabilidade e da paz. Dentre elas, destaca-se a Pedagogia da Terra, que promove reflexões emergentes na educação ao propor um conjunto de saberes/valores interdependentes: “Educar para pensar globalmente; Educar os sentimentos; Ensinar a identidade terrena como condição humana essencial; Formar para a consciência planetária; Formar para a compreensão; Educar para a simplicidade e para quietude” (Gadotti, 2002, p. 148 - 149).

A Pedagogia da Terra ensina a saber pensar a realidade, saber aprender e conhecer as metodologias e organização do trabalho escolar. Educa para sentir e ter sentido, para cuidar

e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante da vida e, assim, construir um vínculo amoroso com a Terra, não para explorar, mas para amar. Entende que somos interdependentes, pois a Terra é uma só nação e os terráqueos, seus cidadãos, para desse modo formar uma consciência planetária. De acordo com explicação de Kolling (2002), essa Pedagogia fundamenta-se num projeto de vida solidário, como condição de sobrevivência mundial, unindo a simplicidade de novos hábitos com menos consumo e a quietude da paz interior, guiando a formação dos educandos & educandas para novos valores de simplicidade, austeridade, quietude, paz, saber escutar, saber viver junto, compartilhar, descobrir e fazer juntos.

Ao enxergar as escolas enquanto Jardins e os professores & professoras, educandos & educandas como Jardineiros & Jardineiras, Gadotti (2002, p. 151) propõe uma escola que ensine ideais democráticos, tais como “conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero”. Contudo, o autor aponta a necessidade de reorientar a educação a partir dos princípios da sustentabilidade, com a revisão dos currículos, dos programas escolares e sistemas educacionais, da organização do trabalho escolar, bem como, da atuação dos professores & professoras nas comunidades.

E complementa, a necessidade de incorporar certos princípios da EcoPedagogia na reorientação dos currículos:

1. Considerar o planeta como uma única comunidade;
2. Considerar a Terra como mãe, como um organismo vivo e em evolução;
3. Construir uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, e faz sentido para nossa existência;
4. Ser terno para com essa casa, a Terra, nosso único endereço;
5. Desenvolver o senso de justiça sócio-cósmica considerando a Terra como um grande pobre, o maior de todos os pobres;
6. Promover a vida: envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se, entusiasmar-se;
7. Caminhar cotidianamente com sentido;
8. Desenvolver uma racionalidade intuitiva e comunicativa: afetiva, não instrumental.

Esses princípios também podem ser encontrados na Carta da Terra da ECO-92/RIO-92, entendida pelo autor enquanto um “mapa”, o qual serve para guiar-nos por essa travessia conturbada e de barbárie, no qual não podemos nos acostumar na Terra. A Carta da Terra apresenta-se como um código ético planetário por um desenvolvimento sustentável, que envolve três princípios interdependentes: os valores que regem a vida dos indivíduos; a

comunidade de interesses entre Estados; e a definição dos princípios de um desenvolvimento sustentável. Apontam para uma mudança em nossos valores, atitudes e estilos de vida, e são intrínsecos à Pedagogia da Terra, a qual deve ser associada a um processo e uma cultura de paz, onde predominem os valores da solidariedade e da sustentabilidade, que podem transformar temor em esperança (Gadotti, 2002).

Haja vista a importância da Pedagogia da Alternância na formação dos cursos do MST, ela caminha junto às demais Pedagogias (da Terra, do Movimento, entre outras) que sustentam a formação de maneira complementar e de caráter contínuo. Embora existam distinções nas concepções e práticas do método pedagógico em que se alternam tempos e espaços de trabalho e educação dentre os movimentos sociais populares do Campo, a Pedagogia da Alternância como experiências de formação das populações do Campo explícita, promove e conduz para novos projetos de sociedade e educação, a partir da perspectiva dos sujeitos coletivos que constroem suas propostas pedagógicas balizadas sobre a relação trabalho produtivo/reprodutivo e a educação escolar.

É importante ressaltar que, em todas essas experiências educacionais, existem potencialidades e limitações para a (re)construção de um projeto democrático popular de educação e sociedade, que não significa analisar de maneira simplificada entre certo/errado e bem/mal. Mas, sim, como nos versos de Marlene Ribeiro (2008, p. 30), a Pedagogia da Alternância revela-se “como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo, luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesa”.

3.2 *DAS MAISON FAMILIALE RURALE DA FRANÇA E SCUOLA DELLA FAMIGLIE RURALI DA ITÁLIA AOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DO BRASIL*

A partir de um resgate histórico e uma análise da origem das palavras “rural e cidade” no Latim, Saviani (2012) demonstra que a escola está vinculada à cidade, ao meio urbano, o que acaba causando um abandono do Campo pelos(as) estudantes a partir do avanço da escolarização. Chama a essa discussão Gramsci (1968, p. 130), que constata “a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna”. Essa pode ser uma das explicações de o Campo geralmente estar atrelado ao conceito de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno (Saviani, 2012, p. 25).

Assim, o autor pondera que a subordinação do Campo à cidade e da agricultura à indústria é, objetivamente, uma tendência do desenvolvimento histórico que se expressa na crescente urbanização do meio rural e industrialização da agricultura (Saviani, 2012), que transcorreu o caminho da passagem do comando da nobreza feudal sobre os servos pelo comando da burguesia sobre os proletários, mas não sem a oposição de classes não dominantes que se posicionam de forma distinta e crítica em relação à ordem vigente (Saviani, 2012). Dessa maneira, busca-se contextualizar o cenário onde nasce e percorrem as experiências que possuem a Pedagogia da Alternância como proposta educativa, política e pedagógica.

Conforme Granereau (2020, p. 12), no “Livro de Lauzun”, o movimento das *Maison Familiale Rurale (MFR)* nasce na França da década de 1930 para contrapor a ótica vigente de um meio rural “considerado atrasado, ultrapassado, que simplesmente deveria ser abandonado. Só a cidade representava o desenvolvimento, a modernidade, o progresso, a ciência, a tecnologia e a boa escola”. Essa dicotomia do rural/urbano também era fomentada dentro das escolas francesas, o que acarretava o afastamento e a desterritorialização dos filhos & filhas dos agricultores & agricultoras, tendo como consequência a evasão escolar e a formação exógena à realidade e necessidades das populações do Campo. Segundo Marlene Ribeiro (2010, p. 293), esse cenário é o contexto do diálogo entre as famílias perante a recusa dos filhos & filhas ao continuarem a frequentar a escola, visto que “esses haviam perdido o interesse pela escola porque o ensino que lhes era oferecido não estabelecia nenhuma forma de articulação com o modo de vida e de trabalho camponeses”.

Na comuna de Sérignac-Péboudou no interior da França, em novembro de 1935, nasce a primeira *Maison Familiale Rurale (MFR)*, a partir do diálogo entre os camponeses & camponesas e os representantes religiosos e sindicais da região, ao perceberem o desinteresse de seus filhos à educação escolar da época, caracterizada como urbanizante e excludente. Os camponeses & camponesas, em conjunto a esses representantes, construíram uma proposta educacional de formação “fundamentada em conhecimentos da vida cotidiana e no saber que se encontra nas escolas, ou seja, enraizados pela relação entre o empírico e o científico” (Cristina Luísa Bencke Vergütz, 2013, p. 29).

Livre das amarras burocráticas e não sendo refém das teorias pedagógicas tradicionais, esse grupo pensou uma formação que compartilhava responsabilidades educacionais entre os pais e as forças sociais locais. Assim, construíram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância que promovesse a compartilhar do poder educativo entre os atores(as) do meio, pais e os formadores e formadoras da escola (Gimonet, 1999).

Esse novo sistema educacional, portanto, aliava os estudos escolares com os afazeres da propriedade familiar. Era uma experiência educacional voltada para as necessidades dos camponeses & camponesas, que partia dos conhecimentos já existentes nas comunidades rurais e se somariam a esses os conhecimentos escolares, evitando, dessa maneira, que seus filhos e filhas fossem viver na cidade para dar continuidade aos estudos.

O processo educacional dos educandos & educandas estava organizado em alternar um período na Casa Paroquial da comunidade rural, tutelados pelo representante religioso com a colaboração de alguns agricultores & agricultoras e sindicalistas da região (pais dos educandos & educandas). No período seguinte, retornavam às propriedades familiares, dando continuidade aos estudos, a partir da prática e dos conhecimentos cotidianos, caracterizando uma formação em alternância e sob a responsabilidade das famílias e das organizações sociais locais, que estaria pautada na formação técnica, geral e humana em ambos os ambientes educacionais, segundo Aline Guterres Ferreira (2014). Eram conhecidos popularmente como períodos “de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida” (Saviani, 2012, p. 48).

Dessa forma, foi pensada uma escola que seria de responsabilidade dos pais e dos e das agentes sociais locais, na qual os conhecimentos se encontrariam na escola, mas, também, e, antes de tudo na vida cotidiana, na produção agrícola, na comunidade rural. Ao analisar a história, constata-se que eles(as) inventaram uma fórmula de escola. A Pedagogia da Alternância, desde a sua origem, contou com princípios básicos e, mesmo após seu desembarque na América Latina, manteve sua essência na construção e desenvolvimento latino. Saviani (2012, p. 30) os anuncia dessa maneira:

Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural.

Essas são características próprias da Pedagogia da Alternância, que além de alternar períodos e espaços diferenciados, busca ser uma forma de organizar os processos de aprendizagens e ensinamentos.

Na sua origem histórica, as *Maisons Familiares Rurales (MFRs)* tiveram dois grandes pilares: o Sindicato e a Igreja. O Sindicato Rural, representado pelo Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), a nível nacional e regional, foram os responsáveis jurídicos das *MFRs*, a partir do reconhecimento dos Cursos de Aprendizagem Agrícola como

escolarização dos educandos & educandas (acima de 12 anos de idade), garantido em Estatuto na sessão de Aprendizagem Agrícola.

Segundo Granereau (2020), a organização do SCIR era independente de qualquer partido político. Nasceu com o objetivo principal de formação de lideranças rurais por meio da adaptação da escola ao modo de vida camponês. Conforme as autoras Eliane Zonta e Luci Mary Duso Pacheco (2016, p. 18), sua origem filosófica vem do Movimento *Sillon* de Marc Sangnier de 1899, que lançou as bases da democracia social e inspiração cristã: “era um movimento que incentivava os agricultores a se organizarem em associações, sindicatos agrícolas, para que fossem unidos em seus objetivos”.

Os SCIRs, também foram os responsáveis pela aplicação das provas e exames do Diploma de Aprendizagem Agrícola do Ministério da Agricultura e do Ministério da Educação Nacional, garantindo a certificação escolar e o título aos educandos & educandas. O alicerce religioso jaz da Igreja Católica pelo Movimento da Ação Católica Francesa, representado pelos *Jeunesse Agricole Catholique*² (JAC), uma organização religiosa dos e das jovens do Campo, com o objetivo de evangelizar a população do meio rural.

Essas instituições foram responsáveis pelo apoio e implementação de muitas das escolas agrícolas *MFRs* pelo território francês, e uma de suas estratégias era a organização da Jornada Familiar Sindical, onde eram aplicados os exames públicos dos aprendizes agrícolas, realizada Assembleia Geral da associação e pôr fim à ceia com apresentações artísticas e culturais. As Jornadas também poderiam ser específicas para cada público (pais/responsáveis, meninos/meninas, gestores ou religiosos) e possuir diferentes temáticas, abordando assuntos educacionais e/ou propagandistas, e de prestação de contas/resultados das *MFRs*.

Nos primeiros anos escolares na Casa Paroquial na França, não existia uma organização pedagógica tradicional. A *MFR* teve como estrutura curricular da base técnica-agrícola o programa da Escola de Agricultura por Correspondência, os quais eram cursos elaborados pelos Institutos Católicos da Escola Superior de Agricultura de Purpan. O programa curricular oficial dos Estudos Agrícolas por Correspondência continha os chamados “Estudos em casa”, costume mantido na *MFR* para incentivar os educandos & educandas a trabalharem intelectualmente no tempo em que estavam na propriedade familiar, onde eram considerados legalmente “Aprendizes de Fazenda”, e registrando tudo no “Caderno de Fazenda”.

As atividades em casa eram construídas para até duas (2) horas diárias de estudo e seguiam as orientações escolares, recomendações de leituras, exercícios e pesquisas elaboradas

2 Em tradução livre: Juventude Agrícola Católica.

pelo Pároco e pelo professor de Ciências. A formação geral ficava a cargo do Pároco, a partir de reflexões sobre a vida e os valores do Campo, guiada por uma formação humana e cultural. Já a disciplina de Ciências e tecnologia era ministrada por um professor externo à comunidade rural, como descreve Granereau (2020, p. 14):

O sintético currículo formativo para seus jovens camponeses embasava-se em poucos princípios: disciplina e religião na vida em comum (dimensão ética) e ciência e tecnologia no trato da terra (dimensão intelectual). O mini corpo docente era formado pelo educador (ele próprio) e pelo professor de ciência da terra, funções distintas, mas bem integradas.

Ao resgatar esse histórico, podemos perceber que a essência da Pedagogia da Alternância se mantém até a atualidade, com adaptações à realidade inserida. Até mesmo alguns métodos são utilizados ainda hoje, como o registro do Tempo Comunidade (Sessão/Semana Familiar) nos Cadernos da Realidade/Acompanhamento.

Inicialmente, o internato dos educandos & educandas não apresentava um caráter pedagógico, mas servia para oportunizar o equilíbrio entre o acesso à formação escolar e o trabalho nas propriedades familiares. Ainda que a pernoite na Casa Paroquial apresentasse intencionalidades de formação pelo caráter integral, essa se desenvolvia em períodos mais curtos do que as escolas tradicionais, para “evitar inconvenientes para os adolescentes”, conforme Granereau (2020, p. 65). Assim, construíram períodos menos prolongados e mais renovados.

A *MFR* não possuía um calendário escolar fixo. Era construído em diálogo entre os pais e o Pároco a cada assembleia, adaptando os encontros presenciais com o ritmo das lavouras, junto à sazonalidade da produção agrícola da região. No decorrer dos primeiros anos, houve mudanças no período em que os educandos permaneciam na Casa Paroquial, na “Escola”, inicialmente, em 8 dias, passando a meia semana nos períodos de maior demanda agrícola e, por fim, o retorno de uma semana, no último ano da turma pioneira.

Esse momento escolar prolongado com os educandos evitava que estes retornassem todas as noites para casa, à mercê das dificuldades de transporte e não obtivessem tempo hábil de trabalho nas propriedades rurais até o retorno escolar. Como destaca Granereau (2020, p. 102), foi “graças ao internato que permitiu, como quiseram os pais, recuperar o tempo perdido nas estradas, nas idas e vindas da manhã e da noite”.

A partir da década de 1940, houve uma expansão das *Maisons Familiales Rurales* pelo território francês. Um crescimento iluminado pela reflexão da (re)descoberta dos valores do Campo e da vida rural, com o aumento da necessidade de formação dos agricultores &

agricultoras que encontraram confluência nas experiências das escolas agrícolas *MFRs* e suas possibilidades nacionais democráticas. Em paralelo à expansão francesa das *MFRs*, houve a abertura do primeiro Centro de Formação de Professores, “os monitores (docentes das *Maisons Familiales*) eram agricultores que tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por correspondência. Nada mais do que isso” (Nosella, 2012, p. 50).

A necessidade de formação dos Monitores & Monitoras, professores & professoras das *MFRs* passa a existir com o aumento das turmas e a abertura para educandas, estudantes do sexo feminino (Casa Familiar para Moças).³ Ainda são apontadas a (re)adequação e a atualização do material didático (devida deficiência das apostilas dos cursos por correspondências), pela exigência dos agricultores & agricultoras e do governo francês pelo aumento do nível de escolarização do país e, por fim, para a aprendizagem da “Fórmula e do Método de Lauzun” por parte dos e das docentes. Assim delinea Nosella (2020, p. 18):

A expansão havia começado. Tornava-se necessária uma escola superior de quadros, isto é, um Centro Pedagógico Nacional para a formação de professores, produção de pesquisas e material didático. Sem isso, a inspiração original podia se degradar, burocratizando-se.

A formação dos Monitores & Monitoras, professores & professoras passou por diferentes fases no decorrer dos anos, congruente às demandas das *MFRs*, até consolidar em três (3) diferentes Centros Pedagógicos Nacionais (CPNs), com duração de um ano cada, baseados em um tipo de regime de Alternância, diferente das escolas agrícolas. O sistema educacional nos CPNs constituía-se por uma Alternância do tipo profissional, relacionado aos diferentes objetivos de cada fase, com Tempos Comunidades em serviço, ambientes ou propriedades agrícolas.

Inicialmente, a fase de Pré-Formação era exclusiva para conhecimentos da cultura geral e Ciências (Linguagens, Ciências Sociais, Matemática...), devido às deficiências da formação escolar primária e média dos Monitores & Monitoras, professores & professoras. Em seguida, a fase da Formação Técnico-agrícola, em que se exigiam as qualidades humanas e o conhecimento da profissão de agricultor(a) com boa experiência em Campo. E, por último, a Formação Pedagógica, onde aprendiam sobre a proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância, como lidar com os grupos de educandos & educandas, como preparar um curso, consultar o livro de conteúdos, e sobre a didática em geral (Nosella, 2012).

³ Moças/Rapazes: a escolha por utilizar essas expressões partem dos livros consultados, que assim o fazem.

Com o passar dos anos, os Centros Pedagógicos Nacionais de Pré-Formação e Formação Técnica-agrícola passaram a oferecer cursos de administração para as cooperativas agrícolas, secretariados das organizações rurais e Sindicatos, que não se destinavam exclusivamente a ser Monitores & Monitoras, professores & professoras das escolas agrícolas. Entretanto, mantinham a grande maioria de seus discentes, egressos & egressas das *MFRs* para a formação docente das escolas agrícolas.

A partir do crescimento das *MFRs*, também foram abertos os Centros Pedagógicos Regionais para a manutenção e a perenidade da fórmula primitiva original, por meio de assembleia e conselhos particulares. Nesse mesmo período, já contavam com formação universitária, por meio de convênio com a Universidade pública da região.

Até a atualidade, ministrar aulas nas *Maisons Familiales Rurales/ Scuola della Famiglie Rurali* requer uma formação específica, que não é encontrada na formação tradicional das licenciaturas das instituições de ensino superior. Como destaca Marlene Ribeiro (2010, p. 292),

Portanto, a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis. Esse método, em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, exige uma formação específica para os professores, que as licenciaturas de modo geral, não oferecem. Sindicatos, associações, organizações sociais que adotam a pedagogia da alternância optam pela contratação de monitores, que, de modo geral, são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os licenciandos que escolhem trabalhar com a pedagogia da alternância fazem cursos oferecidos por aquelas entidades e/ou organizações.

Essa disparidade de formação superior com a realidade das escolas do Campo também reflete nas Faculdades brasileiras. Exceto algumas experiências dos Programas Especiais de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades públicas, as demais licenciaturas não possuem a temática da Educação do Campo na sua matriz curricular, impossibilitando a atuação orgânica do recém-licenciado e licenciada em uma instituição dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, ou até mesmo nas escolas no meio rural da rede pública.

Desde o início do movimento das escolas agrícolas *MFRs*, foi refletida a função dos Monitores & Monitoras, professores & professoras, os quais deveriam atender aos problemas da adolescência ao equilibrar a sua prática docente e as questões religiosas. Como discorre o primeiro educador da *MFR*,

Eu quis essa formação nas mãos de um responsável novo que eu ia criar: o educador. Na minha escola camponesa, haveria, portanto: os mestres ensinantes, para a instrução; os mestres educadores, para a educação. Eles deviam, é claro, trabalhar em

estreita colaboração, para chegar juntos no mesmo objetivo: a preparação de seus alunos para a vida (Granereau, 2020, p. 66).

É um grande compromisso preparar os educandos para a vida, e essa responsabilidade não se resumia apenas aos Monitores e professores das Ciências e Religião nas escolas agrícolas. Outra pessoa que desempenhava um papel muito importante para a formação deles era a cozinheira-ecônoma, mulheres que preparavam as refeições dos Monitores/professores e educandos. Mas, também, administravam a aquisição dos alimentos (por compra ou doações familiares), a gestão das refeições, além da organização e higienização dos espaços de alimentos. Essas atividades eram realizadas com o auxílio dos educandos, no que tange à limpeza e à organização da cozinha, do refeitório e à distribuição igualitária dos alimentos.

Conforme relata Granereau (2020, p. 81),

Será assim a cada recreio. A não ser que haja algum serviço a prestar para a cozinheira, como eu lhes havia recomendado. Rapidamente, vão para a cozinha. “Srta. Barré, a senhorita precisa de água?” (Tínhamos apenas uma bomba). Ao mesmo tempo, eles tentavam ver o que ela preparava de bom... E a Srta. Barré estava encorajada.

O suporte às atividades da cozinha estava garantido nas funções designadas ao “Chefe da Semana” (estudante que preza pela organização e bom funcionamento do grupo), no sexto item “6º fornecedor de lenha para a cozinha” (Granereau, 2020, p. 163).

Todas essas questões faziam parte da chamada “Fórmula de Lauzun”, que se constituía essencialmente pelo movimento dos educandos entre a Casa Paroquial e a origem familiar. Em conjunto, a posição escolar de fato (a ordem privada, fundado no duplo plano, profissional e familiar), pelo marco legal (lei de 18 de janeiro de 1929 referente ao Contrato de Aprendizagem Agrícola), a base fundamental (Sindicato dos pais e chefes de família), a denominação (em livre tradução: Casas Familiares Rurais), o pessoal (junto ao diretor-educador), as aulas (Método de Lauzun) e o orçamento, tudo isso construído, principalmente, pela “estreita colaboração família-escola” (Granereau, 2020, p. 71).

A partir das reivindicações do movimento estudantil, em 1968, a “Fórmula de Lauzun” foi reconhecida legalmente, sem o caráter confessional católico, mas manteve os princípios universais admissíveis por todas as comunidades espirituais e pelo Estado. Já o “Método de Lauzun” formatava pedagogicamente a prática educacional das *MFRs*, sendo os mesmos conteúdos trabalhados três (3) vezes, como explica Granereau (2020, p. 81-82):

Tendo o manual debaixo dos olhos, era fácil ir adiante, parar, voltar atrás, sem perigo de se perder. O professor completará o manual, até amplamente, quando for necessário, com notas ditadas. Ele sempre voltará ao manual, para a maior satisfação dos alunos. Quando voltarão para a casa, terão, como lição de casa, toda a parte explicada. Como lição, elaborar perguntas sobre essa mesma parte. Na volta, na “semana” seguinte, as lições são recitadas, os deveres corrigidos. Assim, de modo natural, os alunos trabalham três vezes as mesmas questões. Esse método ficaria conhecido como “o Método de Lauzun”.

Com o tempo, a prática docente e os materiais didáticos foram sendo atualizados e adequados às demandas educacionais vigentes, bem como a “Fórmula de Lauzun”, que, já em 1940, foi esquematizada dessa maneira:

- I. Responsabilidade geral. Associação das famílias.
- II. Ciclos. *Primeiro ciclo*: Ciclo primário para os 6-12 anos; fase da infância, com escolaridade contínua. *Segundo ciclo*: 12-16 anos. Fase da adolescência, com escolaridade alternada. Uma semana por mês, de novembro até abril. Uma a duas horas de estudo em casa nas semanas intercaladas. *Terceiro ciclo*: 16-20 anos, fase da juventude (e acima), com escolaridade alternada. Uma meia semana por mês de dezembro até março. Uma a duas horas de estudo em casa nas semanas intercaladas.
- III. *Centros de formação*. a) *estabelecimentos escolares* para a instrução e a educação. *Primeiro ciclo*: Escolas primárias ordinárias públicas ou privadas. *Segundo e terceiro ciclos*: “Casa Familiar” no Centro Camponês de Lauzun, com agrupamento dos alunos de acordo com as famílias: Casa Familiar de moças e Casa Familiar de rapazes.
- b) *Propriedades familiares*: para a formação prática. Centro experimental. Terreno de aplicação.
- IV. *Quadros*. a) *Docentes*: Casa de rapazes: 1 professor; Casa das moças: 1 diretora e 1 adjunta.
- b) *Educador* para as duas casas: o Fundador.
- V. *Lazeres comuns* aproveitando a Casa dos rapazes, melhor equipada (Granereau, 2020, p. 249-250).

O autor identifica que essa Fórmula permitiu a estabilidade da experiência educacional, visto que iniciou ainda no estado embrionário da instituição, conseguiu resistir durante a Guerra Mundial e acompanhou seus educandos & educandas pioneiras até a maioria e à formação de seu lar.

Na mesma década, houve a abertura da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales (UNMFR)*, que possuía os objetivos de agrupar todos os Sindicatos regionais, visto que eles estavam no centro da organização geral do movimento. Ainda, promoviam a ação e a propaganda pela abertura e a manutenção das Casas Familiares Rurais, ao abranger localmente a Casa Familiar dos Rapazes e a Casa Familiar das Moças, mantendo-as leais ao princípio fundamental da Pedagogia da Alternância: estudo - realidade territorial - profissão. Houve a necessidade de uma reestruturação na governança do movimento das escolas agrícolas, decorrente da grandiosidade que alcançou. Dessa maneira, chegou-se à seguinte estrutura, segundo Nosella (2020, p. 52-53):

União Nacional com sua Assembleia Geral que se reúne anualmente; Conselho de Administração eleito pela Assembleia Geral, que se reúne mais ou menos a cada dois meses; Comitê Executivo, composto do Presidente, Tesoureiro e o Secretário Diretor, que se reúnem quase todas as semanas. A assembleia geral é formada pelos membros eleitos pelas *Maisons Familiales*. Operacionalmente, existem os serviços de Departamento com um Conselho Departamental para resolver os problemas locais sem levá-los à União Nacional.

Era necessária essa estrutura de organizações intermediárias para evitar a burocratização do Movimento e a sobrecarga da União Nacional, resolvendo os problemas de forma local.

Na história das *MFRs*, desde o início, foi pensada uma forma de acesso à educação às moças do Campo. Mas, para elas, os desafios e as impossibilidades eram ainda maiores, desde espaços/tempos compartilhados (mas não simultâneos) com os rapazes, a busca por locais e indisponibilidade de pessoas (docentes, religiosos e funcionários) para trabalhar na Casa Familiar das Moças e, ainda, as desconfianças e os preconceitos de uma sociedade conservadora.

Como estratégia de superação de alguns desses obstáculos, foi promovida a Jornada Rural Feminina, organizada pelas professoras (corte/costura e higiene) da região e o Sindicato Rural (SCIR), onde foram apresentados os objetivos e métodos da Casa Familiar Rural e ministradas as aulas de Agricultura e de educação para o lar, obtendo, ao final, inúmeras inscrições para a Casa Familiar das Moças.

A primeira turma de meninas alternava as semanas de aulas presenciais (Tempo/Sessão Escolar) com os rapazes. Portanto, todos(as) foram orientados a construir um ambiente de cooperação, desde a limpeza da *MFR*, a organização das reuniões dos círculos de estudos agrícolas, as Assembleias da Juventude Agrícola Católica (JAC) e festividades. Isso permitiu a criação de um ambiente familiar, de respeito e dignidade, o chamado “Lar Rural”. A Casa Familiar das Moças seguia a “Fórmula de Lauzun” e o currículo era constituído pelos cursos domésticos agrícolas, curso de higiene e serviços domésticos, economia doméstica, artesanato, aulas de corte/costura e cerzidura, aulas comerciais e da arte culinária.

Mesmo com a conquista de uma Casa Familiar das Moças própria e exclusiva, os encontros com os rapazes foram mantidos para construir o chamado Espírito da Casa Familiar Rural, onde as aprendizagens da adolescência necessitavam da presença de todos juntos & juntas. Contudo, demais momentos de comunhão foram organizados, tais como nas aulas de “Serões”⁴, que possuíam temáticas de interesse entre as Casas Familiares Rurais.

⁴ É um Instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância, que acontece no período noturno uma vez por semana, onde são debatidos assuntos educacionais, sendo desenvolvido até a atualidade.

Em outros momentos compartilhados, como os “Lazeres Comuns”, onde os educandos & educandas organizavam apresentações artísticas de canto e danças tradicionais, a partir de ensaios durante a Sessão (Tempo/semana) Escolar. Por fim, as “Jornadas-Encontros Comum”, um dia de comunhão e celebração, com Missa, aulas e, por vezes, sessão de cinema, encerrado com uma Ceia ao som da *Benedicite*.

Todos esses encontros tinham objetivos educacionais e de integração entre os educandos & educandas, sob a orientação dos Monitores & Monitoras, professores & professoras e do “princípio geral de educação: confiança, não vigilância” (Granereau, 2020, p. 66). Desse modo, desenvolviam um caráter familiar entre as instituições, mantendo a estabilidade do modelo educacional, com foco e fidelidade na formação dos educandos & educandas agricultores(as). Como destaca o autor, “no encontro dos rapazes e das moças, existem alegrias sadias das quais não se deve ter medo, que precisa deixar acontecer em plena luz se quisermos evitar, escondidos dos olhares indiscretos, a procura das falsas alegrias” (Granereau, 2020, p. 248).

Essa visão faz parte de uma compreensão ainda maior que os Monitores & Monitoras, professores & professoras das *MFRs* mantinham sobre seus educandos & educandas e desenvolviam na sua prática docente, tal como descreve Granereau (2020, p. 66):

[...] adolescência não é a “idade tola”, mas é, ao contrário, o período de real preparação para a vida, e que, por esse motivo, não se devia mais tratá-los como crianças prolongadas. Era preciso, ao contrário, falar-lhes uma linguagem nova, uma linguagem que estavam prontos para entender.

Junto a esse processo de amadurecimento e do convívio entre moças e rapazes, as relações de namoros e casamentos tornaram-se comuns entre as escolas agrícolas. Mas, para que não houvesse inconvenientes entre os educandos & educandas e familiares, os Monitores & Monitoras, professores & professoras criaram espaços de orientação familiar e aconselhamento matrimonial aos enamorados, de tal modo que os noivos, egressos e egressas das *MFRs*, sempre convidavam todos educandos & educandas, funcionários e Monitores & Monitoras, professores & professoras para a cerimônia e a comemoração da união conjugal.

A partir dessas novas constelações familiares, surgem novos desafios, tais como os processos de sucessão familiar. A formação das *MFRs* promove a consciência de responsabilidades dos filhos & filhas que manifestassem o interesse de participar da direção da propriedade familiar, trazendo novas concepções à agricultura. No entanto, muitas dessas tentativas acabavam em discussões, desavenças e separação entre as gerações. Desse modo, o

primeiro educador Granereau (2020, p. 270-271) constrói uma proposta de “Aldeia Familiar”, concebida na partilha e cooperação entre as diferentes gerações:

Na realidade, o que queriam tanto os pais quanto os filhos maiores de idade? Ter responsabilidades ao menos sobre um setor determinado e o direito de decidir por si mesmos no próprio setor, permanecendo, todavia, colaborando com os outros, a partir de princípios estabelecidos em comum, na condução da propriedade. Isto exigia naturalmente moradias separadas, mas, também, a necessidade de construir, ou seja, de desenvolver o artesanato, juntando-se a outros que, também, estariam criando a sua aldeia familiar.

Essas questões vieram a ser trabalhadas no decorrer do processo formativo dos educandos & educandas e junto de seus familiares, para evitar a separação e a infelicidade entre as gerações.

Na década de 1960, as *Maison Familiale Rurale* chegam à Itália, por meio de autoridades políticas que viajaram à França para buscar novas fórmulas educacionais que desenvolvessem estratégias adequadas e bem estruturadas de formação junto à construção das Cooperativas, que estavam efervescentes. Na Província de Treviso (Comuna Italiana de Soligo, 1961/62) e na Província de Ancona (Comuna Italiana de Ripes 1963/64), a *MFR* é batizada de *Scuola della Famiglia Rurale* (em livre tradução, Escolas das Famílias Rurais). A nomenclatura modifica-se pelo caráter formal de escolarização e relação com os poderes públicos, o que ocasiona certas facilidades burocráticas e maiores financiamentos divididos entre o Ministério da Educação e as Prefeituras locais.

O contexto italiano passava por uma reestruturação a partir da Lei Fanfani de 29/09/1949, que objetivava tornar efetiva a participação da classe operária, a partir da valorização de seu trabalho, por meio da qualificação das frentes populares e trabalho para todos, mas sua estruturação tornou-se paternalista e assentada no poder patronal.

Dessa maneira, “os sindicatos se revoltaram. A sociedade agrícola pensava não ser possível promover o todo, deixando de lado uma parte. A fórmula escolhida foi: formação e cooperação” (Nosella, 2012, p. 56). Desse modo, a ideia das *MFRs* parecia interessante e adequada às demandas da sociedade agrícola, e as Escolas Família Agrícolas foram aumentando de número coincidente à realidade local, como discorre Nosella (2012, p. 56):

Em termos de metodologia, adaptaram ao ambiente italiano à metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França (Nosella, 2012, p. 57).

O autor destaca, nas experiências italianas, o processo de formalização da escolarização, desde a sua implementação pelo Estado, o que permitiu um maior financiamento. Contudo, isso não garantiu a mesma dedicação vista entre os Monitores & Monitoras, professores & professoras da França, uma vez que foi um processo “de cima para baixo”, dos líderes políticos aos docentes italianos(as).

Na América Latina, essas instituições escolares irmãs são reunidas pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). De acordo com explicação de Costa (2012, p. 43),

A sigla CEFFA significa: Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância. Que nesse caso congregam várias instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância. No caso do Brasil: As Escolas Família Agrícola, as Casas Familiares Rurais e outros Centros de Formação que se utilizam da Pedagogia da Alternância e observam seus quatro pilares: Associação Local, Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento do Meio.

Sobre os CEFFAs, Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 89) desenvolve os objetivos, os percursos formativos dos educandos & educandas alternantes e os ambientes percorridos no processo de aprendizagem:

Os CEFFAs são associações de famílias, profissionais e instituições que assumem a responsabilidade do desenvolvimento e da promoção do mundo rural através de ações educativas integrais e de formação profissional, como resposta a um problema comum. Para isso se baseiam na pedagogia da alternância, que implica uma aprendizagem prática a partir da experiência no ambiente de trabalho e na sala de aula, portanto, uma continuidade de aquisição de conhecimentos obtidos através da alternância de espaço e tempo entre o mundo rural socioprofissional e a escola.

A nomenclatura CEFFA nasceu em 2001, no Seminário Internacional Latino-Americano de Pedagogia da Alternância (PA), em Iguazú, Província de Misiones, na Argentina. Com a finalidade de referenciar e reunir as diversas experiências educativas que desenvolvem seu processo formativo a partir da Pedagogia da Alternância, em destaque, as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), entre outras. Conforme Marinalva Jardim Franca Begnami (2010, p. 28):

O termo CEFFA é uma criação brasileira, adotado em 2001, para designar a diversidade de experiências e de nomes de centros educativos que aderem e utilizam dos mesmos princípios: a associação gestora representativas das famílias e comunidades dos meios, a Pedagogia da Alternância, a formação integral e emancipadora e o desenvolvimento sustentável e solidário. O CEFFA é uma unidade educativa local, como a Rede informal criada entre as organizações representativas no âmbito Regional e Nacional: Associações Regionais das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR Sul e ARCAFAR NE/NO e a União Nacional das Escolas Família Agrícolas – UNEFAB.

A nível internacional, as experiências educacionais em Alternância são difundidas pelos cinco (5) continentes. Em 1975, em Dakar, no Senegal, é criada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), uma instituição representativa que visa fomentar e desenvolver as instituições escolares e estabelecer relações com organismos internacionais, difundindo os princípios dos CEFFAs definidos em seus estatutos e velando por sua correta aplicação (Marirrodrga e Calvó, 2010).

A AIMFR representa as diferentes instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância para os educandos & educandas do Campo, a partir dos processos de desenvolvimento local. De acordo com Campos (2001, p. 71):

A AIMFR foi fundada em Dakar (Senegal) em 1975, como organismo de caráter educativo e familiar para todos os países do mundo sem distinção de raça ou ideologia, segundo o artigo 1 de seus Estatutos. Desde o começo, está convencida de que o desenvolvimento e a promoção do meio rural são levados a sério quando os jovens e os adultos – as famílias e os profissionais – são capazes de modificar suas atitudes juntos depois de analisar a situação de seu respectivo entorno de vida mediante o intercâmbio de experiências.

A Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural atua em países da África, América, Ásia, Europa e Oceania. Na América Latina, desembarca na década de 1960 no Brasil e, na Argentina. Anteriormente, já existiam experiências em Quebec no Canadá, na América do Norte.

No Brasil, em meados da década de 1960, em uma conjuntura de grave crise econômica e social desencadeada por um governo caracterizado como militar-civil-empresarial, são criadas as primeiras experiências de EFAs pelo Sul do Estado do Espírito Santo (ES), uma região com grande influência da imigração italiana.

Os novos educandários possuíam inspiração nas Escolas Famílias Agrícolas da Itália quanto aos seus objetivos de formação, organização e funcionamento, e das *MFRs* francesas herdaram seu modelo pedagógico. Desse modo, constituíram-se enquanto alternativa à educação rural, inexistente e ineficiente aos agricultores & agricultoras familiares na época.

As primeiras EFAs originam-se do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma organização católica orientada pela Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas). Esta organização iniciava uma ação pastoral de renovação da Igreja pelo Concílio Vaticano II, realizada na América Latina pelos Documentos Episcopais de Medellín e Puebla, com o objetivo de implementar e coordenar ações na área de educação, saúde e ação comunitária.

O MEPES, enquanto uma entidade promotora e mantenedora da proposta educacional no Estado do ES, teve apoio financeiro, técnico e cultural da Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES), uma instituição caracterizada como organização não governamental (ONG), de origem ítalo-brasileira, que possuía como meta o desenvolvimento religioso, social, econômico e cultural do Estado, por meio da manutenção e organização das Escolas Famílias Agrícolas.

Segundo Begnami (2002), além da celebração de convênios internacionais para arrecadação de recursos para o financiamento da implementação das EFAs no Brasil, a entidade promoveu intercâmbios de professores, gestores, economistas e sociólogos entre os países. Desse modo, em 1969, foram abertas quatro (4) EFAs ao Sul do Estado do ES, em Alfredo Chaves, Iconha, Olivânia e Rio Novo do Sul. Foram inúmeros os desafios encontrados pelas primeiras EFAs brasileiras, visto que a conjuntura social e política do País se deteriorava com o golpe militar-civil-empresarial de 1964.

Com uma tônica de desenvolvimento comunitário pelos movimentos sociais do Campo junto aos projetos de educação popular, orientados por uma ação transformadora das estruturas sociopolíticas e econômicas do País, os processos educativos voltados para a superação da dependência e a construção de uma sociedade democrática faziam parte de um processo maior de transformação social. Na explicação de Lourdes Helena da Silva (2012), houve uma gradativa represália dos movimentos sociais e sindicais, com forte repressão e extinção das iniciativas populares. Segundo a autora, isso se deu em prol de um projeto de integração aos processos desenvolvimentistas e da expansão ao capitalismo internacional, em conjunto com a modernização agrícola (“Revolução Verde”), que atribuía as condições de atraso cultural e econômico do meio rural à presença de mentalidades tradicionais e à utilização de técnicas agrícolas rudimentares.

As EFAs pioneiras ofertavam cursos livres de dois (2) anos, com certificado, para os filhos & filhas de agricultores & agricultoras familiares com mais de 16 anos de idade. O Plano de Formação (currículo) tinha como finalidade a formação de “agricultores/as técnicos”, com ênfase na construção de um projeto autossustentável que garantisse a permanência dos educandos & educandas no Campo, em conjunto com uma formação humana para cidadania, com engajamento sociopolítico nas comunidades e movimentos sociais do Campo e sindicais populares.

Segundo afirma Begnami (2002), os Instrumentos Pedagógicos⁵ dessa época resumiam-se aos Planos de Estudos, Caderno da Realidade, Fichas Pedagógicas e o Projeto Profissional, mas com a formalização da escolarização, houve a necessidade de integrar os conteúdos curriculares oficiais formais ao Plano de Estudo e ao Diploma escolar.

Na década de 1970, explica o autor, inicia-se um processo de formalização das EFAs, com a oferta da escolarização dos Cursos Supletivos Regulares, equivalentes à EJA, agora, com duração de três (3) anos e Diploma de conclusão de ensino fundamental e pré-qualificação profissional em Agropecuária assegurados no Plano de Formação. Nessa década, outro destaque é a criação do Centro de Formação de Monitores (CFM) no Município de Piúma no ES, mantido pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

O CFM foi considerado estratégico para a manutenção da identidade do projeto, visto a sua importância no processo de expansão do modelo educacional pelo Brasil nos anos seguintes. Ainda, desempenhou um papel de articulação e difusão pedagógica da filosofia das escolas e no subsídio às novas experiências, através de atividades de capacitação de Monitores & Monitoras, assessorias pedagógicas, intercâmbios de material pedagógicos, entre outras. Do início dos anos 1970 até a atualidade, assevera Lourdes Helena da Silva (2012, p. 54), a orientação, a formação e a reciclagem pedagógica-filosófica dos Monitores & Monitoras das EFAs é realizada no Centro de Formação do MEPES, integrando prática e teoria.

Nesse período, as EFAs foram consideradas as únicas alternativas de escolarização na maioria das comunidades rurais, diante da situação caótica que o país vivia, sem escola básica no/do Campo e políticas públicas definidas e apropriadas às populações do Campo. Dessa maneira, já se tornava um fator de risco a proposta filosófica político pedagógica do sistema educacional, como destaca Begnami (2002).

Nos anos seguintes, as EFAs se consolidaram no meio rural capixaba com a oferta do ensino fundamental (5^a à 8^a série), do EJA e com a expansão para o ensino médio e profissionalizante em Agropecuária. O Plano de Formação desse período se caracterizava pela intensa escolarização e pouca profissionalização, devido às exigências legais dos currículos oficiais, que asfixiaram os Instrumentos Pedagógicos específicos da Pedagogia da Alternância. Eram perceptíveis os desafios da integração dos conteúdos vivenciados com os conteúdos da formação geral e profissional. No entanto, as EFAs apresentavam uma forte tendência politizadora, com a formação de lideranças.

5 Os Instrumentos Pedagógicos são as ferramentas que permitem a partilha e a elaboração dos conhecimentos advindos da família/comunidade para a escola, que tem por obrigação a construção de uma reflexão junto aos estudantes, que retornam dessa elaboração para a sua família/comunidade, em muitos casos, experimentando esse “novo” conhecimento na propriedade (Costa, 2012, p. 170).

Em 1982, na Assembleia Nacional das EFAs brasileiras, nasce a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), com o intuito de representar e assessorar as associações regionais das EFAs, trabalhando na divulgação, fortalecimento e promoção da Pedagogia da Alternância. Atualmente, a sede da UNEFAB encontra-se em Orizona/GO (Costa, 2012).

Caracterizada como uma organização não governamental, a UNEFAB é responsável pelo desenvolvimento do Campo por intermédio da formação educacional, com a organização dos Planos de Formação Pedagógicos Regionalizados e apoiada por uma Equipe Pedagógica Nacional. Essa equipe é responsável pela instituição das diretrizes gerais da formação pedagógica nos diferentes níveis, pelo desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e pela construção dos documentos pedagógicos.

Inicialmente, a UNEFAB desenvolveu seu trabalho junto à ONG Belga de Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para Formação Rural e ao Desenvolvimento Internacional do Sudoeste do Paraná (SIMFR/DISOP), para a implementação dos programas de organização e fomento das instituições que trabalhavam com o modelo das *Maison Familiale Rurale* no mundo.

Esse convênio possibilitou uma aproximação do movimento das EFAs brasileiras com as experiências francesas das Casas Familiares Rurais, resgatando os objetivos, as concepções e a filosofia original, como descreve Lourdes Helena da Silva (2012). A autora ensina que a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil tem como propósito representar juridicamente as EFAs em todas as instâncias, “articulando ações e programas de melhoria das escolas e do Movimento, garantindo a fidelidade aos princípios básicos da proposta educativa, zelando pelo seu desenvolvimento e promovendo o intercâmbio e a união entre todas as escolas” (Lourdes Helena da Silva, 2012, p. 56-57).

A partir da década de 1990, a tendência era o fortalecimento institucional e pedagógico da UNEFAB, das Associações Regionais e Locais, orientado pelo Programa de Unificação dos Projetos e pela efetiva participação dos agricultores(as) nesses espaços. Além do apoio financeiro da SIMFR, traz explícita a adequação da formação dos educandos & educandas às novas realidades do mundo rural, corroborada pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

Sobre as Associações Regionais, essas são definidas por um conjunto de EFAs, coordenadas por uma Associação (formal ou informal), a nível estadual ou por uma consorciação de Estados. São responsáveis pela manutenção financeira das Escolas Famílias

Agrícolas, pela formação dos Monitores & Monitoras e das famílias, garantindo a identidade EFA.

Segundo Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 36), as Associações pelas regiões do Brasil são as seguintes, em ordem cronológica de abertura:

- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968;
- Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), fundada em 1979;
- Fundação Padre Antônio Dante Civieri do Piauí (FUNACI), fundada em 1989;
- Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO), fundada em 1992;
- Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), fundada em 1993;
- União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA), fundada em 1997;
- Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árido (REFAISA), fundada em 1997;
- Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá (RAEFAP), fundada em 2000;
- Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT), fundada em 2002;
- Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA), fundada em 2008.

A Associação Regional é coordenada pelas famílias dos educandos & educandas, egressos(as) e atores(as) sociais vinculados ao setor agrícola e educacional, entre outros. São responsáveis pela ampliação da Pedagogia da Alternância no território nacional, com a abertura das EFAs nos Estados, visto que as Escolas Famílias Agrícolas são entidades educativas promotoras do desenvolvimento sustentável no Campo, através da formação dos educandos & educandas, com ênfase no desenvolvimento de um espírito de solidariedade, segundo a UNEFAB (1999, *apud* Silva, 2012).

Begnami (2002, p. 114-115) cita alguns aspectos das EFAs no Brasil do último período analisado, tais como: a necessidade do fortalecimento da UNEFAB; a implementação de regionais, como Associações Estaduais formalizadas e representativas; a criação de Equipes

Pedagógicas regionais e nacional; o fomento à participação dos agricultores na gestão das EFAs, nas Associações Regionais e da UNEFAB; a criação de Planos de Formação Pedagógica Inicial de Monitores, das famílias e dirigentes das Associações; a criação de pós-graduação como estratégia de formação de formadores, e ainda segue:

Planos de Formação de alunos mais apropriados à realidade local, às idades e às diversificações profissionais; mais clareza e preocupação com os princípios norteadores dos CEFFA's: Associação das famílias – Alternância integrativa – formação integral do jovem e desenvolvimento sustentável. Mais articulação com outras forças sociais, como as Centrais Sindicais, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e FETAGs; articulação com o mundo acadêmico; participação com representação em Conselhos Estaduais, municipais e nacional; articulação com a ARCAFAR para propor políticas de Créditos e outras em apoio ao Projeto Profissional dos Jovens; buscar conjuntamente o reconhecimento público da Pedagogia da Alternância e das EFA's e CFR's como unidades legítimas de formação profissional e escolarização, entre outros.

Algumas dessas demandas citadas pelo autor já foram alcançadas nos últimos anos. Entretanto, ainda existem muitas necessidades no âmbito administrativo estrutural, pedagógico, metodológico e teórico-conceitual nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.

As Escolas Famílias Agrícolas chegam ao Rio Grande do Sul no final da primeira década do século 21, a partir da Associação Gaúcha Pró – Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA), associação local mantenedora, filiada à União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil. Ambas as instituições, as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFRs), são filiadas à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), com sedes distribuídas na Argentina, Espanha e França.

As Casas Familiares Rurais são instituições irmãs das EFAs, e ambas são definidas pela AIMFR, segundo o artigo quarto (4º) de seu Estatuto, como Centros de educação e de formação profissional e geral integral, para educandos & educandas do meio rural, qualquer que seja sua origem e sua formação anterior, que se caracterizam pelos princípios fundamentais seguintes:

A alternância educativa que permite uma formação associada: profissional e geral; A participação das famílias constituídas em associação de base, na formação, na gestão, e no fundamento ordinário de cada Centro e, por extensão, em todo meio rural; A educação e formação integral das pessoas que favoreça a promoção pessoal e coletiva; A promoção e o desenvolvimento do meio em que integram, assim como a animação social e cultural que promove a formação permanente (Campos, 2011, p. 71).

São escassas as pesquisas que sistematizam a origem das Casas Familiares Rurais no Brasil, como relata Lourdes Helena da Silva (2012, p. 57), “contactamos as pessoas

envolvidas, ouvindo relatos, localizando documentos, enfim, recolhendo e reunindo fragmentos e retalhos que contribuíssem para uma compreensão do cenário dessas experiências em nossa sociedade”. Mesmo com poucos trabalhos, é essencial conhecer o passado para preservar o futuro e compreender o presente.

Conforme a autora, as experiências das Casas Familiares Rurais desenvolvem-se vinculadas ao movimento internacional das *Maisons Familiales Rurales*, como referência direta às escolas de formação em alternância francesa e orientação do assessor da *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFRs)*, através de acordos do convênio de Cooperação Internacional celebrados entre os governos brasileiro e francês.

Foram organizadas viagens de estudos do governo brasileiro às *MFRs* francesas em 1979 e a vinda de um técnico do setor da comunicação/divulgação da *UNMFRs* ao Brasil, no ano seguinte, visando incentivar a criação das *MFRs* no território brasileiro, a partir da divulgação dos pilares e princípios da Pedagogia da Alternância. Houve, também, contatos com a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a partir dos projetos do Polo Nordeste, os quais se constituíam como programas de desenvolvimento, com ênfase em educação, trabalho produtivo e vida comunitária.

As primeiras Casas Familiares Rurais nasceram no nordeste brasileiro, em 1980, no Município de Arapiraca, no Estado de Alagoas, e, posteriormente, em 1984, no Município de Riacho das Almas no Estado de Pernambuco. Ambas tiveram um período curto de existência, mas foram importantes inspirações para as demais experiências brasileiras. Segundo Lucinéia Lourenzi (2015, p. 133-134), as escolas nordestinas cumpriram o seu principal objetivo, apesar do precoce encerramento das atividades.

Ambas apresentaram traços em comum, como a ajuda e auxílio francês para a implantação e manutenção, este apoio objetivava qualificar os monitores, realizar a pesquisa participativa, criar uma associação de pais, criar o Plano de Formação, entre outros. Outra característica em comum entre as duas CFRs é a de que ambas foram experiências de curta duração.

Visto o contexto de abandono da população do Campo, esquecida pelo poder público e assolada pelos longos períodos de seca, as CFRs demonstraram-se alternativas viáveis a essas comunidades. E assim foram, até construírem propostas de produção e comercialização justas aos agricultores & agricultoras familiares e desestabilizarem os atravessadores do agronegócio, ocasionando perseguição, retaliação e até morte das lideranças locais e, com isso, o fechamento das escolas.

Dessa maneira, Lourdes Helena da Silva (2012) ressalta que foi na região Sul que as Casas Familiares Rurais encontraram um terreno fértil para seu florescimento e expansão no território brasileiro. Em 1985, no Seminário Franco-Brasileiro, realizado em Curitiba, teve início a articulação entre as *MFRs* francesas pela assessoria da *UNMFRs* e o governo Estadual do Paraná (PR).

Foram organizadas ações de divulgação e orientações para implementação das CFRs no sudoeste do Estado, junto com agricultores & agricultoras e lideranças locais. Em 1989, as experiências de formação em Alternância deram início ao PR pelo Município de Barracão e, em 1990, pelo Município de Santo Antônio do Sudoeste, a partir da cooperação técnica entre as escolas francesas, o Estado do PR e, principalmente, as Prefeituras Municipais.

Em 1991, a institucionalização das CFRs no Estado foi intermediada pelo Ensino de Técnico Agrícola, vinculado à Secretaria Estadual de Educação, o que possibilitou a expansão das experiências pelo território paranaense e pelos Estados vizinhos. Desse modo, surgiu a necessidade de uma entidade representativa que coordenasse esse crescimento, acompanhando os projetos de implantação e manutenção das novas CFRs, como destaca Lucinéia Lourenzi (2015, p. 135):

Surge então no ano de 1991 com o objetivo de difundir e padronizar a proposta de formação de jovens através da pedagogia da alternância a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR – Sul). Instituída como uma associação cultural e beneficente com fins filantrópicos, busca também oportunizar aos jovens agricultores a possibilidade de permanência no meio em que vivem, proporcionando uma formação associada à realidade dos mesmos. Com isso, a ARCAFAR – Sul pretende ser capaz de oferecer as condições necessárias para a inserção desse jovem em sua comunidade, proporcionando a ele novas oportunidades de geração de renda, inclusão social, acarretando em uma melhoria em sua qualidade de vida e tornando-o um cidadão.

A autora ainda menciona outras funções da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), tais como a celebração de convênios de Cooperação Técnica Financeira com demais associações, instituições públicas e privadas, tanto nacionais quanto internacionais. Como exemplo, o apoio conferido pela ONG Belga de Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para Formação Rural junto ao projeto de Desenvolvimento Internacional do Sudoeste do Paraná (SIMFR/DISOP), que já atuava no Brasil no fomento e desenvolvimento das experiências educacionais de formação em Alternância.

Lourdes Helena da Silva (2012) acompanha a ideia de Lucinéia Lourenzi, descrevendo que a ARCAFAR nasce com o objetivo de difundir a proposta de formação dos e

das jovens do Campo pela Pedagogia da Alternância, garantindo as condições de organização e funcionamento das CFRs. Também era função da ARCAFAR proporcionar os cursos de formação e capacitação técnica pedagógica aos Monitores & Monitoras, professores & professoras, gestores & gestoras das associações regionais e a todos envolvidos(as) no processo educativo, bem como a confecção do material pedagógico básico para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nas escolas.

Em expansão pelo território brasileiro, pela celebração do convênio com a SUDENE e através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PNUD/PRONAF), em 1995 inicia-se o processo de organização e implementação da ARCAFAR Norte/Nordeste, para acompanhar os processos de formação e abertura das escolas nessas regiões.

Na atualidade, a Rede ARCAFAR é constituída pela ARCAFAR/Norte e Nordeste, que compreende os Estados do Pará, Amazonas e Maranhão, e a ARCAFAR/Sul, que compreende os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Luci Mary Duso Pacheco destaca os objetivos que embasam essa proposta educacional no Rio Grande do Sul (RS):

Entre outros objetivos, os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais e históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação integral dos alunos e de suas famílias (Luci Mary Duso Pacheco, 2010, p. 91).

Pode ser constatada a fidelidade aos valores e princípios das experiências precursoras do Velho Mundo. Contudo, ao chegar em Terras Latinas, foram inevitáveis as adaptações nessas instituições escolares à realidade da construção histórica, social, econômica, cultural e ambiental do país e do continente.

De acordo com Begmani (2002), essas experiências educacionais desenvolveram seu trabalho com o intuito de acolher e oportunizar educação aos agricultores & agricultoras familiares empobrecidos pela política do intervencionismo econômico estatal, que excluía a agricultura familiar em detrimento da grande empresa agrícola moderna. Diante disso, não existe espaço & tempo suficientes para descrever a história dessas escolas – casas – famílias, visto o tamanho, grandiosidade e importância que possuem as populações do Campo, na tentativa de sanar a indisponibilidade histórica de escolas no meio rural.

Com mais de duas (2) décadas no Rio Grande do Sul, essas instituições escolares já demonstram contribuições significativas para o desenvolvimento das populações do Campo e

para o avanço e fortalecimento das construções epistemológicas da Educação do Campo. Como afirma Costa (2012, p. 47):

Não resta dúvida que essa unificação de bandeira, na luta pela Pedagogia da Alternância, entre CFRs e EFAs vem promovendo o desenvolvimento de uma educação do campo, cada vez mais qualificada e voltada para as comunidades onde os estudantes estão inseridos, oportunizando a esses jovens do meio rural e suas famílias, possibilidades concretas de uma maior qualidade de vida no campo. Gerando assim, renda e desenvolvendo da forma mais eficaz possível o meio rural, valorizando o conhecimento das famílias e vizinhos, fortalecendo a agricultura familiar e as relações comunitárias através da solidariedade.

É sabido que são necessárias e urgentes alternativas de educação escolar às populações do Campo, que, historicamente, foram excluídas dessa rede. E, quando ofertadas escolas no meio rural pelo poder público, o sistema educacional não possibilita o comprometimento e a responsabilidade com os conhecimentos das populações do Campo, sua emancipação e desenvolvimento.

Instituições balizadas na Pedagogia da Alternância permitem a qualificação dos educandos & educandas do Campo, pelo acesso a uma educação contextualizada, pautada na realidade das comunidades rurais e atendendo suas reais necessidades, a partir do compartilhamento e união dos conhecimentos, para além da transmissão de conteúdos programáticos tradicionais.

Para esse caminho de sucesso, devem ser (re)conhecidas a história e respeitados os princípios da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, é promovida a organicidade do desenvolvimento do Campo através dos Instrumentos Pedagógicos, que possibilitam aos educandos & educandas do meio rural a opção, a escolha e a liberdade de permanecer ou não no Campo.

Com o intuito de aprofundar os estudos nas características do modelo educacional, no subcapítulo a seguir serão abordados aspectos da identidade dessa proposta educativa, política e pedagógica.

3.3 OS QUATRO PILARES DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

Do momento da criação da experiência educacional das Casas Familiares Rurais, são refletidos os caminhos de aprendizagem para a construção de um ensino baseado nos conhecimentos dos atores(as) envolvidos, em comunhão com os processos escolares formais. As Casas Familiares Rurais surgiram com o intuito de oportunizar uma educação fidedigna aos

conhecimentos e necessidades das populações do Campo e o acesso ao diploma escolar. Assim, os criadores & criadoras das *Maisons Familiales Rurales* visavam construir um projeto de desenvolvimento de uma região, em conjunto a um projeto educativo para os e as adolescentes, segundo Forgeard (1999).

Devido ao caráter transformador e revolucionário dessa proposta educativa, política e pedagógica, sua expansão e mutações foram inevitáveis, exigindo aos intelectuais pioneiros & pioneiras a definição de características bases, mas sem se distanciar da identidade e proposta de origem. Uma dessas características do movimento educacional é a constituição da proposta educativa, política e pedagógica balizada em Quatro (4) Pilares.

Os Quatro (4) Pilares que sustentam os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) são a Associação Local (AL), a Alternância, a Formação Integral (FI) e o Desenvolvimento do Meio (DM), os quais são essenciais para uma instituição ser caracterizada como CEFFAs. Um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância possui objetivo institucional de promoção e desenvolvimento do meio e das pessoas, através da formação integral dos educandos & educandas, conforme Cristina Luísa Benck Vergütz (2012).

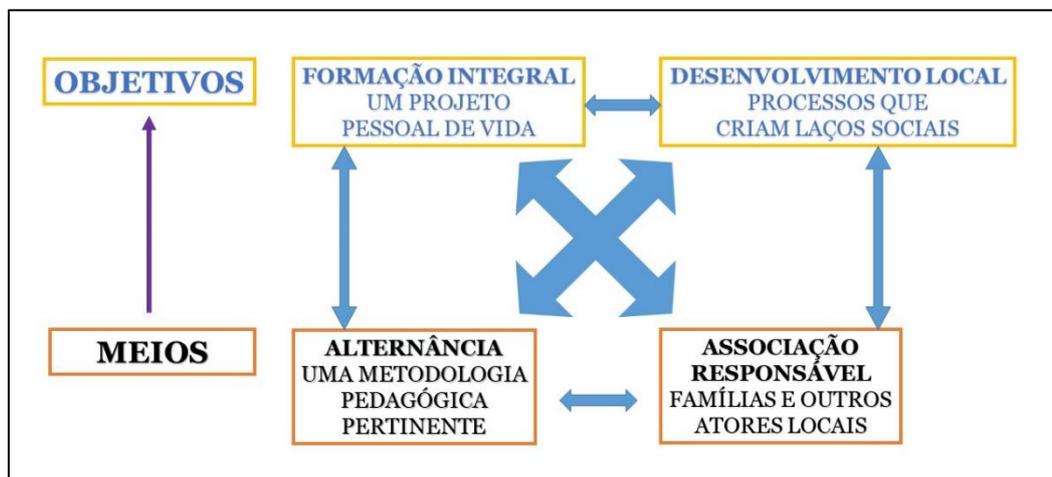
Segundo Costa (2012), os pilares que regem os CEFFAs são inegociáveis e construídos cotidianamente, a Associação Local e a Alternância, entendidas como meios para chegar às finalidades de Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio. De acordo com Monique Aline Arabites Oliveira e Antônio Carlos Gomes (2021, p. 149), as articulações dos Quatro Pilares constroem o trabalho desenvolvido pelos educandários:

Ou seja, através da Pedagogia da Alternância (P.A.), as famílias envolvidas com o processo educativo pela Associação Local fomentam, a partir de formações, do acompanhamento discente, da cumplicidade com monitores e professores, da presença constante e ativa tanto na escola, quanto a representando em assembleias, eventos, mutirões e reuniões, a Formação Integral dos estudantes. Tal formação busca contemplar aspectos sociais, artísticos, culturais, científicos, políticos e técnicos, pensando a complexidade de fatores, saberes e vivências que compõem um indivíduo. Os estudantes e a escola, por sua vez, garantem o Desenvolvimento do Meio quando realizam pesquisas e ações que buscam contemplar a comunidade onde estão inseridos.

Os autores e autoras descrevem como as características do Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância vinculam-se a partir do trabalho desenvolvido por todos os atores(as) educativos, dentre eles, as famílias, Monitores & Monitoras, professores & professoras, e educandos & educandas. Dentre os aspectos mais relevantes para a presente tese, destaca-se que os processos educacionais se iniciam pela Pedagogia da Alternância, pelo movimento vivo que os educandos & educandas transcorrem, conjurando os distantes e diversos

conhecimentos, até as intervenções estratégicas de Desenvolvimento do Meio onde os educandários estão inseridos. Essas características são melhor ilustradas na Figura 12.

Figura 12 - Esquema dos Quatro Pilares dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância



Fonte: Adaptado pela autora de Marrirodruga e Calvó (2010).

As expressões podem sofrer variações, conforme o período e os autores & autoras citados. Entretanto, a essência, significados e objetivos se mantêm fiéis à proposta de origem, vide algumas adaptações. Cada um dos Quatro (4) Pilares dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância serão desenvolvidos no decorrer deste trabalho.

3.3.1 Associação Local

A experiência educacional da *MFR* nasce a partir da união de pessoas e entidades que identificavam problemas e compartilhavam dificuldades no contexto em que viviam, e partiram em busca de soluções em conjunto. Conforme os autores Marrirodruga e Calvó (2010, p. 60), “aquelas pessoas e instituições que iniciaram as primeiras experiências eram unidas por um problema comum: a crise econômica do meio rural, o êxodo dos jovens, as poucas possibilidades de uma formação e de uma educação adequada”.

Desse modo, as famílias, que compartilhavam, principalmente, de patrimônios social e cultural próprios, uniram-se para alcançar “uma finalidade definida: a educação e a formação de seus filhos que lhe permita construir um futuro melhor” (Marrirodruga e Calvó, 2010, p. 59).

Visto que a primeira associação da qual o ser humano faz parte é a própria família, nesse novo sistema educacional, é reconhecida a importância desse contexto como espaço e organização de aprendizagens e reflexão. Luci Mary Duso Pacheco (2014, p.16) discorre sobre:

Ao tratar da Associação no âmbito familiar, é importante destacar que a instituição familiar caracteriza-se como um espaço de aprendizagem informal, onde acontecem os processos naturais e espontâneos. Essa informalidade está presente nos locais distintos e na intencionalidade dos sujeitos de criarem ou buscarem determinadas qualidades e/ou objetivos; então o grupo familiar é a primeira instância a qual se recorre e se obtém essa aprendizagem.

Dessa maneira, não somente as famílias, mas os demais integrantes da Associação, possuem o compromisso verdadeiro para com o desenvolvimento dos educandários. “assumir um cargo e participar efetivamente, não corresponde a um papel de obrigação, mas de responsabilidade social junto à uma proposta de melhoria educacional” (Luci Mary Duso Pacheco, 2014, p. 17).

A participação das famílias na Associação permite a colaboração no planejamento dos Monitores & Monitoras, professores & professoras, na adaptação dos tempos e espaços educativos, dos estudos realizados na propriedade, nos estágios externos e nas avaliações. Além de a associação educar seus membros, ela supõe o meio de expressão destes e a maneira de assumir o futuro dos filhos e da região” (*Ibidem*).

A Associação Local é formada por todos os atores(as) do processo educativo, tais como pais ou responsáveis pelos educandos & educandas, egressos e egressas dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, líderes das comunidades rurais, parceiros de instituições públicas e privadas. Todos(as) que buscam uma educação digna e diferenciada, conforme explana Calvó (2002, p. 127): “um instrumento de solidariedade, de trabalho em grupo, de participação local, de partilha de experiências a partir dos atores locais, beneficiários do sistema”. A Associação Local representa judicialmente o CEFFAs, sendo a instância administrativa que responde legalmente e adota a função de regulação dos fatores da Alternância dentro e fora desse movimento.

É um espaço compartilhado de gestão, com participação democrática, discutindo todos os assuntos relacionados à formação pedagógica, à gestão econômica, e à vida cotidiana dentro dos CEFFAs. Consiste em um lugar de participação e diálogo entre os responsáveis dos educandos & educandas com os demais membros, com os Monitores & Monitoras, professores & professoras, e gestores & gestoras, no que tange aos rumos da formação pedagógica, bem como ao conhecimento das suas realidades. Costa (2012, p. 124) destaca a importância de uma Associação Local gestando o CEFFAs.

A Associação Local representa a ligação entre as demandas familiares e comunitárias dentro da escola, tencionando sempre o CEFFA a estar conectado com a realidade, para buscar construir alternativas frente às necessidades do meio em que está inserido. Desta forma o poder de decisão numa EFA recai basicamente sobre a sua Associação

Local, daí a importância de os agricultores/pais estarem na vanguarda dessa instituição, para que ela tenha compromisso com os principais interessados nesse processo de ensino-aprendizado, ou seja, as famílias, juntamente com os jovens.

A ênfase dada pelo autor incide na participação dos agricultores(as) familiares, pais e responsáveis pelos educandos & educandas na gestão da Associação Local. Posição essa distante e diferente dos interesses e objetivos das atuais políticas educacionais das mantenedoras de afastar e coibir as famílias das escolas.

Calvó (1999) destaca que Associação é uma organização local de base participativa, na qual as famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto são os responsáveis pela gestão e desenvolvimento do meio. Nesta ocorre os processos educativos, fomentando uma relação e promoção do diálogo e da corresponsabilidade entre os atores(as).

3.3.2 Alternância

Um importante pilar dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância é a Alternância, a qual não deve ser resumida no deslocamento tempo/espço dos educandos & educandas alternantes, abreviando-a em um tempo na escola, na qual aprendem técnicas agrícolas, e um tempo em casa, na qual são aplicadas esses ensinamentos técnicos. Isso é uma maneira superficial de pensar a Alternância, como destacam os autores Marirrodriaga e Calvó (2010, p. 63):

a formação por Alternância não pode nem deve reduzir-se, como frequentemente se faz, a simples relações binárias do tipo; teoria e prática, escola e empresa, trabalho profissional e formação escolar, formação e emprego, conhecimentos empíricos e conhecimentos teóricos, em relação ao institucional, cognitivo, relacional...

A Alternância compõe os processos de aprendizagens complexos, que se originam na problematização da realidade, transcorrem pelo nível teórico reflexivo e retornam à prática, com novos questionamentos. Ou seja, parte do concreto (prática) para o abstrato (conhecimento) e retorna para a prática (concreto enriquecido pelos conhecimentos).

Ainda segundo os autores, a complexidade da formação em Alternância parte da definição dos seus componentes e suas interações, organizados e articulados em uma perspectiva sistêmica, superando o simples método pedagógico para uma proposta educativa, política e pedagógica.

Conforme Luci Mary Duso Pacheco (2014), a Alternância é traduzida através dos processos experienciais vividos pelos educandos & educandas ao subsidiar sentido às práticas, no que se refere ao aprendizado humano e socioprofissional. Esse processo envolve todos(as) integrantes, tanto os educandos & educandas quanto a comunidade em que estão inseridos. A autora prossegue:

A articulação dos tempos e espaços de aprendizagem traduzem uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem baseada nas estruturas de conhecimento do jovem e de sua vivência, utilizando aspectos reais que envolvem sua propriedade, família, comunidade, monitores, colegas e entidades, de forma a viabilizar relações entre o ensino escolar e situações vividas nas suas atividades diárias. (Luci Mary Duso Pacheco, 2014, p. 18).

Nesse compasso, no espaço familiar e comunidade de origem, os educandos & educandas observam, realizam pesquisas participativas e diagnósticas sobre a realidade. No CEFFAs, refletem em conjunto com os Monitores & Monitoras, professores & professoras e colegas sobre o que foi encontrado, analisando a realidade a partir de comparações, combinações, generalizações e sínteses para que, quando retornem à propriedade familiar, experimentem novas possibilidades e experienciam processos de transformação, e esse também é o momento de novas interrogações e pesquisas.

Conforme Turra (2014, p. 8), a Alternância possibilita o “ver, julgar e agir” de cada educandos & educandas instantaneamente, tanto no espaço educativo, quanto no território familiar, e prossegue:

As atividades do educando, tanto no momento educacional como junto a família, são orientadas pela equipe de educadores e monitores, através de instrumentos pedagógicos que integram a participação da família e a convivência com o conhecimento já elaborado e o conhecimento científico.

Como descrito pelo autor, os educandos & educandas tornam-se atores(as) principais dos seus processos de aprendizagens, em conjunto com os Monitores & Monitoras, professores & professoras, famílias e comunidade rural, auxiliando na promoção da Construção do Conhecimento. A Pedagogia caracteriza-se pela constante mediação da Alternância de espaço/tempos de aprendizagem, alternando a formação dos educandos & educandas entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário, conforme Luci Mary Duso Pacheco (2014).

A essência da Pedagogia da Alternância é desenvolver uma proposta educativa, política e pedagógica de aprendizado contínuo e complementar, no qual os educandos &

educandas percorrem o trajeto propriedade – escola – propriedade, orientados(as) pelo exercício de observar – refletir – experimentar, como discorre Luci Mary Duso Pacheco (2014, p. 18-19):

Observar: em um primeiro momento, na propriedade, o aluno se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade socioprofissional do contexto no qual se encontra. **Refletir:** em um segundo momento, o aluno vai ao CEFFAs, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior. **Experimentar:** finalmente, num terceiro momento, o aluno volta para a propriedade, dessa vez com os conteúdos trabalhados de forma que possa aplicar experimentar e transformar a realidade socioprofissional, de modo que novos conteúdos surjam, e novas questões sejam colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar.

Dessa maneira, entendemos a Alternância como uma práxis educacional, que permite aos educandos & educandas aprenderem a partir dos conhecimentos de origem, sem abandonar o contexto familiar, evitando perder o vínculo com o Campo. Daí a importância dos Instrumentos Pedagógicos enquanto ferramentas que permitem um compartilhamento direto e imediato dos conhecimentos entre a família, a comunidade rural e o CEFFAs, que mantêm o diálogo para a promoção efetiva da Construção do Conhecimento.

Podemos destacar a necessidade de abertura e acolhimento da família e da comunidade rural para o educando & educanda como protagonista e detentor de conhecimento, visto a importância desses espaços, os quais são considerados ambientes pedagógicos e devem ser explorados física e culturalmente. Gimonet (2002, p. 121) aponta aos educandos & educandas a importância em adentrar na realidade ambiental, econômica e social da sua unidade produtiva familiar e comunidade rural:

A alternância permite ao adolescente entrar no mundo dos grandes, quer dizer, no mundo dos adultos. Ela lhe dá possibilidades de encontrar um lugar, uma posição social, uma consideração, um reconhecimento. [...] ela o ajuda a encontrar e construir seu presente e, por meio dele, vislumbrar o futuro.

Essa inserção social dos educandos & educandas é decorrência, segundo Calvo (1999, p. 21), da práxis da Alternância integrativa ou interativa. Nessa proposta, “existe uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, coação, onde o meio profissional intervém na escola e está intervém no meio, com intervenções na educação”.

O processo de formação dos educandos & educandas pela Alternância abrange toda complexidade do mundo que envolve suas vidas (família, amigos, trabalho, agricultura, economia, cultura, ambiente, política...), onde nenhum desses elementos é passivo, todos são parceiros(as), co-autores(as), corresponsáveis e comprometidos com o processo educacional. Os autores Marirrodriaga e Calvo (2010, p. 64) corroboram essa ideia ao afirmar que:

As missões e funções da Alternância podem-se estudar desde de diferentes óticas, dado que se põem em jogo diferentes situações: as do meio de vida e as dos CEFFA. Permitem que intervenham pessoas muito diferentes: os formadores, os profissionais, as famílias, os próprios jovens em formação, os responsáveis de alternância, pessoas experientes...

Ainda segundo os autores, “Graças à Alternância, se confirma que não somente se educa no período no Centro escolar, senão também pela experiência e no contato com o meio. E ambos os elementos de formação são instrumentos complementares da aprendizagem das pessoas”. (Marirrodriga e Calvó, 2010, p. 64).

A proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância promove os deslocamentos educacionais, que precisam ser conduzidos pelos Instrumentos Pedagógicos, os quais são responsáveis pela sistematização e compartilhamento dos diversos conhecimentos entre esses distantes e diferentes espaços & tempo, e atores(as) sociais.

3.3.3 Formação Integral

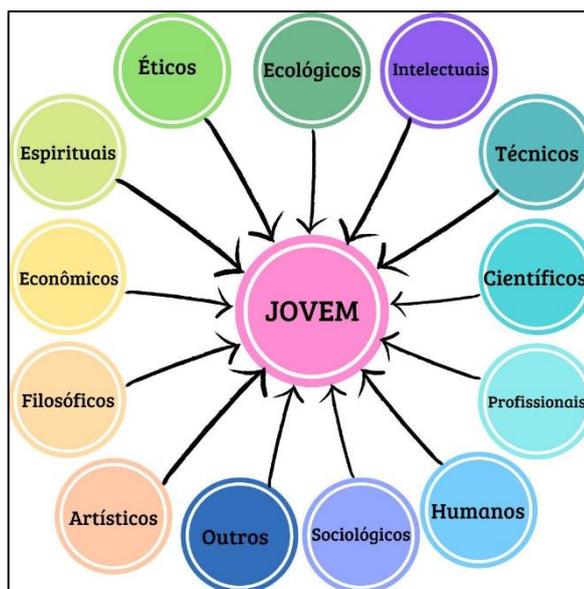
O seguinte pilar dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância é a Formação Integral, a qual não se resume no certificado do ensino básico ou diploma profissionalizante, mas, sim, na formação, que abrange aspectos humanitários, técnicos-profissionais, intelectual, social, econômico, ecológico, espiritual, cidadania, entre outros. Visto que uma das prioridades dos CEFFAs é a formação humana dos educandos & educandas e seu desenvolvimento com qualidade e dignidade na vida do Campo.

A formação desses educandários confere aos educandos & educandas a atuação profissional na área agrícola, além de criar condições para exercerem sua cidadania, de acordo com Turra (2014). O autor, ainda, afirma que a formação, “permite melhorar a qualidade de vida de todo meio rural, desenvolvendo o espírito associativo, possibilitando a permanência dos jovens no interior com padrões de vida compatíveis com o mundo atual”, (Turra, 2014, p. 8).

Segundo Calvó (1999), a Formação Integral considera a totalidade, a integralidade da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos: formação escolar, profissional, social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família e meio. E, ainda, elenca os elementos que intervêm na Formação Integral dos educandos & educandas pela Alternância, os quais são: família, Monitores & Monitoras, demais educandos & educandas, amigos(as), capacidades, programa oficial, escola, cultura local, projetos, meio social, trabalho, economia e outros.

Para o mesmo autor, essa formação considera que a totalidade dos elementos formativos influi e colabora, também, para a formação de todos os aspectos da pessoa humana, tais como intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos, sociológicos, artísticos, filosóficos, econômicos, espirituais, éticos, ecológicos e outros fatores, como ilustrado na Figura 13.

Figura 13 - Dimensões da Formação Integral



Fonte: Adaptado pela autora de Cálvo (2002).

As dimensões da Formação Integral são essenciais para a Construção do Conhecimento nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, visto o objetivo central dos educandários de formar para a vida. Com isso capacitando o e a alternante para a transformação social da realidade, agregado ao correto desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, pois eles constroem pontes entre as dimensões, como elucida Luci Mary Duso Pacheco (2014, p. 20):

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância proporcionam que estes aspectos do ser humano sejam desenvolvidos com eficiência, pois, permitem as inter-relações entre os conteúdos didáticos, entre a diversidade cultural, e o conhecimento do próprio sujeito enquanto ser individual e também inserido num grupo social, comungando também os conhecimentos familiares, aqueles que foram passados através das gerações e possuem por este fim um valor histórico.

Os conhecimentos ancestrais destacados pela autora possuem significativa importância para o sistema pedagógico – teórico – metodológico da Pedagogia da Alternância nas escolas do Campo dos modelos EFAs e CFRs aqui estudadas, pois são sustentáculos para o

desenvolvimento dos conteúdos escolares das áreas de conhecimento do ensino básico (ensino médio) e profissionalizante. Os autores Marirrodriaga e Calvó (2010, p. 62) afirmam que a Formação Integral se preocupa em “formar pessoas em valores humanos, promotoras do desenvolvimento pessoal e coletivo, com uma capacidade de compromisso social no meio onde se encontra”.

Visto que a Formação Integral não se resume apenas aos muros dos CEFFAs, pela Pedagogia da Alternância e o uso correto dos seus Instrumentos Pedagógicos, o meio comunitário, familiar e/ou do trabalho também são centros pedagógicos de Construção do Conhecimento, que, segundo Caliari (2002, p. 84), “efetivada a partilha da responsabilidade da família no processo educativo do jovem [...] todas as ações são compartilhadas em comum entre escola – família – comunidade”.

Esse processo é um movimento interligado dos conteúdos ministrados pelos Monitores & Monitoras, professores & professoras e a realidade dos educandos & educandas. Ainda conforme Caliari (2002, p. 83), “O jovem vai estudar tanto na família como na escola e a cada tema investigado há um encadeamento lógico do assunto com os conteúdos das outras disciplinas”.

A Formação Integral se desenvolve em vários espaços junto aos CEFFAs, em conjunto com os respectivos atores(as) do processo educativo, tais como pais, familiares, comunidade originária, instituições, parceiros e sociedade, os quais também são responsáveis pela construção pedagógica e humana dos educandos & educandas.

Para Nascimento (2005), a Formação Integral é composta pela formação geral e profissional dos educandos & educandas, considerando todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as próprias capacidades. A Formação Integral se desenvolve por um tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, orientando os educandos & educandas a construir um projeto de vida/profissional com a família e o meio em que vivem.

É a partir dessa Formação Integral que os egressos & egressas dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância conseguem transformar as suas realidades, no que tange os aspectos sociais, econômicos, culturais, ambientais, dentre outros.

3.3.4 Desenvolvimento do Meio

Um importante pilar que sustenta um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, para assim caracterizá-lo, é o Desenvolvimento do Meio. Do nascimento da

proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância, uma de suas finalidades era o desenvolvimento de uma região através de um projeto. Voltado para os educandos & educandas, visto que são processos indissociáveis e complementares para uma vida digna e de qualidade no meio rural, a educação e o desenvolvimento.

Um dos caminhos iniciais dos processos de desenvolvimento é o resgate das identidades dos educandos & educandas como pertencentes àquele meio social, comunitário e familiar. Segundo Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 70): “traduz num trabalho de reconhecimento e valorização do sujeito, da sua família, da sua comunidade [...] de todas as relações que possibilitem este ou esta jovem atuarem e refletir valorizando os saberes locais”.

Os processos de modernização valorizam apenas as características urbanas, favorecendo o êxodo rural e a perda da essência da cultura das populações do Campo, especialmente dos educandos & educandas, e como destaca Silva (2012, p. 98), “principalmente os jovens do meio rural já não tem a referência do sistema cultural que definia sua identidade tradicional”.

Os processos de Desenvolvimento do Meio compreendidos pelos CEFFAs, vão além dos contornos geográficos e econômicos das comunidades rurais atendidas e parceiras. Somam-se a esses aspectos as características sociais, ambientais e de costumes tradicionais, respeitando a diversidade cultural, sua reprodução e expressões, com o (re)conhecimento dos educandos & educandas como pertencentes ao território. As concepções de desenvolvimento não se limitam apenas às questões econômicas, de obtenção de lucro e concentração de terras, mas se empenham na superação do pensamento fragmentado e reduzido do sistema capitalista do agronegócio.

Nessa perspectiva, os caminhos de desenvolvimento transcorrem pelas questões sociais, ambientais, econômicas, religiosas, ecológicas e culturais das regiões. É distinto da lógica mercadológica de desenvolvimento, onde a degradação e a contaminação ambiental pelo excessivo uso de maquinários agrícolas e o abuso de fertilizantes sintéticos e agrotóxicos é mitigado pelos altos índices de produtividade. Ainda, são refletidas a histórica exclusão das populações do Campo pela negligência de políticas públicas e serviços básicos (Aline Guterres Ferreira, 2014).

Os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância preconizam o Desenvolvimento do Meio a partir da congregação dos conhecimentos tradicionais de origem das populações do Campo aos conhecimentos técnicos científicos escolares, dos parceiros e instituições que integram como atores(as) do processo educativo. Desse modo, procuram construir uma proposta educativa, política e pedagógica orientada ao desenvolvimento de uma

agricultura ecológica, que possua menores impactos negativos ao ambiente e à sociedade, harmonizando o desenvolvimento produtivo com a preservação ambiental. Como cita Nascimento (2005, p. 24):

O CEFFA, através da educação, busca contribuir para o Desenvolvimento Local Sustentável Solidário, através da formação dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural.

Assim sendo, entende-se o Desenvolvimento do Meio em conjunto com a formação pedagógica e humana dos educandos & educandas das escolas do Campo, melhor traduzido nas palavras de Calvo (1999, p. 24): “o desenvolvimento local através da ação educativa dos jovens e adultos, fazendo deles os verdadeiros atores(as) do progresso, como elemento necessário, podemos encará-lo, como um meio, mas também como um fim, um objetivo”.

Compreende-se que o conceito de Desenvolvimento é polissêmico e representa inúmeras tendências pedagógicas e correntes econômicas. Contudo, para o estudo da tese optou-se por analisar entre referenciais que coadunam na essência: a teoria do Desenvolvimento como Liberdade, do ganhador do Prêmio Nobel de Economia, o indiano Amartya Sen (2000); o conceito de Desenvolvimento Solidário do austríaco Paul Singer (2004); e também da proposta do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS), da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG).

Inicia-se pela teoria do economista e filósofo indiano Amartya Sen que constrói os pressupostos do Desenvolvimento como Liberdade. O autor é criador dos parâmetros que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), junto ao economista paquistanês Mahbudul Haq, o qual é constituído por dados relativos à expectativa de vida ao nascer, à educação e ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, compondo as principais métricas comparativas de Desenvolvimento utilizada por organizações mundiais.

Essa perspectiva visa superar os históricos modelos economicismo, que empregam uma concepção linear de etapas de crescimento em busca dos padrões de Desenvolvimento de países ditos de “primeiro mundo”. O autor constrói uma abordagem mais sociológica quando analisa esses parâmetros, conferindo “aos sujeitos sociais e às suas capacidades de alterar os padrões institucionalizados”, como discorrem as autoras Tanise Dias Freitas, Abel Cassol, Ariane Fernandes da Conceição e Paulo André Niederle (2016, p. 50).

Neste sentido, desloca-se a compreensão do Desenvolvimento unicamente concedida ao Estado ou ao Mercado enquanto promotoras externas e orienta-se no sentido mais

social e subjetivo desses parâmetros. Complementam as autoras que “muitas das novas abordagens do desenvolvimento voltaram-se à compreensão do modo como as pessoas veem seu lugar no mundo e procuram construir alternativas para viabilizar a vida que elas mesmas julgam adequada” (*Ibidem*).

A diversidade humana deve compor os debates sobre equidade social, questão essa fundamental para as concepções do Desenvolvimento como Liberdade propostas por Sen (2000), onde o reconhecimento dos valores e as concepções de vida das pessoas e populações são consideradas nessa perspectiva. Dessa forma, superando os indicadores monetários e estritamente econômicos como únicos indicadores de desenvolvimento, segundo Tanise Dias Freitas, Abel Cassol, Ariane Fernandes da Conceição e Paulo André Niederle (2016, p. 51),

O objetivo é a liberdade, a fim de que os indivíduos não sofram privação de capacidades e estejam livres para viver do modo que preferirem; ou seja, a fim de que os indivíduos possam agir para ir ao encontro das mudanças a eles propiciadas, de acordo com seus valores e objetivos.

Para além do crescimento financeiro, uma das abordagens da teoria é o desenvolvimento das capacidades humanas, as quais precisam ser expandidas, dessa forma possibilitando às pessoas a realização de suas próprias escolhas e a conquista da vida que realmente desejam a partir das condições necessárias para isso.

Nas palavras de Amartya Sen, “[...] o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição enquanto agentes de sua própria mudança” (Sen, 2000, p. 10). Neste sentido, afirmam Tanise Dias Freitas, Abel Cassol, Ariane Fernandes da Conceição e Paulo André Niederle (2016):

Em outras palavras, a partir do momento em que as pessoas deixam de estar submetidas à privação de suas capacidades, pode-se estimular o desenvolvimento. Nessa perspectiva, a construção de capacidades busca melhorar a condição humana, focalizando a liberdade de “ser” e de “fazer” dos indivíduos, ou seja, de exercer ponderadamente suas condições enquanto agentes do processo de desenvolvimento (*Ibidem*).

Com essa perspectiva, o âmago do desenvolvimento não está limitado apenas em variáveis como renda, concentração de bens ou capitais, os quais representam os fins ou resultados, mas também no “aprimoramento dos meios e modos de que os indivíduos dispõem para lidar com as adversidades dos contextos em que vivem, com os riscos sociais e as incertezas” (Tanise Dias Freitas, Abel Cassol, Ariane Fernandes da Conceição e Paulo André Niederle, 2016, p. 54).

Entende-se que os conceitos que englobam o Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen consolidam-se na proposta político pedagógica da Pedagogia da Alternância ao subsidiar à comunidade escolar, Monitores & Monitoras, professores & professoras, gestores & gestoras, familiares e responsáveis, educandos & educandas. Utilizando estratégias metodológicas dos Instrumentos Pedagógicos com base nos Quatro Pilares da (trans)formação, na reunião entre os distintos e distantes conhecimentos para identificar os saberes originários e as potencialidades pessoais e deste modo desenvolver os processos de crescimentos endógenos.

Desta forma, a proposta escolar disponibiliza os “meios” pelos quais a comunidade escolar consegue alcançar os “fins” que aspiram, “ultrapassando obstáculos preexistentes que condicionem ou restrinjam a liberdade de escolha” (Tanise Dias Freitas, Abel Cassol, Ariane Fernandes da Conceição e Paulo André Niederle, 2016, p. 53).

Destacam-se as primeiras mudanças de rumo das propostas, projetos e análises de desenvolvimento, identificadas como a superação do projeto nacionalista liberal que visava a “fixação” das populações no meio rural, de uma maneira pragmática e impositiva, a fim de bloquear seus deslocamentos para as cidades. Outrora perspectiva de tendências pedagógicas conservadoras, conforme a autora Cristina Luísa Bencke Vergütz (2013, p. 44):

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.

Muitas dessas correntes pedagógicas e projetos de desenvolvimento ainda carregam e aplicam essa perspectiva nos territórios. Contudo, a transformação da concepção de Educação Rural para Educação do Campo ultrapassa essa discussão, à luz da liberdade de escolha e possibilidades de toda a população do Campo, das Águas e das Florestas.

Outra concepção que integra a presente tese é o conceito do Desenvolvimento Solidário, criado pelo economista, professor e escritor austríaco e naturalizado brasileiro Paul Singer. Esta teoria compõe os estudos da tese sobre as perspectivas de desenvolvimento promovidos pela proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância.

Paul Singer descreve o Desenvolvimento Solidário a partir da liberdade do conhecimento e não propõe a abolição do mercado, “mas sim a sujeição dos mesmos a normas e controles, para que ninguém seja excluído da economia contra a sua vontade”, (2004, p. 11). O autor argumenta que

O desenvolvimento solidário apoia-se sobre os mesmos avanços do conhecimento, e sua aplicação aos empreendimentos humanos, que o desenvolvimento capitalista. Mas o desenvolvimento solidário propõe um uso bem distinto das forças produtivas assim alcançadas: essas forças deveriam ser postas à disposição de todos os produtores do mundo, de modo que nenhum país, região ou localidade seja excluído de sua utilização, e portanto, dos benefícios que venham a proporcionar (Singer, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva de desenvolvimento, os processos sócio-históricos de Construção do Conhecimento da humanidade são considerados junto a liberdade de comunicação, expressão e relação, seja pessoal, cultural e de mercado. Como discorre o autor, “a economia solidária propõe outra organização da produção, à base da propriedade social dos meios de produção”:

A economia solidária é atualmente concebida como uma economia de mercado, em que os cidadãos participam livremente, cooperando e competindo entre si, de acordo com os seus interesses e os contratos que celebram. Mas a sociedade como um todo tem por dever tomar medidas para evitar que o jogo das forças de mercado crie ganhadores e perdedores, cuja situação seja reiterada ao longo do tempo (Singer, 2004, p. 12).

A economia solidária possui na essência a garantia das liberdades da humanidade, que constitui o desenvolvimento pela lógica da solidariedade. E não se propõe a destruição da perspectiva de desenvolvimento que permitiu a humanidade prosperar, mesmo que este seja capitalista.

Dado que o desenvolvimento solidário ergue-se sobre os mesmos avanços do conhecimento, no entanto, esses conhecimentos não poderiam ser “protegidos” por patentes em propriedades privadas, mas deveriam estar disponíveis livremente para toda a humanidade.

Tal como a perspectiva de desenvolvimento de Paul Singer (2004, p. 12), através da economia solidária “propõe outra organização da produção, à base da propriedade social dos meios de produção”, não estatizando propriedades e nem abolindo o mercado, mas sim reorganizando a participação. Ou seja, promovendo a repartição, entre todos & todas responsáveis pela produção social e “a sujeição dos mesmos a normas e controles, para que ninguém seja excluído da economia contra a sua vontade”. Nesse sentido, o autor afirma que na “empresa, não importa o seu tamanho, *todos os que dela fazem parte devem ter os mesmos direitos de participar das decisões que afetam a empresa e, portanto, a cada um deles*” (Singer, 2004, p. 12, grifo do autor).

Também é pertinente ao presente trabalho citar o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS) para compreender as articulações dos referenciais da Educação do Campo, Construção do Conhecimento e Agroecologia e

subsidiar teórica e metodologicamente as concepções de Desenvolvimento do Meio dos educandários.

Em 1991, o 5º Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CNTTR), realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) e o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) identificou a necessidade de um projeto político de desenvolvimento para o meio rural. Tal projeto possuía a “perspectiva de orientar a ação política do movimento sindical, considerando os contextos, as lutas e a diversidade de sujeitos políticos no campo”, como descreve Sara Deolinda Cardoso Pimenta (2018, p. 19).

Dessa forma, nascia um programa “com o propósito de se contrapor aos governos de orientação neoliberal, pautados pelas teorias do Estado mínimo e de redução de direitos” (Costa, Galindo e Neto, 2016, p. 35). A criação dessa proposta possuía, entre outros objetivos, o intuito de construir um projeto que fosse alternativo ao neoliberalismo e tivesse no ser humano o centro das suas ações políticas (CONTAG, 2003).

Sara Deolinda Cardoso Pimenta (2018) ainda discorre que as concepções de desenvolvimento sustentável que fundamentam o projeto são construídas no cotidiano da ação sindical, diretamente nas comunidades, municípios e territórios. Sendo constantemente debatidas e atualizadas para responder os desafios dos diferentes contextos sociopolíticos, as compreensões do desenvolvimento sustentável abrangem a articulação entre “as dimensões social, econômica, cultural, ambiental, territorial, sustentadas pelo direito à terra, ao território, pelo respeito aos bens comuns, por justiça e igualdade nas relações” (Sara Deolinda Cardoso Pimenta, 2018, p. 19). A autora afirma que,

Assim concebido, o projeto focaliza o campo com gente, a agricultura com agricultoras e agricultores familiares. Implica combater qualquer ação que atente contra a vida dos trabalhadores e trabalhadoras, à sua dignidade e integridade física e psicológica, enfrentar e superar todas as formas de opressão, discriminação e violência contra as mulheres (2018, p. 19).

No ano de 1995, o projeto foi explicitado para formulação da proposta no Congresso Nacional, e após longos debates no âmbito nacional, estadual, regional e municipal, em 1998, o 7º Congresso da CONTAG deliberou o PADRSS enquanto projeto político do MSTTR para o desenvolvimento do Campo, das Florestas e das Águas. Conforme Costa, Galino e Neto (2016, p. 35), os pilares estruturantes do projeto consistem na “realização da reforma agrária ampla e massiva e o fortalecimento e valorização da agricultura familiar, com objetivo estratégico e central de promover soberania alimentar e condições de vida e trabalho com justiça

e dignidade”. Além disso, apresenta como elementos estruturadores do desenvolvimento rural sustentável e solidário:

A garantia da igualdade entre as pessoas, a implementação de políticas públicas que assegurem qualidade de vida com políticas de proteção social, tais como a educação do campo e no campo de forma permanente com qualidade, apoio financeiro e organizativo, saúde integral, assistência técnica, moradia, esporte, cultura, lazer, previdência social e a garantia do trabalho como valor positivo e de relações de trabalho justas para os assalariados(as) rurais. Além destes elementos, o PADRSS deve contemplar o respeito ao meio ambiente, ao modo de produção de cada segmento e às características regionais (CONTAG, 2013, p. 32).

Costa, Galino e Neto (2016, p. 35) destacam que a proposta do PADRSS nasce diante de um processo de reflexão nas bases sindicais de aprofundamento da participação e controle social das políticas públicas, “da afirmação da reforma agrária e fortalecimento da agricultura familiar, e do questionamento das relações de opressão fundadas nas desigualdades de gênero, geração, raça e etnia, numa perspectiva classista”.

O movimento sindical historicamente possui a educação do meio rural entre suas pautas de lutas e reivindicações, ao compreender essa questão como uma estratégia de desenvolvimento do Campo. No decorrer dos anos de atuação em defesa da agricultura familiar, o MSTTR já questionava e combatia a implementação de uma educação urbana centrada implementada nas escolas no meio rural, denunciando um currículo descontextualizado junto a professores & professoras externas à realidade e necessidades das populações do Campo.

Segundo a coordenadora da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FETAG-RS), Inque Schneider (gestão 2011-2016), o movimento sindical sempre se dedicou a uma escola que proporcione aos educandos & educandas do Campo uma filosofia de vida para desenvolver sua autonomia e viver com qualidade, assim como

Que desenvolvesse uma consciência crítica, transformadora e aliada aos saberes, à cultura, aos conhecimentos, à realidade existente, com os saberes científicos dando-lhe oportunidade para construir suas próprias concepções, buscar seus direitos, fazer suas escolhas de acordo com suas necessidades. Sempre criticou e continua criticando que a escola do campo fosse cópia da escola da cidade (Inque Schneider, 2014, p. 5).

A concepção de Educação do Campo, destacada pela autora, conglobera o conhecimento, a experiência, a cultura, as origens dos educandos & educandas e a realidade do meio onde vivem. Assim as lutas dos movimentos sociais e sindicais trazem um novo despertar, buscando uma formação escolar que valorize as raízes e o contexto social, econômico e ambiental.

No decorrer dos anos, a atuação da FETAG-RS incide em atividades na educação popular/informal, na luta por políticas públicas no âmbito educacional de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às especificidades da vida no Campo. Também luta por uma construção da matriz curricular que priorize e considere as reais necessidades e interesses das populações rurais, com ênfase na organização do calendário escolar condizente com as fases dos ciclos agrícolas.

Ainda, opera no sentido de esclarecer, dialogar e aprofundar, junto aos professores & professoras que atuam no Campo, a educação e as demandas dos agricultores & agricultoras familiares. Dessa maneira, a FETAG-RS trabalha junto às escolas do Campo aqui estudadas. Conforme Inque Schneider (2014, p. 5),

Atualmente, a Fetag apoia as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícolas, pois acreditamos que elas são fundamentais na formação do jovem rural para que ele seja um agricultor com formação para executar um projeto de vida com sustentabilidade. Tem seus olhos voltados para o Pronatec Campo, pois através desses cursos ministrados no campo se capacita o agricultor para ser um melhor profissional na produção de alimentos.

É histórica a parceria entre os movimentos sociais/sindicais populares e as escolas do Campo que trabalham pela Pedagogia da Alternância, evidenciando as características de uma instituição de Educação do Campo, pois o processo educacional não se resume apenas aos muros escolares, os educadores & educadoras do Campo compõem uma rede educativa entre os sujeitos sociais que atuam no meio rural, sejam instituições sindicais, de assistência técnica e extensão rural. Segundo a autora, “a Educação do Campo faz parte das pautas do Grito da Terra Brasil. A FETAG e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais são agentes de transformação social para implementação e permanência das escolas abertas”, pois “fechar a escola é deixar a comunidade sem vida” (Inque Schneider, 2014, p. 5).

Portanto, pensar a Educação do Campo como estratégia de desenvolvimento para as populações do Campo é intrínseco ao movimento sindical. Dessa maneira, adota-se para esta pesquisa de tese a proposta do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS) da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares,

Os elementos estruturantes do PADRSS foram profundamente debatidos e construídos coletivamente entre agricultores & agricultoras familiares, técnicos & técnicas, dirigentes sindicais e pesquisadores & pesquisadoras, os quais procuraram contemplar a amplitude das particularidades da vida no Campo, e constituíram dessa maneira:

- Pleno desenvolvimento humano dos povos do campo, da floresta e das águas;

- Reforma agrária ampla, massiva, de qualidade e participativa;
- Agricultura familiar como a base estruturadora do desenvolvimento rural sustentável e solidário;
- Solidariedade;
- Soberania e segurança alimentar;
- Soberania territorial;
- Preservação e conservação ambiental;
- Desenvolvimento regional e territorial;
- Reconhecimento do espaço rural em sua diversidade ambiental, cultural, política e econômica;
- Enfrentamento às estruturas de poder e cultura patriarcal;
- Fortalecimento da democracia participativa;
- Justiça, autonomia, igualdade e liberdade para as mulheres;
- Reconhecimento e valorização sindical e política da juventude trabalhadora rural;
- Proteção integral de crianças e adolescentes;
- Respeito e valorização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais da terceira idade;
- Compromissos com igualdade racial e étnica;
- Garantia do direito ao trabalho, emprego e renda dignos no campo;
- Manutenção e ampliação dos direitos sociais e um sistema de proteção social;
- Educação do campo e no campo;
- Formação político-sindical classista;
- Política agrícola que assegure autonomia sobre os bens da natureza, das tecnologias e das sementes;
- Política tributária justa e progressiva;
- Articulação das políticas, serviços e ações públicas no campo;
- Ampliação e fortalecimento de alianças e parcerias;
- Fortalecimento de alianças com organizações internacionais;
- Fortalecimento da organização sindical e da luta de classe.

O foco da pesquisa da tese incide sobre os elementos constitutivos do PADRSS no que tange aos aspectos da “Educação do/no Campo”, que possui a seguinte orientação, segundo os registros nos documentos oficiais da CONTAG (2013, p. 37-38):

Educação do campo e no campo, como política emancipatória (nos moldes da educação de alternância das Casas Familiar Rural, Escolas Família Agrícola) e inclusão nos currículos escolares de temas voltados ao meio rural que afirme o campo e a identidade camponesa, numa estratégia para o rompimento das desigualdades e para a construção de um modelo de desenvolvimento que valorize e garanta direitos aos sujeitos do campo, respeitando suas demandas e especificidades, incluindo o acesso ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A Educação do/no Campo é compreendida como uma das estratégias estruturantes para o desenvolvimento, que inclui o acesso e a permanência dos educandos & educandas nas escolas do meio rural (ou centros urbanos), que atendem, majoritariamente, a educandos & educandas advindas das comunidades rurais, oferecendo um currículo e calendário escolar adequado às realidades e necessidades da vida no Campo.

A Educação do/no Campo está vinculada aos demais elementos estruturantes do PADRSS, visto como uma rede integrada de relações que visam o desenvolvimento nacional, tais como o elemento de “proteção integral de crianças e adolescentes com direito à educação do campo e no campo, saúde, lazer, esporte, tendo suas famílias garantia de renda que lhes assegure vida digna” (CONTAG, 2013, p. 35), pois a garantia da escolarização é vista como um direito constitucional, que garante a segurança das crianças e adolescentes.

Pensar no desenvolvimento do Campo implica também na reflexão sobre os sistemas de produção de alimentos, visto que a atual política de desenvolvimento rural é balizada apenas no aumento nos níveis de produtividade e crescimento social restrito. Como caminho alternativo a esse pensamento, defende-se a produção ecológica de alimentos, que possui orientação da Agroecologia, da Biodinâmica, da agricultura Regenerativa ou Sintrópica, seja o sistema agrícola mais adequado à realidade das populações do Campo. Essa visão fica implícita nos seguintes elementos estruturantes do PADRSS:

Soberania e segurança alimentar, como direito e dever dos povos e das nações de definir suas próprias estratégias e políticas de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação saudável e de qualidade para toda a população, respeitando os valores culturais e a diversidade produtiva local, com preservação e conservação dos recursos naturais e respeito à biodiversidade e às formas de comercialização e gestão dos espaços rurais (CONTAG, 2013, p. 34).

A soberania e a segurança alimentar são essenciais para o desenvolvimento nacional, garantindo a produção e a comercialização dos alimentos saudáveis, a disponibilidade segura e o acesso popular a todos os brasileiros e brasileiras. O incentivo a manejos agrícolas com orientação ecológica, requerem estudos e pesquisas institucionais, com base nos

conhecimentos das populações que convivem com os biomas de forma harmônica e com impactos menos nocivos ao ambiente, cultivando, dessa forma, a

Preservação e conservação ambiental, garantindo a relação harmônica e equilibrada entre as pessoas, a natureza e a produção, o que é potencializado pelo sistema produtivo da agricultura familiar. Afirma que é estratégico que as organizações sociais e produtivas e o Estado adotem a abordagem multidisciplinar e transversal no tratamento da temática ambiental (CONTAG, 2013, p. 34).

Nessa citação, destaca-se outro elemento estruturante da proposta do PADRSS que conjuga a produção agrícola com a sustentabilidade do ambiente, garantindo, assim, a (sobre)vivência da atual e das futuras gerações.

Refletindo sobre a preservação e a conservação ambiental, é notória a importância das populações do Campo enquanto guardiãs da harmonia e bem-estar da natureza, com a produção de alimentos. Essa questão é expressa no seguinte elemento do PADRSS, descrito a seguir:

Reconhecimento do espaço rural em sua diversidade ambiental, cultural, política e econômica e como local pluriativo, que combina atividades agrícolas, não agrícolas, agroextrativistas, artesanais, de serviços, entre outras, valorizando as interações e intercâmbios entre campo e cidade sem, contudo, reproduzir a oposição entre o urbano e o rural (CONTAG, 2013, p. 34).

Nesse sentido, políticas institucionais são necessárias para a garantia das populações na produção e na reprodução da vida. Dessa maneira, a proposta do PADRSS elenca uma política agrícola que afiance essa questão. Como descrito a seguir:

Política agrícola que assegure autonomia sobre os bens da natureza, das tecnologias e das sementes, principalmente as nativas ou crioulas, que garanta serviços, pesquisas, assistência técnica e créditos públicos subsidiados para viabilizar os sistemas diversificados e sustentáveis de produção, o acesso e a distribuição de alimentos, fortalecendo o mercado interno, as cooperativas, o comércio justo e solidário que garanta preços justos para os produtos da agricultura familiar e renda aos agricultores/as familiares. Essa autonomia deve garantir, também, a liberdade do(a) trabalhador(a) em adquirir insumos financiados como sementes, fertilizantes e outros, em qualquer estabelecimento, coibindo a imposição de pacotes fechados (CONTAG, 2013, p. 38).

Nesse elemento, são descritas algumas estratégias de desenvolvimento do Campo, onde ganha destaque a relação entre as instituições de pesquisa/ensino e os conhecimentos populares para a construção de políticas agrícolas de garantia de direitos, fortalecendo o modo de vida das comunidades nativas e tradicionais do meio rural.

É intrínseca à Educação do/no Campo uma proposta de desenvolvimento que reúna inúmeros aspectos do trabalho produtivo e reprodutivo das populações do Campo, pois os projetos de desenvolvimento não devem ficar limitados apenas aos indicadores quantitativos de produção agrícola. Dessa maneira, as escolas do Campo aqui estudadas primam por projetos de desenvolvimento que reúnam os aspectos sociais, ambientais, culturais e econômicos das comunidades rurais atendidas, como expresso nos Quatro (4) Pilares da formação da Pedagogia da Alternância.

Com a definição dos Quatro (4) Pilares, a relação entre os seus conceitos é caracterizada como um CEFFA e destacadas suas contribuições à realidade dos educandos & educandas, famílias e comunidades rurais. Todos os Pilares são indispensáveis e não devem ser compreendidos individualmente, mas desenvolvidos de forma articulada e aprofundados os seus conceitos a partir da realidade vivida, sendo respeitados, desenvolvidos e interligados para conhecer e, se necessário, transformar a realidade ao seu redor. Assim, observa-se que a solidariedade constitui um elemento essencial ao projeto PADRSS:

Solidariedade para fortalecer a cooperação entre pessoas, grupos e povos, incentivando o associativismo e cooperativismo para construir alternativas de organização da produção, consumo consciente, comércio justo, trabalho digno, visando uma sociedade justa e igualitária (CONTAG, 2013, p. 34).

São urgentes estratégias de organizações de classes para contrapor os movimentos conservadores reacionários vigentes no Brasil. E a Educação do/no Campo possui papel fundamental na construção de caminhos alternativos a propostas neoliberais de Estado mínimo pelo sistema capitalista internacional, tal como demonstra a presente pesquisa de tese.

3.4 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AGROECOLOGIA

No campo da Educação, existem inúmeras tendências pedagógicas que influenciam a prática docente em diferentes períodos e contextos vivenciados principalmente em determinadas conjunturas sociais - políticas - culturais. No Brasil, já transcorreram das concepções pedagógicas mais conservadoras às mais progressistas, que acabam direcionando os investimentos às políticas públicas educacionais. A Educação do/no Campo não está inócua a essa diversidade de tendências pedagógicas. No entanto, compreende-se que o desenvolvimento desse campo de conhecimento deve partir de concepções progressistas, que articulam e integram os diversos conhecimentos no desenvolvimento educacional.

São inúmeros os autores e autoras que engendram as teorias construtivistas, entretanto, conforme os objetivos desta pesquisa, o caminho trilhado pelas obras do pedagogo Paulo Freire (1997) mostrou-se o mais apropriado e de melhor contribuição para as compreensões dos processos de Construção do Conhecimento no âmbito da Agroecologia.

Perante isso, adota-se a perspectiva da Construção do Conhecimento a partir da análise de Gadotti (1997), ao dialogar com as concepções de Paulo Freire nesse campo, pelo chamado Construtivismo Crítico. Onde os autores identificam dessa maneira: “Para o autor, o construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização, pois a terceira etapa do seu método, a problematização, supõe a ação transformadora, evidenciando sua dimensão política”. Segundo Gadotti (1997, p. 19-20), “o conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência”.

É por este caminho que deve trilhar a educação nas escolas do Campo estudada, para além da escolarização, ela deve ser transformadora. A Educação do Campo calcada nos princípios das teorias de Freire (1997) constrói uma educação com intuito de modificar as condições de opressão vivenciada historicamente pelas populações do meio rural, e para isso ela deve enraizar-se na cultura desses povos. De acordo com o que Gadotti (1997, p. 20) aprendeu com Freire, o papel da escola não é distribuir poder, mas construir saber, que é o poder, visto que “o papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque, a pobreza política produz pobreza econômica”.

Como consequência dessa educação acrítica surge o que o educador chama de “analfabeto político”, por que este não consegue entender as causas da sua pobreza econômica. Por esta razão Freire associava a alfabetização e a politização, na qual a escola ensina os educandos & educandas a inserirem-se na história a partir de um imaginário político mais amplo. Dessa maneira, indica-se colocar os oprimidos que possuem engajamento político, como refere Freire, no palco da história, de modo a contrapor-se aos discursos dos poderosos e privilegiados, e dessa forma valorizar o saber primeiro – isto é, o saber cotidiano junto ao saber científico elaborado, como escreveu Gadotti (1997). O autor ainda discorre sobre como Freire entendia a Construção do Conhecimento:

Sustentava que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. Ao incorporar conhecimento, ele incorpora outras significações, tais como: como conhecer, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento... enfim, o saber cotidiano do seu grupo social (Gadotti, 1997, p. 20).

Visto que o conhecimento para Freire é construído de forma integradora e interativa, não está pronto e inerte para ser simplesmente apropriado ou socializado. Conhecer é descobrir e construir, e não copiar. O patrono da educação brasileira, segundo Gadotti, tinha um verdadeiro amor pelo conhecimento e amor pelo estudo, ainda possuía um verdadeiro prazer em aprender e transmitia esse prazer para com os quais conviviam. Entretanto, somente aprende-se quando se quer aprender e só se aprende o que é significativo, como alegam os e as construtivistas (Gadotti, 1997).

A autora Sônia Couto Souza Feitosa (2016, p. 1) corrobora com a ideia de Gadotti (1997) ao afirmar que “o Construtivismo não é um método, mas uma concepção de conhecimento, um conjunto de princípios. Supõe uma determinada visão do ato de conhecer”. Neste sentido adota-se os caminhos construtivistas a partir de Freire (1997) ao conceber o/a humano como produtores de cultura e do conhecimento, bem como a perspectiva de que “para Freire, os seres humanos se vão formando em suas relações sociais. Sempre poderão saber, descobrir, fazer coisas novas, diferentes; não se pode dizer que são obras ‘terminadas’, mas, pelo contrário, são seres em projeto, em mudança constante” (Sônia Couto Souza Feitosa, 2016, p. 2).

O compromisso e a responsabilidade das escolas do Campo para com as populações que acolhe devem partir da amorosidade e pelos seus próprios conhecimentos em direção a uma transformação social. Para tanto, deve-se romper com a educação bancária descrita por Freire (1997) e enveredar para a Construção do Conhecimentos, tendo como ponto de partida os processos de conhecimentos construídos na vida produtiva e reprodutiva dos educandos & educandas (famílias e comunidades rurais). Como discorre o autor,

[...] ensinar não é a pura transmissão mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno desse saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer [...] (Freire, 1997, p. 70-71).

A partir da realidade dos educandos & educandas que impulsionam o processo de Construção do Conhecimento em Freire, o trabalho de Mello (2017) discorre sobre esse processo ao destacar a atuação do trabalhador e da trabalhadora social no processo de mudança. Assim, “afirma que o conhecimento da realidade não pode se reduzir ao nível da pura opinião (*doxa*), sendo necessário alcançar o *logos* (saber) e assim canalizar para a percepção do *ontos* (essência da realidade)” (Mello, 2017, p. 94).

Neste sentido, Sônia Couto Souza Feitosa (2016) descreve sobre os princípios do método de Freire que condizem com as teorias socioconstrutivistas, ao considerar que os educandos & educandas já possuem conhecimentos da sua língua, tendo incorporado um repertório linguístico que garante sua sobrevivência e comunicação com/entre seus pares. Dessa maneira, Freire indica que se inicia a pesquisa desse universo vocabular, em respeito a esse conhecimento, visto que o processo de aquisição da linguagem escrita precede e excede os limites escolares.

Considerado o/a estudante sujeito de sua própria aprendizagem, os professores e as professoras como animadores dos debates, devem criar condições para que eles e elas participem ativa e livremente das discussões, da problematização da realidade, e dessa maneira, permitir avançar na sua aprendizagem. Através das situações de conflitos entre o conhecimento antigo e o novo, a aprendizagem ocorre efetivamente, pois o conhecimento já assimilado demonstra ser insuficiente para responder a um novo conflito, caracterizando-se assim desafio para se avançar no sentido de uma nova reestruturação (Sônia Couto Souza Feitosa, 2016).

A partir das concepções de Freire que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (1982, p. 28), a autora ainda afirma que a aprendizagem se dá no coletivo, o qual corrobora a importância da cooperação na construção e na consolidação do conhecimento. Considerando que a prática docente não é espontânea, os professores & professoras são organizadores do processo pedagógico a partir da seleção e elaboração das situações promotoras da aprendizagem que requerem pesquisas e observações, assim como “o planejamento das ações pedagógicas deve incorporar a organização prévia dos conteúdos a serem trabalhados, mas deixar espaço para as situações emergenciais” (Sônia Couto Souza Feitosa, 2016, p. 4).

Apresentada a importância da ação pedagógica na contribuição para o desenvolvimento integral dos educandos & educandas a partir das práticas docentes que incentivem a autonomia desses(as) e a promoção de uma aprendizagem libertadora, a presente seção apoia-se em Freire (1997) que criou 27 saberes articulados com a perspectiva construtivista. O autor afirma que não existe docência sem discência, reforçando a importância desses elementos, os quais exigem na ação do ensinar, descrito pela autora Sônia Couto Souza Feitosa (2016):

- Rigorosidade metódica;
- Pesquisa;
- Respeito aos saberes dos educandos;

- Criticidade;
- Estética e ética;
- Corporificação das palavras pelo exemplo;
- Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
- Reflexão crítica sobre a prática e
- Reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

No que tange à mediação pedagógica, Freire (1997) enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar exige os seguintes atributos:

- Consciência do inacabamento;
- Reconhecimento do ser condicionado;
- Respeito à autonomia do ser do educando;
- Bom senso;
- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
- Apreensão da realidade;
- Alegria e Esperança;
- Convicção de que a mudança é possível; e
- Curiosidade.

Visto que ensinar é uma especificidade humana, isto exige dos professores & professoras atributos como:

- Segurança, competência profissional e generosidade;
- Comprometimento;
- Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- Liberdade e autoridade;
- Tomada consciente de decisões;
- Saber escutar;
- Reconhecimento da educação como ideologia;
- Disponibilidade para o diálogo; e
- Querer bem aos educandos.

Segundo Freire (1997), para obter condições necessárias para o bom desenvolvimento da ação pedagógica, é essencial a incorporação desses saberes por parte dos professores & professoras. Visto que não existem receitas prontas para uma educação transformadora, quem segue esses princípios desenvolvem uma pedagogia construtivista que promove uma educação efetivamente integral.

O processo de Construção de Conhecimentos que compreende essa pesquisa possui inúmeras e diversas fontes, sendo necessárias ferramentas que operacionalizam e sistematizam essa produção coletiva. Dessa forma, os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância são entendidos enquanto caminhos que resgatam, fomentam, organizam e sistematizam esse processo, à luz dos referenciais do enfoque e das metodologias participativas. Proporcionando uma maior atuação das pessoas envolvidas, esses métodos promovem o diálogo e a interação entre os diversos e diferentes conhecimentos com objetivo de (trans)formá-los em protagonistas de suas ações (Tatiane de Jesus Marques Souza, 2012, p. 63).

Essas formas metodológicas partem da interação social entre os sujeitos inseridos no espaço da pesquisa, sendo que cada um transmite seus próprios significados, tornando visíveis assim, conflitos e contradições em busca de consensos. O objetivo principal é que todos sejam autores de suas ações, valorizando o reconhecimento individual, as experiências e subjetividades de cada um e garantindo sua expressão e construção no coletivo, cooperativo e solidário.

A Construção do Conhecimento nos educandários dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância é concebida para além da dicotomia falsa e reducionista, que limita, hierarquiza e contrapõe os conhecimentos dos Monitores & Monitoras, professores & professoras, Mestres & Mestras de Estágios, os quais são reconhecidos como acadêmicos e científicos, *versus* os conhecimentos dos educandos & educandas, suas famílias e comunidade rural, ditos como saberes locais, empíricos e leigos.

Por mais difícil que seja negar esse modelo historicamente construído pela Academia, propõe-se aqui compreender a Construção de Conhecimento a partir das metodologias participativas que promovem o diálogo entre os distantes e diversos conhecimentos. Através de métodos e materiais específicos, nesse caso, os Instrumentos Pedagógicos, que promovem o resgate dos conhecimentos, fomentam o diálogo, sistematizam os conceitos e organizam as concepções.

Essa abordagem metodológica propõe o diálogo entre os conhecimentos que compõem um contexto sócio-histórico e se desenvolvem no cotidiano e, na prática agrícola e docente, sem julgá-los estanques, intangíveis e imutáveis. Também é proposto o resgate de conhecimentos e práticas historicamente presentes no desenvolvimento agrícola como estratégias para contrapor modelos e fórmulas prontas e externas ao contexto e cotidiano do Campo. Para isso, ferramentas pedagógicas são essenciais para uma produção do conhecimento coletiva e cooperada entre os atores e as atrizes do processo educativo e agrícola.

Entretanto, essa coprodução de conhecimento carrega os valores e princípios dos e das participantes, que implicam seus interesses e, dessa forma, são criados espaços de disputa de poder e conflitos que realçam as aprendizagens.

Para a promoção do desenvolvimento do Campo mais sustentável, com base na produção ecológica de alimentos, são necessárias estratégias de cooperação na Construção do Conhecimento. Para tal, mudanças nas práticas pedagógicas das escolas do/no Campo são fundamentais. Diante disso, propõe-se um resgate dos conhecimentos e o diálogo entre as cosmovisões dos atores(as) imbricados no processo educativo por essa perspectiva cooperada e solidária.

Entende-se que o desenvolvimento sustentável possui inúmeras interpretações. Dessa maneira, é necessário atentar-se às dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais, que abarcam os sistemas de produção e os espaços de expressão dos educandos & educandas, a partir da compreensão das diferentes formas de organização da produção e da reprodução familiar, com atenção aos sistemas diversificados, pluriativos e agroflorestais de produção.

No que se refere aos conhecimentos na agricultura de base ecológica, consideram-se os agroecossistemas para além dos resultados da produção e níveis de produtividades. Incorporam-se a esses o desenvolvimento das questões holísticas da agricultura junto ao movimento de luta e militância, na proposição de políticas públicas e à construção científica e tecnológica das práticas e referenciais agroecológicos.

O conceito de Agroecologia não é consenso e nem está cristalizado, muitas mãos & mentes constroem diuturnamente em movimento e coprodução, criando uma constelação agroecológica (Bracagioli Neto, 2019). Dessa maneira, adota-se aqui a perspectiva das autoras Dominique Guhur e Nívia Regina Silva (2021, p. 64), que compreendem a Agroecologia como práxis: “a prática social agroecológica se expressa ao mesmo tempo, como um ato prático - material e como ideação e reflexão, em uma relação dialética ação - pensamento - ação, práxis, ação consciente sobre a natureza que transforma também o próprio sujeito”.

Os autores e as autoras Nina Paula Laranjeira, Sebastien Carcelle, Denise de Miranda, Tatiana Deane Abreu Sá, Luã Gabriel Trento, Thais Santos de Souza e Irene Maria Cardoso (2019) sustentam uma argumentação complementar ao conceituar a Agroecologia enquanto ciência originária no contexto das cosmovisões de comunidades tradicionais, povos indígenas ou de matriz afrodescendente. Esses conhecimentos historicamente invisibilizados, aliam-se na construção de um novo projeto político, balizado no conhecimento contextualizado. A ciência da Agroecologia orienta-se para um novo paradigma, a partir da utilização de

metodologias baseadas no diálogo e de relações horizontais, as metodologias sensíveis ao contexto, como identificam os e as autores e autoras em Hugh Lacey (2019).

Nina Paula Laranjeira *et al.* (2019) discorrem acerca das compreensões de Lacey (2019) sobre Agroecologia enquanto prática agrícola, movimento social e projeto político de desenvolvimento de um novo sistema agroalimentar, balizado na soberania & segurança alimentar e justiça social. O filósofo Hugh Lacey utiliza-se das metodologias sensíveis ao contexto, a partir da seguinte compreensão:

Metodologias sensíveis ao contexto ecológico, humano e social para buscar relacionar e equilibrar várias dimensões do agroecossistema (unidade básica de estudo da agroecologia), tais como produtividade, renda, acesso a mercados, variedade e qualidade de produtos; sustentabilidade ecológica e conservação da biodiversidade; saúde social e qualidade de vida e respeito aos direitos humanos; relações justas entre homens, mulheres e crianças; e fortalecimento dos membros da comunidade, autonomia, cultura, valores (Nina Paula Laranjeira *et al.*, 2019, p. 68).

Os autores e as autoras em Nina Paula Laranjeira *et al.* (2019), ainda sistematizam de Lacey (2019) que as estratégias utilizadas pelas metodologias sensíveis ao contexto englobam:

- Interligação entre o físico, químico e biológico com o humano, social, cultural e histórico;
- O diálogo de saberes, que procura integrar conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas da ciência moderna, com os conhecimentos dos agricultores, comunidades e povos tradicionais e indígenas, de movimentos sociais;
- Incorporação dos agricultores e das agricultoras não como objetos, mas como sujeitos da pesquisa;
- Sustentação de valores de justiça social, sustentabilidade, participação democrática e soberania alimentar; e,
- Crítica ao sistema agroalimentar hegemônico sustentada pelo conhecimento produzido.

As autoras Dominique Guhur e Nívia Regina Silva (2021) expressam que a produção agroecológica não é isolada das demais esferas da vida produtiva e reprodutiva dos camponeses e camponesas. Conforme o Relatório do Fórum Internacional de Agroecologia (2015), esta pode ser identificada e traduzida como “modo de vida”, devido ao tipo particular de relação com a natureza e em uma racionalidade “mais ecológica”. Isto tem implicações na vida cultural, social, estética, lúdica e afetiva das populações do Campo.

Para subsidiar as diversas concepções sobre Agroecologia, cabe também fazer referência às perspectivas levantadas por Fabrício Vassalli Zanelli, Lourdes Helena da Silva, Élide Lopes Miranda, Irene Maria Cardoso e Breno de Mello Silva (2013). Ao debaterem sobre os atuais princípios e conceitos fundamentais da Agroecologia que permanecem em disputa e, portanto, carecem de posicionamento, os autores e as autoras compreendem que a Agroecologia possui raízes profundas e abrange “o fortalecimento da herança sociocultural dos agricultores, a valorização de sua matriz comunitária e a (re)organização social desses grupos” (Zanelli *et al.*, 2013, p. 12).

Nesse contexto, a Agroecologia é entendida como processos técnicos de inovação em agricultura sustentável, oferecendo uma proposta mais concreta de desenvolvimento territorial, visto que dispõe uma ruptura do modelo de desenvolvimento do Campo baseado no latifúndio, na monocultura, no agronegócio, no êxodo rural e na exclusão social e escolar. E ainda complementam com sua expressão no território brasileiro:

No Brasil, podemos dizer que a Agroecologia surge na tentativa de romper com a situação de dependência do campesinato, de expropriação e conseqüente perda da territorialidade. Sua trajetória está, desde o início, ligada à reivindicação dos movimentos sociais, extrapolando o viés unicamente de ciência. São os próprios camponeses, em suas parcerias com alguns cientistas, que propõem novas estratégias de desenvolvimento rural, em que o modo de vida camponês assuma centralidade (Zanelli *et al.*, 2013, p. 12).

Ademais, compõem as expressões da Agroecologia sua atuação nos movimentos sociais populares do Campo e Organizações Não Governamentais (ONGs), bem como na constituição de políticas públicas, tais como na publicação do Decreto nº 7.794/2012, que institui a Política Nacional de Agroecologia.

Isto posto, adotam-se aqui as premissas teóricas metodológicas que a abordagem da Construção do Conhecimento Agroecológico sustenta, a partir da coprodução dos conhecimentos, visto que “existem distintos sistemas de conhecimentos, isto é, distintas construções sociais da realidade que ao interagir conseguem gerar novos conhecimentos e novas formas de prática social” (Gomes e Rosenstein, 2000, p. 49).

Com isso, supera-se a concepção cientificista do conhecimento dado como um processo linear e provedor do desenvolvimento humano, criado e aplicado por cientistas, a partir de um método estanque e universal, balizado em uma suposta neutralidade científica.

O trabalho segue na direção de processos educativos e de intervenção social de caráter participativo e dialógico, a partir da transformação social promovida pelos Instrumentos Pedagógicos, seja na Construção do Conhecimento e na expressão dos educandos & educandas

nos diferentes espaços de atuação. A Construção do Conhecimento Agroecológico é entendida a partir do conceito construído em 2009 pela Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), no qual discorrem Cotrim e Dal Soglio (2010, p. 3):

O termo Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA) vem sendo empregado exatamente para referir-se a processos de produção e disseminação coletiva de novos conhecimentos sobre a gestão dos agroecossistemas que buscam, tanto quanto possível, mobilizar a efetiva participação de profissionais de distintos ramos do saber científico acadêmico e de agricultores/as além de promover uma maior integração entre as ações de ensino, pesquisa e Ater.

Para uma efetiva e significativa integração de diferentes conhecimentos, são necessárias ferramentas que superem e ultrapassem as complexas relações de poder existentes na sociedade, sejam elas entre diferentes sexos, gerações, etnias, profissões e classes sociais.

Nesse sentido, salienta-se a importância do correto desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, enquanto ferramentas de inclusão e articulação de conhecimentos. Esses instrumentos não são manuseados apenas pelos(as) alternantes, Monitores & Monitoras, eles fazem parte de todo arcabouço educativo, que inclui os pais, familiares, responsáveis, Mestres e Mestras de estágios.

Visando a formação da família em conjunto com a transformação da realidade, é acrescida à pesquisa de tese a compreensão de Construção do Conhecimento Agroecológico dos autores, ao destacarem a importância da inovação da agricultura:

[...] a construção do conhecimento agroecológico se faz pela articulação sinérgica entre diferentes saberes e recoloca a inovação local como dispositivo metodológico necessário para a criação de ambientes de interação entre acadêmicos(as) e agricultores(as) (Petersen, Dal Soglio e Caporal, 2009, p. 86).

Ao passo que os processos educativos dos CEFFAs também visam transformar os contextos vividos pelos educandos & educandas, são criadas oportunidades de produções agrícolas ecológicas para subverter anos de intervenções da modernização da agricultura, tornando esses sistemas de produção prósperos espaços educativos de Construção de Conhecimento. Como destaca Petersen (2007, p. 9),

A sinergia entre cultura e ciência em processos locais de inovação agroecológica dinamiza a produção de conhecimentos necessários para que as agriculturas evoluam fundamentadas na otimização das potencialidades ecológicas locais e na convivência com suas limitações.

O reconhecimento, a consciência e o equilíbrio entre as questões ambientais e produtivas são essenciais para o diálogo dos diferentes conhecimentos. Contudo, essa proposta teórico metodológica não se limita aos níveis de produção.

A Construção do Conhecimento na Agroecologia abarca a multidimensionalidade da sociedade. Dessa maneira, questões ambientais, sociais e históricas são fatores importantes para o desenvolvimento dessa coprodução humana e integral. Nessa perspectiva, adiciona-se o conceito de Construção do Conhecimento Agroecológico de Cotrim (2013, p. 20):

[...] um processo de acúmulo de saber edificado no tempo pelos comunitários. Reflete o aprendizado que a sociedade acumulou na sua relação com a natureza. Configura-se como um processo de coprodução entre o homem e o ecossistema. Abarca a totalidade das dinâmicas sociais passando pela agricultura até os arranjos sociais.

O desenvolvimento da Construção do Conhecimento, a partir da abordagem Agroecológica, nasce das estratégias de produção e reprodução da vida das populações do Campo. Oriundas da sua cultura, história, trabalho, religião e educação, e se expressa a partir do diálogo entre os diversos conhecimentos dentre esses atores(as). Contudo, para desenvolver o diálogo de forma justa, igualitária e democrática, são necessárias ferramentas que incluam, viabilizem e divulguem essas vozes. Nesse sentido, Dal Soglio (2012) discorre:

[...] são necessários métodos que possam facilitar a participação e a interação dos diferentes atores. Os métodos participativos, que a Agroecologia entende serem capazes de facilitar e cumprir essa função, são importantes quando queremos propor o redesenho e a produção de novidades para o manejo de agroecossistemas. Esses métodos, aplicados tanto no desenvolvimento de pesquisas, como nas atividades de extensão, podem conduzir a uma transição participativa a modelos camponeses e ecológicos de agricultura (Dal Soglio, 2012 *apud* Cotrim, 2013, p. 51).

As escolas do Campo aqui estudadas desenvolvem métodos participativos, a partir da proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância e operacionalizam o diálogo com os Instrumentos Pedagógicos que legitimam o ensino dos diversos conhecimentos.

Dessa maneira, promovem estratégias de aprendizagens e projetos de desenvolvimento do Campo significativas às necessidades das comunidades rurais, a partir da participação de todos os atores(as) educativos em diferentes e distantes espaços e tempos de educação, tal como discorre Joana Cruz Simoni (2014, p. 35-36):

A participação possui lugar central na CCA. Os métodos participativos seriam, portanto, tentativas de operacionalizar e sistematizar os diversos interesses, estratégias, saberes e experiências dos atores em prol de um conhecimento coproduzido. Esta coprodução do conhecimento exige que haja uma relação dialética entre os diversos sistemas de conhecimento (aquí, notadamente, o conhecimento popular e o técnico-científico).

A participação é essencial ao processo educativo que se propõe a romper com os métodos tradicionais de ensino opressores e hierarquizados. Desse modo, o exercício do diálogo de Paulo Freire (1993) no desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos é o caminho para superar a dívida histórica sofrida pelas populações do Campo, no que tange aos aspectos educacionais e ao acesso a técnicas produtivas de base ecológicas e mais eficientes à sua realidade. Sobre essa problemática, Petersen (2007, p. 9) elaborou a seguinte análise:

Por intermédio de procedimentos metodológicos que colocam a sabedoria popular e o saber acadêmico em uma relação de complementaridade, a agroecologia permite que as famílias e comunidades rurais se apropriem de conhecimentos que dificilmente teriam condições de construir sem o aporte do método científico. Dessa forma, elas aumentam os seus horizontes de possibilidades para gerir autonomamente os recursos que têm à disposição para aprimorar seus meios de vida, entre eles a criatividade coletiva.

A Construção do Conhecimento, balizado pelos Instrumentos Pedagógicos em direção ao desenvolvimento sustentável do Campo, está vinculada a todo um projeto pedagógico que possui orientação do diálogo freireano. Fundamenta-se no diálogo verdadeiro, visando uma educação libertadora, a partir de um processo dialético problematizador, “ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2018, p. 117).

O diálogo freireano estimula a reflexão crítica problematizadora da relação humana para com o mundo, fazendo com que o enxerguemos a partir do nosso modo de dizer a vida e relaciona o compromisso dessa palavra dita à ação humanizadora enquanto práxis social.

Ainda segundo Zitkoski (2018, p. 118), o processo dialógico de Freire “deve começar já na ‘busca do conteúdo programático’, em que estão implicados saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo”.

Do mesmo modo, a escolha e a definição dos Temas Geradores devem partir de uma relação pedagógica alicerçada em metodologias coerentes “que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador” (Zitkoski, 2018, p. 118). O qual começa pelo exemplo dos educadores & educadoras, ao testemunhar suas convicções políticas, filosóficas, a partir de uma educação corporificada, alicerçada na postura dialógica que pratica a dialogicidade, visando uma educação humanizadora.

Segundo Freire (1997, p. 153), “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, aos seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

E essa somente acontece a partir de um “diálogo crítico e criativo em relação à existência humana concreta”, como define Zitkoski (2018, p. 118).

As aprendizagens construídas nesse contexto podem ser entendidas a partir do trabalho de Leandro Lopes, Guilherme Conte, Nina Cruz, Irene Cardoso, JR Amorin e CG Paulo (2013), que definem os Saberes Agroecológicos enquanto “um processo educativo orientado pelo resgate e pela valorização dos saberes populares, em uma dinâmica marcada pelo entrelaçamento dos saberes populares e científicos na produção de conhecimentos novos, útil e compartilhados” (Lopes *et al.*, 2013, p. 4).

Zanelli *et al.* (2016) complementam essa concepção ao afirmarem que esse movimento desenvolve uma aprendizagem coletiva ao implementar um processo educativo baseado na relação dialógica entre os diferentes sujeitos. Tal processo é orientado pelo resgate e valorização dos saberes populares, em uma dinâmica de união dos conhecimentos populares e científicos, na coprodução de novos conhecimentos próprios à realidade.

Pensar a Educação do Campo a partir da Pedagogia da Alternância requer um resgate histórico do modelo educacional proposto na década de 1930, na Europa, e uma análise dos processos adaptativos de sua aplicação na América Latina. Essa nova proposta educacional reassume no Brasil o compromisso e a batalha por um projeto alternativo aos processos de escolarização e desenvolvimento rural excludentes e discriminatórios implantados de forma estrutural no país.

Entretanto, é sabido que apenas os educandários, sozinhos, não conseguem contrapor esses projetos, que historicamente atingem o Campo brasileiro, por isso movimentos alternativos se fazem ainda mais necessários.

3.5 OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A proposta de formação integral dos educandos & educandas a partir de Associações e Cooperativas que vislumbram o desenvolvimento local, não é uma exclusividade dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Do mesmo modo ocorre com o movimento ou exercício da Alternância, visto que inúmeras instituições escolares propõem níveis de Alternância, a depender de suas finalidades e objetivos. Conforme Marirrodriaga e Calvo (2010, p. 66), “temos exemplos de formação em Alternância há muitos séculos (formação dos aprendizes medievais, por exemplo)”. Entretanto, a indispensabilidade e a interação entre os componentes são inerentes ao movimento educacional. São os que promovem sentido e constroem a identidade própria dos CEFFAs.

A Pedagogia da Alternância enquanto gênese da Educação do Campo expressa-se a partir dos Instrumentos Pedagógicos, os quais são essenciais para o processo educativo das escolas do Campo estudadas. Para superar a dicotomia teoria *versus* prática, os Instrumentos Pedagógicos operacionalizam a proposta educativa, política e pedagógica dos educandários ao articular os tempos & espaços de formação.

Essas ferramentas educacionais desenvolvem-se a partir da interação dos diferentes componentes, orientando a direção e o sentido às técnicas utilizadas, dessa forma, superando a possível justaposição das atividades escolares. Sobre isso, Gimonet (2007, p. 28) afirma que “a eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico”.

Ainda segundo o autor, o dispositivo pedagógico representa o subsistema operacional da formação alternada, e suas finalidades conglomeram duas matrizes. Uma é a formação integral dos educandos & educandas, a educação/orientação e a inserção socioprofissional; enquanto a outra matriz é a contribuição para o desenvolvimento do território onde está inserida a escola do Campo.

Na Figura 14, a autora Ivonete Terezinha Tremea Plein organiza graficamente os princípios que orientam a implementação do dispositivo pedagógico adaptado de Gimonet (2007).

Figura 14 - Os seis (6) princípios da Pedagogia da Alternância



Fonte: Adaptado de Ivonete Terezinha Tremea Plein (2013, p. 70) e de Gimonet (2007, p. 29 - 31).

Da sistematização na figura, destaca-se “**A articulação dos tempos e dos espaços da formação**”, no que tange aos aspectos de integração entre os diferentes e distantes ambientes de formação, sendo estes a instituição escolar (CEFFAs), a propriedade familiar e o meio socioprofissional. Nesse ínterim, os Instrumentos Pedagógicos são essenciais para o enlaçamento dos conhecimentos desenvolvidos nesses distintos espaços, conforme Pozzebon (2015, p. 79):

A formação através da metodologia da Pedagogia da Alternância está organizada de modo a possibilitar ao estudante alternar, num movimento cíclico, tempo e espaço escolar, e outro tempo e espaço familiar ou socioprofissional. Isto ocorre 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.

O autor destaca que os Instrumentos Pedagógicos orientam e atribuem sinergia ao desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, a partir da confecção do **Plano de Formação (PF)**, o qual segundo Gimonet (2007, p. 70), “representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Ele garante a implementação organizada da alternância. Agência e estrutura o percurso formativo”. O autor complementa que o Plano de Formação (PF) “integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo socioprofissional com aqueles do programa”, a partir da integração de programas distintos:

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir, numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas, muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares (Gimonet, 2007, p. 70).

O autor elucida o Plano de Formação enquanto eixo condutor que demonstra a progressão e coerência entre os programas escolares e da vida, entre o plano do curso técnico e o plano do ensino médio, em comunhão com a vida cotidiana das práticas e conhecimentos agrícolas e agroflorestais. Ainda, é um documento que organiza os Instrumentos Pedagógicos, permitindo a associação dos processos de ação – reflexão – ação que a Pedagogia da Alternância promove significativamente.

Pozzebon (2015, p. 91-92) discorre sobre a organização e a estrutura do Plano de Formação, que atribui sentido ao percurso formativo dos educandos & educandas, tanto do tempo de formação, da vida no meio socioprofissional familiar, como do tempo de formação escolar:

O PF é construído coletivamente e (re)visitado anualmente, buscando expressar e envolver de forma sistematizada e orgânica as reais necessidades e demandas dos jovens alternantes, de suas famílias e das comunidades, por isso expressa a essência de uma educação contextualizada e que compreende todos os espaços formativos. É a partir da organização do Plano de Formação que os demais instrumentos pedagógicos se orientam.

Na mesma direção, Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 96) enfatiza: “o instrumento pedagógico que representa a organização de todos os demais instrumentos na Pedagogia da Alternância é o Plano de Formação”. A elaboração do PF na formação alternada deve considerar a interação de cinco (5) categorias de elementos, conforme descreve Gimonet (2007, p. 72):

A representa as finalidades e os objetivos do projeto de formação que conferem o sentido, a unidade do percurso educativo;
B diz respeito à vivência, a situação dos jovens, suas atividades e, em grande parte, sua motivação. São envolvidos também, os parceiros familiares e profissionais;
C tem a ver com o método, a organização, os temas de estudo;
D reporta ao conteúdo dos programas do ciclo de formação;
E indica as avaliações e os controles que constituem momentos de articulação e de regulação, tanto para os alternantes quanto para a equipe pedagógica e do balizamento do percurso.

A elaboração do Plano de Formação deve transcorrer em quatro (4) etapas, ainda segundo o autor. Inicia pela definição do projeto de formação, no que tange aos objetivos e às finalidades, que atribuem sentido geral ao percurso de formação nas grandes etapas do projeto. É construído a partir da cooperação entre os e as representantes dos parceiros da formação e administradores & administradoras da Associação.

A seguir, ocorre a definição dos temas geradores do processo de formação para cada sequência de Alternância. Os temas possuem origem nas experiências que antecedem o programa, tais como as atividades da vida familiar, profissional e social dos educandos & educandas, considerando o ciclo da formação, a idade e maturidade desses e dessas.

A terceira (3ª) fase é de responsabilidade da equipe pedagógica e consiste em distribuir as atividades pedagógicas e os conteúdos disciplinares para abordar cada temática elencada. Por fim, a definição e o planejamento dos períodos de avaliação da formação e de orientação, assim como a programação dos encontros com os pais e reuniões com os Mestres & Mestras de Estágios (Gimonet, 2007).

É visto que o Plano de Formação de um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância não segue a formatação e as regras costumeiras das escolas historicamente presentes no Campo. Esse modelo permite uma construção coletiva dentro a comunidade rural e a proposta educativa, política e pedagógica do sistema escolar:

Um plano de formação é uma ampla arrumação coerente da formação da educação e da orientação do alternante. Ele traduz o processo complexo, sistêmico e construtivista da formação alternada. Ele se destaca, assim, das organizações pedagógicas. Ele representa um plano-quadro que não é fixo e que se reconstrói permanentemente. Afixado como grande quadro na sala dos monitores e/ou sala do grupo de alternantes em questão, visualiza e baliza o percurso (Gimonet, 2007, p. 76).

O processo coletivo de construção e desenvolvimento do Plano de Formação está intimamente associado à organização pedagógica cooperada entre os atores(as) e as ferramentas da proposta educativa, política e pedagógica dos CEFFAs. Nesse sentido, Sandra Puhl Santos (2013, p. 76) afirma que “os instrumentos pedagógicos da alternância são específicos e de suma importância para pôr em ação o Plano de Formação que liga todos os instrumentos pedagógicos da Escola criando a interdisciplinaridade”.

Gimonet (2007, p. 76-77) pauta determinados elementos que compõem o Plano de Formação dos CEFFAs, enquanto o procedimento é adotado entre os autores & autoras deste:

[...] primeiro olhar, ler, escutar, sentir, palpar, perceber a realidade de vida dos alternantes; extrair disto tudo, os temas maiores, portadores de sentido em termos de atividades, ações, engajamentos e suportes para organizações didáticas; colocá-los numa lógica progressiva de acordo com a capacidade de envolvimento e de aprendizado; enxertar aí as noções teóricas necessárias para compreender, aprender, recorrer às leis, aos princípios e conceitos, abstrair, construir mais saberes e capacidades.

Dessa maneira, compreende-se a construção coletiva do Plano de Formação e o desafio de conjugar os diferentes e distantes contextos da vida dos educandos & educandas na Formação Integral, tendo como referência para progressão dos estudos a vida e o amadurecimento destes, e não apenas o programa escolar.

Em continuidade aos princípios que orientam o desenvolvimento do sistema educacional dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, merece destaque a “**Associação dos pais e mestres de estágios profissionais como parceiros e co-formadores**”, os quais são corresponsáveis pela formação e educação dos e das alternantes, seus filhos & filhas.

Podem ser elencados para a discussão os pais, responsáveis de empresas, Mestres & Mestras de Estágios, Tutores & Tutoras, Monitores & Monitoras, professores & professoras, educadores & educadoras externos e também os próprios alternantes dos educandários, que compartilham o compromisso educativo entre si, apresentando intencionalidade educativa, objetivos pedagógicos e ferramentas didáticas.

Conforme Gimonet (2007, p. 31), na práxis educativa dos CEFFAs é fundamental a Pedagogia da Cooperação como partilha do poder educativo, composta por um conjunto das seguintes organizações, atividades, técnicas e instrumentos de diferentes naturezas:

[...] atividades e instrumentos de investigação dos espaços-tempos e experiências familiares, profissionais e sociais; atividades e instrumentos de junção entre o meio de vida e o CEFFA; atividades e instrumentos que dão acesso aos dados e disciplinas dos programas acadêmicos e de unificação dos saberes; atividades e instrumentos de avaliação; uma organização temática das sequências de alternância como unidades de formação; uma orquestração do conjunto do percurso dado pelo Plano de Formação; uma organização específica das semanas de formação do CEFFA (planejamento semanal); atividades e instrumentos de relacionamento entre os co-formadores.

A cooperação entre os atores(as) educacionais e sociais é balizada por ferramentas que instrumentalizam o processo educacional. Em destaque, o **Caderno da Vida ou Caderno da Realidade**, como Instrumento Pedagógico básico da Pedagogia da Alternância, que permite analisar, explorar e confortar a experiência vivida dos e das alternantes, tornando-a suporte de formação e educação.

O Caderno da Vida/Realidade é o primeiro livro a ser construído no CEFFAs. Ele contém as informações, análises e aprendizagens diversas dos e das alternantes nos seus espaços de expressão. É desenvolvido articulado aos livros acadêmicos para, assim, constituir-se como o grande livro dos conhecimentos a serem aperfeiçoados no presente de um percurso para o futuro. É um registro das reflexões e relatos da vida dos e das alternantes, constituindo também um documento que confere unidade e coerência ao conjunto dos estudos, das pesquisas e descobertas do processo educativo.

Esse “dossiê” reúne as considerações e aspectos dos diferentes contextos da vida e das atividades inerentes ao meio familiar, social e profissional e se desenvolve no espaço & tempo da formação em quatro (4) fases, a saber:

plano de estudo ou guia de pesquisa elaborado pelo grupo-classe antes da saída do CEFFA; durante a estadia na família e/ou no meio profissional, a *realização e a expressão*, por cada um, das pesquisas ou estudos; ao retornar no CEFFA, acontece a *apreciação*, por um dos monitores, do documento escrito traduzido e seu melhoramento; a *formatação do estudo*, ou seja, sua transcrição como também sua ilustração *para construir um documento personalizado* de qualidade, a ser considerado como a obra-prima agradável ao olhar e a ser conservado cuidadosamente (Gimonet, 2007, p. 33-34, grifo do autor).

O desenvolvimento do Caderno da Vida/Realidade só possui sentido para os atores(as) educativos quando integra esse conjunto no processo de formação. Dessa forma, ele expressa e organiza a base do conhecimento científico, facilitando a integração das diversas

áreas do conhecimento frente aos Temas de Estudo no Plano de Formação, em consonância com a convivência social. Como descreve Sandra Puhl Santos (2013, p. 126-127):

Caderno da Realidade/Alternância: No Caderno da Realidade o jovem registra e anota as ações e questionamentos, provocados pelo Plano de Estudo, que fará na propriedade familiar, junto à sua família. Descreve e sistematiza as experiências adquiridas sobre determinado assunto.

Do mesmo modo, Lucinéia Lourenzi (2015, p. 160) reforça a importância do Caderno da Vida/Realidade na formação dos educandos & educandas:

Caderno de Realidade significa uma tomada de consciência e percepção da vida do aluno, possibilitando realizar a ligação entre o saber e o fazer dentro de cada realidade social dos jovens alternantes. A compreensão geográfica e econômica do meio, contribui para a formação cultural e de cidadão do jovem, representando também um valioso elemento de orientação profissional.

As autoras destacam a importância desse documento enquanto “portfólio” que reúne e integra os diferentes e distantes espaços de formação dos e das alternantes, assim como sistematiza a Construção do Conhecimento de forma coletiva entre os distintos atores(as) educativos.

Para a efetivação desse Instrumento Pedagógico, Gimonet (2007) alerta que são necessários investimentos em tempo & espaços significativos na sua gestão, bem como estudos aprofundados para compreender o Caderno da Vida/Realidade e seus múltiplos efeitos, que possuem tanto natureza pedagógica, quanto formativa e educativa. Em destaque, “a articulação dos espaços-tempos da formação; a exploração, descoberta do meio de vida familiar, profissional e social; as relações, encontros, ao diálogo; a expressão; a formação geral/associada e a preparação para formação permanente” (Gimonet, 2007, p. 37-40).

Outro importante elemento para a construção do Caderno da Vida/Realidade é o **Plano de Estudos (PE)** com o Tema Gerador da Alternância, que deve ser investigado no meio socioprofissional familiar. Caracterizado como um Instrumento Pedagógico de Pesquisa, o Plano de Estudos fomenta a participação da família, comunidade rural e profissional dos e das alternantes.

É definido por Burghgrave (2011, p. 149-150) como uma “pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio”, ao permitir o (re)conhecimento e as descobertas dos seus espaços de inserção como forma de esclarecer o contexto vivido e trazer luz às questões propostas pelo Tema Gerador da Alternância.

Já Oitaven (2014, p. 48) acrescenta à definição: “O ‘Plano de Estudo’ (PE) é um instrumento da Alternância onde se obtém a interação da vida familiar com a escola, gerando no aluno o hábito de vincular a reflexão à ação. É elaborado em um (Tema gerador) previamente definido”. O autor ainda descreve as etapas pelas quais é construído o Plano de Estudos:

i) Motivação – estimular a curiosidade, ligar o tema a sua realidade; ii) Fato concreto – é o ponto de partida e o objetivo a ser trabalhado, referência a ser trabalhada; iii) Análise – diagnóstico e compreensão dos fatores envolvidos; iv) Comparação – confrontar dois fatos ou duas ou mais ideias distintas; v) Reflexão – construção da crítica tomando consciência da relação individual e meio; vi) Ideia geral – as coisas existem e eu posso interferir percepção real da situação (Oitaven, 2014, p. 49).

A fidelização às etapas do Plano de Estudos, executados a partir das metodologias e pesquisas participativas, desenvolve nos e nas alternantes a capacidade de interpretação e de escrita, além de problematizar temas da realidade local. Enquanto uma ferramenta pedagógica, o Plano de Estudos possibilita (re)conhecer o contexto local, distinguir problemas, criar diagnósticos e indicar ações, assevera Oitaven (2014).

Conforme Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 154), o Plano de Estudos “é uma pesquisa sobre um tema da vida real (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais) escolhido previamente pelos jovens, pais e monitores”. Ele é organizado coletivamente, entre os educandos & educandas que participam da elaboração do roteiro da pesquisa e os Monitores & Monitoras que colaboram na sistematização. Além disso,

O plano de estudo faz com que o jovem busque mais informações sobre os problemas da realidade que vivenciam em sua propriedade e comunidade, realizando com esse instrumento pesquisas, observações, questionamentos e análises sobre a prática, o que instiga o educando a descobrir e refletir a respeito da mesma. Também é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, conhecer suas rotinas e os limites com que interpela as práticas existentes (Luci Mary Duso Pacheco, 2010, p. 154).

Como visto, o Plano de Estudos promove uma investigação participativa, orientada pelo **Tema Gerador da Alternância**, que é construído de forma coletiva e visa articular a realidade social, profissional e familiar dos educandos & educandas à cultura escolar.

Para Oitaven (2014, p. 88), “os temas de plano de estudo buscam trazer para o contexto escolar os mais diversos assuntos pertinentes à formação profissional e ao desenvolvimento econômico daquela região”. Além da possibilidade de se desenvolver em si, o Tema Gerador da Alternância possibilita desdobrar-se em inúmeros outros temas, provocando novas buscas e interrogações em/com relação às áreas do conhecimento. Como ainda destaca o autor, “o jovem vai estudar tanto na família quanto na escola e a cada tema estudado há um

encadeamento lógico do assunto com os conteúdos das outras disciplinas, gerando o ambiente favorável para os jovens” (Oitaven, 2014, p. 48). Em síntese, “o PE é uma ferramenta de construção coletiva desde a definição do tema, problematização, discussão e propostas de soluções” (Oitaven, 2014, p. 63).

Segundo Nascimento (2005), o Plano de Estudos pode ser contemplado com a **Folha de Observação (FO)**, mais um Instrumento Pedagógico de pesquisa, que se caracteriza como um roteiro de questionamentos, construído coletivamente, a partir da necessidade do aprofundamento de determinada disciplina que tenha mais ligação com o tema pesquisado.

Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 154) indica que essa ferramenta é “implementada na sequência da realização do Plano de estudo, principalmente quando esse não apresentar com clareza o seu propósito. É uma atividade complementar de pesquisa para os jovens realizarem junto à família ou comunidade”.

Almada (2005, p. 57) salienta que essa ferramenta é essencial para aprofundar os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas escolares, a partir dos contextos sociais, familiares e profissionais dos educandos & educandas, como descreve:

A Folha de Observação é representada por questionamentos formulados pelos monitores, conjuntamente com os alunos. Ela é preparada a partir da análise do caderno da realidade, porque ela é gerada da realidade e das necessidades dos alunos. Auxiliam a complementar os conteúdos debatidos em sala de aula. Apresenta-se na forma de uma ficha de informações cumulativas, em um inventário das informações obtidas no período de permanência na unidade de produção. É organizada para ajudar na compreensão dos aspectos técnicos do curso. Facilita também a relação entre os conhecimentos adquiridos e aquilo que existe efetivamente no seu contexto agrícola.

O autor indica que essa pesquisa pode ser desenvolvida a partir de fichas e inventários. No entanto, podem ser expressos no formato de questionários, entrevistas, roteiros de perguntas e demais métodos de investigação que elucidem as questões pesquisadas no tema gerador.

Utiliza-se também como auxílio os **Cadernos Didáticos**, os quais são uma “modalidade de ‘livro didático’ elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudos” (De Burghgrave, 2011, p. 149-150). Esses cadernos são classificados enquanto instrumentos didáticos pedagógicos e se apresentam como subsídio e apoio teórico na formação da Alternância.

Ao chegar ao Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, seja ele a Casa Familiar Rural ou a Escola Família Agrícola, os educandos & educandas desenvolvem a segunda etapa do Plano de Estudos, a **Colocação em Comum**, definida por Angelita

Zimmermann (2014, p. 144) como a “sistematização do Plano de Estudo feito pela família no momento socioprofissional. É o primeiro momento da semana”, onde os educandos & educandas apresentam os resultados da pesquisa participativa desenvolvida no meio socioprofissional e familiar, sob a mediação dos Monitores & Monitoras, professores & professoras, que constroem um ambiente propício para discussões e reflexões.

Dessa maneira, todos(as) debatem sobre as possibilidades do cotidiano e os desafios que encontram no decorrer dos processos formativos, a fim de buscar soluções coletivas. Por conseguinte, os Monitores & Monitoras, professores & professoras, a partir da explanação e em conjunto com os e as alternantes, constroem o currículo semanal com questões científicas, tecnológicas, culturais, políticas e sociais, convergente ao partilhado.

Segundo Oitaven (2014, p. 62), a Colocação em Comum é o momento “onde os jovens expõem seus resultados e de forma coletiva os dados são analisados quantitativamente e/ou qualitativamente, até a conclusão e produção da Síntese (texto-artigo)”. Esse documento, **Síntese**, é construído coletivamente, a partir da Colocação em Comum, é reproduzido aos docentes para ser discutido nas disciplinas das áreas do conhecimento. O desenvolvimento da Síntese, conhecida como **Trabalhar a Síntese**, possui o seguinte objetivo:

por “trabalhar a síntese”, têm como objetivo contextualizar conteúdos sistematizados e discutir soluções para os problemas diagnosticados ou simplesmente avançar na discussão dos problemas. A partir destas discussões pode-se desenvolver a melhor estratégia de apresentar o problema para a comunidade ou até propostas de solução (Oitaven, 2014, p. 62).

O resultado desse trabalho é a “última” etapa do Plano de Estudos, onde são apresentadas estratégias para as comunidades de pesquisa dos e das alternantes, a chamada **Atividade de Retorno/Experiência**, retornando às populações do Campo com possíveis soluções dos problemas encontrados e debatidos na esfera escolar. Como ainda descreve Oitaven (2014, p. 62), “esta ação de apresentar para os membros da comunidade o resultado da pesquisa onde eles foram sujeitos da construção, e sobre um tema considerado fundamental para debate, é o terceiro momento do PE, a Atividade de Retorno”.

Retomando a importância da acolhida na chegada dos e das alternantes, Luci Mary Duso Pacheco (2010) salienta a relevância do Instrumento Pedagógico da Colocação em Comum enquanto uma ferramenta de comunicação/relação. Também um oportuno momento de abertura às realidades e necessidades das populações do Campo a partir da exploração dos dados coletados do meio socioprofissional familiar dos educandos & educandas, ao descrever:

A Colocação em Comum (CC) é uma estratégia de socialização da pesquisa do PE, na qual ocorre debate, problematizações, perguntas, síntese do conhecimento de cada jovem no conhecimento do grupo, é neste momento que eles conseguem expor seus problemas, suas dificuldades, os anseios e as soluções, que às vezes estão mais simples que parecem ser, este momento deve ser metodológico de forma que não fique nada para trás, tudo deve ser discutido, analisado e compartilhado (Luci Mary Duso Pacheco, 2010, p. 155).

A autora também destaca a necessidade de um debate profundo e sistemático para compreender as ansiedades e preocupações dos educandos & educandas. Dessa forma, indica que esse momento seja metodologicamente planejado.

O momento da colocação em comum é constituído por três pilares fundamentais: saber escutar, saber perguntar e saber falar. [...] No processo de formação, esse instrumento contribui para abertura ao diálogo e a interação de novas ideias, construindo novas ações perante o seu meio socioprofissional.

Dessa forma, a autora reitera a importância da organização dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, visando articular os contextos dos e das alternantes. Visto que, essas ferramentas são interligadas entre si e necessitam de um correto desenvolvimento para, assim, obter resultados significativos para a educação e a formação discente e o desenvolvimento do Campo.

Para complementar o processo formativo promovido pelo Plano de Estudos, são destacados outros dois (2) Instrumentos Pedagógicos: as **Visitas/Viagens de Estudo** e as **Intervenções/Colaborações Externas**.

De Burghgrave (2010, p. 149-150) define as visitas como “uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudos. Implica em intercambiar experiências concretas”, as quais são realizadas em “propriedades, empresas, comércios entre outros espaços que possibilitem interligar as temáticas abordadas na sessão familiar e escolar”, segundo Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 127). A autora define esse momento como:

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 (Cristina Luísa Benck Vergütz, 2013, p. 102).

Essas ferramentas preveem encontros entre os diversos conhecimentos e possibilitam aos e às alternantes conhecer distintas realidades, a fim de realizarem confronto,

comparação de experiências, a partir de reflexões sobre a vida, conforme descreve Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 157):

A Visita e Viagens de Estudo são atividades constantes organizadas a partir de cada tema do PE. Objetiva levar o jovem a confrontar o conhecimento de cada um e da família com os conhecimentos dos outros, sobre o PE em questão, por exemplo: associações e cooperativas de pequenos produtores, granjas, apicultura, suinocultura, pomar, inseminação artificial, propriedades agrícolas onde o uso da terra é feito de forma alternativa e ecológica. Com estas visitas os jovens têm a oportunidade de viajar, ver realidades ímpares para a reflexão de sua vida, nesta podem ver na prática os sonhos que estão incutidos no interior de suas mentes, vendo o funcionamento das atividades, cresce o prazer de viver no campo de forma diferente, produtiva, organizada e sem medo.

A autora, ainda destaca desse Instrumento Pedagógico o envolvimento e o engajamento dos atores(as) da Agricultura Familiar Camponesa, assim como das Instituições e Entidades que trabalham e pesquisam sobre as questões agrícolas e sociais do Campo, enquanto parceiros e colaboradores dos educandos & educandas dos educandários para juntos, construir alternativas de desenvolvimento para o meio rural.

As **Intervenções/Colaborações Externas** são caracterizadas por Marinalva Jardim Franca Begnami (2010, p. 71) como “palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado do Plano de Estudo”, bem como uma Roda de Conversa dentro do CEFFAs com alguma pessoa ou coletivo convidado que seja especialista na temática pesquisada no Plano de Estudos e possa debater e responder os questionamentos e dúvidas ainda não sanados no processo formativo. São priorizados convidados(as) membros das comunidades rurais, agricultores e agriculturas familiares camponeses, técnicos, políticos, egressos e egressas dos educandários e demais profissionais da área (Oitaven, 2014).

A participação de Intervenções de colaboradores & colaboradoras externas possibilita aprofundar os assuntos desenvolvidos no processo pedagógico, a partir de outros referenciais e práticas educativas que podem ser “palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo PE. Geralmente, são desenvolvidos por profissionais, lideranças e parcerias que colaboram”, como reafirma De Burghgrave (2010, p. 149-150).

Esse encontro de saberes, normalmente, acontece nos momentos de **Serões de Estudo** (um Instrumento Pedagógico classificado como didático-pedagógico), que se “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”, segundo Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 102).

Geralmente, esse Instrumento Pedagógico desenvolve-se à noite, na vivência coletiva, durante o internato nos educandários e complementa as demais atividades pedagógicas, como o Plano de Estudos, conforme descreve Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 157):

O serão no CEFFA serve para debater questões curriculares ligadas aos temas do PE ou outros assuntos que surgem durante as aulas, ou fora delas, que despertam interesse e curiosidade. Essas atividades noturnas possuem valor educativo permitindo uma discussão viva. Nos Serões também são trabalhadas atividades lúdicas e culturais, comunicação, jornais, etc. Os Serões permitem a valorização de recursos humanos locais, a intensificação de intercâmbio, solidariedade de pessoas da comunidade, junto ao CEFFA.

Esse momento é de suma importância para o desenvolvimento das atividades coletivas dos e das alternantes, visto que a organização e o planejamento dos encontros são compartilhados de forma igualitária, conforme Marinalva Jardim Franca Begnami (2010, p. 71): “atividades organizadas junto aos estudantes sobre temas variados de interesse dos estudantes”. É corroborada por De Burghgrave (2010, p. 149-150), ao descrever os Serões de Estudo como “Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os(as) jovens”.

Nascimento (2005, p. 304) faz considerações sobre a importância desse momento para a comunidade escolar, “Nos serões também são trabalhadas atividades lúdicas e culturais, comunicação, jornais etc. Os serões permitem a valorização de recursos humanos locais, a intensificação de intercâmbio, solidariedade de pessoas da comunidade junto a EFA”.

Outro Instrumento Pedagógico de visita relevante para a pesquisa de tese é a **Visita às Famílias**, um encontro essencial para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância e para a formação dos e das alternantes, suas famílias, Monitores & Monitoras, professores & professoras dos educandários.

A Visita às Famílias é um diferencial dos CEFFAs, pois a Escola está inserida no espaço mais íntimo das famílias e essas precisam ser respeitadas quanto aos seus valores, crenças e modo de vida própria. Não é um encontro para ensinar técnicas ou “fiscalizar” as atividades/trabalho dos educandos & educandas e famílias, mas, sim, um momento de troca e de contato profundo. Essa é uma ocasião especial e significativa para o processo de aprendizagem e formação, pois nesse momento a família e a Escola se fundem, tornando um espaço de aprendizado único, segundo Costa (2012).

A Visita às Famílias é um Instrumento Pedagógico que compõe um complexo de ferramentas que estende o processo formativo dos e das alternantes a suas famílias e

comunidades rurais, deslocando os espaços de formação para além dos muros escolares, como destaca Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 103):

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.

Esse deslocamento dos espaços de formação é excepcional aos CEFFAs devido ao movimento da Alternância e, principalmente pelo reconhecimento e valorização das potencialidades educativas dos espaços familiares e comunitários de expressão dos e das alterantes.

A operacionalização das Visitas às Famílias é particular de cada realidade escolar, mas preferencialmente deve ser realizada por uma dupla de Monitores & Monitoras. As visitas são planejadas a partir de um **Roteiro** específico de observações e anotações. Conforme os objetivos educacionais de cada ano escolar descritos no Plano de Formação, ainda é considerada a logística das localidades de moradias das famílias, como relata Costa (2012, p. 197):

Cada visita tem um objetivo específico, variando conforme o ano de formação do jovem, pois no primeiro ano se observa a adaptação e as impressões da família sobre a formação e a escola no geral. No segundo ano o olhar se dá mais pelos experimentos realizados e as possíveis influências do jovem sobre a família e a propriedade. Já no terceiro ano, olha-se principalmente a articulação dos experimentos com a o PPJ (projeto profissional do Jovem) a ser realizado pelo estudante, principalmente a articulação com a família e o meio em que vive.

O autor destaca a interação que esse Instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância exerce nos(nas) jovens e suas famílias. Em suma, a conexão das visitas com os processos educativos dentro do CEFFAs, da adaptação a nova proposta educativa, política e pedagógica do sistema educacional, do desenvolvimento das atividades e da pertinência dos projetos de estudos.

Para a autora Marinalva Jardim Franca Begnami (2010, p. 71), as Visitas às Famílias e Comunidade se caracterizam como uma “atividade realizada pelos monitores para conhecer a realidade dos educandos & educandas e suas famílias. Representa a extensão do CEFFA em seu meio”. A autora também reconhece a conexão entre os diferentes e distantes espaços de formação desses(as), promovida por esse tão importante Instrumento Pedagógico.

Em colaboração a ela, Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 158-159) destaca que a Visita à Família é mais uma ferramenta utilizada para integrar os diferentes espaços e os tempos de formação dos e das alternantes, sejam esses o CEFFA e a família. Esse momento deve ser

planejado pelos Monitores & Monitoras, a partir dos respectivos objetivos e realizados de forma sistematizada:

- Conhecer a realidade do aluno e o seu meio para aprofundar, nos problemas de ordem socioeconômica e suas influências sobre os jovens, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito das capacidades de aprendizagem;
- Acompanhar as pesquisas do PE, CR, leituras, exercícios de fixação de aprendizagem, atividades de retorno, experiências e práticas dos alunos;
- Conscientizar as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos e coautores da alternância bem como da importância da participação no CEFFA, através da Associação.
- As visitas nas famílias permitem uma avaliação de todo o processo educativo do CEFFA: pedagógico, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário e ético espiritual.

A união da Escola no meio sociofamiliar dos educandos & educandas é a oportunidade da formação da família na Pedagogia da Alternância, demonstrando o papel formativo que esse espaço possui, como destaca a autora entre os objetivos descritos anteriormente.

Begnami e De Burghgrave (2004, p. 85) reiteram ao descrever o papel dos Monitores & Monitoras nesse encontro ao “implicar mais os pais no acompanhamento do filho durante a estadia em casa, de forma que eles se tornem monitores durante o período de aprendizagem no meio”.

É nesse momento que são percebidas as possibilidades de ligações entre os conhecimentos empíricos e os conhecimentos científicos, a partir das temáticas problematizadas e dialogadas, das experiências e das vivências em disciplinas pré-determinadas, conforme Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 103), que sistematiza o Instrumento Pedagógico como:

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.

As Visitas às Famílias são classificadas enquanto Instrumento Pedagógico de comunicação e relação e, preferencialmente, são planejadas para o encontro do Tutor & Tutora do educando & educanda com seus familiares, pois nessa ocasião, esse Monitor ou Monitora que possui contato direto com o e a alternante consegue perceber:

uma necessidade de avaliação diferenciada entre os estudantes, onde se leva em conta a situação de vida que esse leva, pois há jovens que são trabalhadores de primeira ordem quando estão em casa. Há também os que necessitam trabalhar em outras propriedades, de vizinhos, para ajudar na renda familiar e tentar outras realidades que representam essa diversidade dos estudantes (Costa, 2012, p. 196).

Essa diversidade socioeconômica e cultural familiar que o autor ressalta é essencial para a Construção do Conhecimento, pois essas escolas do Campo acolhem todos os povos do meio rural para a escolarização, e isso é benéfico para a formação humana e integral dos e das alternantes. Além da valorização e do respeito às diferenças e saberes de origem das populações do Campo, são integrados seus conhecimentos tradicionais à escolarização, com a utilização dos Instrumentos Pedagógicos.

Isso ocorre ao contrário das escolas urbanas localizadas no Campo, que por vezes, reduzem a preocupação para com as singularidades culturais dos educandos & educandas e generalizam os modos de pensar, as linguagens e suas formas de expressão. A diversidade de público na Educação do Campo provoca situações multiculturais, tanto profissionais, quanto étnicas nos educandários, e isso é profícuo para os processos de aprendizagens e ensinamentos.

Um Instrumento Pedagógico essencial para o acolhimento e a mediação dessa diversidade étnica, socioeconômica, cultural e familiar é a **Tutoria**. Caracteriza-se como um acompanhamento individual e personalizado dos educandos & educandas durante o processo educacional. Como enfatiza a autora Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 155):

A tutoria é uma das formas de acompanhar de maneira personalizada as atividades de pesquisas, os exercícios, as vivências e experiências dos educandos no meio sócio-profissional. A tutoria é uma das ferramentas importantes que contribuem no processo de formação integral no CEFFA.

O Tutor & Tutora possuem o compromisso e responsabilidade de orientar seus Tutorandos & Tutorandas dentro do CEFFAs e nos seus contextos pessoal, familiar e profissional, fazendo a mediação de conflitos, dúvidas ou decisões dentre esses distantes e diferentes espaços.

Segundo Costa (2012, p. 193), “a tutoria é um componente fundamental na formação integral, ligando o meio socioprofissional ao meio escolar, tendo como elo, o estudante”, com atenção à formação escolar ao “motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional”, conforme De Burghgrave (2010, p. 149-150).

Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 105) discorre sobre essa ferramenta, a partir de uma relação de confiança:

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 socioprofissional.

Como visto, esse contato personalizado permite uma relação de confidencialidade, em que são compartilhados os medos e as angústias dos educandos & educandas nos seus diferentes contextos. Isso deve ser tratado com respeito e segurança pelos Monitores & Monitoras dos educandários, pois é uma prática docente que exige muita mediação, afetuosidade e empatia.

Os e as alternantes são livres para escolher o Monitor ou Monitora que vão acompanhá-los neste Instrumento Pedagógico e podem modificar sempre que acharem necessário. É preciso estar atento ao equilíbrio entre o número de Tutorandos & Tutorandas por Tutor & Tutora, pois a dedicação é fundamental para o acompanhamento da adaptação e o desenvolvimento dos educandos & educandas, visto que essa relação é balizada no diálogo e na escuta das suas aflições, segundo a autora:

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” (Cristina Luísa Benck Vergütz, 2013, p. 87).

Deve ser assim no estímulo e na cobrança do seu progresso escolar, dado que esse Tutor & Tutora irá aconselhar e orientar durante as várias etapas de desenvolvimento nos educandários. É responsabilidade do Tutor & Tutora corrigir os Planos de Estudos, acompanhar o correto preenchimento do Caderno de Acompanhamento e orientar o Projeto Profissional do Jovem das Escolas Famílias Agrícolas ou o Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) das Casas Familiares Rurais. Os autores Begnami e De Burghgrave (2004, p. 182) ao descreverem a Tutoria concluem:

Além das atividades de pesquisa e experimentações, a tutoria se estende ao longo de toda sessão escolar, o monitor acompanha o educando nos aspectos de relacionamento no internato, na família e na comunidade, buscando o apoio que for possível em todos os aspectos e necessidades humanas do educando.

Fica evidente a importância desse educador ou educadora no processo educativo dos e das alternantes, devido à proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância, que tensiona os distantes e diferentes espaços de formação para contribuírem para a Construção do Conhecimento humana/integral dos educandos & educandas.

Contudo, para a efetiva articulação entre os diversos saberes, são necessárias ferramentas de conexão. Em destaque, o **Caderno de Acompanhamento da Alternância (CAA)**, que Luci Mary Duso Pacheco (2010, p. 159-160) assim define:

Esse instrumento é um meio de comunicação entre a escola e a família. Através dele a família se inteira do processo, acompanhando e orientando seus filhos sobre o que fazer durante o período em que o mesmo permanecer em casa. O caderno da alternância mantém a família informada de tudo o que acontece no CEFFA, inclusive avaliação de convivência, habilidades práticas e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que leva informações para a família, o caderno de atividades, também, leva para a escola informações sobre as tarefas e atividades que o jovem realizou em casa e na comunidade.

Um Instrumento Pedagógico classificado como de comunicação e relação permite compartilhar as informações e aprendizagens dos e das alternantes, entre a equipe escolar do CEFFA e a família ou meio profissional, como ressaltou a autora. O Caderno de Acompanhamento da Alternância, segundo De Burghgrave (2011, p.149-150), é “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”.

Já Marinalva Jardim Franca Begnami (2010, p. 71) conceitua dessa forma o documento: “Instrumento de comunicação entre EFA e família. Caderno que tem por objetivo registrar as atividades desenvolvidas nos ciclos da alternância”.

Os autores & autoras ressaltam o caráter de articulação dentre os diferentes e distantes espaços de formação dos educandos & educandas por meio dessa ferramenta, que a família e o Tutor & Tutora devem estar atentos ao correto preenchimento, pois esse documento contém informações do desenvolvimento dos educandos & educandas quanto à aprendizagem escolar tanto com as suas expressões sociais. Costa (2012, p. 129) resalta essas questões, ao descrever:

Os instrumentos pedagógicos como o plano de estudos, o caderno de acompanhamento e outros [...], permitem uma troca direta de saberes, onde a família/comunidade e a EFA necessitam dialogar com o tempo todo, para que haja uma efetiva construção do conhecimento por parte dos educandos. Dessa forma, descentralizando esse suposto protagonismo da escola como “lugar do saber”.

Como observado pelo autor, a Pedagogia da Alternância, por meio dos seus Instrumentos Pedagógicos, promove o deslocamento dos espaços de formação e fomenta o protagonismo dos demais educadores & educadoras desses ambientes. No entanto, para haver a integração desses diferentes e distantes espaços, é fundamental o compromisso e a

responsabilidade com a execução, o desenvolvimento e o preenchimento dessas diversas ferramentas pedagógicas.

Dessa maneira, o Caderno de Acompanhamento da Alternância é um Instrumento Pedagógico de comprometimento entre o e a alternante, sua família ou meio profissional e o Tutor & Tutora. O caderno/apostila é providenciado pelo educandário e entregue ao e à estudante no início do processo educativo. Esse(a) possui a obrigação de registrar sistematicamente seu cotidiano, seja escolar, familiar e/ou profissional, sob supervisão da família, Mestres & Mestras de estágios, Tutor & Tutora. É considerado um documento sociopedagógico do e da estudante, que necessita do pleno conhecimento e compromisso da família.

Trata-se, inclusive, de um documento de registro, reflexão, avaliação e comunicação. Quando os educandos & educandas descrevem as atividades práticas, experimentos, leituras realizadas, eventos e festas na comunidade ou município que participaram, bem como as atividades desenvolvidas no CEFFA, conteúdos trabalhados nas áreas do conhecimento, pesquisas, registros das visitas de estudo, palestras e as atividades em geral do espaço escolar. Estes registros compõem o caminho educativo, impulsionando para uma reflexão das aprendizagens conquistadas nesse processo educativo e quais instrumentos, métodos e materiais contribuíram de forma eficiente e produtiva para tal.

Logo, o sistema de avaliação desse documento também é compartilhado entre todos os atores(as) do processo educativo. Os e as alternantes avaliam a semana no CEFFA, as aulas, os Monitores & Monitoras, professores & professoras, a convivência com os e as colegas. A família avalia em relação à estadia em casa, o desenvolvimento do trabalho agrícola, os estudos e as pesquisas realizadas e envia aos educandários as observações, comentários e sugestões, sejam das aulas, convivência, conteúdos ou atividades em geral.

Assim é realizada a avaliação do Tutor & Tutora, que registra e “avalia a semana do jovem na escola, aspectos da formação integral, observa a exatidão dos registros e faz apontamentos das mais diversas ordens, tanto para o estudante como para a família, muitas vezes respondendo a questões pontuadas pelos mesmos”, conforme Costa (2012, p. 191).

A comunicação entre os distantes e diferentes espaços de formação é essencial para a participação mais efetiva das famílias no processo educacional dos e das alternantes. Assim tem importância uma família comprometida diretamente com esse Instrumento Pedagógico e a valorização dos educandos & educandas enquanto componente familiar fundamental no meio social, segundo o autor:

Cristaliza-se aí a relação formal entre família – escola, pelos registros e troca de informações contidas nesse instrumento. Esse conteúdo serve de base para o desenvolvimento de outros instrumentos pedagógicos, como a Tutoria e a Visita às Famílias. Trata-se de um espaço de manifestações, tendo estudante e sua vivência integral como centro do diálogo (Costa, 2012, p. 191).

Como tece, a integração da família no CEFFA é balizar para a formação humana e integral dos educandos & educandas e essa participação acontece de distintas maneiras, seja pela comunicação nos Instrumentos Pedagógicos ou pela participação na Associação, em reuniões, assembleias e celebrações. Contudo, esses encontros possuem como alicerce a educação do e da alternante, colocando-o em posição de destaque e o tornando protagonista desse processo.

Nesse sentido destacamos outro, entre os Instrumentos Pedagógicos que fomentam essa aliança escolar-familiar-profissional, o **Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ)** das Casas Familiares Rurais e o **Projeto Profissional do Jovem** das Escolas Famílias Agrícolas, referente ao trabalho de conclusão do curso (TCC). Esse documento é construído durante todo o processo educativo, a partir da sua inserção na Pedagogia da Alternância. Possui como pilares os Planos de Estudos, as Visitas de Estudos e Colaborações Externas, o cotidiano escolar, socioprofissional e familiar, orientado pelas reflexões dos Cadernos e pelos conhecimentos conquistados no caminho trilhado. De Burghgrave (2011, p. 149-150) o conceitua dessa forma:

O(a) jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que aprende e desenvolve 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.

O trabalho de conclusão é caracterizado como um projeto profissional dos educandos & educandas, construído coletivamente, em parceria com a família, Tutores & Tutoras e/ou Mestres & Mestras de Estágios. Normalmente são propostos projetos de intervenção no meio, visando transformação social, econômica, ambiental, etc.

O projeto faz parte de um conglomerado de Instrumentos Pedagógicos, que promovem o diálogo entre os distantes e diversos conhecimentos que constroem a Pedagogia da Alternância nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. Como disserta Pozzebon (2015, p. 82), “Ele é a principal ferramenta para articular o saber popular e o conhecimento científico, sendo elaborado e embasado a partir da realidade da família, da propriedade (Unidade de Produção Familiar - UPF), da comunidade e do território”.

O trabalho de conclusão orienta a formação por Alternância, desenvolvido em diversas etapas do Plano de Formação, alicerçado na realidade dos educandos & educandas, e culmina na apresentação. No entanto, não encerra o processo formativo, pois a experimentação e a implementação da proposta do projeto no cotidiano constituem um importante e perene vínculo do egresso e egressa ao CEFFA.

Desde o início do processo de formação por Alternâncias na Europa, existe a preocupação das famílias agricultoras, juntamente com a Igreja e os Sindicatos, de construir uma escola que desenvolvesse a educação voltada para a atividade agrícola. Fazendo isso de forma contextualizada ao território e sem renunciar à cultura familiar camponesa. Para tal, o processo de formação dos educandários visa a refletir, junto aos e às alternantes e seus familiares, sobre a construção de um projeto profissional e de vida, no contexto da escolarização, conforme Pozzebon (2015).

Para Lucinéia Lourenzi (2015), o projeto profissional é fundamental para a construção de metas, alternativas e objetivos dos educandos & educandas para com a propriedade familiar e sua vida. Juntamente com a família é essencial para a elaboração e a implantação do projeto, pois esse foi construído justamente para auxiliar na produção, reprodução e manutenção da propriedade agrícola.

Ivonete Terezinha Tremea Plein (2013, p. 118-119) corrobora tal ideia ao constituir, junto ao projeto profissional, a formação personalizada baseada no sonho profissional e de vida dos e das alternantes que se empenham, constroem conhecimentos e recursos de diferentes origens, bem como:

A busca pela concretização do projeto faz o elo entre os saberes, une a família num objetivo comum e conta com o apoio dos monitores para encontrar alternativas de superação das dificuldades. É uma construção coletiva de um Projeto Profissional de Vida individual, mas que têm um objetivo maior que é o fortalecimento de um modo de vida específico, num lugar comunitário.

Pela transformação da realidade e visando à inserção no mundo do trabalho, são mobilizados diversos conhecimentos e parceria pelos educandos & educandas, como destaca a autora. De forma justa e solidária, são organizados e sistematizados conhecimentos em consonância com as aprendizagens das técnicas, manejos e culturas agrícolas, com o intuito de produções mais sustentáveis e ecológicas, como disserta Pozzebon (2015, p. 87-88):

É assim que o desenvolvimento do PPJ está situado dentro de uma matriz complexa, sistêmica e interdependente, que envolve todas as diferentes noções de projetos ora apresentados, organizados e elaborados através da mobilização de diferentes saberes: teóricos e práticos, populares e científicos, humanos e técnicos, mas com um objetivo

final, construir novas perspectivas sustentáveis para o campo através da juventude, tendo como princípio fim a inserção socioprofissional dos egressos no mundo do trabalho.

O projeto de conclusão do curso, junto às questões profissionais, deve contemplar a formação humana e integral dos educandos & educandas, a partir do reconhecimento das suas identidades e possibilidades do contexto do no qual estão inseridos. Segundo Calvó (2002, p. 136), “[...] um projeto profissional que dê sentido à sua formação e à sua vida, que permita trazer suas próprias soluções, sejam elas singulares, concretas, alternativas”. Begnami (2003, p. 45-46) desenvolve esse Instrumento Pedagógico, a partir dos desafios que representam para os e as alternantes, pois:

Ele aporta em si um potencial de empreendimento, possibilidade de geração de renda, emprego e, conseqüentemente, perspectiva qualidade de vida no meio rural ou onde quer que o ex-aluno esteja. Mas, o projeto de vida pode resultar em êxito se contar com o apoio de outros setores da sociedade como, por exemplo, o crédito, o acompanhamento técnico, entre outros.

Nessa perspectiva, percebe-se o projeto profissional vinculado ao pilar do Desenvolvimento do Meio, mobilizando impactos positivos no território escolar e de origem dos educandos & educandas, caracterizando-o como uma proposta de intervenção/ação para além de uma construção teórica analítica para conclusão do curso. Nesse sentido, Ivonete Terezinha Tremea Plein (2013, p. 121) afirma que os CEFFAs:

[...] estão contribuindo para o desenvolvimento humano e profissional dos agricultores, dando-lhes a possibilidade de construir uma sociedade mais humana, igualitária e fraterna, através do trabalho e do bem viver, respeitando as formas de vida e cultura presentes em cada lugar.

Compartilhando a perspectiva de transformação da realidade descrita pela autora, o **Estágio** é um Instrumento Pedagógico que permite experiências profissionais de forma supervisionada e sob orientação escolar, em colaboração com Entidades e Instituições públicas ou privadas parceiras dos educandários, que possuam relação e pesquisas sobre as questões do meio rural.

O Estágio faz parte das atividades curriculares. Em alguns educandários, ainda pode caracterizar-se como atividades externas que contribuam para a comunidade de origem dos educandos & educandas, segundo Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 106):

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 comunidade.

Ademais do programa escolar descrito pela autora, o Estágio também pode ser caracterizado como uma inserção profissional nos parceiros dos CEFFAs, onde os educandos & educandas irão desenvolver atividades inerentes ao estabelecimento.

Em destaque, encontram-se as Secretarias da Agricultura, Educação ou Cultura das Prefeituras conveniadas, movimentos sociais populares do Campo, escritórios municipais da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural/RS e Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural, Emater(RS)-Ascar), Sindicato Rural, Organizações Não Governamentais. Também propriedades rurais que desenvolvam atividades agrícolas condizentes aos princípios sociais, ecológicos, trabalhistas, econômicos, ambientais e culturais preconizados pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.

O Estágio curricular obrigatório é desenvolvido no quarto e último ano de formação do Curso Técnico, nos educandários de ensino médio. Nas instituições que ofertam o ensino fundamental, Nascimento (2005, p. 189) descreve o Instrumento Pedagógico neste formato:

Na 5ª série os educandos/as realizam o estágio na família. Na 6ª série o estágio social acontece nos sindicatos, movimentos sociais e entidades que trabalham na perspectiva da promoção humana. Na 7ª série acontece o estágio profissional em alguma área em que o educando/a se sente chamado vocacionalmente. Na 8ª série são realizados estágios profissionais dando continuidade à sua descoberta vocacional. Já o Ensino Médio, é convocado a realizar os estágios na área técnica em agropecuária, bem como, nos movimentos sociais ligados na luta pela terra.

Desde cedo, essa experiência profissional permite a inserção e a atuação dos e das alternantes nos diversos espaços de formação, contribuindo para a identificação de pertencimento ao território e o desenvolvimento de líderes da comunidade rural.

Porém, o Estágio pode ser compreendido como a entrada do e da estudante para o mundo do trabalho e o seu afastamento da família e da agricultura. No entanto, essa inserção acontece de forma justa e consciente, devido à formação contextualizada construída pelos educandários, como salienta Pozzebon (2015, p. 134):

As EFAs trabalham por uma educação contextualizada e tem como princípio envolver os sujeitos, considerando-os como co-formadores ativos no processo, ampliando o próprio comprometimento com seu papel junto às comunidades rurais às quais pertencem.

Ainda segundo o autor, essa inserção no mundo do trabalho é orientada a partir da formação integral e humana, ampliando o leque de possibilidades que são ofertadas aos e as

alternantes para que esse tenha a liberdade de escolhas do seu futuro, entendendo todas as oportunidades que lhes são apresentadas:

Adotar a perspectiva do mundo do trabalho é abrir ao invés de fechar as linhas de análise, com relação à inserção socioprofissional dos egressos da EFASC. As EFAs buscam desenvolver uma formação para o mundo do trabalho, através de uma formação integral e humanística, uma formação ampla, aberta e abrangente, vinculada diretamente à realidade e que possibilite ao jovem optar por desenvolver a sua vida profissional em diversos meios do mundo do trabalho, inclusive de ingressar no mercado de trabalho, se assim o desejar (Pozzebon, 2015, p. 134-135).

Nascimento (2005, p. 189) descreve que o Estágio é um “instrumento que possibilita o educando/a confrontar a situação concreta da realidade com a teoria apresentada. É o momento de observar, vivenciar, experimentar e praticar a teoria desenvolvida durante o semestre na escola”.

Já De Burghgrave (2011, p. 149-150) define o Estágio como “vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral”. Os autores ainda salientam que esse momento deve ser acompanhado pelo Tutor & Tutora e Mestres & Mestras de Estágios de forma acolhedora, afetiva e amorosa, visando formação técnica e humana.

Para completar essa gama dos Instrumentos Pedagógicos, teceu-se sobre a **Avaliação** nos educandários, ressaltando-se que cada instituição escolar possui a liberdade de realizar adaptações necessárias perante a sua realidade. Entretanto, no processo histórico da construção do projeto de formação por Alternância foram propostas avaliações formativas por meio da construção da Pedagogia da Alternância.

A Avaliação na Pedagogia da Alternância é um processo contínuo, permanente e participa de todo caminho do e da alternante no CEFFAs, como destaca De Burghgrave (2011, p. 149-150), “as avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo, posturas. Todos avaliam e são avaliados”. Nesse sentido, Nascimento (2005) descreve o processo avaliativo na formação por Alternância:

Avaliar é um ato complexo, porém, necessário. Desde que seja feito com o princípio da eticidade e da democracia. Avalia-se todos os atores/as do processo: pais e mães, educandos/as, monitores/as, a Associação, os cursos, os intervencionistas, os parceiros/as etc. A avaliação das disciplinas e dos módulos da Educação Profissional fica a encargo dos monitores/as com a turma. Há a avaliação de todo o final de Sessão onde os educandos/as se reúnem no coletivo para partilhar os aspectos que foram positivos, os negativos e se levantam propostas para a próxima sessão. E, também, existe a autoavaliação realizada por turma onde o educando/a é convidado a perceber os fatores que limitam o seu processo de ensino aprendizagem, o que limita ou não o relacionamento com o outro etc. É um momento onde todos/as se colocam numa dinâmica de auto conhecer-se a si próprio a fim entender os conflitos, as angústias, os medos que existem em sua vida de educando/a dentro da escola (Nascimento, 2005, p. 190).

Para além das correções ortográficas e conteudistas, são avaliados o envolvimento, a responsabilidade e o compromisso dos educandos & educandas e de suas famílias com os processos educativos, o desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos e com os projetos de transformação da realidade.

Para Marinalva Jardim Franca Begnami (2010, p. 71), as Avaliações “são atividades contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades e convivência em grupo. São três tipos de avaliação: auto e hetero avaliação”. É visto que as avaliações nos educandários não se limitam apenas ao desígnio de notas numéricas aos educandos & educandas, mas conglomeram uma autoavaliação e a descrição de pareceres avaliativos de caráter qualitativo e quantitativos.

4 EXPRESSÕES SOCIOEDUCATIVAS, CULTURAIS E AMBIENTAIS DE QUATRO CASAS FAMILIARES RURAIS E DUAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS GAÚCHAS

Percorreu-se diversos caminhos pelo Estado sul-rio-grandense conhecendo novas paisagens, pessoas, culturas e, principalmente, diferentes maneiras de expressar a Educação do Campo e vivenciar a Pedagogia da Alternância.

Neste capítulo desenvolve-se os resultados da pesquisa no que tange às quatro (4) Casas Familiares Rurais (CFRs) e as duas (2) Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Rio Grande do Sul (RS-Brasil) pesquisadas, as quais não estão propriamente identificadas. Contudo, estarão associadas a uma característica que marcou a imersão e convívio durante a pesquisa de campo, respeitando assim a privacidade de cada instituição e valorizando sua identidade.

Conforme já explicitado no capítulo Caminhos Metodológicos, pela extensão do questionário de pesquisa, os dados são apresentados em blocos de perguntas semelhantes, onde as respostas foram tabuladas em Nuvem de Palavras e Rede de Conexões criadas a partir do programa *Voyant Tools*. Dessa maneira, as análises foram subsidiadas pelo referencial teórico da área de conhecimento da tese, em conjunto ao Diário de campo utilizado durante a pesquisa *in situ* e as concepções dos entrevistados & entrevistadas.

Os dados coletados são apresentados e analisados condizentes à sequência do questionário da pesquisa. Dessa forma, inicia-se com a identificação dos Monitores & Monitoras, educandos & educandas e familiares investigados, no bloco um (1). As concepções iniciais sobre Pedagogia da Alternância (PA) e Instrumentos Pedagógicos (IPs) são descritas no bloco dois (2).

No bloco três (3) são diagnosticadas as ferramentas e dinâmicas utilizadas nas aulas dos educandários e os territórios de expressão dos sujeitos da pesquisa estão organizados no bloco quatro (4). Finaliza-se com a sistematização das compreensões da PA e IPs no bloco cinco (5) e dos ecossistemas sociais em que os educandários estão inseridos no bloco seis (6). Por conseguinte, são apresentados os resultados da pesquisa de tese.

4.1 A CASA FAMILIAR RURAL DA UNIVERSIDADE DO AGRICULTOR

Com mais de 20 anos de história e atuação na região do Médio Alto Uruguai, noroeste do RS, a referida Casa Familiar Rural (CFR) atende 14 municípios que possuem sua base econômica na agricultura familiar.

O educandário nasceu pela iniciativa de agricultores & agricultoras familiares, líderes sindicais e religiosos, órgãos públicos e privados que desenvolviam atividades relacionadas ao meio rural e por instituições educacionais, que buscavam uma formação profissional aliada à educação humana para os(as) jovens do Campo.

A Pedagogia da Alternância desenvolvida na CFR proporciona aos educandos & educandas a oportunidade de analisar e refletir a realidade em que vivem, buscando a sua transformação. A dinâmica escolar desenvolve-se em duas (2) semanas na propriedade rural, mantendo o convívio com a família e com a comunidade, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos, e uma semana na escola Casa Familiar Rural, obtendo novos conhecimentos para a vida profissional e formação geral.

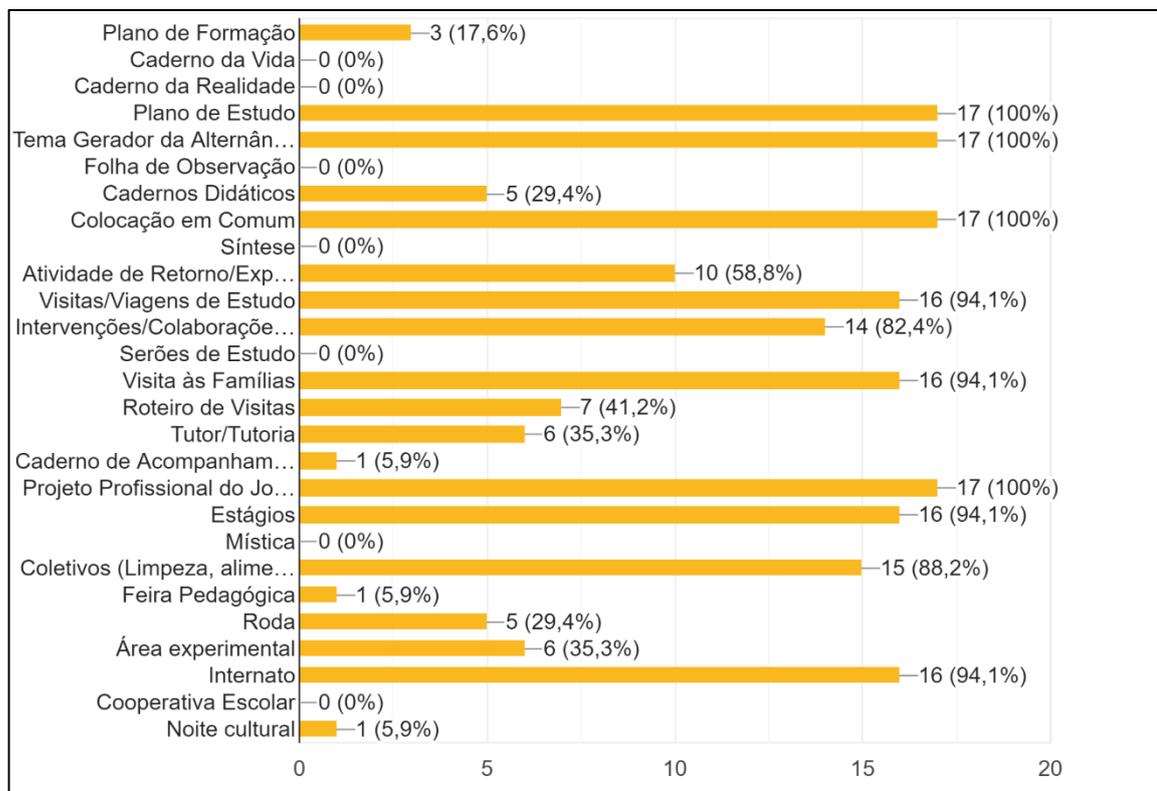
Dessa forma, possuem a oportunidade de discutir a realidade com a família e com os Monitores & Monitoras, provocando reflexões e novas formas de pensar e agir na propriedade rural e na comunidade. Em conjunto à formação no ensino médio, os educandários CFR Gaúchos desenvolvem e certificam na Qualificação para a Agricultura Familiar, tornando-se fundamental para a agricultura e a pecuária familiar, pois contribuem para a sucessão rural e para uma educação de qualidade para os educandos & educandas do Campo.

4.1.1 Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor

A pesquisa desenvolveu-se com a turma do terceiro (3º) ano desta escola Casa Familiar Rural (CFR), a qual possuía 17 estudantes, sendo três (3) do sexo feminino, representando 17,6% e 14 do masculino (82,4%), com idades de 17 a 21 anos. Ao responderem o bloco dois (2), todos os educandos & educandas concordaram que a Pedagogia da Alternância é adequada para estudantes residentes no meio rural. Do mesmo modo, acordam que os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas.

Quando questionados “Quais instrumentos da Pedagogia da Alternância são desenvolvidos pela sua Escola?”, permitiu-se selecionar quantas alternativas forem necessárias, e este foi o resultado expresso na Figura 15.

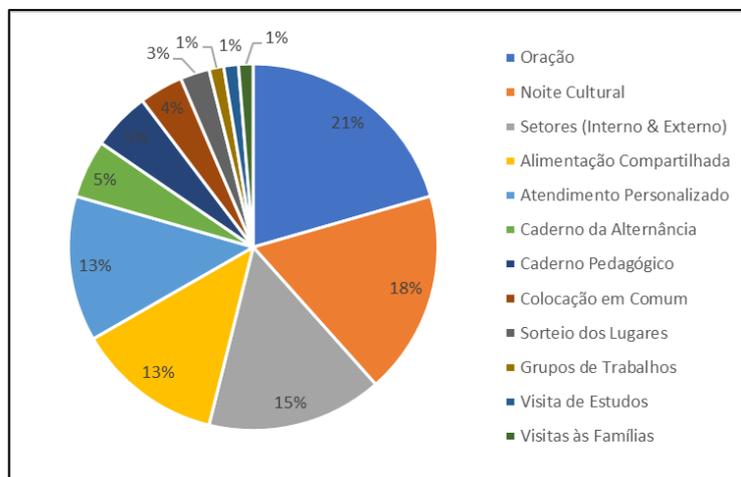
Figura 15 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Ainda foram inquiridos sobre quais Instrumentos Pedagógicos outros a Casa Familiar Rural desenvolve que não estavam descritos na lista anterior. Foram identificados 12 outros IPs e após a sistematização e tabulação dos dados, obteve-se o seguinte resultado apresentado na Figura 16.

Figura 16 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Para melhor visualização quantitativa, os dados também foram apresentados na Tabela 4.

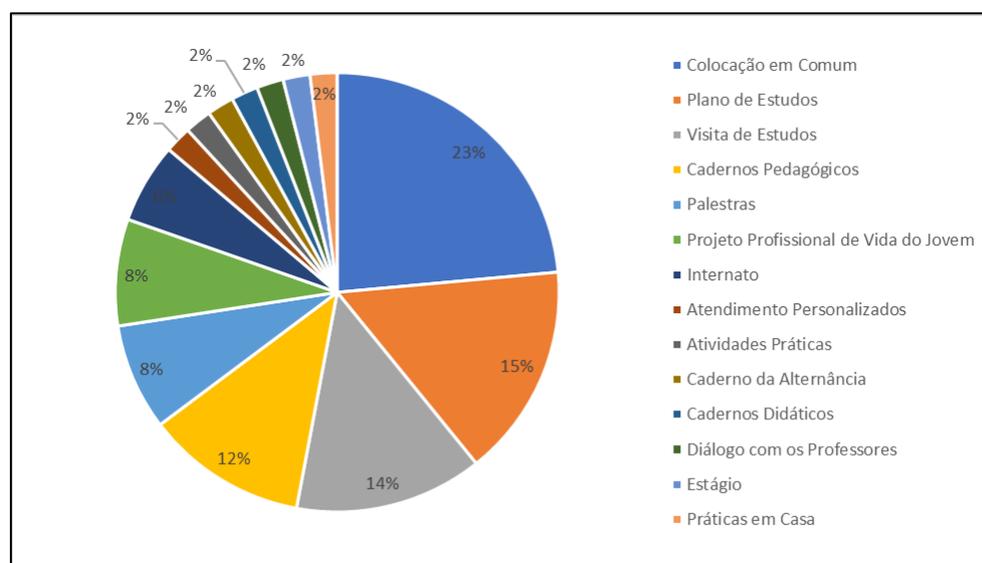
Tabela 4 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Oração	16
Noite Cultural	14
Setores (Interno & Externo)	12
Alimentação Compartilhada	10
Atendimento Personalizado	10
Caderno da Alternância	4
Caderno Pedagógico	4
Colocação em Comum	3
Sorteio dos Lugares	2
Grupos de Trabalhos	1
Visita de Estudos	1
Visitas às Famílias	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Os educandos & educandas foram instigados a selecionar três (3) Instrumentos Pedagógicos que consideram contribuir para o próprio aprendizado. Sistematizou-se os listados e suas frequências de indicação na Figura 17:

Figura 17 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

A Figura 18 foi criada para melhor visualização quantitativa dos mesmos dados.

Figura 18 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Colocação em Comum	12
Plano de Estudos	8
Visita de Estudos	7
Cadernos Pedagógicos	6
Palestras	4
Projeto Profissional de Vida do Jovem	4
Internato	3
Atendimento Personalizados	1
Atividades Práticas	1
Caderno da Alternância	1
Cadernos Didáticos	1
Diálogo com os Professores	1
Estágio	1
Práticas em Casa	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Os três principais Instrumentos Pedagógicos indicados pelos educandos & educandas foram: Colocação em Comum, Plano de Estudos e Visita de Estudos, os quais pôde-se acompanhar e registrar o desenvolvimento na Observação participante realizada na semana presencial na escola.

No período de convivência na Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor foi possível observar a dinâmica escolar do Plano de Estudos e Caderno da Alternância (Anexo B, resumidamente ilustrado), entre outros Instrumentos Pedagógicos que foram testemunhados. Ressalta-se que esses IPs desenvolvem-se em comunhão e de maneira articulada com as demais ferramentas e estratégias de educação, representadas pelos Instrumentos Pedagógicos.

Iniciando pelo Atendimento Personalizado, na segunda-feira pela manhã, no qual um Monitor (um dos educadores responsáveis pela área do conhecimento das Ciências Agrárias) faz a leitura do relato dos trabalhos, atividades e experiências, desenvolvidos no local da propriedade da família, e descritas no Caderno da Alternância.

Ainda, existe um espaço para o “Questionamento da família” e “Observação dos pais”, um lugar reservado no caderno para sanar dúvidas ou enviar recados aos responsáveis pelos filhos & filhas na semana da Alternância escolar. Utilizado com frequência para justificar entradas e saídas em horários atípicos.

No final deste momento, o Caderno da Alternância é entregue à Coordenação Pedagógica que avalia o correto preenchimento deste e atende às questões enviadas pelos familiares.

No Atendimento Personalizado são compartilhadas importantes informações sobre o correto manejo dos animais de criação e culturas agrícolas. Visto que, o Monitor é doutor em Zootecnia e ministra esses conhecimentos a partir dos relatos das atividades e experiências vivenciadas pelos educandos & educandas, registrados no Caderno da Alternância e dialogado em aula.

Demais dimensões sociais e ambientais também são evidenciadas nesse espaço e debatidas de forma harmônica e coletiva. Salienta-se a participação de três (3) educandos no Curso de Liderança Juvenil Cristã (CLJ), realizado pela Igreja Católica em um retiro espiritual de três (3) dias, aguçando a curiosidade da turma e permitindo o diálogo nessa esfera religiosa, demonstrando a diversidade de religiões.

O Plano de Estudos desenvolvido na semana foi sobre construções rurais e reflorestamento, tema esse trabalhado nas demais disciplinas e apresentado por dois (2) especialistas (Engenheiros Florestais e Agrônomos) na Intervenção Externa, palestraram sobre manejo e cultivo de eucaliptos.

Na Colocação em Comum cada educando & educanda apresentou fotos dos imóveis da propriedade rural contando brevemente a história familiar e os serviços que despendiam nesses espaços. Sempre instigados pelos Monitores presentes a descreverem mais detalhes e melhores explicações, visto que, esses educadores já conheciam a propriedade rural devido ao Instrumento Pedagógico de Visitas às famílias e dos registros escolares.

Muitas das construções apresentadas eram antigos galpões fumageiros adaptados às novas produções agrícolas da região. Ainda foi apresentado o andamento da escrita do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) que inclui a articulação com o Estágio realizado no último ano na escola.

Após o encerramento das apresentações dos educandos & educandas, são sistematizadas as informações junto ao referencial teórico do Plano de Estudos e conhecimento dos educadores & educadoras em um Caderno Pedagógico. Esse documento é entregue na

segunda-feira à noite para subsidiar as demais áreas de conhecimento de forma sintética e organizada, reunindo os conhecimentos locais e a bibliografia.

A Visita de estudos realizada durante a semana foi uma aula prática de construções rurais, acompanhada pelos Monitores das Ciências Agrárias e Exatas, em uma propriedade rural. Ali os educandos & educandas fizeram a demarcação do local da futura instalação rural, o nivelamento a partir de um gabarito matemático (que foi trabalhado em aula) e realizaram o enquadramento do local.

Na sexta-feira é devolvido o Caderno da Alternância aos educandos & educandas para o preenchimento das informações escolares, os conteúdos desenvolvidos em cada área do conhecimento, as atividades realizadas nos setores externos e programadas para o desenvolvimento da alternância familiar, além dos temas e exercícios específicos de cada disciplina. Atualmente é retomada a temática do Plano de Estudos e debatido como foi desenvolvido em cada área do conhecimento pelos Monitores & Monitoras.

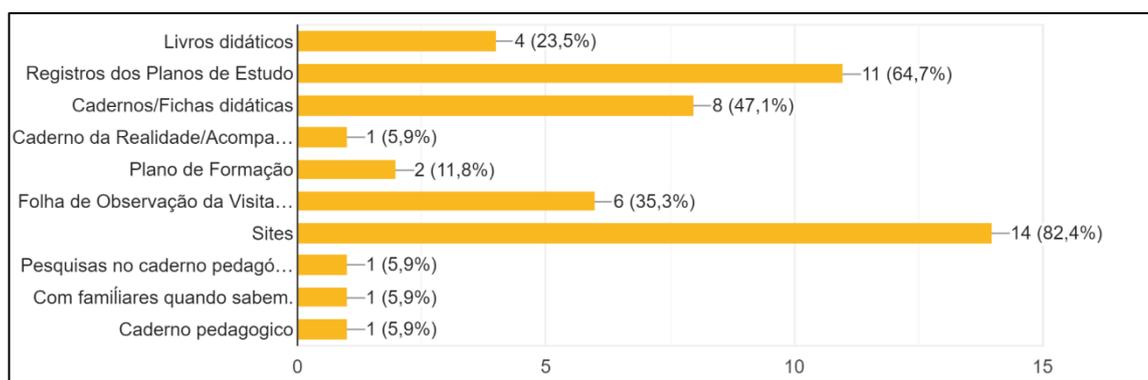
O envio do Plano de Estudos para a próxima alternância é apresentado mediante um artigo técnico. Após realizada a leitura coletiva e discussão da temática, o Monitor responsável organizou uma atividade para preparação da montagem do Plano de Estudos pelos educandos & educandas.

As atividades do Plano de Estudos são construídas pelos próprios educandos & educandas a partir dos exercícios condizentes à temática proposta pelo Plano de Estudos. Inicia com os possíveis questionamentos, modos de sistematização, avaliação e a apresentação na próxima semana da alternância escolar, a qual pode ser realizada individualmente, em coletivos ou grupos regionais.

O Caderno da Alternância é conferido uma última vez pela Coordenação Pedagógica ainda na sexta-feira e retoma às mãos dos educandos & educandas com a lista dos alimentos que devem contribuir na próxima alternância e epígrafes de carinho e motivação.

No bloco três (3) os educandos & educandas foram questionados sobre as fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas e os resultados estão expressos na Figura 19.

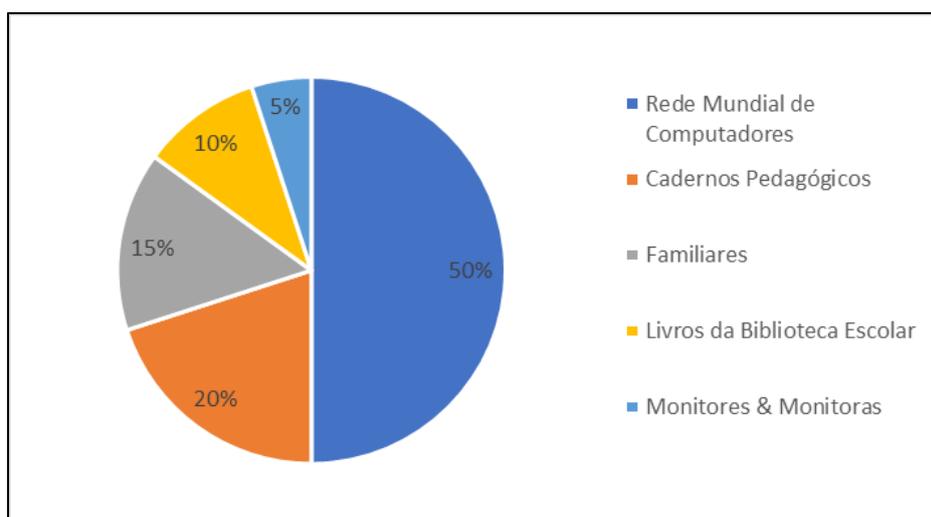
Figura 19 – As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Sobre as demais fontes de pesquisa que os educandos & educandas costumam utilizar para as aulas, as respostas variam entre os livros da Biblioteca Escolar; os Cadernos Pedagógicos; familiares; Monitores & Monitoras e a rede mundial de computadores (*internet*), que apresentam a seguinte frequência na Figura 20.

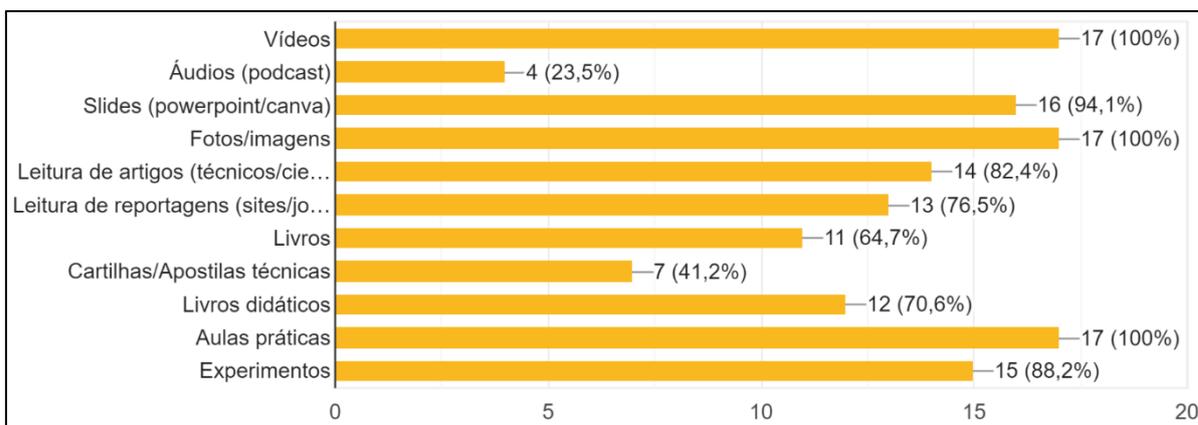
Figura 20 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Os educandos & educandas puderam indicar quais os métodos e ferramentas que os Monitores & Monitoras costumam utilizar no desenvolvimento das aulas e nas suas apresentações de trabalhos.

Figura 21 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Ao analisar o conjunto de gráficos, ressalta-se o reconhecimento e utilização do Caderno Pedagógico construído pela escola junto às informações dos educandos & educandas. Esta ferramenta é identificada por eles(as) no que concerne suas fontes de pesquisas e Instrumentos Pedagógicos utilizados pela/na escola. Demonstrando, dessa maneira, a importância deste para os seus estudos, além de caracterizar-se como um material didático inédito e intrínseco de cada turma e educadores & educadoras.

Vale ressaltar a importância das escolas organizarem junto aos seus educandos & educandas, materiais didáticos originais e específicos das suas realidades, construindo conhecimento inerente à demanda social, ambiental, produtiva e econômica da região, conforme também apresentado pelo autor De Burghgrave (2011), que corrobora com esse resultado.

Com intuito de conhecer os espaços de inserção e expressão dos educandos & educandas, foi questionado no bloco quatro (4) se participam de alguma organização comunitária ou movimento social popular do Campo. Foi fornecido como exemplo os Centro de Tradições Gaúchas (CTG), Piquetes, Equipes de Laço e Rodeio, Invernadas ou Grupos de Danças, Times de futebol, entre outros discutidos em aula.

Obteve-se diversas respostas, em que cinco (5) estudantes afirmaram que não participam de nenhum outro espaço, correspondente a 29,4%, um (1) estudante afirma que participa às vezes (5,9%) e os 11 (64,7%) restantes participam de atividades religiosas e esportivas. Identificadas, tais como, o Curso de Liderança Juvenil (CLJ), Catequeses e em sociedades de comunidades onde são desenvolvidas as tardes de campo e atividades da cooperativa.

Perguntados também se algum(a) estudante ou família participa, ou é filiado a um partido político, apenas um (1) estudante teve afirmativa (5,9%), mas não divulgou a sigla da

legenda, os demais 16 negaram a participação (94,1%). Outra importante questão, é a associação e/ou participação em alguma cooperativa. Sete (7) estudantes não participam (41,2%) e 10 (58,8%) identificaram cooperativas agrícolas e de crédito cooperativo.

Quando questionados(as) sobre a participação e/ou associação em algum Sindicato obteve-se um resultado bastante uniforme, sete (7) estudantes afirmaram que Sim (41,2%), sete (7) marcaram que Não (41,2%) e três (3) participam às vezes (17,6%). Em sua ampla maioria foi identificado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR).

A pergunta seguinte diz respeito à participação em alguma associação de agricultores(as) ou organização de mulheres, como exemplo clube de mães. Sendo que 13 (76,5) estudantes afirmaram que não existe participação própria ou da família, um (1) às vezes (5,9%) e três (3) afirmaram a participação (17,6%). Constatou-se ainda a participação na Patrulha Agrícola, na Associação de Máquinas e no Círculo de Oração para Mulheres.

Para encerrar este bloco de perguntas sobre expressão no território, questionou-se a participação em algum outro movimento social popular do Campo, organização, pastoral e/ou grupo de jovens, oferecendo como exemplo, Catequeses, Grupos de Evangelização, Coral, entre outros, debatidos em aula.

Sendo que 10 (58,8%) estudantes afirmaram que não, um (1) às vezes (5,9%) e seis (6) identificaram a participação (35,3%) na escolinha bíblica e cultos evangélicos, assim como nas festas da paróquia da comunidade rural, aulas de catequese e Curso de Liderança Juvenil Cristã (CLJ). Além dessa expressão religiosa, um estudante afirmou participar de um grupo de *motocross*.

Compreende-se que conhecer os territórios de expressão dos educandos & educandas é importante devido às diversas fontes de conhecimentos que esses acessam e carregam consigo na construção dos seus conhecimentos, enquanto subsídios e ancoragem de significados.

Haja vista o número de perguntas nesse bloco é quase impossível reconhecer todos esses espaços, lugares e ambientes de expressão, entretanto, destacam-se alguns resultados de atuação, apesar da maior parte das respostas deste bloco serem negativas no que tange a participação dos educandos & educandas. A participação em Cooperativas (agrícolas) e Sindicatos de classe tiveram respostas positivas na sua maioria.

Entretanto, apenas isso não garante aprendizagens significativas à Construção do Conhecimento, dada a necessidade de interlocuções com diferentes visões de mundo e diversidades, étnicas, etárias, de gênero, entre outras. E ao olhar para a estrutura de gestão desses espaços, essa pluralidade ainda não é reconhecida, mesmo com inúmeros esforços

institucionais de garantir a renovação e atualização deste sistema (Aline Guterres Ferreira, 2020; 2022).

Na questão de múltipla escolha que inicia o bloco cinco (5), os educandos & educandas foram questionados sobre suas percepções referentes às contribuições para suas vidas oriundas da formação desenvolvida pelo Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), sendo possível a marcação de mais de uma resposta afirmativa.

- Ter mais diálogo na vida familiar;
- Para a permanência no campo;
- Saber conviver em grupo;
- Conseguir um emprego no meio rural;
- Conseguir um emprego na cidade;
- Continuar estudando;
- Ser aprovado/a no vestibular;
- Participar de organizações e movimentos sociais;
- Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância;
- Desenvolver um projeto profissional e de vida;
- Ampliar a consciência crítica;
- Ter melhor compreensão da realidade;
- Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política e
- Tornar-se um Líder/referência na comunidade.

Com o resultado, identificou-se a seguinte distribuição de respostas.

Figura 22 - Nuvem de palavras sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Os educandos & educandas demonstraram uniformidade entre os espaços educativos, igualando a mesma frequência de respostas entre “propriedade” e “escola”, já a palavra “trazer” teve a maior frequência. Essa foi descrita em um contexto de reconhecer os conhecimentos presentes no meio rural desenvolvidos na escola e retornar para seu lugar de origem, conforme observa-se nas respostas obtidas:

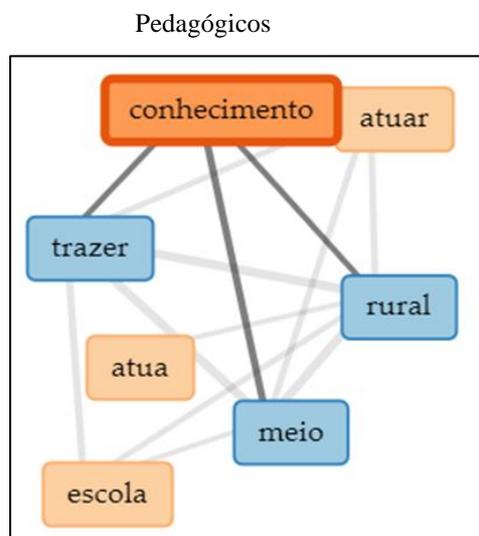
- Seria para trabalhar no meio rural, e depois trazer os conhecimentos para colocar para os colegas. (M. J. S. M., 2022).
- Que isso ajuda a atuar no meio rural, vir e trazer o que sabe e levar de volta se tem que melhorar ou continuar. (H. R., 2022).
- Atuar no meio rural, trazer perguntas para a escola e levar conhecimento para casa. (A. L. S., 2022).

Os educandos & educandas destacam esse movimento “de ir e vir” dos conhecimentos originários do Campo trabalhados na escola e retornando-os para o meio rural, o qual também se identifica na Rede de Conexões quando selecionada a palavra “conhecimento”.

Escolheu-se utilizar essa ferramenta de Rede de Conexões para melhor visualizar as relações dos entendimentos dos pesquisados(as). Pela formatação construída é possível

evidenciar as correlações que suas compreensões realizam no contexto dos resultados, como expresso a seguir.

Figura 23 - Rede de conexões sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Vê-se nesse resultado a superação da falácia construída pelo imaginário dos processos de modernização agrícola que pregaram à sociedade que no meio rural existiam somente pessoas atrasadas e sem cultura, como evidenciado por inúmeros estudos e pesquisas que elucidam os malefícios da Revolução Verde no Campo brasileiro.

Baseado em uma agricultura marcada pela disseminação do uso intensivo de agroquímicos sintéticos, fertilizantes e insumos externos. Além disto, o descaso com os conhecimentos tradicionais de origens dos agricultores familiares, bem como a difusão de técnicas e tecnologias, maquinários e implementos agrícolas e o endividamento por créditos rurais absurdos. Contribuindo assim para um meio rural devastado pela degradação ambiental e vazio pelo forte êxodo rural (Aline Guterres Ferreira, 2014, p. 28).

Em função do descrito, foram inúmeras as consequências negativas às populações do Campo e ao ambiente, que ainda carecem ser superadas.

Na pergunta “Como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção/desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos/as Estudantes?”, obteve-se uma uniformidade de termos. Entretanto, destacam-se as palavras consideradas positivas em detrimento das negativas, como pode-se observar na Nuvem de Palavras.

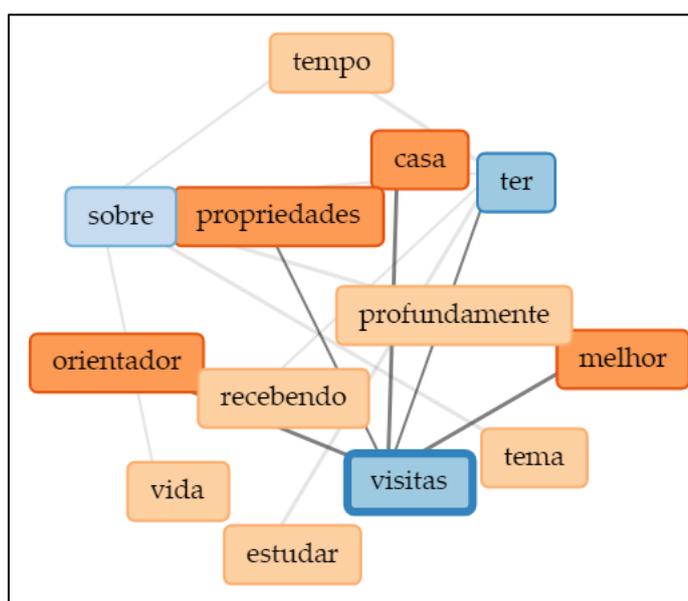
Figura 24 - Nuvem de palavras de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Os termos “melhor, aprender, ajudam” apresentaram a mesma quantidade de frequência em vista da organização de tempo entre estudar e trabalhar que a escola preconiza nos espaços educativos: propriedade familiar e escola. Outro destaque que os educandos & educandas descreveram foi o desenvolvimento do Instrumento Pedagógico “Visitas” dos Monitores & Monitoras em suas propriedades familiares, visto na rede de conexões:

Figura 25 - Rede de conexões das contribuições da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

O Instrumento Pedagógico de Visitas dos Monitores & Monitoras às casas dos educandos & educandas foi considerado uma contribuição positiva da Pedagogia da Alternância, haja vista a orientação estabelecida nesse momento, como descreve.

- Na minha opinião, é muito bom porque consigo aprender bem melhor, fazendo atividades práticas, recebendo visitas dos professores para ter melhor entendimento, e até algumas ideias novas. (M. J. S. M., 2022).

Acredita-se que este é um grande diferencial deste modelo escolar. As Visitas às propriedades dos educandos & educandas é um dos mais valiosos Instrumentos Pedagógicos, dada a aproximação da escola à realidade familiar, social, ambiental, cultural e produtiva deste estudante.

Ao analisar esse bloco, percebe-se a compreensão dos educandos & educandas atrelada a uma visão auspiciosa do processo escolar a partir de suas vivências educativas dos Instrumentos Pedagógicos, principalmente, da Visita às famílias. Esse contato próximo entre Monitoras & Monitoras com as famílias e responsáveis pelos educandos & educandas no próprio território familiar promove para além do averiguar o desenvolvimento do Projeto Profissional de Vida do Jovem, visa principalmente acompanhar “as experiências teóricas e as práticas que os jovens por meio das orientações conseguem colocar em prática retornando isso na propriedade, envolvendo também a família na formação e no desenvolvimento das experiências e práticas”, Elizandra Mânfio Zonta (2014, p. 53).

O questionário termina com o bloco seis (6) identificando os ecossistemas sociais onde a escola está inserida, no que tange às práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola, propriedade familiar e comunidade).

Os educandos & educandas destacaram a produção de alimentos considerada de subsistência familiar, sendo que nove (9) estudantes utilizaram propriamente este termo e os demais aproximaram-se do conceito ao afirmarem.

- Horta da escola, pomar, culturas alternativas (mandioca, tomate...) área experimental. (A. D. F., 2022).
- Horta, pomar e culturas alternativas (mandioca, batata, abóbora etc.). (M. S. F., 2022).

Ainda, a produção de horta orgânica, tanto na escola como em casa foi mencionada, assim como o cultivo de pomares.

Compreende-se a importância deste, pois um dos maiores infortúnios na agricultura familiar é uma colheita ruim, porque isso torna os agricultores & agricultoras vulneráveis

econômica e socialmente, conforme a autora Daiane Loreto de Vargas (2012). Sendo estes explorados e nem ao menos conseguem garantir a subsistência da família, demonstrando um cenário de precarização do seu trabalho e miséria rural.

Foi possível testemunhar o cultivo orgânico no período de observação presencial da pesquisa, ao acompanhar os manejos agrícolas na área externa do território escolar, que correspondia a um Instrumento Pedagógico de práticas agrícolas de produção e conservação. Nesses espaços eram cultivadas diversas variedades de alimentos, a partir de diferentes técnicas e manejos, tais como, os consórcios irrigados entre legumes, verduras e frutas, em ambientes abertos e estufa fechada, assim como, o cultivo de jardins e plantas medicinais em formato de Espiral de ervas.

A questão: Como considera a participação/importância e o envolvimento dos Parceiros (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Cooperativas, Associações...) para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes? Sete (7) estudantes apontaram a participação na escola do Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi), seis (6) da Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol), quatro (4) do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e dois (2) do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

No que tange às atividades oferecidas por esses parceiros, os educandos & educandas destacam as palestras e cursos com orientação financeira.

- Muito boa pois vem trazendo palestra para nós ensinando como funcionam os sindicatos também pessoal do Sicredi sobre empreendedorismo Rural do campo como controlar seu dinheiro para aprender empreender também dá certificado. (G. S. A., 2022).
- As cooperativas de crédito Sicredi e Cresol fazem palestras educativas para a turma, então acho muito interessante pois consigo abrir a mente a novas ideias e maneiras de pensar. (M. J. S. M., 2022).

Eles(as) destacaram uma relação positiva de parceria entre as entidades listadas e a escola, dada a importância dessa rede de relações na Educação do Campo. Neste sentido, também questionou-se a atuação da escola nos municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida por meio dos seus educandos & educandas.

Os termos “divulgação” e “visitas” tiveram a mesma frequência nas respostas, demonstrando a principal atuação da Casa Familiar Rural (CFR) estudada. Esse resultado está descrito na Nuvem de Palavras e Rede de Conexões a seguir.

Percebe-se com esses dados a importância das aprendizagens agrícolas na escola, assim como, os processos de superação da timidez e o incentivo à rotina de leituras. Essas mudanças são destacadas a partir dos trabalhos com enfoque participativo, sejam nas tarefas escolares ou atividades agrícolas.

Nota-se a essência deste trabalho participativo, no legado da prática tradicional da população Maia, denominada *Kuchubal*, na qual Andinos organizavam-se em grupos de mútua ajuda para cumprir com atividades agrícolas que exigiam muitos esforços físicos e eram impraticáveis por poucas pessoas, como descrito pelo autor Zanelli (2015).

4.1.2 Representação social dos Monitores & Monitoras da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor

Teve-se a oportunidade de pesquisar dois (2) Monitores e uma (1) Monitora da Casa Familiar Rural (CFR) da Universidade do Agricultor, com idade de 33, 32 e 41 anos, respectivamente. Todos formados(a) na área das Ciências Agrárias em Zootecnia (doutorado), Tecnólogo em Agronegócio (2013) e Tecnóloga em Agropecuária (2006).

Além de compartilharem a disciplina de Ciências Agrárias no ensino médio, todos são responsáveis por demais atividades na escola, tais como, o Atendimento Personalizado, as Visitas às Famílias e a revisão do correto preenchimento do Caderno da Alternância. Os quais são importantes Instrumentos Pedagógicos para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância na CFR.

Os Monitores e a Monitora afirmaram que receberam algum tipo de formação específica na Pedagogia da Alternância, seja por cursos livres, palestras ou seminários, encontros de formação, viagens de experiências, reuniões de formação, entre outros.

Identificaram algumas experiências já vivenciadas e oportunizadas pela escola Casa Familiar Rural, tais como:

- Sim, formação de monitores e viagem à França para ver o local de origem da Pedagogia da Alternância. (S. J. P., 2022).
- Aluna de pós-graduação em Pedagogia da Alternância na Profissionalização Rural. (D. S. Z., 2022).

Nesses 4,5 e 9 anos de atuação na instituição ou mais recentemente, 11 meses, percebe-se que houve uma preocupação por parte da CFR em oportunizar alguma formação específica na área aos seus Monitores & Monitoras. O que vem reafirmar o parecer da autora Marlene Ribeiro (2010) ao descrever a necessidade de formação complementar sobre

Pedagogia da Alternância aos técnicos e licenciados que se desafiam a trabalhar nesses educandários.

Ao responderem o bloco dois (2), todos demonstraram acreditar que a Pedagogia da Alternância é adequada para os educandos & educandas que moram no meio rural e que os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas.

Em suas respostas foram identificados 14 Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pela CFR:

- Plano de Formação;
- Plano de Estudos;
- Tema Gerador da Alternância;
- Cadernos Didáticos;
- Colocação em Comum;
- Visitas e Viagens de Estudo;
- Intervenções e Colaborações Externas;
- Visita às Famílias;
- Tutor e Tutoria;
- Projeto Profissional do Jovem;
- Estágio;
- Coletivos (limpeza, alimentação...);
- Área experimental e
- Internato.

Já o Caderno da Realidade e as Atividades de Retorno/Experiências foram identificadas por dois (2) Monitores. E apenas um (1) identificou o Caderno da Vida, Folha de Observação, Síntese, Serões de Estudo, Roteiro de Visitas, Caderno de Acompanhamento, Mística, Roda e Feira Pedagógica. A Cooperativa Escolar não obteve nenhuma resposta, pois não é um projeto desenvolvido na escola.

Outros Instrumentos Pedagógicos que são desenvolvidos pela escola Casa Familiar Rural citados pelos Monitores e Monitora são: atendimento personalizado, orientação vocacional, noite cultural e os intercâmbios. E ainda citaram os três (3) principais IPs que acreditam contribuir para o aprendizado dos educandos & educandas.

- Plano de estudos, colocação em comum, visita de estudos. (S. J. P., 2022).
- Colocação em comum. Visitas às propriedades e o plano de formação. (D. S. Z., 2022).

- Aulas práticas, viagem de estudo, caderno pedagógico. (L. P., 2022).

São diversos os Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos por esta CFR, entretanto, considera-se aqueles que mais contribuem para os processos de Construção do Conhecimento à luz do enfoque participativo, tais como, os Planos de estudos (junto da Colocação em Comum) e os Cadernos pedagógicos. Ambos vistos como ferramentas educacionais, apresentaram amplo protagonismo dos educandos & educandas.

As temáticas dos Planos de Estudos já estão definidas no Plano de Formação da CFR, contudo as estratégias de pesquisas são definidas no coletivo da turma no momento do Envio e registrada no caderno de Plano de Estudos de cada turma. As estratégias de investigação são orientadas conforme a temática de pesquisa e pelos ensinamentos dos Monitores & Monitoras dessa área do conhecimento.

Figura 28 - Registro do Plano de Estudos das turmas da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

Verifica-se nesse processo coletivo de construção da investigação no Plano de Estudos a essência de pesquisas participativas que se orientam para os processos de desenvolvimento a partir “de diagnóstico, planejamento, ação e avaliação, nos quais as partes interessadas colaboram coordenadamente, permitindo retroalimentação e ajustes ao longo da sua execução”, conforme Bracagioli Neto e Dal Soglio (2022).

Ainda segundo os autores, esse padrão de pesquisa ergue-se “em um universo de métodos que consideram fundamental a participação dos atores como resposta às demandas da sociedade para uma ciência mais aplicada aos problemas locais”. O caráter cíclico da pesquisa participativa confere aos modelos de investigação uma consentânea combinação aos processos de construção do conhecimento agroecológico (Bracagioli Neto e Dal Soglio, 2022).

No bloco três (3), quando questionados quais as fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos em suas aulas, os Monitores & Monitora podiam marcar quantas respostas necessárias e concordaram com os seguintes: livros didáticos, registros nos Planos de Estudos, Plano de Formação e dois (2) identificaram o Caderno da Realidade ou de acompanhamento e a folha de observação das visitas às famílias. Os Cadernos ou Fichas Didáticas obteve apenas uma (1) resposta.

Visto que nessa escola CFR, as Visitas às Famílias são de responsabilidade dos Monitores & Monitoras da área de conhecimento das Ciências Agrárias, e o manuseio nesses documentos acontece de forma natural sendo incorporados às suas aulas. As outras fontes de pesquisa que costumam utilizar para as aulas são:

- Matérias de graduação. (S. J. P., 2022).
- Sites da Embrapa. (D. S. Z., 2022).
- Google acadêmico e boletins técnicos. (L. P., 2022).

São múltiplos os demais métodos e ferramentas que os Monitores & Monitora costumam utilizar na construção e desenvolvimento das aulas. Todos combinam as respostas na utilização de vídeos, *slides* (*powerpoint* e *canva*), fotos e imagens, leitura de reportagens em *sites*, jornais e revistas, cartilhas e apostilas técnicas. O uso de áudios ou *podcasts*, leitura de artigos técnicos e científicos, livros e livros didáticos, aulas práticas e experimentos somaram duas (2) respostas cada.

É evidente a diversidade de fontes, métodos, ferramentas e estratégias que os pesquisados(a) afirmam utilizar para as aulas, variando entre materiais disponíveis e organizados pelas instituições de pesquisa e ensino, assim como, os documentos de registros dos Instrumentos Pedagógicos da CFR. Ainda foi possível observar o empenho e dedicação dos

educadores & educadoras em construir aulas significativas e interessantes aos educandos & educandas, com isso, nota-se a chamada “animação pedagógica” de Gimonet (2007).

O autor delinea a ação docente dos Monitores & Monitoras da Pedagogia da Alternância quando “Seus papéis têm a ver, ao mesmo tempo, com a transmissão de noções, de explicações, de conselhos metodológicos, de acompanhamento, de organização, de facilitação da expressão, isto é, de animação pedagógica” (Gimonet, 2007, p. 51).

Os territórios de expressão são identificados no bloco quatro (4) e nenhum dos Monitores & Monitora participa de alguma organização comunitária ou movimento social, assim como, não são filiados ou participam de partido político. Já a participação em cooperativa é assinalada positivamente por um Monitor apenas, identificando o Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi).

O total de negativas ainda é resposta na participação em sindicatos e associação de agricultores ou organizações de mulheres. Apenas a Monitora participa de outro movimento ou organização social popular do Campo, Pastoral e/ou grupos de jovens cristãos.

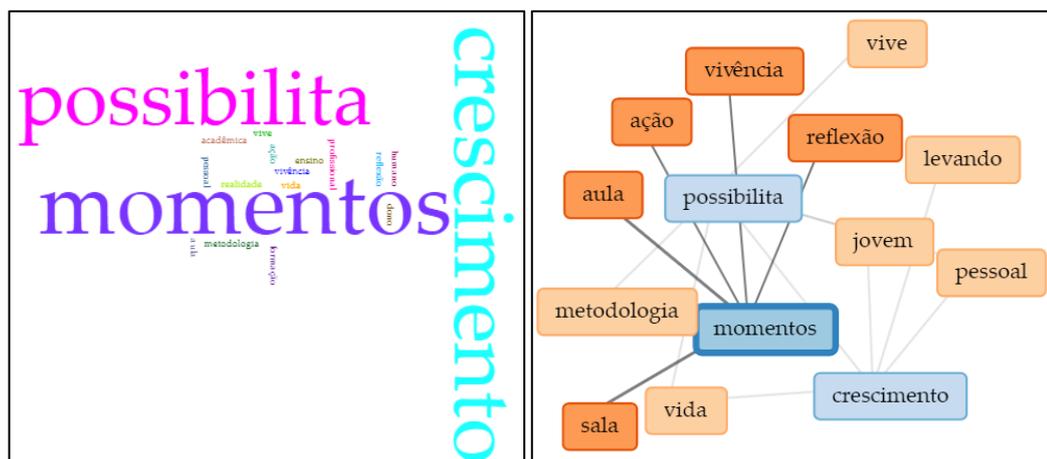
Podendo marcar quantas respostas necessárias sobre as contribuições da formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) à vida dos educandos & educandas, os Monitores & Monitora, tiveram opiniões convergentes no que tange:

- Ter mais diálogo na vida familiar;
- Para permanência no Campo;
- Saber conviver em grupo;
- Continuar estudando;
- Participar de organizações e movimentos sociais;
- Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância;
- Desenvolver um projeto profissional e de vida;
- Ampliar a consciência crítica;
- Ter melhor compreensão da realidade;
- Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política e
- Tornar-se um Líder/referência na comunidade.

Apenas um (1) Monitor adicionou a aprovação no Vestibular/ENEM. Entendemos que essa percepção somente será partilhada, quando houver um número significativo de aprovados, dado que, essa informação ainda não é tão difundida.

Sobre a compreensão de Pedagogia da Alternância e Instrumentos Pedagógicos descritas no bloco cinco (5), os Monitores & Monitora apresentaram as seguintes configurações de entendimentos. Sendo que as palavras “possibilita, momentos e crescimento”, apresentam maior frequência nesses entendimentos.

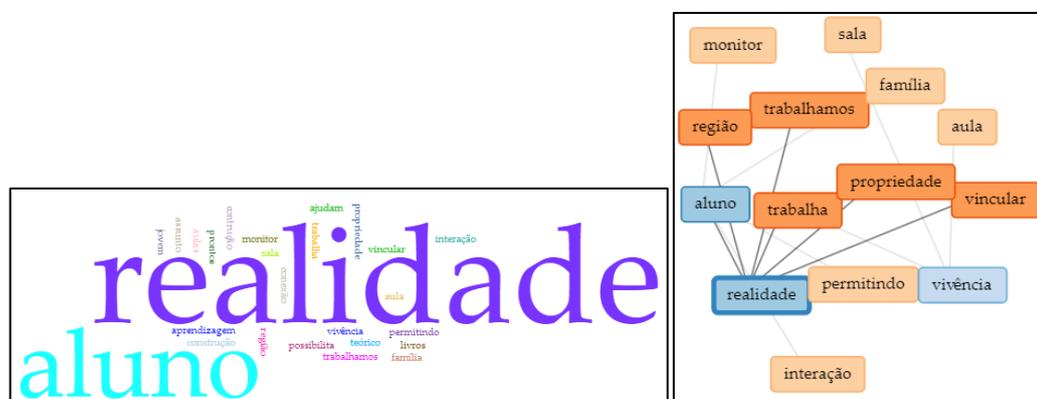
Figura 29 - Nuvem de Palavras (à esquerda) Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Sobre as contribuições (positiva ou negativa) da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e desenvolvimento das suas aulas e aprendizagem dos educandos & educandas, os Monitores & Monitora descreveram as seguintes compreensões sistematizadas pelo programa de mineração de dados.

Figura 30 – Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das contribuições (positivas ou negativas) da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e desenvolvimento das suas aulas e aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Ao analisar esse bloco, constata-se que os Monitores & Monitora evidenciam um ciclo de progresso no que tange às experiências dos educandos & educandas a partir da relação

das dimensões de trabalho & educação & família, quando essas palavras tomam destaque na sistematização das respostas, como identificado nas suas imagens criadas.

Essa concepção é ressaltada pela autora Marlene Ribeiro (2016) ao descrever sobre o projeto educativo político pedagógico da Pedagogia da Alternância e seu propósito de formação humana, dado que não se separa a educação efetuada pelo trabalho e pela escola.

Foram identificadas as práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), tanto na escola quanto na propriedade familiar e comunidade rural, descritas no bloco seis (6).

A produção de alimentos para subsistência familiar abrangeu todas as respostas, seja pela olericultura e fruticultura, com usos de insumos orgânicos. Tal como é desenvolvido nas aulas das Ciências Agrárias, a preocupação, o incentivo ao debate e as estratégias de desenvolvimento à transição agroecológica nas propriedades rurais dos educandos & educandas.

Ao considerarem sobre a participação e o envolvimento dos parceiros da escola para o diálogo dos diferentes saberes, os Monitores & Monitora entenderam que é de fundamental importância, uma vez que, permitem a viabilidade da escola, fortalecendo a formação dos(as) jovens e sua capacidade de se tornar um membro ativo da sociedade.

Compreende-se desse resultado, que o processo de Construção do Conhecimento desenvolve-se de maneira profusa, consoante “a partir da prática diária dos diversos atores que utilizam, experienciam, e reinventam a agroecologia, não somente como uma técnica produtiva, mas como uma maneira de compreender e se relacionar com o mundo” (Bogni e Bracagioli Neto, 2018, p. 73).

Essas parcerias com diferentes instituições são benéficas no que tange a pluralidade de ideias e concepções de mundo, e mesmo que conflitos sejam provenientes de distintas compreensões da realidade, é necessário o diálogo dos contextos debatidos.

Como também pode-se perceber a importância da atuação da CFR nos municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida, quando os Monitores e a Monitora descrevem.

- Atua sempre que possível ajudando no desenvolvimento das famílias dos jovens. (S. J. P., 2022).
- A escola atua na formação dos jovens agricultores, buscando o apoio dos municípios e mostrando o trabalho para a comunidade em geral. Participando ativamente. (D. S. Z., 2022).

- Tem buscado fortalecer as parcerias onde os jovens estão inseridos, participando de eventos. (L. P., 2022).

As mudanças e/ou transformações sociais, percebidas pelos Monitores & Monitora nos espaços de expressão da CFR, foram observadas através do desenvolvimento dos projetos dos educandos & educandas, os quais permitiram que esses(as) permanecessem no meio rural. E dessa forma inspiraram os demais jovens a continuarem no Campo, sendo agentes transformadores em seus espaços.

Os Monitores & Monitora descreveram também a possibilidade de mudanças na perspectiva em relação ao futuro e capacidade de tomar decisões, como transcrito.

- Sim, se observa muitos jovens desenvolvendo seus projetos, permanecendo no meio rural, jovens esses que inspiram também outros jovens a permanecer no campo, sendo agentes transformadores de seus espaços. (D. S. Z., 2022).
- Sim. Tem possibilitado mudanças na perspectiva do jovem em relação ao seu futuro e capacidade de tomar decisões (L. P. 2022).

É notório as potencialidades dos Projetos Profissionais de Vida do Jovem (PPVJ) no que se refere às oportunidades de desenvolvimento e permanência dos educandos & educandas no Campo. Em função de construir uma proposta de cultivo agrícola, agropecuário ou serviços a partir do perfil e competências da realidade produtiva, ambiental, econômica e social da unidade produtiva familiar.

Visto que o PPVJ é parte da Qualificação em Agricultura Familiar e seu desenvolvimento inicia na inserção do educando & educanda no sistema da CFR, onde é orientado a construir em conjunto com sua família.

O projeto visa implementar ou melhorar as atividades agrícolas, agropecuárias ou de serviço nas propriedades rurais, possibilitando, dessa forma, a geração de renda tanto para si, quanto para a família, segundo as autoras Henriqueta Alves e Dulcinéia da Silva Zonta (2021).

4.1.3 Representação social dos familiares dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor

Tive a oportunidade de acompanhar o Instrumento Pedagógico de Visita às famílias durante a semana na CFR, visitando duas (2) diferentes e distantes localidades rurais, em parceria com o Monitor das Ciências Agrárias responsável. Acompanhei a visita aos familiares

de um educando do primeiro ano, sendo o segundo filho a estudar na escola Casa Familiar Rural.

Apesar de ter organizado um roteiro de entrevista para esse momento, foi essencial respeitar a dinâmica deste encontro entre escola e família para compreender as relações construídas com o passar dos anos, sejam elas de amizade, parceria, respeito e afetividade, como pude testemunhar. Diante disso, as análises neste item foram feitas subjetivamente a partir dos registros no Diário de campo.

Durante a visita ficou evidente a inserção da família nos processos educacionais, considerando a preparação, acolhimento e condução deste momento pelos familiares, nos recebendo com afetuosidade e orientando nossos olhares aos espaços agrícolas de produção a partir dos ensinamentos escolares. Toda a família (pais, irmã e sobrinha) organizaram-se para este encontro por julgarem um evento familiar junto à escola e aos Monitores & Monitoras.

Ao considerarem as Visitas às Famílias essencial ao processo educacional dos filhos, os pais também destacaram que o acompanhamento das práticas agrícolas, assim como a formação integral é fundamental para a sua socialização. Visto que, a participação nas reuniões do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município (o qual o pai é dirigente) somente iniciou após o começo das aulas na CFR, como relatado. A família também ressalta que já se habituaram à dinâmica da alternância e assim organizam o trabalho agrícola conforme o movimento do filho, respeitando seu tempo de estudo e *lavor*.

Ao manifestarem o desejo dos filhos em permanecerem na propriedade familiar, enxergaram essa possibilidade após conhecerem a CFR em uma reunião do STR. Diante disso, já oportunizaram ao segundo filho essa experiência e incentivam a neta, quando chegar na idade escolar. Isso se comprova, pela perpetuação do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) do primeiro filho que estudou na escola CFR. O projeto de ovinocultura (Figura 31) ainda é desenvolvido pelos familiares, mesmo sem a presença do primogênito em casa.

Figura 31 - Sistema de produção de ovinos advindo do Projeto Profissional de Vida do Jovem



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

Mesmo não se caracterizando como uma produção agropecuária cultural da região, a criação de ovelhas da família chegou a 60 cabeças nos primeiros anos do desenvolvimento do projeto e está sendo mantida até o presente pelos familiares. Ainda que o projeto do educando da CFR pesquisada ainda estava em construção no momento da visita, já considerava a ovinocultura no complexo agrícola de criação.

A segunda Visita às Famílias que acompanhei foi na propriedade rural de uma educanda do primeiro ano também, Figura 32. Com foco na bovinocultura leiteira da família, o Projeto Profissional de Vida da Jovem (PPVJ) orienta-se para o melhoramento genético e do manejo da cultura.

Figura 32 - Visita à família da educanda do primeiro ano da Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

Fomos acolhidos pela educanda e sua mãe que relata muito apreço por esse momento de encontro, junto aos Encontros das Famílias. Apesar de avaliar que exista pouca divulgação da escola CFR e da dinâmica escolar para a inserção de meninas, já se percebe um aumento no número de meninas nas turmas.

A mãe evidencia ainda a importância na vida dos educandos & educandas do IP Setores ou Coletivos (a responsabilidade dos grupos na manutenção e organização das áreas comuns e externas de produção agrícola e paisagismo). Para muitos é a primeira vez que existe esse comprometimento com esse tipo de serviço doméstico e familiar, nas suas palavras.

Por ser grande entusiasta e apresentar satisfação com o processo escolar, a progenitora relata que gostaria de ter estudado em uma escola com essa dinâmica e antevê a caçula seguindo o caminho da irmã, visto que até o momento, ela viaja quase duas (2) horas no transporte escolar para cursar o ensino fundamental em uma escola Polo do município. Mesmo o pai da educanda não estar presente, foi nos informado que este tentou desmarcar os compromissos do dia para acompanhar a Visita, dado que, já enxerga a primogênita como parceira e sucessora na atividade agrícola.

Após a entrada da filha no educandário, a família narra ter investido na reforma dos galpões de produção na transição para o sistema *free stall*, (que consiste em áreas com camas individualizadas para os animais, com corredores de acesso e pistas de manejo). Este sistema fornece maior bem-estar ao bovino leiteiro e aumenta a sua produtividade, junto ao correto piqueteamento nas pastagens. E ainda, foi relatado a necessidade da emancipação da menina para esta inscrever-se no Bloco do Produtor Rural (documento para registro das movimentações agrícolas do ano corrente).

Um último registro da Visita à Família da educanda é o seu desejo em realizar cursos de artesanato, especificamente, na arte da *biscuit* e aguarda esse momento promovido pela escola CFR. Para a despedida, foi realizada uma breve caminhada pela comunidade rural conduzindo-nos a uma escola rural fechada, em um complexo com quadra poliesportiva nova que serve como espaço funerário para a comunidade e salão paroquial da Igreja Católica. Isto fez com que todas as crianças e jovens da região fossem transportadas para estudar na cidade. A partir de pesquisas realizada através do Observatório de Educação do Campo do Vale do Rio Pardo (2023) foi identificado nesses últimos 15 anos o fechamento de 46% das escolas do campo no Rio Grande do Sul.

Essa mesma conduta repetiu-se na comunidade rural da Visita às famílias anterior, onde após a conquista da reforma desses espaços de lazer, salão de festas e campo de futebol, as famílias rurais não conseguem mais se reunir em celebração, dado o número reduzido de pessoas residentes no Campo.

4.2 A CASA FAMILIAR RURAL DOS INTERCÂMBIOS FRANCESES

Devido à proximidade geográfica entre as duas (2) Casas Familiares Rurais (CFRs), seguiu-se a pesquisa no noroeste do Estado Gaúcho. Dessa maneira, houve o deslocamento de um pouco mais de 50 km em direção à fronteira com Santa Catarina (SC) para vivenciar mais uma semana em mais uma Casa Familiar Rural. Este educandário demonstrou receber inúmeros intercâmbios entre os Monitores & Monitoras brasileiros(as) e professores & professoras franceses, visto que essas experiências transcorriam nas conversas e diálogos escolares e até os utensílios domésticos possuíam descrições em português, inglês e francês.

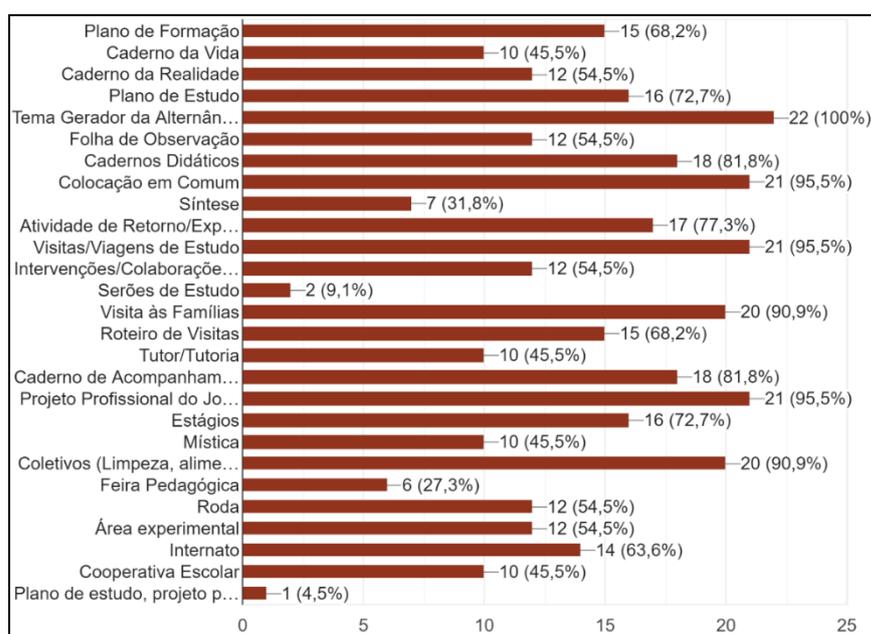
4.2.1 Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses

Houve a oportunidade de pesquisar uma turma do segundo (2º) ano, presencialmente, no seu tempo de Alternância escolar. A pesquisa foi realizada com 22 estudantes, com idade de 16 e 17 anos, sendo 15 (68,2%) do sexo masculino e sete (7) do sexo feminino (31,8%). Com exceção de uma menina que possuía residência na cidade, o restante dos educandos & educandas eram oriundos do meio rural, dos municípios que compunham a região norte do Estado. Na sua grande maioria, os educandos & educandas eram transportados pelos carros oficiais das Prefeituras municipais parceiras do educandário.

Seguem os resultados do bloco dois (2) do questionário, em que 20 (90,9%) estudantes consideram a Pedagogia da Alternância adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural, um (1) estudante entende que Não (4,5%) e um (1) assinalou que às vezes (4,5%) a PA é adequada. Obteve-se resultados semelhantes à questão sobre a contribuição dos Instrumentos Pedagógicos para o desenvolvimento e construção das aulas, sendo que 20 (90,9%) estudantes afirmaram positivamente e dois (2) assinalaram às vezes (9,1%).

Quando questionados quais são os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos na Casa Familiar Rural, os educandos & educandas apresentaram a seguinte identificação.

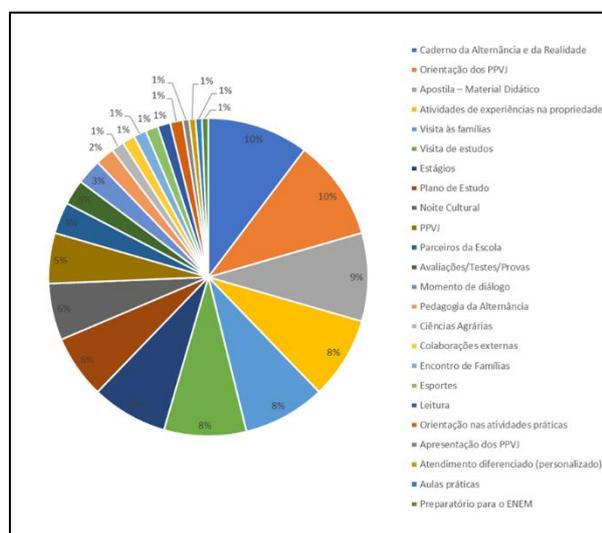
Figura 33 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Identificou-se uma maior distribuição de assimilação dos educandos & educandas dos Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos na escola. Entretanto, alguns IPs foram repetidos na questão posterior, ao identificarem os demais Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos na escola e que não tinham sido marcados anteriormente, contudo os dados foram mantidos na tabulação devido à sua significância aos pesquisados(as).

Também, foram mantidos os resultados com menor frequência, devido à importância dos Instrumentos Pedagógicos, a qual foi observada pela pesquisadora na semana presencial, seja pelo ineditismo e/ou relevância pedagógica.

Figura 34 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Pode-se destacar ainda os seguintes IPs desenvolvidos nesta escola Casa Familiar Rural: Apostila didática (Figura 35) construída pelos professores(as), a qualificação do PPVJ no final do segundo (2º) ano, preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reforço escolar e orientação do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) no contraturno (na outra semana da alternância escolar).

Figura 35 - Cadernos didáticos da escola Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

Os Cadernos (Apostilas) didáticas são construídos pelo coletivo dos Monitores & Monitoras, professores & professoras da Casa Familiar Rural, dividido por área de conhecimento. São entregues aos educandos & educandas nos dois (2) semestres do ano letivo para acompanhar as aulas, realizar as atividades, exercícios e leituras das bibliografias indicadas e ainda, organizar os Planos de estudos que já constam descritos neste documento.

Os resultados seguem descritos em uma tabela de frequência para melhor visualização quantitativa dos demais Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pela Casa Familiar Rural identificados pelos educandos & educandas.

Tabela 5 - Identificação de de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Caderno da Alternância e da Realidade	16
Orientação dos PPVJ	16
Apostila – Material Didático	14
Atividades de experiências na propriedade	13
Visita às famílias	13
Visita de estudos	13
Estágio	12
Plano de Estudos	10
Noite Cultural	9
PPVJ	8
Parceiros da Escola	5
Avaliações/Testes/Provas	4
Momento de diálogo	4
Pedagogia da Alternância	3
Ciências Agrárias	2
Colaborações externas	2
Encontro de Famílias	2
Esportes	2
Leitura	2
Orientação nas atividades práticas	2
Apresentação dos PPVJ	1
Atendimento diferenciado (personalizado)	1
Aulas práticas	1
Preparatório para o ENEM	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

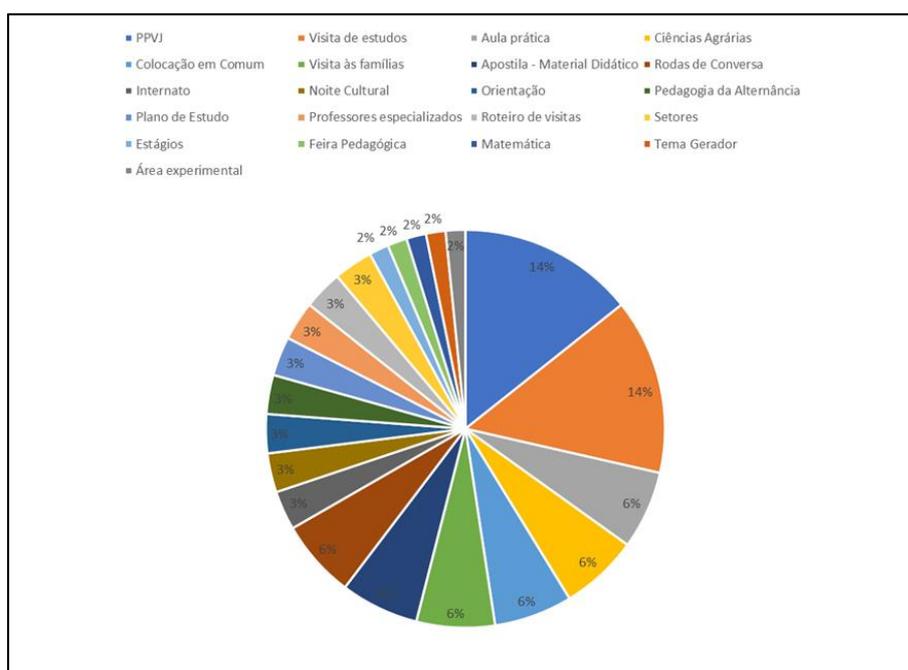
Com a tabela é possível identificar a frequência que os Instrumentos Pedagógicos foram descritos na pesquisa pelos educandos & educandas. Do mesmo modo, demonstra-se a diversidade por um gráfico colorido.

Os três (3) primeiros IPs identificados: Caderno da Alternância e da Realidade, Orientação PPVJ e Apostila (Material Didático), demonstram a união das ferramentas educativas herdadas do Velho Mundo em conjunto as estratégias educacionais criadas em Terras Latinas. Os chamados Cadernos da Alternância, Acompanhamento, Realidade, entre outros, já constam na literatura consultada, a exemplo das obras de Marinalva Jardim Franca Begnani (2010), Pozzebon (2015) e Angelita Zimmermann (2021).

Contudo, a prática de uma orientação sistematizada do PPVJ, no contraturno da Alternância escolar presencial, assim como a criação do próprio material didático, está na vanguarda deste arquétipo escolar, como entendem as autoras Henriqueta Alves e Dulcinéia da Silva Zonta (2021, p. 82) ao descrevê-lo como um “instrumento valioso elaborado com o objetivo de aprofundar teoricamente o tema gerador que constitui o Plano de formação”.

Ao serem solicitados que selecionassem três (3) Instrumentos Pedagógicos que consideram contribuir para sua aprendizagem, os educandos & educandas identificaram 21 IPs e ferramentas que auxiliam os estudos, tais como expresso na figura e tabela com suas respectivas frequências.

Figura 36 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para o aprendizado conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Representa-se esse resultado no formato de tabela para melhor visualização quantitativa dos Instrumentos Pedagógicos apontados pelos educandos & educandas, assim como a frequência de cada um.

Tabela 6 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos e das estudantes

Instrumento Pedagógico	Frequência
PPVJ	9
Visita de estudos	9
Aula prática	4
Ciências Agrárias	4
Colocação em Comum	4
Visita às famílias	4
Apostila - Material Didático	4
Rodas de Conversa	4
Internato	2
Noite Cultural	2
Orientação	2
Pedagogia da Alternância	2
Plano de Estudos	2
Professores especializados	2
Roteiro de visitas	2
Setores	2
Estágio	1
Feira Pedagógica	1
Matemática	1
Tema Gerador	1
Área experimental	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Ao analisar esses resultados compreende-se a importância do PPVJ na vida escolar dos educandos & educandas, considerando o preparatório na construção deste nos três (3) anos do ensino médio.

Em observação, testemunhou-se a Coordenadora Pedagógica e a Monitora ensinando um protocolo de pesquisa do tipo estudo do conhecimento em portais de revistas científicas, Google acadêmico e boletins técnicos, com as palavras-chave da temática do PPVJ. A construção deste referencial é apresentada para uma banca de Monitores & Monitoras, professores & professoras, na defesa de qualificação do PPVJ ao final do segundo ano.

A construção desta bibliografia integra a semana da Alternância presencial do educandário, com a apresentação das buscas dos artigos e boletins técnicos, dos assuntos e pesquisas desenvolvidas nesses documentos e um tempo destinado para a leitura profunda. O reforço na orientação e construção do PPVJ, estende-se ao contra turno da Alternância presencial dos educandos & educandas, realizado pelos Tutores & Tutoras da CFR.

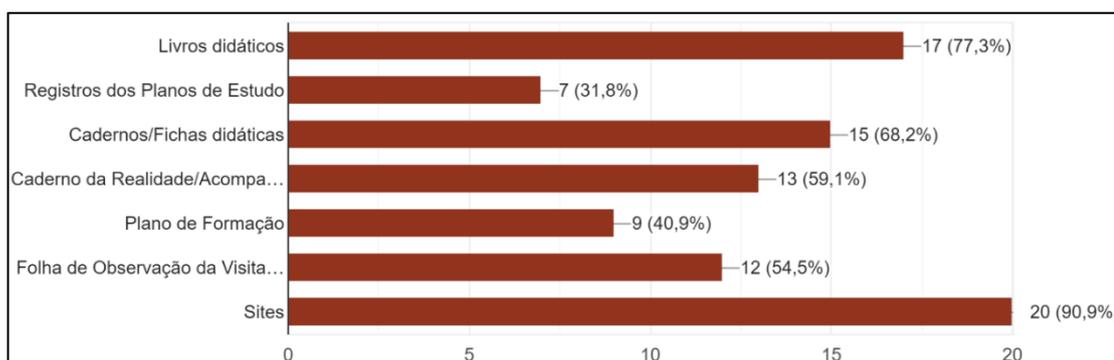
Organizadamente, os educandos & educandas do terceiro e último ano escolar comparecem na CFR em média por três (3) dias para ter acesso à biblioteca e à *internet* de boa

qualidade, além de orientação dos Monitores & Monitoras, professores & professoras de diferentes áreas do conhecimento.

O Projeto Profissional de Vida do Jovem é um Instrumento Pedagógico fundamental da Pedagogia da Alternância, pois nele são sistematizadas as aprendizagens que os educandos & educandas adquiriram durante os anos escolares nos diferentes e distantes territórios educativos. Este trabalho de conclusão do ensino médio é essencial na Qualificação profissional, dado que seu planejamento é realizado na Alternância Escolar e desenvolvido na Alternância Familiar, compondo a formação/escolarização como prática a ser desenvolvida pelo(a) estudante em sua moradia/propriedade, conforme a autora Angelita Zimmermann (2019).

No bloco três (3), os educandos & educandas foram questionados quais as fontes de pesquisa dos conteúdos foram utilizadas, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas, e este foi o resultado.

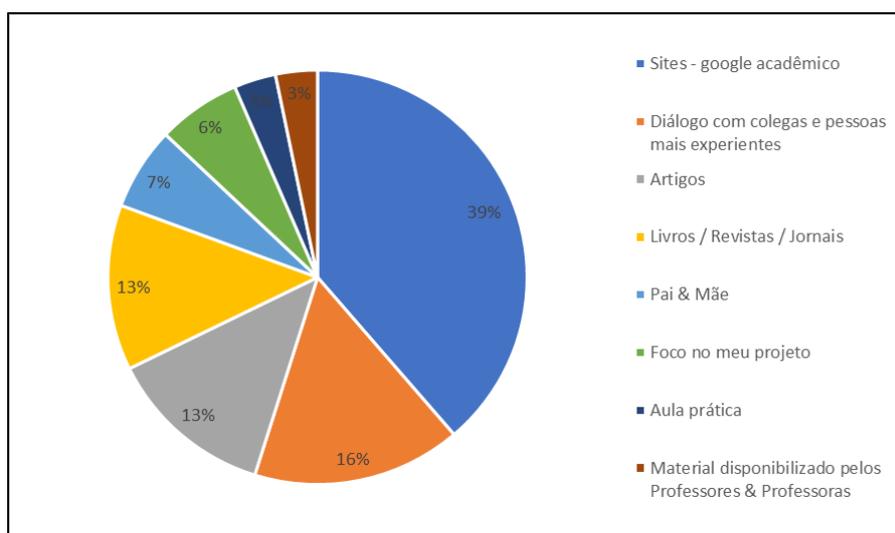
Figura 37 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

De forma complementar, eles(as) ainda foram questionados quais outras fontes de pesquisa costumam utilizar para as aulas. E as fontes elencadas pelos educandos & educandas decorrem entre diferentes dimensões, sejam plataformas digitais ou consultas a especialistas.

Figura 38 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas



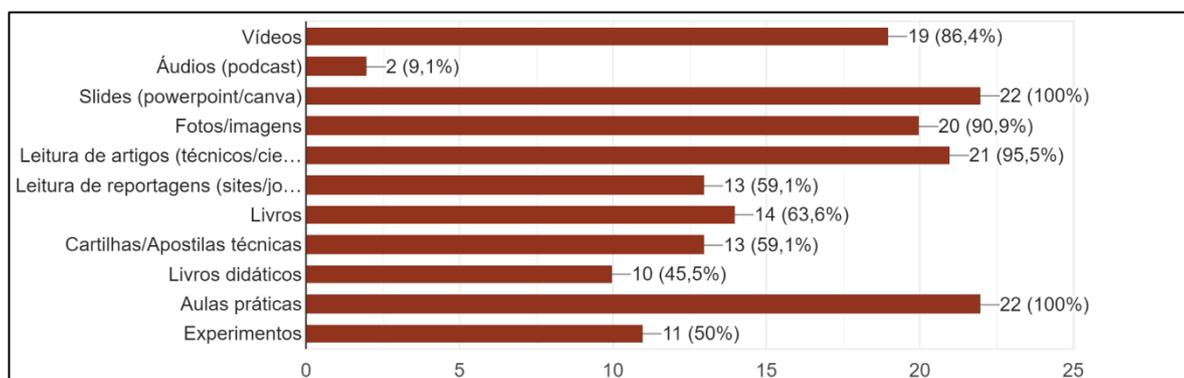
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Neste bloco fica explícito a importância da construção do referencial teórico do PPVJ pelos princípios das pesquisas do tipo estudo do conhecimento desenvolvido na escola, pelos 39% que obtiveram esse reconhecimento.

Durante minha vida acadêmica somente desenvolvi essa investigação na pós-graduação, então vejo muito relevante essa prática da iniciação científica ainda no Ensino Médio. Desse modo os educandos & educandas já obtêm uma noção básica da pesquisa investigativa, enriquecendo ainda mais as suas escritas e construções teóricas e práticas, além de carregarem em si os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

As maneiras de apresentação desses conhecimentos também se revelam diversas, e mais uma vez ressaltam o ato de ler artigos e reportagens, assim como o uso de *slides* e as aulas práticas, demonstrado na figura.

Figura 39 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google Formulário*, 2023.

No bloco quatro (4), quando questionados se participam de alguma organização comunitária ou movimento social popular do Campo, tais como, Centro de Tradições Gaúchas (CTG), Piquetes, Equipes de Laço e Rodeio, Invernadas ou Grupos de danças, times de futebol, entre outros, os resultados demonstram que 13 (59,1%) estudantes participam, seis (6) não participam (27,3) e três (3) participam às vezes (13,6).

São diversos os espaços citados, na sua grande maioria os times de futebol, seguido de grupos de motocicletas, atividades religiosas e de organização da comunidade rural, por fim, a participação em grupo de dança do tipo Invernada de CTG. Uma (1) estudante identificou a participação na CFR, enquanto movimento social popular.

A metade dos educandos & educandas, 11 (50%) não possui filiação ou participação em algum partido político, oito (8) afirmaram que sim (36,4%) e três (3) marcaram que às vezes (13,6%). Das respostas afirmativas, as legendas identificadas correspondem a partidos com correntes progressistas. Na próxima questão foram obtidos os seguintes resultados: 21 (95,5%) dos educandos & educandas são associados ou participam de alguma Cooperativa e apenas um (1) assinalou que não (4,5%).

São diversas as instituições cooperativas citadas, entre elas, 10 descreveram o Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi), sete (7) a Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol), cinco (5) a Cooperativa A1 (A: do segmento agropecuário e 1: a mais antiga de Santa Catarina).

E o restante foi mencionado apenas uma (1) vez, Cooperativa Tritícola de Frederico Westphalen (COOTRIFRED), Cooperativa Rural dos Vales (COOPerval), Sistema de Cooperativas Financeiras do Brasil (SICOOB), Coper Ametista de Vinhos e Sucos (Coperametista), Cooperativa Tritícola Sarandi Ltda (Cotrisal).

Referente à participação em Sindicatos, os educandos & educandas apresentaram os seguintes resultados: 13 (59,1%) afirmaram a filiação e/ou participação seja própria ou de familiares, oito (8) não participam ou seus familiares são filiados (36,4%) e um (1) participa às vezes (4,5%). Das respostas afirmativas, foram identificados o Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) e o Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (SUTRAF).

Ao serem questionados sobre a participação de alguma associação de agricultores(as) ou organização de mulheres, do tipo clube de mães, 15 (68,2%) responderam que não, cinco (5) afirmaram participar (22,7%) e dois (2) participam às vezes (9,1%). Os educandos & educandas indicaram a própria participação ou de familiares nas atividades da cooperativa associada, assim como, em times de futebol da comunidade e na organização (decoração e alimentação) das festas rurais e clubes de mães.

Para encerrar este bloco de expressão territorial dos educandos & educandas, questionou-se a participação em algum outro movimento ou organização social popular do Campo, pastoral e/ou grupo de jovens, tendo como exemplo as turmas de catequese, grupos de evangelização, coral e demais. Obteve-se afirmativas de 12 (54,5%) estudantes, oito (8) marcaram não (36,4%) e dois (2) às vezes (9,1%). Das descrições das atividades, foram relacionadas as participações religiosas, entre a pastoral da família/familiar, grupo de jovens, catequese, liturgia e coral, assim como na associação da comunidade e moto clube.

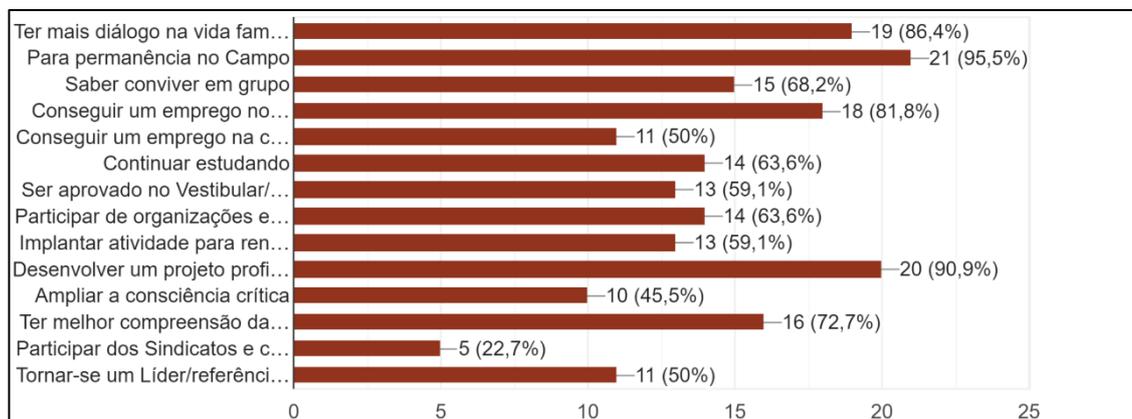
A identificação dos territórios de expressão dos educandos & educandas possui intuito de reconhecer seu envolvimento social e participação nos diversos espaços institucionais existentes nas suas regiões de origem. Dessa maneira, estima-se entender as suas dinâmicas de organização, fortalecimento de redes e fontes de conhecimentos, visto que às entidades ou movimentos sociais e sindicais presentes no território podem contribuir para a Construção do Conhecimento, como já analisado pelo autor Pozzebon (2015) à luz do desenvolvimento rural.

No que tange as compreensões dos educandos & educandas sobre a formação do Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância que fazem parte no bloco cinco (5), questionou-se a opinião sobre as contribuições para a vida, em uma pergunta de múltiplas escolhas com as seguintes alternativas:

- Ter mais diálogo na vida familiar;
- Para a permanência no campo;
- Saber conviver em grupo;
- Conseguir um emprego no meio rural;
- Conseguir um emprego na cidade;
- Continuar estudando;
- Ser aprovado/a no vestibular;
- Participar de organizações e movimentos sociais;
- Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância;
- Desenvolver um projeto profissional e de vida;
- Ampliar a consciência crítica;
- Ter melhor compreensão da realidade;
- Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política e
- Tornar-se um Líder/referência na comunidade.

As respostas apresentaram a seguinte distribuição:

Figura 40 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

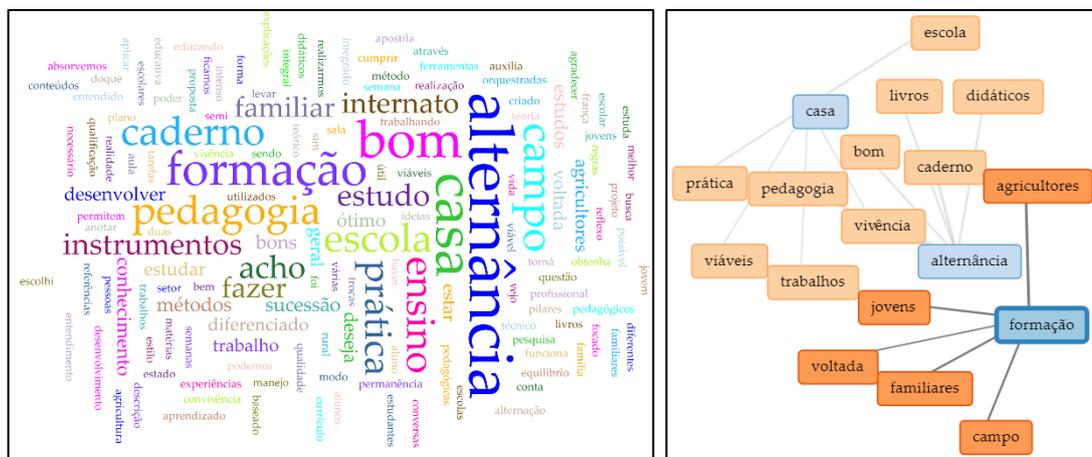
Percebe-se convergências das respostas que obtiveram resultados mais altos, para a permanência no Campo e Desenvolver um projeto profissional e de vida. Em razão dos objetivos propostos pelo desenvolvimento do PPVJ em relação ao Pilar da formação pela Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, o Desenvolvimento do Meio, Elisandra Mânfio Zonta (2015) discorre da seguinte forma:

A segunda finalidade da CFR é o desenvolvimento do meio, parte-se do princípio que nesse processo de construção do conhecimento, é importante que aconteça o desenvolvimento do jovem como ser humano, o desenvolvimento da família, na construção e aplicação do Projeto Profissional de Vida e o desenvolvimento do meio, ou seja, deve ir além da “porteira” da propriedade, tem que atingir a comunidade, o município. (Elisandra Mânfio Zonta, 2015, p. 25).

Para tamanha articulação, o PPVJ origina-se da relação das áreas do conhecimento desenvolvido no educandário em “debate com a família, para a construção de um projeto viável e possível de ser colocado em prática, ou seja, é um projeto real para a unidade de produção familiar”, ainda segundo a autora acima citada.

São diversas as compreensões dos educandos & educandas sobre o processo educacional em que estão vivenciando, como demonstrado nas figuras da Nuvem de Palavras e Rede de Conexões.

Figura 41 - Nuvem de Palavras (à direita) e Rede de Conexões (à esquerda) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

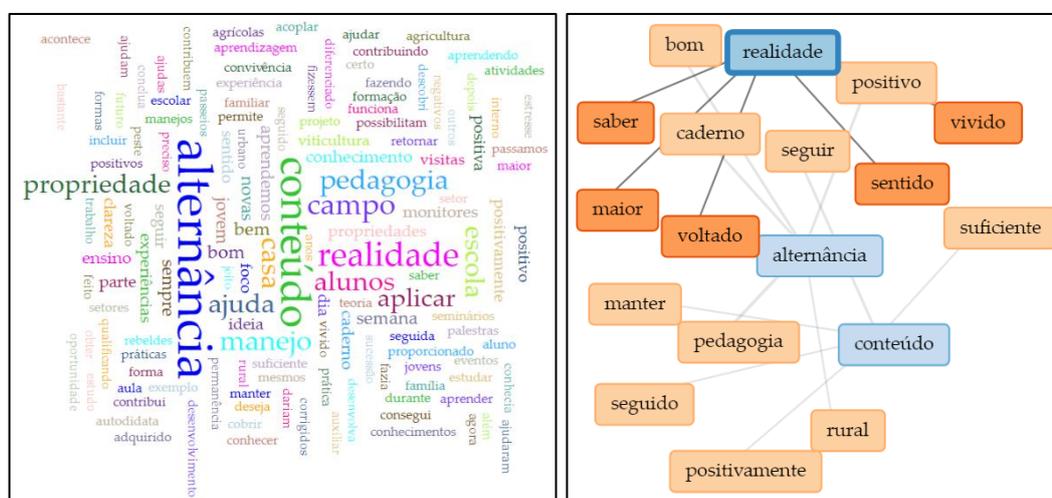
As palavras com maior frequência são “alternância” com oito (8), “casa” com seis (6), “formação” e “bom” com cinco (5) cada. E ao destacarmos a palavra “formação” na Rede de Conexões vê-se que esta palavra se relaciona com as palavras: agricultores, jovens, voltada, familiares e campo.

E isto justifica-se no processo de formação caracterizado enquanto Qualificação na Agricultura Familiar das escolas CFR, ao qual é descrita por Puig-Calvó (2021, p. 9) como “dignificar a profissão de camponeses, aumentar a renda familiar, o nível científico e acadêmico de suas práticas agrícolas, como consequência, uma maior rentabilidade em equilíbrio com o meio natural”, que possui uma formação voltada para os e as jovens do Campo se reconhecerem enquanto agricultores & agricultoras familiares.

Tais concepções e objetivos são distintos e distantes da escolarização disponibilizada pela maioria das escolas da rede pública, municipal e estadual, nas quais os e as estudantes do meio rural não identificam sua origem por medo e vergonha de retaliações e chacotas da cultura predominantemente urbana.

Entretanto, uma formação orientada aos jovens agricultores e agricultoras familiares carece de adaptar o sistema escolar para atender as demandas dessas comunidades rurais e nesse sentido foram questionadas as contribuições da proposta educativa, política e pedagógica da CFR, sejam positivas e/ou negativas, e suas respostas são expressas nas figuras.

Figura 42 - Nuvem de Palavras (à direita) e Rede de Conexões (à esquerda) de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas

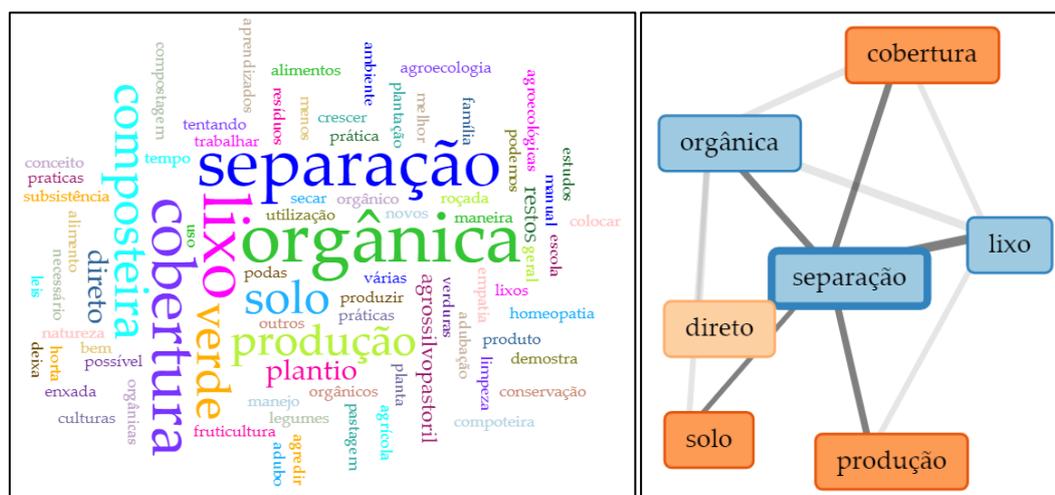


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

“Alternância”, “conteúdo” e “realidade” foram as palavras que obtiveram maior frequência e ao destacar as suas correlações identificou-se que os conteúdos são voltados para a realidade e constroem sentidos nos saberes da vida cotidiana.

Para tal são promovidos conhecimentos de práticas agrícolas sustentáveis no que tange a conjuntura social, econômica, ambiental e cultural das famílias dos educandos & educandas, e a sistematização das respostas encontra-se expressa na Figura 43.

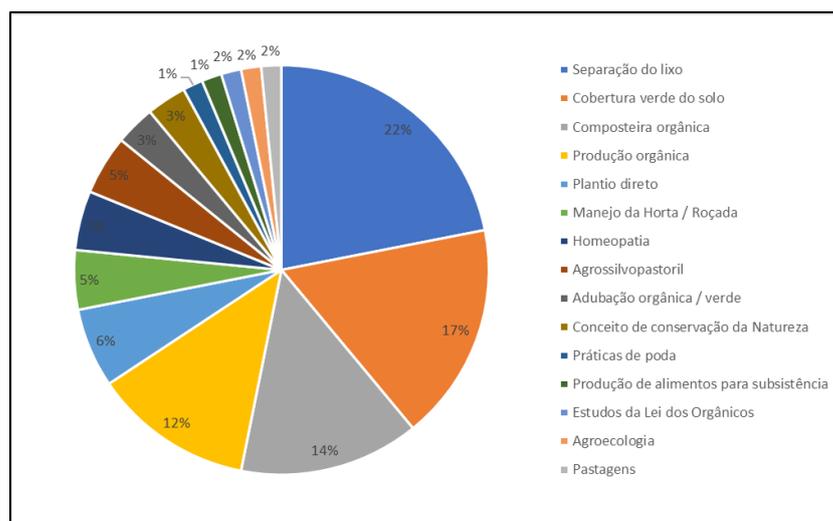
Figura 43 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural)



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Essas informações também foram organizadas a partir da Figura 44 apresentado a seguir, onde destacam-se as principais práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos reconhecidos pelos educandos & educandas, no bloco seis (6). Em destaque, a separação dos resíduos alimentares orgânicos e recicláveis secos, assim como a utilização da cobertura verde do solo na propriedade familiar e a composteira orgânica na escola.

Figura 44 - Práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural)



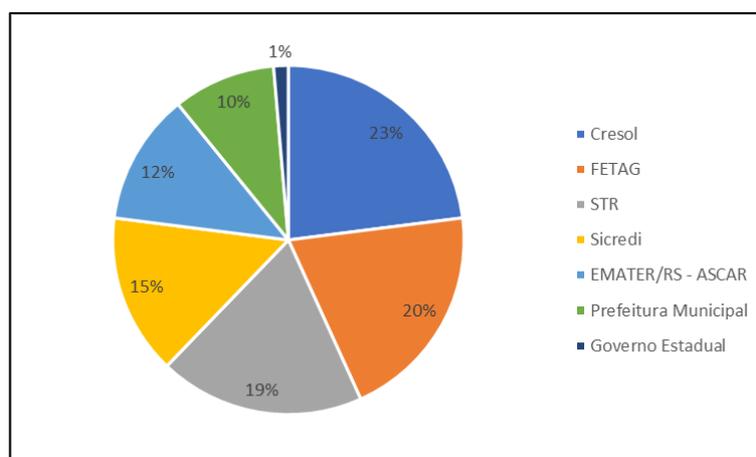
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Questionou -se como os educandos & educandas consideram a participação e a importância do envolvimento dos parceiros da escola Casa Familiar Rural (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Cooperativas, Associações...) para o diálogo dos diferentes saberes. A grande maioria apenas identificou os parceiros que colaboram com a escola, os poucos que descreveram as efetivas contribuições, as destacaram dessa forma:

- É importante por ter mais aprendizados. (A. F., 2022).
- Participação da FETAG com financiamento, Cresol com conteúdo de crédito, Sicredi com ensino de administração de crédito. (L. H. Z., 2022).
- É uma boa ajuda com materiais para enriquecimento de conteúdos e a Prefeitura nos ajuda com o transporte. (I. F. A., 2022).
- Para que se possa ter diálogo com quem futuramente ajudará a desenvolver as atividades da propriedade, FETAG, Cresol, Sicredi, Prefeitura Municipal são alguns cooperadores. (V. B. T., 2022).

Para ilustrar as respostas dos educandos & educandas, foi registrado na Figura 45 os principais parceiros reconhecidos.

Figura 45 – Principais parceiros que colaboram com o educandário

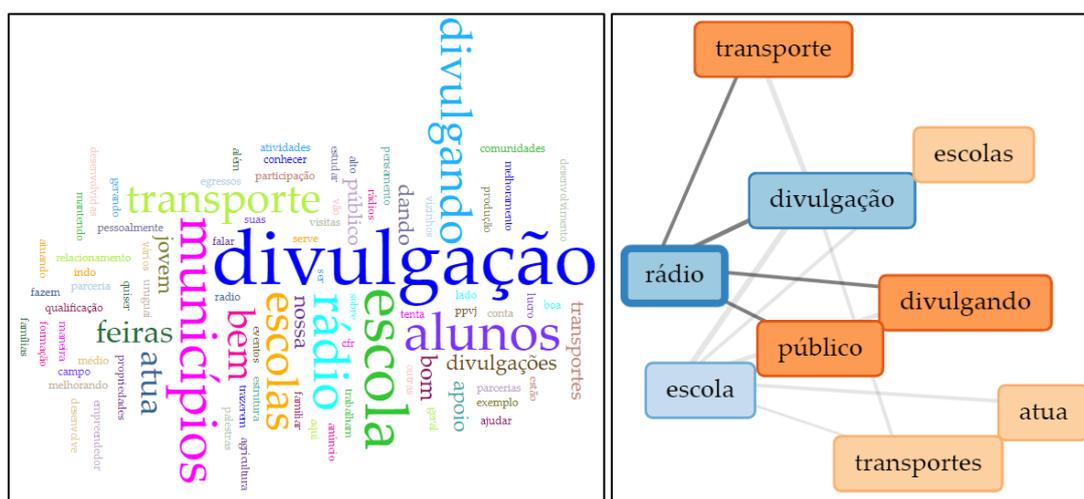


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Foram identificadas semelhanças nos demais colaboradores reconhecidos na pesquisa do educandário anterior, devido sua proximidade geográfica, ou até mesmo por projetos desenvolvidos conjuntamente e em parceria.

Ainda foi questionado como consideram a atuação da escola Casa Familiar Rural nos municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida, a expressão das respostas encontra-se na Figura 46.

Figura 46 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

A divulgação da escola é crucial nesse contexto de inserção nas comunidades rurais. Em observação e diálogo com o coletivo escolar, foi ressaltada a participação em feiras e festividades de municípios próximos à escola como estratégia para conquistar novos educandos

no acesso a cursos de graduação, visto que são caminhos de vida que não impedem de ocorrer concomitantemente.

Para finalizar, questionou-se de qual instituição de extensão rural as famílias dos educandos & educandas recebem assistência técnica. Das 20 respostas obtidas, 12 (46%) estudantes identificaram a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) & Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Ascar) do Rio Grande do Sul (RS), na pessoa da professora da escola.

Seis (6) reconhecem as visitas às famílias desenvolvidas pelos professores da área do conhecimento das Ciências Agrárias da Casa Familiar Rural enquanto única visita técnica que a propriedade possui (23%), e quatro (4) estudantes recebem assistência técnica do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (15%). Ainda foram citadas as cooperativas agrícolas e instituições financeiras cooperativadas: Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi) e a Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol).

4.2.2 Representação social dos Monitores e da Monitora da Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses

Entre reuniões, saídas de campo e aulas, ocorreu a oportunidade de pesquisar três (3) Monitores e uma (1) Monitora nesta Casa Familiar Rural. Na semana que vivenciei *in loco* a Alternância escolar do segundo ano, conversamos e compartilhamos experiências com esses jovens educadores & educadora, de 26, 27, 31 e 43 anos de idade.

Com formação tecnológica e superior na área das ciências agrárias e educação, eles(a) ministram as respectivas disciplinas no educandário: Ciências Agrárias (qualificação para agricultura familiar), Empreendedorismo, Ciências Exatas, Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) e ainda ocupam cargos na Direção & Coordenação da Casa Familiar Rural, nos últimos três (3), seis (6) e 17 anos de atuação no educandário.

A formação na Pedagogia da Alternância é muito importante para atuação nesta proposta de educação, dado os limites que os cursos de graduação apresentam nessa área, haja vista a necessidade de formação complementar. Neste sentido questionou-se se os Monitores e a Monitora possuem formação específica na Pedagogia da Alternância, podendo considerar os cursos livres, palestras, seminários, encontros de formação, viagens de experiências, reuniões de formação e listou-se as seguintes respostas.

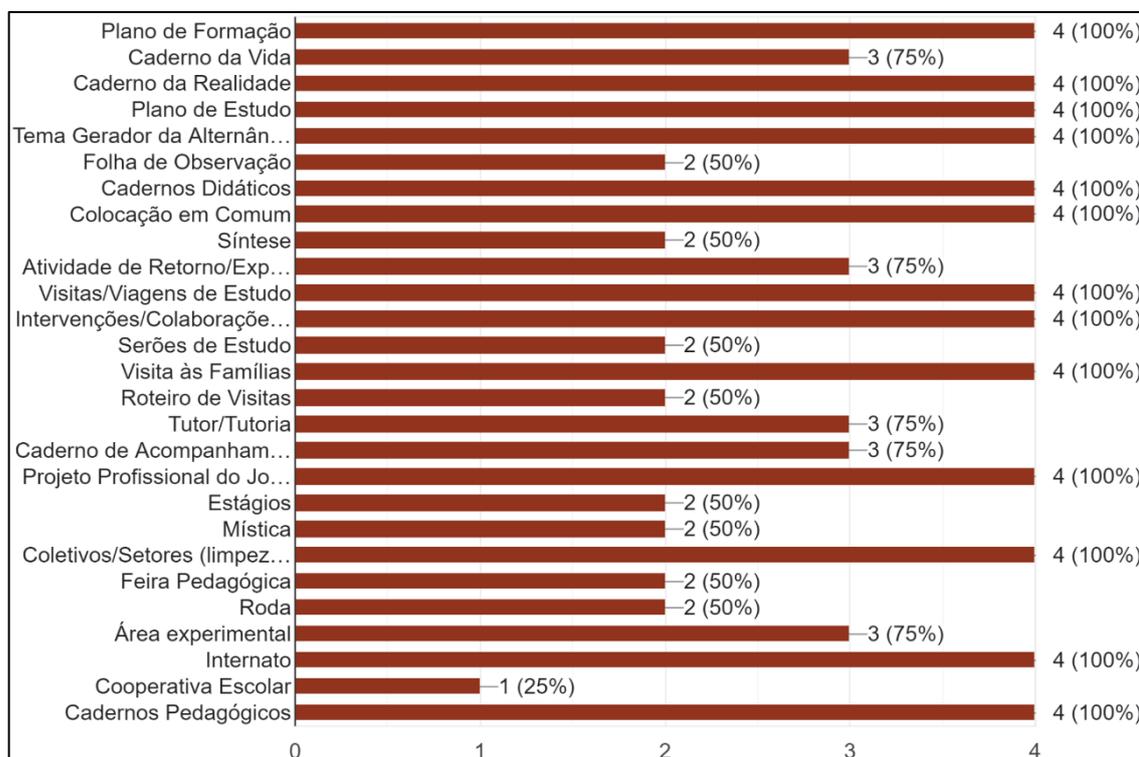
- Durante o período que trabalho na CFR já tive algumas formações. Também estou cursando uma pós-graduação em Pedagogia da Alternância na profissionalização rural. (R. L., 2022).
- Sim, formação inicial e continuada para monitores de uma CFR e uma pós-graduação em Pedagogia da Alternância. (W. R. B., 2022).
- Sim, possuo pós-graduação e cursos ministrado pela ARCAFAR-RS. (F. F., 2022).
- Sim. (L. F., 2022).

Ressalta-se a formação específica em Pedagogia da Alternância, o curso de especialização oferecido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). O curso de Especialização Pedagogia da Alternância na Profissionalização Rural é oferecido em regime de Alternância entre as sedes das Casas Familiares Rurais da região de abrangência do curso, dentre os Estados do Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC). O curso atende a necessidade da formação continuada dos Monitores & Monitoras das CFRs e dos professores & professoras que trabalham com a profissionalização rural, considerando os avanços sociológicos e humanos no empreendedorismo social, cooperativismo e desenvolvimento rural sustentável.

Esta condição de formação complementar é evidenciada pela professora e autora Marlene Ribeiro (2010), ao descrever a necessidade de formação específica na área da Pedagogia da Alternância, haja vista a deficiência nos cursos de licenciatura e pedagogia no que tange a Educação do Campo.

Os Monitores e a Monitora consideram a Pedagogia da Alternância adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural, assim como, as contribuições dos Instrumentos Pedagógicos para o desenvolvimento e construção das aulas, identificando as seguintes ferramentas desenvolvidas na escola Casa Familiar Rural, ao responder o bloco dois (2).

Figura 48 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os Monitores & Monitoras



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

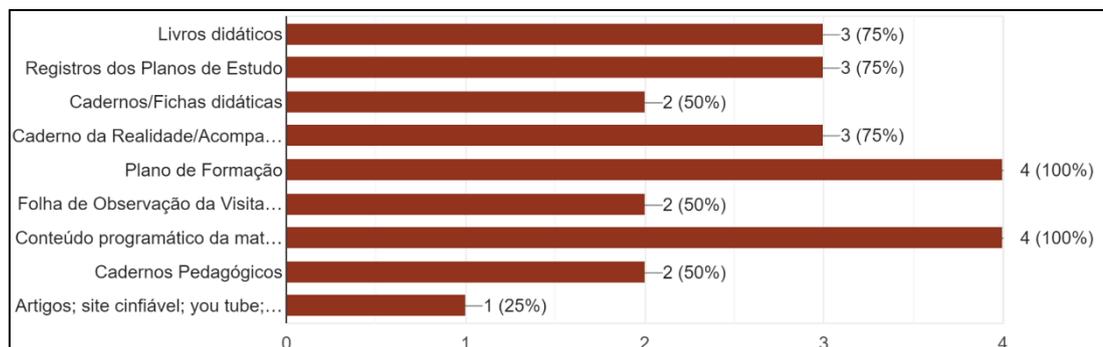
Percebe-se que os Monitores e a Monitora compartilham o reconhecimento dos Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos na/pela CFR ao coincidirem a maioria das marcações. Eles(a) ainda destacaram o Atendimento Personalizado e o Encontro de Famílias, como Instrumentos Pedagógicos outros que são desenvolvidos pela escola.

E citam os três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que julgam contribuir para o aprendizado, em plena concordância: Visita às Famílias/Propriedade ou de Acompanhamento, Visita de Estudos e o Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ). Também foram ainda citados, o Plano de Formação, o movimento da Alternância e o Internato.

O PPVJ é de suma importância para o processo educacional dessas escolas do Campo, visto que este é avaliado durante os três (3) anos de formação no educandário para o desenvolvimento profissional de qualidade os educandos & educandas, conforme as autoras Henriqueta Alves e Dulcinéia da Silva Zonta (2021).

No que tange o bloco três (3) de preparação das aulas desses(a) Monitores e Monitora, questionou-se quais as fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas, podendo marcar quantas respostas necessárias, configurando-se a seguinte figura.

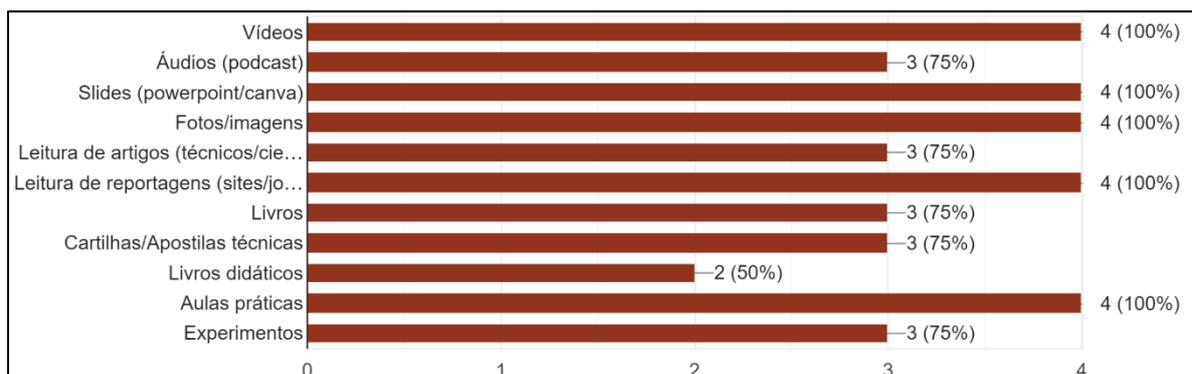
Figura 49 - As fontes de pesquisa dos(a) Monitores(a) de conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Verificou-se uma concordância no subsídio que o Plano de Formação oferece às aulas, assim como os conteúdos programáticos de cada disciplina escolar. As demais fontes de pesquisa que costumam utilizar transcorrem entre sites confiáveis como o *google* acadêmico e os artigos da Revista *SciELO*, plataformas de vídeos (*Youtube*), o próprio material da formação superior e vivência da experiência francesa. Outros métodos e ferramentas utilizados na construção e desenvolvimento das aulas, foram elencados por eles(a), assinalando quantas respostas necessárias.

Figura 50 - Demais fontes de pesquisa dos(a) Monitores e Monitora da Casa Familiar Rural



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Torna-se evidente a importância da leitura de reportagens e artigos técnicos científicos que os educandos & educandas já exercitam na CFR, pelo reconhecimento de todos os pesquisados.

No que concerne aos territórios de expressão dos Monitores e da Monitora pesquisados no bloco quatro (4), todos(a) afirmaram participar, ou às vezes, de alguma organização comunitária ou movimento social. Foram identificadas também instituições religiosas (professor de catequese e Grupo de jovens rurais), esportivas (diretor social de uma

sociedade esportiva), festivas (organização da *oktoberfest*), comunitárias (associação da comunidade rural) e filantrópicas. Em destaque a participação no Conselho Ambiental do Município e na diretoria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Metade dos(a) pesquisados são filiados a algum partido político e todos(a) são associados ou participam de alguma cooperativa, como o Sicredi, Cresol, Cooperativa A1, Cooperativa de distribuição de energia (Creluz) e associação de implementos agrícolas. Atuando em alguns cargos e posições deliberativas, tais como, presidente, conselheiro administrativo e fiscal. Em relação à participação em sindicatos, obteve-se respostas divididas. Além de dois (2) Monitores associados, eles ainda prestam serviço como técnicos do programa Terra Brasil no Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município.

No que tange a atuação em alguma associação de agricultores ou organização de mulheres, tipo clube de mães, metade das respostas foram negativas, uma (1) participação positiva e uma (1) às vezes. Foram citadas, a associação da patrulha agrícola da comunidade rural, a qual presta serviço de máquinas agrícolas aos associados com subsídio de recursos pelo município, o grupo de jovens e a sociedade esportiva rural. Apenas um (1) Monitor contribui em outro movimento, organização, Pastoral e/ou grupo de jovens cristãos, o Curso de Liderança Juvenil (CLJ) que caracteriza-se como um movimento eclesial da Igreja Católica.

A rede de atuação que os Monitores e a Monitora possuem reflete no seu dinamismo escolar, visto em observação participante o diálogo entre essas diferentes instituições no ambiente escolar, assim como, as vivências nesses espaços utilizados como subsídio nas aulas ministradas e orientações do PPVJ.

No bloco cinco (5), a opinião dos Monitores e Monitora converge ao entender que a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) contribuem para a vida dos educandos & educandas, no seguinte sentido:

- Ter mais diálogo na vida familiar
- Para a permanência no campo
- Saber conviver em grupo
- Continuar estudando
- Ser aprovado/a no vestibular
- Participar de organizações e movimentos sociais
- Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância
- Desenvolver um projeto profissional e de vida
- Ter melhor compreensão da realidade

- Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política
- Tornar-se um Líder/referência na comunidade

Três (3) concordam que a formação contribui para os educandos & educandas conseguirem um emprego no meio rural e ampliar a consciência crítica e apenas dois (2) enxergam a contribuição para conseguir um emprego na cidade. A alternativa de “Ser aprovado/a no vestibular” é amparada pela estratégia educacional da CFR de fornecer o reforço à prova do ENEM aos educandos & educandas interessados no acesso ao ensino superior.

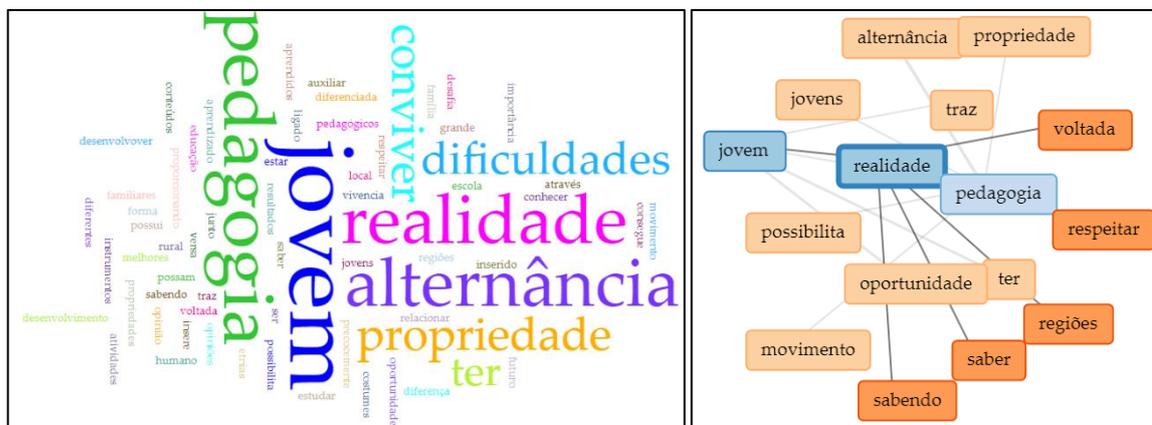
Quando questionados da compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos, os Monitores e a Monitora descreveram dessa forma suas opiniões.

- A pedagogia da alternância possibilita que jovens do meio Rural possam estudar de forma a também auxiliar seus familiares nas atividades nas propriedades e através dos instrumentos pedagógicos consegue relacionar o que vivencia na propriedade com os conteúdos aprendidos na escola e vice-versa. Proporcionando melhores resultados em aprendizado e desenvolvimento do meio onde o jovem se insere. (R. L., 2022).
- A pedagogia da alternância é movimento no qual possui uma grande importância no qual traz o jovem para a sua realidade local, sabendo conviver com as dificuldades e estar precocemente ligado às dificuldades de uma propriedade ou família. Na pedagogia da Alternância o jovem se desafia a ter que conviver com as diferenças de opinião, etnias, costumes e opiniões, como saber respeitar e conhecer a realidade de diferentes regiões. (F. F., 2022).

Para além do movimento que a Alternância proporciona entre a escola Casa Familiar Rural e a propriedade familiar dos educandos & educandas, a compreensão dos educadores versa rumo ao amadurecimento epistêmico, social e técnico que são promovidos pela proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância, junto aos Instrumentos Pedagógicos.

Visando melhor compreender as correlações das respostas dos(a) pesquisados, essas foram sistematizadas na seguinte configuração.

Figura 51 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Ao destacarmos a palavra “realidade” esta demonstra conexões entre as palavras “jovem, voltada, respeitar, regiões, saber e sabendo”, e pode-se ver aproximações com os cinco (5) princípios da Educação do Campo descrita pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (MDA - PRONERA, 2016, p. 18).

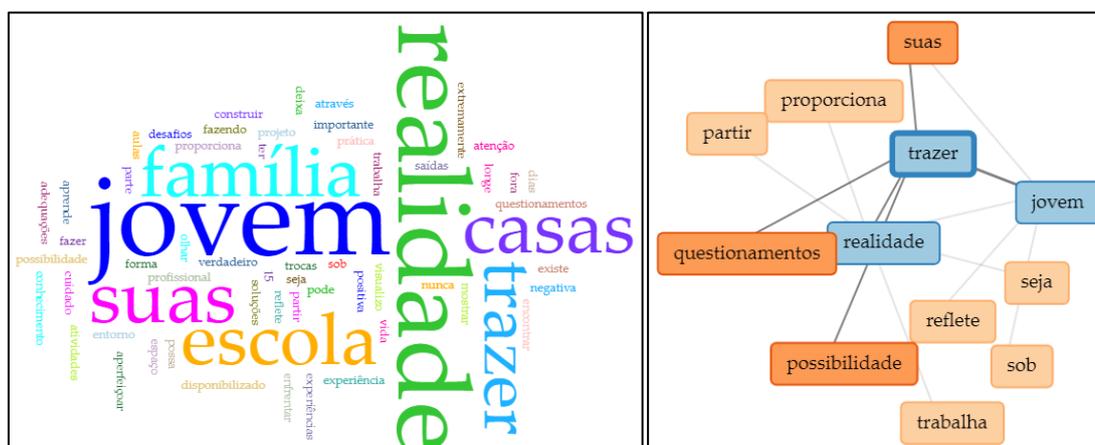
Haja vista esta relação entre os conteúdos curriculares e a realidade social, econômica, ambiental, produtiva e cultural dos educandos & educandas, perguntou-se sobre as contribuições positivas ou negativas que a Pedagogia da Alternância oferece aos Monitores e Monitora. A partilha de experiências entre os diferentes e distantes espaços de educação é o eixo central das respostas.

- Visualizo a parte positiva em que o jovem pode trazer questionamentos de suas casas e aperfeiçoar as atividades em suas casas através do conhecimento disponibilizado pela escola. Na prática da experiência em fazer as adequações o jovem reflete sobre o que está fazendo, então aprende. (R. L., 2022).
- A partir da sua realidade é que se proporciona às aulas, ou seja, trabalha a sua realidade, mas nunca se deixa de mostrar o entorno, porém ter o cuidado e a atenção de olhar o seu meio e de sua família, isso faz com que ele possa construir um verdadeiro Projeto Profissional de Vida dele e de sua família. (W. R. B., 2022).

- É extremamente importante pois, existe a possibilidade de trazer o jovem para a realidade e enfrentar desafios para encontrar saídas e soluções. É uma forma negativa e que o espaço de 15 dias fora da escola é muito longe. (F. F., 2022).

As respostas foram tratadas na plataforma do *Voyant Tools* com intuito de entender as relações entre as respostas dos Monitores e Monitora e suas principais percepções, e dessa forma configurou-se:

Figura 52 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das contribuições (positivas ou negativas) da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e desenvolvimento das suas aulas e aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Sobre as práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos do Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância e nas propriedades familiares e comunidade rural dos educandos & educandas, no bloco seis (6), os Monitores e a Monitora identificam as seguintes atividades.

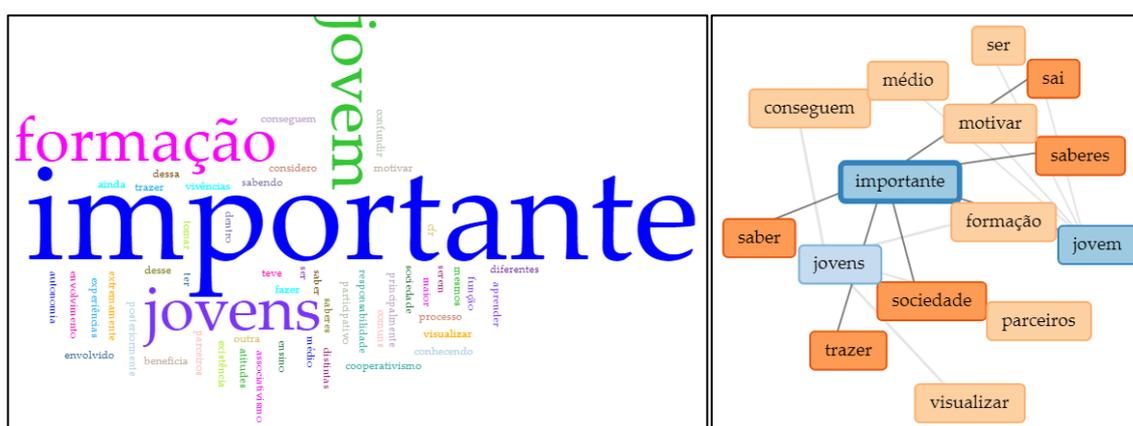
- Na horta e no espaço experimental de fruticultura, além dos setores da horta e em aulas em sala. (R. L., 2022).
- A produção orgânica; agrofloresta. (W. R. B., 2022).
- Horta, subsistência, teoria, bem-estar, qualidade de vida. (F. F., 2022).
- Nas experiências e vivências. (L. F., 2022).

Importante destaque aos processos de segurança alimentar e conservação do ambiente em que estão inseridos, tendo em vista que a olericultura esteve presente em todas as respostas. Em conjunto com a produção de alimentos, entende-se que a produção ecológica transborda para outras dimensões no meio rural, capaz de mobilizar as populações do Campo, promover a autoestima, fortalecer a identidade camponesa, gerando renda e conscientização às

famílias da importância de resistir no Campo, conforme as autoras Dionara Soares Ribeiro, Elisiani Vitória Tiepolo, Maria Cristina Vargas, Nivia Regina da Silva (2017).

Acerca das parcerias e territórios de expressão da Casa Familiar Rural, questionou-se os Monitores e a Monitora como consideram a participação, importância e o envolvimento dos parceiros, tais como, o STR, cooperativas, associações e demais instituições, para com a escola e o diálogo dos diferentes saberes. A importância dessas coligações foi destaque em suas respostas.

Figura 53 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da participação, importância e o envolvimento dos parceiros para com a escola e o diálogo dos diferentes saberes



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Indagados sobre a forma com que o educandário atua nos municípios parceiros e nas comunidades rurais em que está inserida, os Monitores e a Monitora responderam ser uma intensa participação em feiras e exposições, assim como, promovem palestras que incentivam o diálogo e atuação nos meios de comunicação. Consideram que estas estratégias instigam os educandos & educandas a atuarem em suas comunidades.

- Evoluímos muito nesse sentido, hoje buscamos fazer visitas, reuniões e trazer as entidades para a escola, ou seja, conhecer in loco o projeto e de como ele é desenvolvido, e de como esse jovem que está na CFR posteriormente possa contribuir no município de origem, isso faz com que a entidade se sinta parte do projeto. (W. R. B., 2022).

Ao questionar sobre os processos de mudança e/ou transformação nesses espaços de atuação da Casa Familiar Rural, aparentou que os Monitores e a Monitora foram parcimoniosos em suas declarações, visto o tempo de atuação e processos de mudanças que a CFR já vivenciou e promoveu.

- Este é um processo lento... Temos alguns exemplos de sucessão e retorno do meio urbano para o meio rural. Que a curto prazo muda a dinâmica social e de renda daquele lugar. (R. L., 2022).
- Sim, porém temos que estar sempre em constante diálogo, pois a rotatividade de pessoas em algumas entidades em especial os municípios é grande, mas hoje a CFR de Alpestre está reconhecida na região. (W. R. B., 2022).
- Sim sempre é visto, principalmente em comunidade que possui escola do campo. (F. F., 2022).
- Estamos em constante evolução. (L. F., 2022).

Na pesquisa de Andréia Aparecida Detogni e Yolanda Zancanella (2016), as autoras evidenciaram o esforço que os Monitores & Monitoras desempenham no processo escolar da CFR, entretanto, diagnosticaram que a rotatividade dos(as) profissionais comprometem um trabalho contínuo e mais profundo.

No que tange o trabalho da extensão rural, os Monitores e a Monitora identificaram a Emater/RS – Ascar como a instituição que presta assistência técnica a partir da sua relação de parceria e abrangência nos municípios em que a CFR atua. Ainda foram citadas a FETAG e o STR.

- A EMATER é uma grande parceria no trabalho com homeopatia na horta e pomar e também por intermédio da Emater foi possível implantar o pomar experimental de citrus com a doação de mudas. (R. L., 2022).
- A CFR tem um quadro de técnicos que atuam na orientação aos jovens na formação, posterior buscamos fortalecer com a Emater que está inserida em todos os municípios de nossa área de abrangência, para que deem continuidade e acompanhamento a esse jovem e sua família. Isso ocorre também junto no momento da formação. (W. R. B., 2022).

Há de se considerar também as mudanças que a política nacional de assistência técnica e extensão rural sofreu no decorrer da história brasileira conforme os ideais de cada época. Cabe aqui destacar a orientação para a transição ecológica dos agroecossistemas em detrimento ao modelo convencional técnico-centrista de métodos verticais e comerciais da relação de técnico e agricultor(a).

Para finalizar foi aberto um espaço livre para “Sugestões & Comentários”, no qual foram desenvolvidas as seguintes contribuições.

- É importante destacar que a CFR trabalha a Pedagogia da Alternância e que tem vários instrumentos pedagógicos e sempre adaptados à sua realidade de onde a mesma está inserida e pelo público que irá atender. NÃO FIZEMOS APENAS ALTERNÂNCIA COMO ALGUMAS INSTITUIÇÕES e aí usam o nome de forma incorreta. Para conhecer de fato os reais resultados tanto durante a formação como posteriormente, é preciso viver um período numa CFR, e ainda entender que as instituições são feitas de pessoas, e que cada uma tem uma maneira de atuar, esse é o diferencial que faz nas CFR em suas diversas regiões que está inserida. (W. R. B., 2022, grifo do autor).
- Jovens que realizam o seu ensino médio em uma casa familiar rural, respondem muito bem em relação à sucessão familiar, são pessoas com visão de empreendedorismo com ética e algo que é muito importante possuem amor ao próximo e respeito. (F. F., 2022).

Tendo em conta o processo histórico da educação do meio rural, a Pedagogia da Alternância é compreendida como proposta educativa, política e pedagógica mais apropriada para adequar as múltiplas realidades das populações do Campo e a escolarização.

4.3 A CASA FAMILIAR RURAL DAS ÁGUAS MINERAIS

Localizada sobre a maior fonte de água mineral do Estado do Rio Grande do Sul, a Casa Familiar Rural (CFR) pesquisada no período de outubro de 2022 possui quase 20 anos de atuação na formação e Qualificação na Agricultura Familiar e desde 2013 já trabalha com certificação ao ensino médio em Técnico em Agricultura.

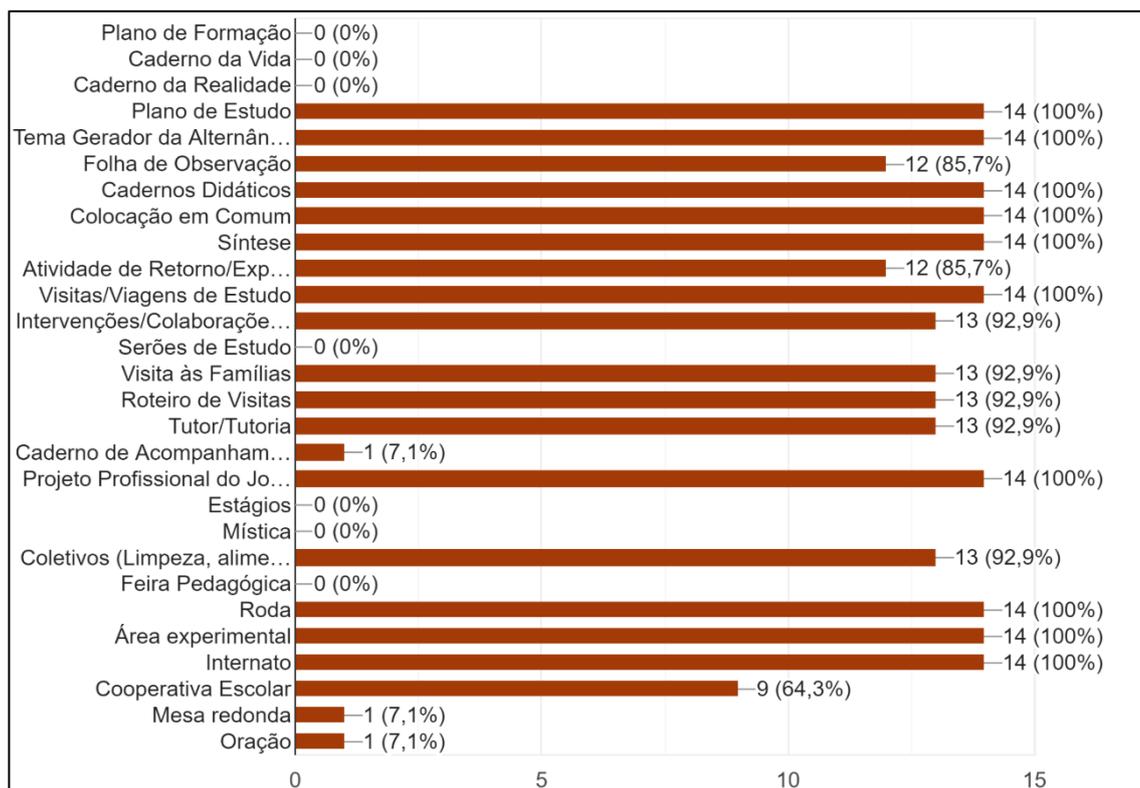
Mesmo rodeada de grandes lavouras de produção convencional, a CFR expressa-se como uma ilha de resistência e promoção a sistemas agrícolas ecológicos, pluricultivos e acolhimento aos povos originários do Campo, com a presença de educandos & educandas de origem Quilombola.

4.3.1 Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural das Águas Minerais

No período de pesquisa presencial nesta Casa Familiar Rural (CFR) tive a oportunidade de vivenciar a Alternância escolar da turma do primeiro ano do ensino médio. O grupo era constituído de 12 meninos e duas (2) meninas, com idade entre 15 e 18 anos, onde

todos(as) afirmaram acreditar que a Pedagogia da Alternância (PA) é adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural e que os Instrumentos Pedagógicos (IPs) contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas. E dessa maneira identificaram quais IPs são desenvolvidos pelo educandário, podendo marcar quantas respostas necessárias.

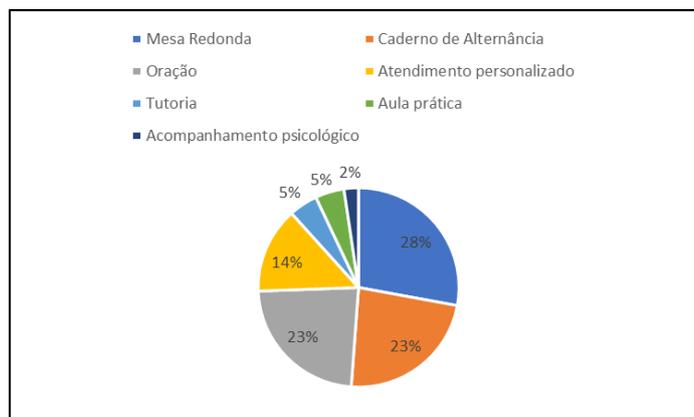
Figura 54 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Compreende-se que essa identificação sincrônica dos IPs foi devido à aplicação do questionário *online* ser desenvolvido em ambiente controlado, em grupo e ocupando o tempo & espaço de uma aula tradicional, onde foi permitido o diálogo e sanar dúvidas. No entanto, alguns Instrumentos Pedagógicos inéditos já foram identificados, tais como a Mesa Redonda e a Oração, que retoma na próxima questão com 12 respostas (Mesa Redonda), em seguida empatam o Caderno da Alternância e a Oração com 10 respostas cada, como está expresso na tabela e na Figura 55.

Figura 55 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Tabela 7 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Mesa Redonda	12
Caderno de Alternância	10
Oração	10
Atendimento personalizado	6
Tutoria	2
Aula prática	2
Acompanhamento psicológico	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Ao observar o Instrumento Pedagógico da Mesa Redonda compreendi que este configura-se enquanto um encontro avaliativo da semana da Alternância escolar, devido ao modelo e método empregado pelo Diretor da CFR junto aos educandos & educandas. Na sexta-feira, ao final da semana escolar, são devolvidos os Cadernos da Alternância “corrigidos” pela Coordenadora Pedagógica e realizada a leitura das observações destacadas por essa equipe.

A narrativa avaliativa inicia com um discurso reflexivo da importância do Caderno da Alternância enquanto ferramenta de ligação entre o educandário e a família, junto à realização do Plano de Estudos em casa e o exercício de leitura contínua.

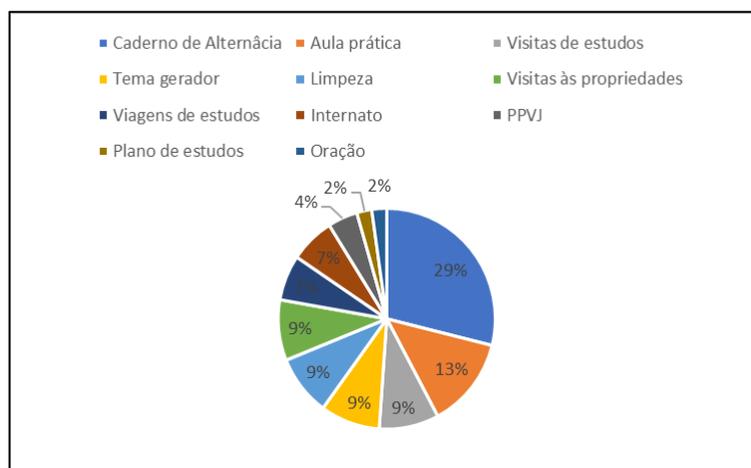
A palavra é compartilhada quando são questionadas as críticas e elogios que os educandos & educandas possuem da semana escolar e suas opiniões das experiências vivenciadas, tanto nos processos escolares quanto nas relações interpessoais que o Internato promove.

Após esse questionamento avaliativo reflexivo onde todos educandos & educandas expressam suas percepções e sugestões, a Mesa Redonda encerra com uma ponderação sobre a importância das políticas públicas para a agricultura familiar.

Compreende-se que este processo de avaliação coletiva a partir de reflexões orientadoras são de suma importância para o desenvolvimento escolar à luz de uma Educação do Campo com tendências descolonizadoras da Pedagogia da Alternância como pesquisado pela autora Aline Mesquita Corrêa (2022) ao dialogar com a autora Cristina Luísa Bencke Vergutz (2013) e Costa (2012) na identificação de “uma metodologia que fosse capaz de articular a educação do campo e a educação crítica problematizadora à unidade trabalho e educação” (Aline Mesquita Corrêa, 2022, p. 101).

Ao citarem os três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que acreditam contribuir para o próprio aprendizado, os educandos & educandas destacam as seguintes ferramentas.

Figura 56 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Foram citados onze (11) diferentes Instrumentos Pedagógicos, entre as ferramentas e estratégias já reconhecidas pela literatura e instrumentos intrínsecos à escola CFR. Ressalta-se a atividade de Limpeza que os educandos & educandas são responsáveis durante a semana presencial, divididos em grupos responsáveis por determinados espaços e atividades sanitárias, de manutenção agrícola e paisagística, além da conservação organizada e limpa do seu espaço pessoal nos quartos coletivos.

O Caderno da Alternância foi reconhecido por treze (13) estudantes, quase totalizando as respostas, visto sua importância no processo educativo político pedagógico da Pedagogia da Alternância. São inúmeras as denominações para esse Instrumento Pedagógico,

conforme a realidade estudada, no entanto, é incontestável sua importância no diálogo e conexão entre os diferentes e distantes espaços de educação, a escola e a família.

Chamado por vezes de Caderno de Acompanhamento, essa ferramenta educacional é um importante mediador das relações pessoais entre os educadores & educadoras e os familiares e responsáveis. É neste documento em que são registrados os chamados conteúdos programáticos e tarefas (temas) de cada disciplina ou área de conhecimento. Assim como, descritas as atividades dos educandos & educandas no seu espaço sócio familiar, seja no trabalho agrícola, atividades domésticas e sociais.

São reservados espaços para o registro de sugestões, anotações e dúvidas dos pais ou responsáveis para com os Monitores & Monitoras, e por vezes, esses apontamentos trazem avisos de saúde (por exemplo: horários de medicamentos e alergias) e dúvidas sobre algum sistema agrícola específico, manejo e boas práticas.

Outra incumbência atribuída ao Caderno da Alternância, em que pude presenciar, é a mediação durante o processo do Atendimento Personalizado, realizado pela Coordenadora Pedagógica no formato individual no primeiro momento da Alternância escolar.

Onde dialoga-se sobre o desenvolvimento das atividades, o correto preenchimento do Caderno, os registros sociais, domésticos e agrícolas e as anotações da família (se houver, bem como reflete-se sobre os desafios e progressos que os educandos & educandas obtiveram até o momento e suas perspectivas para o futuro, construção do PPVJ e relações sociais, conforme disposto na Tabela 8.

Tabela 8 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Caderno da Alternância	13
Aula prática	6
Visitas de estudos	4
Tema gerador	4
Limpeza	4
Visitas às propriedades	4
Viagens de estudos	3
Internato	3
PPVJ	2
Plano de Estudos	1
Oração	1

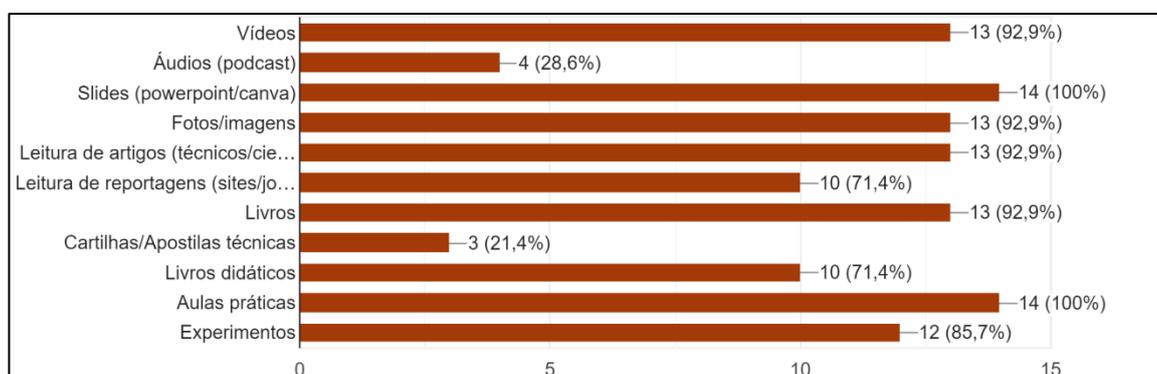
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

No que se refere às fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas, mesmo podendo marcar quantas respostas necessárias, não se obteve

uma grande variedade no bloco três (3). Os resultados permearam entre: *sites* com 13 respostas (92,9%), livros didáticos e registros dos Planos de Estudos tiveram 11 respostas cada (78,6%), ainda foram assinaladas com menor frequência o Caderno da Realidade ou Acompanhamento com quatro (4) representando 28,6%. E a Folha de observação para as visitas às famílias com duas (2) respostas (14,3%). São os livros a principal fonte de pesquisa dos educandos & educandas, seguido de consulta a *sites* e a conversas com as famílias e demais especialistas, ainda foi identificado visita a espaços de produção.

Os métodos e ferramentas que os Monitores e Monitoras costumam utilizar no desenvolvimento das aulas e os educandos & educandas na apresentação de trabalhos, obtiveram a seguinte configuração de respostas.

Figura 57 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

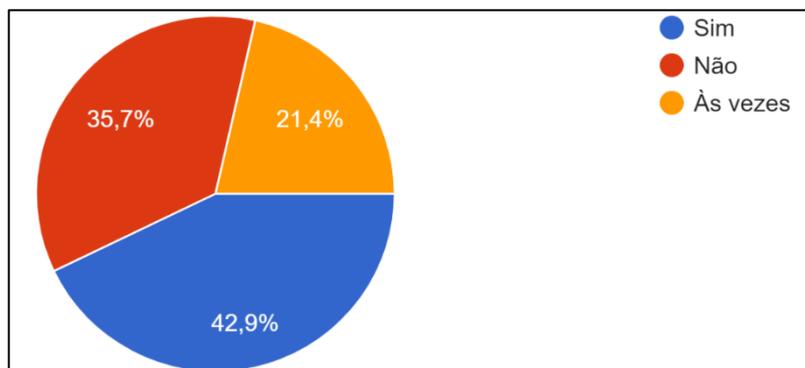
Percebeu-se um antagonismo entre essas duas (2) últimas perguntas, onde são quase invariáveis as fontes de pesquisas, mas são diversos os métodos e ferramentas utilizados nas aulas. Mesmo não havendo prejuízo nessa relação, entende-se a importância de fontes confiáveis e verdadeiras para evitar construções literárias errôneas.

Neste sentido, destaca-se o exercício de leitura que é praticado diariamente pelos educandos & educandas, no período entre o fim do desjejum e antes de iniciar a primeira aula da manhã, sob supervisão da Governanta que está de plantão. Essa atividade é organizada pela Coordenação Pedagógica que orienta a leitura de obras de interesse dos educandos & educandas, concordante à temática do Projeto Profissional de Vida do Jovem e predileções pessoais.

O bloco quatro (4) diz respeito ao reconhecimento do território de expressão dos educandos & educandas, questionando a participação em alguma organização comunitária ou movimento social, podendo ser os Centros de Tradições Gaúchas (CTG), Piquetes, Equipes de

Laço e Rodeios, Invernadas ou Grupos de dança, times de futebol, entre outros, sendo que as respostas configuraram-se dessa forma.

Figura 58 - Participação dos educandos & educandas em alguma organização comunitária ou movimento social



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Das oito (8) respostas descritivas, identificaram-se com maior frequência as instituições religiosas com cinco (5) respostas e os times de futebol com três (3). Os educandos & educandas ainda destacaram a participação em instituições financeiras cooperativas, sindicatos, comunidade rural e equipes de laço.

Apenas dois (2) estudantes são filiados a partidos políticos conservadores. Cinco (5) estudantes não são associados a nenhuma cooperativa (35,7%). Nove (9) educandos & educandas identificaram sete (7) diferentes categorias cooperativas (64,3%), entre elas, cooperativas agrícolas, instituições financeiras e de energia elétrica. Sendo elas: Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi), Cooperativa de Eletrificação Rural de Ijuí Ltda. (Ceriluz), 3 tentos, Cotripal, Cooperativa Agrícola Tupanciretã Ltda. (Agropan) e a Cooperativa Agroindustrial (C. Vale).

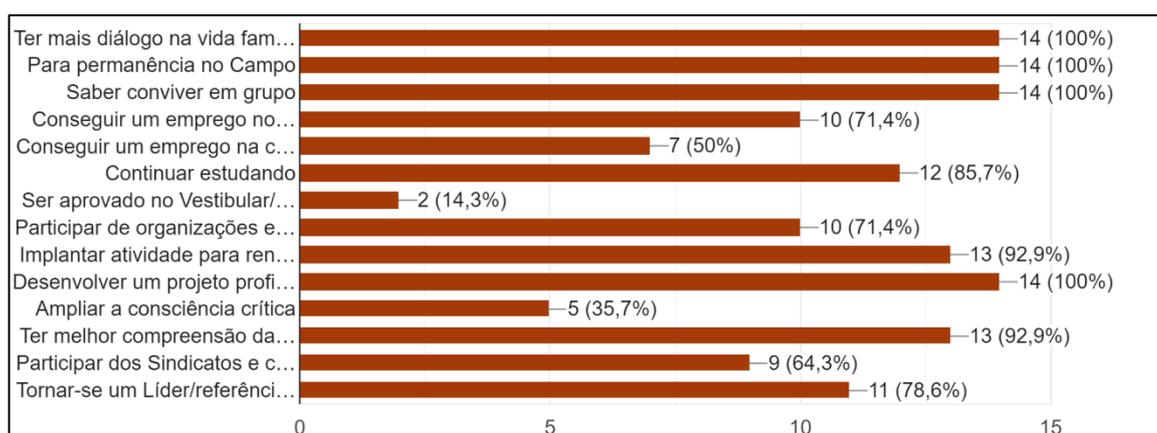
São maioria os associados a sindicatos, nove (9) identificaram o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (64,3%) e junto a esse um identificou o sindicato patronal ou de empregadores. Cinco (5) não participam em nenhum sindicato (35,7%). Quando questionados sobre a participação em alguma associação de agricultores ou organização de mulheres, do tipo clube de mães, mais da metade, oito (8) não participam (57,1%), um (1) indicou às vezes (7,1%) e cinco (5) identificaram (35,7%) às seguintes instituições que reúnem a juventude do Campo: Núcleo de jovens da Cotripal e Encontro de jovens do Sindicato. Já a participação das mães incide nos encontros e reuniões da Emater/RS - Ascar, salão de beleza e clube de mães, sem maiores informações.

Quanto a participação em outro movimento, organização, pastoral ou grupo de jovens, seja em catequeses, grupo de evangelização, coral e demais. Mais da metade participa,

sete (7) às vezes (50%), um (1) de atividades religiosas (7,1%), tais como, missas e cultos, grupo de jovens, grupo de música, trabalho com crianças, catequese e grupo de evangelização.

O bloco cinco (5) analisa a formação desenvolvida no Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), questionando como essa contribui para vida dos educandos & educandas, e as respostas assim se configuram.

Figura 59 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

As afirmativas que obtiveram o total das respostas foram as seguintes:

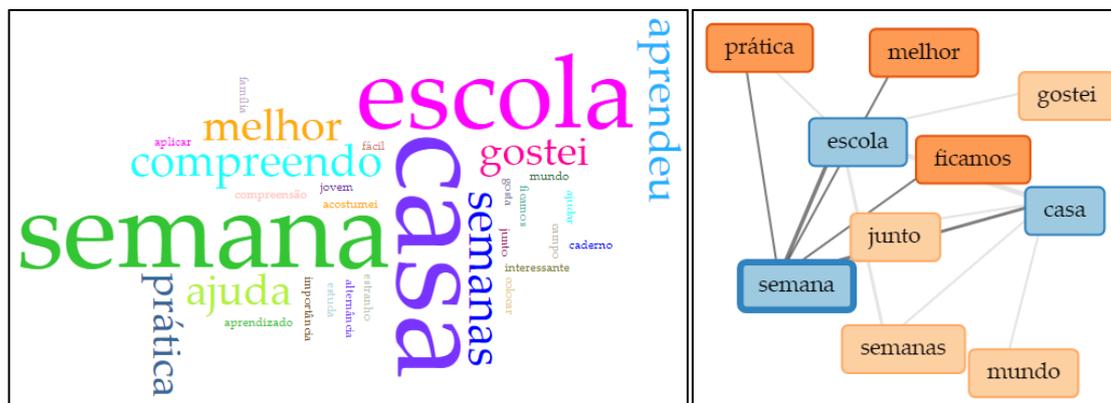
- Ter mais diálogo na vida familiar;
- Para a permanência no campo;
- Saber conviver em grupo e

Desenvolver um projeto profissional e de vida.

É visível que ao compartilharem essas percepções, os educandos & educandas combinam os aspectos sociais, familiares e produtivos em um mesmo espectro da vida, com mesmo grau de importância e preocupação, demonstrando desta forma, um alto grau de maturidade, mesmo para a prematura idade. Ao distinguirem as referidas contribuições escolares, os educandos & educandas ressaltam as relações que o processo escolar da CFR promove entre os espaços escolares e os ambientes sociofamiliares.

No entanto, muitos aprendizados ainda necessitam ser maturados, tais como, as compreensões sobre a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos, como ilustrados e descritos. Pois ainda limitam-se na relação Teoria x Prática, sendo a teoria desenvolvida no educandário e a prática realizada em casa e/ou no meio social.

Figura 60 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Essas percepções ainda são expressas nas descrições das suas respostas as quais ainda se resumem no movimento alternado de tempos e espaços com distinções de práticas e teorias.

- Acho bom, porque é 2 semanas em casa e 1 na escola e botar em prática o que aprendeu. (J. V. Z., 2022).
- Acho que é bom, que é uma semana na escola e duas em casa para aplicar o que aprendeu. (K. K. M. H., 2022).
- Que é uma semana de aprendizado aqui na escola e duas semanas em casa para colocar em prática. (G. S. K., 2022).

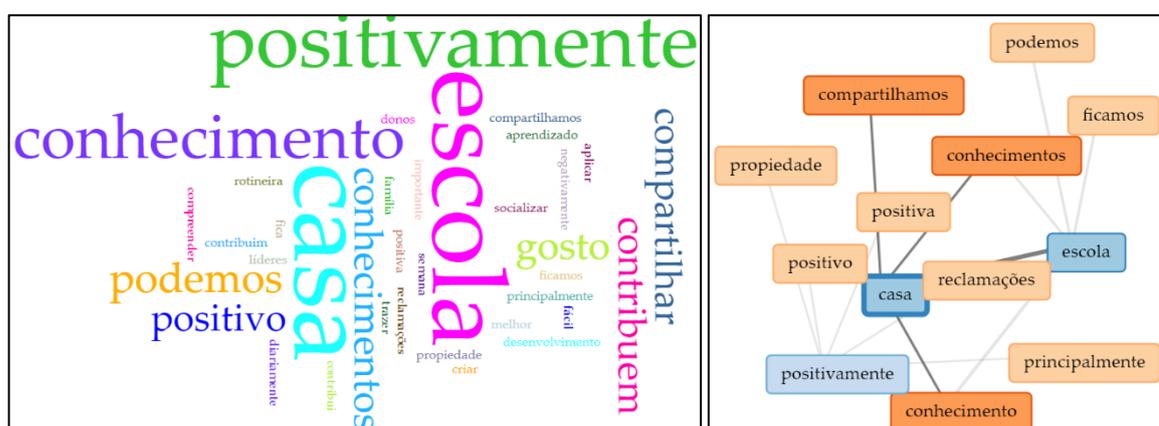
Contudo, muitos estudos desenvolvem o itinerário formativo da alternância assentado nos pressupostos educativos que compõem cada momento e ambiente de aprendizagem de forma complementar e articulada, como explica Nascimento (2005 *apud* Vanessa Dal Canton e Luci Mary Duso Pacheco, 2023):

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola na qual o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade, a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

As autoras ainda complementam esse processo educativo ao reforçar que o movimento da alternância promove nos educandos & educandas a capacidade de ação-reflexão-ação fundamentada em Paulo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”, (1997, p. 39).

Quando questionados das contribuições da proposta político pedagógica da Pedagogia da Alternância e metodológica dos Instrumentos Pedagógicos – sejam essas positivas ou negativas para o aprendizado, a construção e o desenvolvimento das aulas – os educandos & educandas voltaram-se para o sentido mais profícuo desta proposta educacional, ao revelarem o compartilhamento dos conhecimentos entre a casa e a escola, como expresso na Figura 61.

Figura 61 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem conforme os educandos & educandas



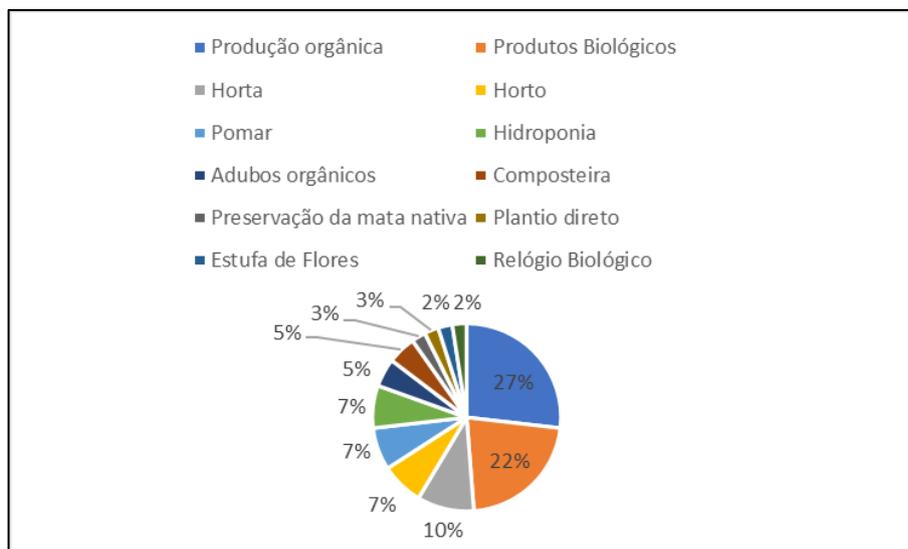
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

O caráter positivo da proposta educacional obteve a totalidade das respostas e ao descreverem suas justificativas, ressaltaram os conhecimentos compartilhados em casa e na escola CFR, em suas palavras.

- Positivo, pois podemos compartilhar conhecimento na escola e em casa. (J. V. M. C., 2022).
- Ficamos 1 semana na escola e 2 em casa com a família e compartilhamos os conhecimentos de casa e da escola. (J. C. Z. S., 2022).
- Trazer conhecimentos da escola para a casa e da casa para a escola. (R. E G., 2022).

Acerca das práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, considerando a escola, a propriedade familiar e a comunidade rural, no bloco seis (6), os educandos & educandas reconheceram 12 práticas agrícolas, sejam de produção de alimentos ou ornamentais, com suas respostas configuradas na Figura 62.

Figura 62 - As práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural)



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Foi importante o reconhecimento dos educandos & educandas dessas específicas práticas agrícolas que fazem parte de uma série de projetos os quais a CFR conquistou nos últimos anos, tais como, a fabricação de produtos biológicos para o manejo das áreas de produção de alimentos, assim como, o Horta e o Pomar.

A estufa de flores e a preservação da mata nativa, também fazem parte deste escopo de projetos, assim como o Relógio Biológico. São diversos os órgãos e organizações que custearam esses projetos, porém, toda a comunidade escolar é responsável pelo seu pleno desenvolvimento, como foi observado.

É relevante o destaque para a criação de animais nesta CFR. Até o momento da pesquisa, foi a única escola que possuía a criação de aves, bovinos e suínos incorporada no desenvolvimento das aulas.

Como ilustrado na imagem, onde os educandos & educandas estão realizando a depena de aves, no processo de abate dos animais na área de conhecimento das Ciências Agrárias, ministrado pela Monitora médica veterinária, que orientou a prática explicando o método tradicional em relação aos protocolos sanitários.

Todo o processo foi realizado seguindo as normas de boas práticas e segurança, assim como de bem-estar animal.

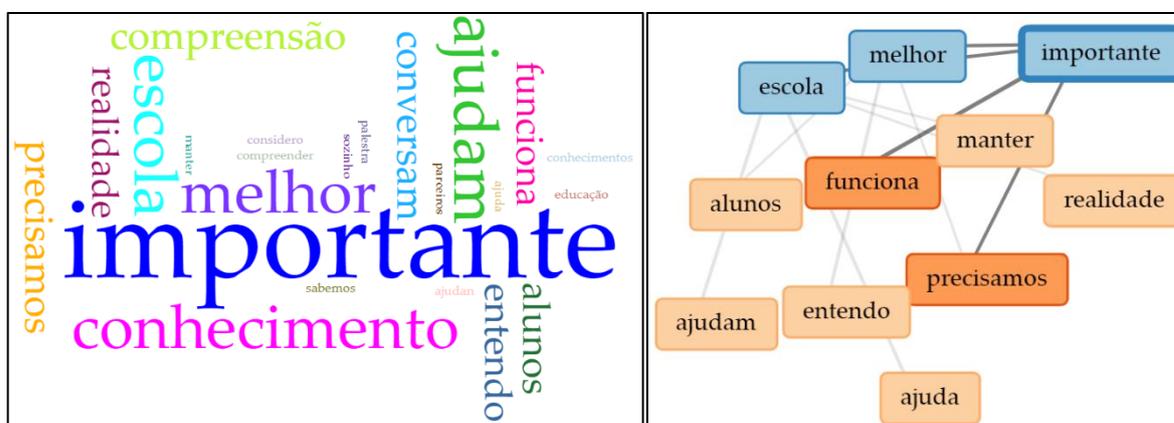
Figura 63 - Aula de ciências agrárias



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

As relações que a CFR nutre entre os diferentes parceiros são compreendidas pelos educandos & educandas, na sua maioria, como importantes e funcionais, conforme expresso nas figuras. Visto que, destacam em suas respostas a compreensão das diferentes realidades que são debatidas nessas oportunidades.

Figura 64 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como consideram a participação, importância e o envolvimento dos parceiros para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

A atuação do educandário nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserido, abrange a organização de eventos, bem como o Instrumento Pedagógico de Visitas às famílias, auxiliando na participação e Construção dos Conhecimentos nesses espaços.

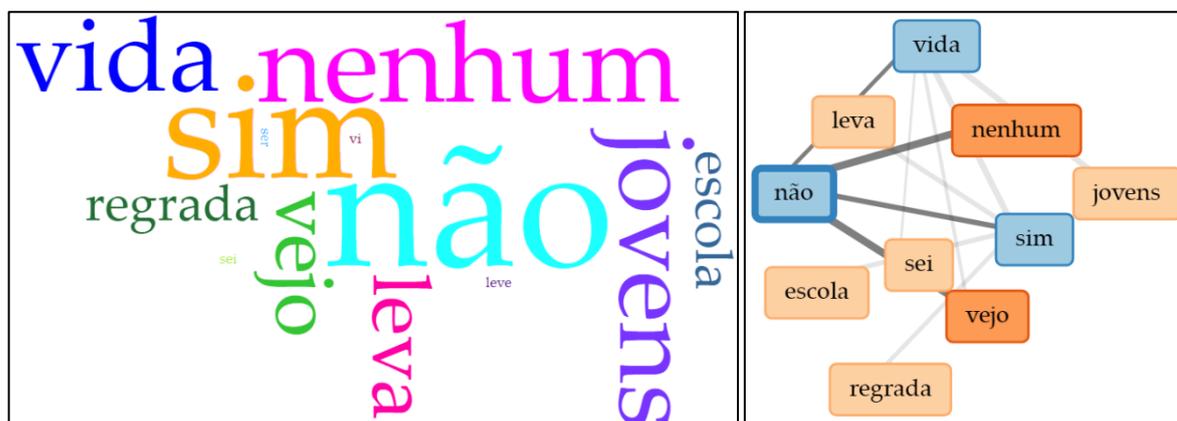
Figura 65 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

É compreensível que os processos de transformação são percebidos em médio e longo prazo, a partir de uma completa imersão e aprofundamento naquilo em que se propõe vivenciar e aprender. Por isso, a recente caminhada neste novo sistema escolar ainda não provocou mudanças significativas no ponto de vista dos educandos & educandas pesquisados, como evidenciado na Figura 66.

Figura 66 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das mudanças e/ou transformações ocorridas na/pela escola Casa Familiar Rural elencadas pelos educandos & educandas



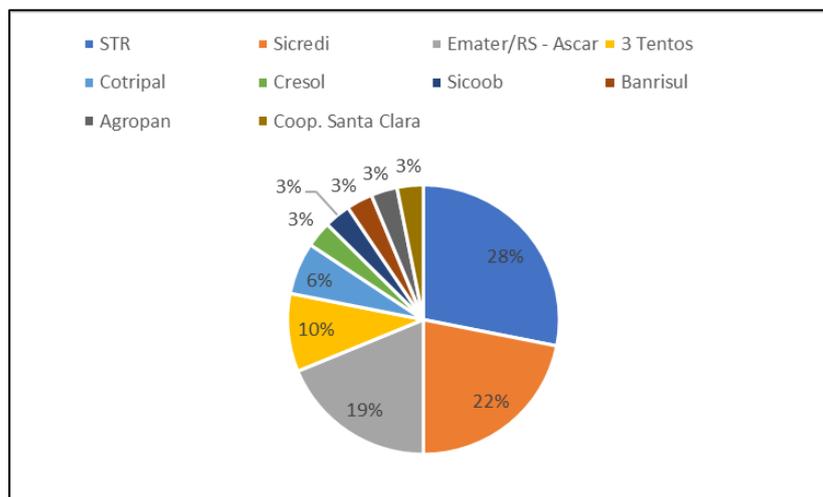
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Mesmo com a maioria dos resultados negativos nos processos de mudanças ou transformações, o destaque a uma escola “regrada” obteve importantes respostas, considerando a organização da convivência e manutenção escolar realizada pelos educandos & educandas sob orientação dos Monitores & Monitoras.

Uma instituição de organização de classe, para além das reivindicações de direitos, serve também aos projetos de desenvolvimento da classe, como reconhecido pelos educandos

& educandas, ao elegerem o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) como instituição de assistência técnica & extensão rural.

Figura 67 - Instituição que a família recebe assistência técnica & extensão rural



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

No entanto, a direção dos projetos de desenvolvimento condiz com a orientação dos órgãos de fomento e custeio, e por isso, a importância de (trans)formar os educandos & educandas para ocupar esses quadros de gestão, liderança e política.

Esse processo de iniciação aos quadros de gestão e governança possui forte influência de um Instrumento Pedagógico intrínseco a esta específica escola CFR, o Líder de turma. O qual pode conhecer durante a observação participante na semana da pesquisa presencial no educandário. Na primeira hora/aula é escolhido por votação secreta o Líder da turma que atuará na semana da Alternância presencial.

Esse educando ou educanda é responsável por acompanhar as atividades de limpeza dos espaços escolares e o correto manejo agrícola nos ambientes de produção da escola, verificando se o trabalho está sendo realizado segundo o protocolo previamente combinado. Além do contato direto, quando necessário, com os Monitores & Monitoras, as Governantas e a gestão escolar, esse(a) líder ainda realiza o acolhimento dos visitantes e a apresentação do ambiente escolar, com as devidas explicações.

4.3.2 Representação social dos Monitores da Casa Familiar Rural das Águas Minerais

Como as águas minerais que percorrem o subterrâneo da região, muitos foram os encontros que tive na semana da pesquisa presencial com Monitores & Monitoras, professores & professoras do educandário. Dois (2) Monitores da área de conhecimento das Ciências

Agrárias responderam ao questionário *online* de pesquisa da tese. Ainda compõe essa área, a Monitora médica veterinária, que ministrou uma aula prática de avicultura nesta semana.

Tive encontros dialógicos com docentes das diferentes áreas do conhecimento. Contudo, os professores & professoras das Ciências da Natureza e Linguagens, os quais são horistas, declararam sentir necessidade de maiores inserções nas demais dimensões do processo educativo da Pedagogia da Alternância. Em diálogo, foi possível entender os limites que a docência no período noturno impõe aos professores & professoras, pela inviabilidade de propor aulas práticas mais robustas e ao ar livre, nessa dinâmica escolar.

Os dois (2) Monitores pesquisados, possuíam idades de 27 e 43 anos respectivamente, sendo que o primeiro é formado em Agronomia (2017) e possui cargo de gestão da prefeitura municipal, e o segundo estava cursando o quinto (5º) semestre do curso de Gestão do Agronegócio em uma instituição privada.

Com atuação de cinco (5) anos na escola Casa Familiar Rural, o Monitor Agrônomo, é responsável pela área do conhecimento das Ciências Agrárias e com quase nove (9) anos de atuação na CFR o segundo pesquisado é egresso da CFR e desempenhou a atribuição de Monitor Técnico. Os Monitores afirmam possuir formação específica na Pedagogia da Alternância a partir de:

- Curso e seminários disponibilizados pela ARCAFAR-RS e pós-graduação em Pedagogia da Alternância pela URI Frederico Westphalen. (R. B., 2022).

Muitos foram os “avanços” nos cursos de formação de professores & professoras, como a abertura das Licenciaturas em Educação do Campo em diferentes áreas do conhecimento, nas Universidades e Institutos Federais, seja na modalidade da educação a distância ou no regime da alternância, como já revelado.

Este contexto permitiu um maior aprofundamento das pesquisas técnico científicas nessa temática nos últimos anos, como demonstrado na justificativa da tese. Dessa maneira, foram organizados muitos eventos científicos na área para sistematizar este campo do conhecimento, assim como, incluídos Grupos de Trabalhos (GT) específicos da Educação do Campo e congêneres, em eventos já consolidados no Brasil.

Como é o caso do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), o qual criou um GT inerente às temáticas que abrangem a Educação do Campo após o aumento das pesquisas nessa área. Muito estimulado pela abertura dos cursos de formação específicos do setor, como diagnosticado pelas autoras Bruna Sarmiento de Andrade, Brenda Sarmiento de Andrade, Marilisa Bialvo Hoffmann e Saul Benhur Schirmer (2019):

Mediante a disposição dos dados [...], fica muito explícita a relação entre a implementação das políticas públicas relacionadas à Educação do Campo e sua repercussão nas pesquisas apresentadas no ENPEC. Fica evidente que este caminho leva ao rompimento de um silenciamento das pesquisas na área educacional [...] (Bruna Sarmiento de Andrade *et al.*, 2019, p. 5).

Mesmo com esse crescimento já reconhecido, a Educação do Campo enquanto construção científica, política pública e movimento popular, tem muito a desenvolver-se ainda.

No bloco dois (2), ambos concordam que a Pedagogia da Alternância é adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural e os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas. Eles identificaram os seguintes Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância que são desenvolvidos pela sua escola Casa Familiar Rural:

- Plano de Formação;
- Caderno da Vida;
- Caderno da Realidade;
- Plano de Estudos;
- Tema Gerador da Alternância;
- Colocação em Comum;
- Atividades de Retorno/Experiências;
- Visitas e Viagens de Estudo;
- Intervenções e Colaborações Externas;
- Visita às Famílias;
- Roteiro de Visitas;
- Caderno de Acompanhamento;
- Projeto Profissional do Jovem;
- Coletivos (limpeza, alimentação...);
- Área experimental;
- Internato e
- Cadernos Pedagógicos.

Apenas um (1) Monitor ainda identificou os seguintes Instrumentos Pedagógicos: Cadernos Didáticos, Tutor e Tutoria, Feira Pedagógica e Cooperativa Escolar. Destacaram o Atendimento personalizado e as Aulas Práticas como Instrumentos Pedagógicos outros que são desenvolvidos pela escola Casa Familiar Rural, e consideram os IPs abaixo descritos como os mais importantes na contribuição para o aprendizado dos educandos & educandas:

- Plano de estudo, Visita de estudo(técnicas) e em propriedade rurais, Projeto Profissional do Jovem (ou da) Família. (R. B., 2022).
- Visitas de estudo, Caderno de Alternância, Aulas práticas. (R. F. M., 2022).

Como os principais IPs que contribuem para o aprendizado. É visível a importância das ferramentas que dialogam a sistematização teórica com as atividades práticas, seja de forma instantânea ou por meio dos três (3) anos de curso na escola. Na pesquisa de tese da autora Angelita Zimmermann (2019) foi constatado que “Noventa por cento (90%) dos jovens permanece no campo, no seu lugar de vida, a continuar o trabalho e modo de vida dos pais.”; quando feito o debate da importância do Projeto Profissional de Vida do Jovem o qual é “iniciado desde a formação na CFR e que continua sendo essencial para a reprodução familiar” (Angelita Zimmermann, 2019, p. 43).

O bloco três (3) inicia com o reconhecimento dos métodos e ferramentas que os Monitores costumam utilizar na construção e desenvolvimento das aulas. Em consonância assinalaram: vídeos, *slides*, fotos e imagens, aulas práticas e experimentos. Um (1) Monitor ainda marcou: áudios (*podcast*), leituras de artigos técnicos científicos, leituras de reportagens sejam em sites, jornais ou revistas, livros, cartilhas e apostilas técnicas.

Interessante a utilização de ferramentas que se incorporam no escopo das Metodologias Ativas sendo desenvolvidas nas escolas do Campo, na contramão a históricas concepções, as quais se apresentam limitadas e preconceituosas ao qualificar essas escolas como retrógradas e atrasadas em relação ao seu sistema educativo e de cultura escolar, conforme abordado pelo autor Bezerra Neto:

Nesse caso, os preconceitos formulados contra a educação rural e contra os professores que atuavam nessa área transformavam-se em preconceitos contra o próprio homem do campo, criando neste o desejo de fugir daquela situação considerada degradante e migrar para a cidade, lugar em que se pensava viver o homem em seu mais alto estágio da civilização (Bezerra Neto, 2016, p. 81).

Os territórios de expressão dos Monitores, identificados no bloco quatro (4), inicia com a identificação de suas atuações em organizações comunitárias ou movimentos sociais. Desta maneira ressaltam o cargo de conselheiro fiscal da Associação Casa Familiar Rural da região de Ijuí, e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região.

Apenas um (1) Monitor possui filiação em partido político, sendo caracterizado no campo progressista. As cooperativas identificadas foram o Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi), a Cooperativa de Eletrificação Rural de Ijuí Ltda. (Ceriluz) e a Cotripal, descritas por um (1) Monitor.

Já o Sindicato dos Trabalhadores Rurais foi assinalado pelos dois (2) Monitores e nenhum identificou a participação de alguma associação de agricultores ou organizações de mulheres. A participação de algum outro movimento, organização, pastoral e/ou grupo de jovens cristãos teve apenas uma (1) resposta positiva, o Movimento em prol da Evangelização da Juventude, batizado de Emaús.

Destacamos a importância de um caminho de atuação heterogêneo dos Monitores, entre o campo político, religioso e de assistência técnica. O que pode contribuir positivamente para uma prática docente plural com diversas referências e fontes de conhecimento.

O bloco cinco (5) das concepções sobre o universo da Pedagogia da Alternância e Instrumentos Pedagógicos, os Monitores apresentaram as seguintes compreensões sobre as ferramentas e estratégias que constroem a proposta pedagógica e metodológica do sistema educacional.

Em minha compreensão sobre a pedagogia da alternância, é a possibilidade de uma educação emancipatória em conjunto com família e comunidade, possibilitando aos jovens permanecerem no meio rural e fazerem a sucessão com qualidade de vida, tirando seu sustento da agricultura. Os instrumentos pedagógicos são todos muito importantes na trajetória de desenvolvimento do aluno durante o tempo em que permanecem na CFR, e todos vêm de encontro para a elaboração do principal deles, que é o Projeto Profissional de vida do jovem. (R. B., 2022).

Interessante percepção que o Monitor possui ao enxergar as conexões de todos os Instrumentos Pedagógicos e sua culminância no PPVJ, ao mesmo tempo que compreende as oportunidades que o sistema escolar proporciona aos educandos & educandas e suas famílias no que tange a parceria e sucessão rural sustentado na produção agrícola familiar.

Compreende-se a proposta político pedagógica metodológica do sistema educacional enquanto um projeto de vida, fundamentado na trajetória dos educandos & educandas e suas famílias, oportunizando a sustento familiar com qualidade, desenvolvendo a sucessão geracional na agricultura.

Os Monitores discorrem sobre as contribuições, sejam elas positivas ou negativas, da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e o desenvolvimento das suas aulas e principalmente sobre o que avistam para as aprendizagens dos educandos & educandas. O Monitor Agrônomo enxerga como

- Positivamente, pois todos vão se complementando e formando uma sequência lógica e cronológica, contribuindo na formação integral de nossos jovens. (R. B., 2022).

O Monitor técnico complementa com sua perspectiva, a qual possui sentido combinado com a resposta anterior.

- Proporciona a possibilidade do jovem poder aprender e desenvolver o aprendizado ao mesmo tempo. (R. F. M., 2023).

Ambos percebem as contribuições positivas da proposta educacional, seja pelo projeto da formação integral e de tempo integral em distantes e distintos espaços de educação, assim como, o desenvolvimento da própria aprendizagem, tornando-os autônomos e protagonistas do conhecimento. Esta compreensão é descrita pela equipe pedagógica dos CEFFAs no Documento Pedagógico de Tutoria - Acompanhamento Personalizado (2009):

O saber conhecer e o saber fazer referem-se ao domínio da INTELLECTO PEDAGOGIA (Pedagogia do Conhecimento), promoção da autonomia intelectual e tecnológica que prepara o estudante para as inovações científico-tecnológicas, além de trabalhar suas habilidades físicas e linguísticas. Estimula a busca de autonomia e a mudança de comportamento de modo fluente e flexível (CEFFAs, 2009, p. 12, grifo dos autores).

Desse modo a Pedagogia do Conhecimento descrita pelo coletivo educador(a) concebe-se a partir da relação promovida entre os processos educacionais que existem em consonância entre os diferentes e distantes espaços de educação dos educandos & educandas. Através de experiências educativas vivenciadas no ambiente familiar e no espaço escolar, as quais são mediadas por práticas pedagógicas estabelecidas na relação do afeto & intelecto.

Acerca das práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços de educação dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância e nas propriedades familiares e comunidades rurais, os quais são descritas no bloco seis (6), os Monitores identificaram diversas atividades, de forma complementar.

- Compostagem, adubação verde, controle biológico de pragas e doenças, rotação de culturas, uso de quebra-ventos. (R. B., 2022).
- Horta e pomar orgânico, produção de adubos e defensivos alternativos. (R. F. M., 2023).

Muitas dessas práticas agrícolas possuem origem nos projetos de instituições parceiras do educandário, o que permite a perpetuação de um convênio estabelecido entre as instituições para garantir a perenidade das ações de base ecológica.

O último bloco de investigação é a expressão da escola Casa Familiar Rural junto aos seus parceiros e inicia questionando como os Monitores consideram a importância e o

envolvimento desses para o diálogo dos diferentes saberes. Ao afirmarem que é uma participação muito importante e necessária, descrevem que.

- Todos os parceiros são muito importantes, tanto para a troca de saberes, experiências formações, envolvimento das famílias, mas principalmente no fortalecimento da associação e da CFR. (R. B., 2022).

Já a atuação da CFR nos municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida é entendida como:

- Um trabalho em parceria através da promoção da formação de jovens sucessores rurais, em projetos em parcerias com outras escolas e comunidades, e na maioria dos eventos municipais e regionais, ligados com a educação e a agricultura. (R. B., 2022).

Assim os Monitores observam mudanças e/ou transformações, principalmente, nas comunidades rurais onde possuem egressos e egressas da escola, dado que:

- Cada vez mais é necessário buscar conhecimento e formação, para permanecer no meio rural em meio a tantas mudanças produtivas e tecnológicas. Cada vez se torna mais necessária a atuação da CFR buscando a permanência do jovem no campo. (R., B., 2022).

A empresa de assistência técnica e extensão rural (Emater) & Associação sulina de crédito e assistência rural (Ascar), Emater/RS - Ascar é a instituição a qual os Monitores combinam o atendimento da assistência técnica e extensão rural. Ainda foram citados: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e a Secretaria de Agricultura do município.

As análises deste bloco fundamentam-se a partir das pesquisas das autoras Gabriela Schenato Bica, Rodrigo Rosi Mengarelli e Suzana Marques Rodrigues Alvares (2020) ao examinarem a escola na sua complexidade e interações:

Ao compreender a escola enquanto comunidade, atribuímos ao território escolar um caráter de permeabilidade que tende a diminuir a altura simbólica dos muros e grades que a cercam. Transformam a escola em um importante nó de uma rede existencial que, por estar em constante interação, constitui-se numa rede educativa que alterna formalidade, informalidade e não-formalidade em um exercício identitário constante e inerente ao processo cultural humano (Gabriela Schenato Bica *et al.*, 2020, p. 7).

As autoras atribuem esse novo paradigma educacional aos princípios da Educação Popular que subsidia os conceitos das teorias das Redes de Aprendizagem, Bairro-escola, Territórios Educativos, Cidade Educadora e Comunidades de Aprendizagem. Para a qual o

processo educativo é um fenômeno dependente da realidade concreta dos sujeitos (Gabriela Schenato Bica *et al.*, 2020).

E ainda fundamentam essa perspectiva pedagógica a partir da capacidade de transformação social e cultural destes processos em que sua materialização se desenvolve por meio da utilização de metodologias que promovem o envolvimento e o compromisso da comunidade que a escola está inserida. Metodologias essas orientadas pelos anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade como descrevem Gabriela Schenato Bica, Rodrigo Rosi Mengarelli e Suzana Marques Rodrigues Alvares (2020).

Para encerrar o questionário, foi disponibilizado um último espaço no questionário para sugestões e comentários com o fechamento por um Monitor:

- É uma experiência de vida muito grande, fazer parte desse sistema de estudo.

4.3.3 Representação social dos familiares dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural das Águas Minerais

Em uma manhã de sol, acompanhei o Instrumento Pedagógico de Visita às famílias, junto ao Monitor responsável pela área do conhecimento das Ciências Agrárias e da Coordenadora Pedagógica da CFR. Normalmente, o Diretor da escola compõe esse momento, excepcionalmente desta vez, não pôde acompanhar.

Rodeadas de grandes lavouras, chegou-se em uma isolada ilha de mata nativa remanescente, onde morava uma família de descendentes de Quilombolas. A filha e o filho são estudantes do educandário, o que permitia um acompanhamento em conjunto. Contudo, o foco daquela visita era acompanhar os processos de adaptação da filha que estava no primeiro ano da escola. E para isso, foram questionados os desafios encontrados e o desenvolvimento dos Planos de Estudos na propriedade.

Com a presença de todos os familiares, pais, avô e primos, a conversa desenrolou-se na varanda da casa (Figura 68), em uma roda de chimarrão. Ali foi relatada a dinâmica do trabalho produtivo, as relações familiares e sociais dos estudantes e os processos de estudos e adaptação à Alternância, mesmo com as dificuldades de acesso a equipamentos de informática e *internet*.

Figura 68 - Instrumento Pedagógico: visita à família



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

O diálogo foi conduzido a partir do Roteiro de Visita às famílias da escola, com perguntas padrão, previamente construídas pela equipe escolar, porém, com abertura para demais questionamentos, *causos & prosas*. As questões foram realizadas pelos educadores & educadoras de forma harmônica e conjunta e o documento foi preenchido com todas as respostas e assinado pelos pais ao final do encontro.

A mãe relatou as mudanças de comportamento e comprometimento que já presenciou na prole, ao destacar os novos costumes alimentares devido à inserção de alimentos no cardápio da escola e o aumento do envolvimento nas atividades agrícolas domésticas e tomadas de decisões. Assim como, as potencialidades que o PPVJ proporcionou aos irmãos desenvolverem em conjunto a produção de avicultura na propriedade familiar. Dessa maneira, estão produzindo todos os ciclos da criação, do manejo dos pintinhos à terminação das aves, referente a cada projeto escolar.

Uma Caminhada guiada pela propriedade, encerrou nossa visita de acompanhamento, onde foram apresentados os lugares de produção e criação de animais, tais como, a cunicultura, a horta orgânica e o novo galpão das aves, Figura 69.

Figura 69 - Novas estruturas de criação animal para a implementação do projeto profissional de vida dos jovens



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

Nesses momentos, também são utilizadas estratégias participativas identificadas pelos pesquisadores Elma Dias Ruas, Isabel Maria de Moraes Brandão, Maria Auxiliadora Tavares Carvalho, Maria Helena Pinheiro Soares, Rodrigo Ferreira Matias, Ronald Cezar Gava e Willy Gustavo de La Piedra Mesones (2006, p. 24), que descrevem da seguinte forma:

É uma técnica que consiste em percorrer um determinado trecho de uma comunidade rural, de uma propriedade ou de um assentamento, onde se busca, junto com os participantes, identificar e discutir as diversas percepções das características espaciais e do agroecossistema, as formas de ocupação da terra e o modo de vida das pessoas do lugar (Elma Dias Ruas *et al.*, 2006, p. 24).

Nesse território ancestral, de resistência e efervescência cultural, observa-se os processos dialógicos entre os distantes e distintos conhecimentos promovidos pela Educação do Campo da Pedagogia da Alternância, ao combinarem técnicas do manejo tradicional das aves com as práticas historicamente realizadas pela família. Para além da produção de alimentos (carne) para a família, a avicultura demanda outras práticas agrícolas no agroecossistema familiar, fazendo com que todos se envolvam no projeto, como descreve a autora Aline Mesquita Corrêa na sua pesquisa.

Nesse sentido, a pedagogia da alternância por seu engajamento problematizador em que o e a jovem aprendem a problematizar e refletir criticamente sobre a realidade, vai criando estratégias e ações que permitem que as experiências históricas das mulheres, do povo negro, dos povos indígenas e da própria família na agricultura familiar sejam discutidas. São situações como a de um pai que não abre espaço para a filha na propriedade ou de um pai que não aceita a ideia de diversificação apresentada pelo filho, que se desencadeiam um conjunto de reflexões e trabalho coletivo para que o diálogo ganhe a centralidade necessária para que ocorra a transformação (Aline Mesquita Corrêa, 2022, p. 187).

Assim como os achados da autora, compreende-se os processos de Construção de Conhecimentos, mediados pelos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, expressando-se em territórios ancestrais e culturais, a partir da problematização da realidade e junto ao método: Ver - Refletir - Agir, descritos nos documentos pedagógicos dos CEFFAs (2009).

4.4 CASA FAMILIAR RURAL DAS ABELHAS NATIVAS

A última Casa Familiar Rural (CFR) pesquisada localiza-se próxima a cidade considerada a “Capital dos Gêmeos” no Brasil e situa-se na zona rural do município, ocupando o prédio de uma antiga escola rural, a qual foi fechada e cedida à CFR.

Exemplificando as parcerias necessárias para o desenvolvimento da Educação do Campo, nesta experiência escolar a presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município, também desempenhava o mesmo cargo na Associação da CFR, no período em que estive na escola. No entanto, as dificuldades não cessam, tais como, a falta de água na comunidade rural, o que ocasiona determinada união entre os moradores e a escola pela resolução do problema.

Essa parceria com os vizinhos continua com a doação de adubo para a horta escolar e partilha do excedente da produção alimentar. Para além da olericultura, a CFR possui uma importante criação de abelhas nativas sem ferrão, o que levou a sua identificação, Figura 70.

Figura 70 - Sistema de Meliponicultura escolar

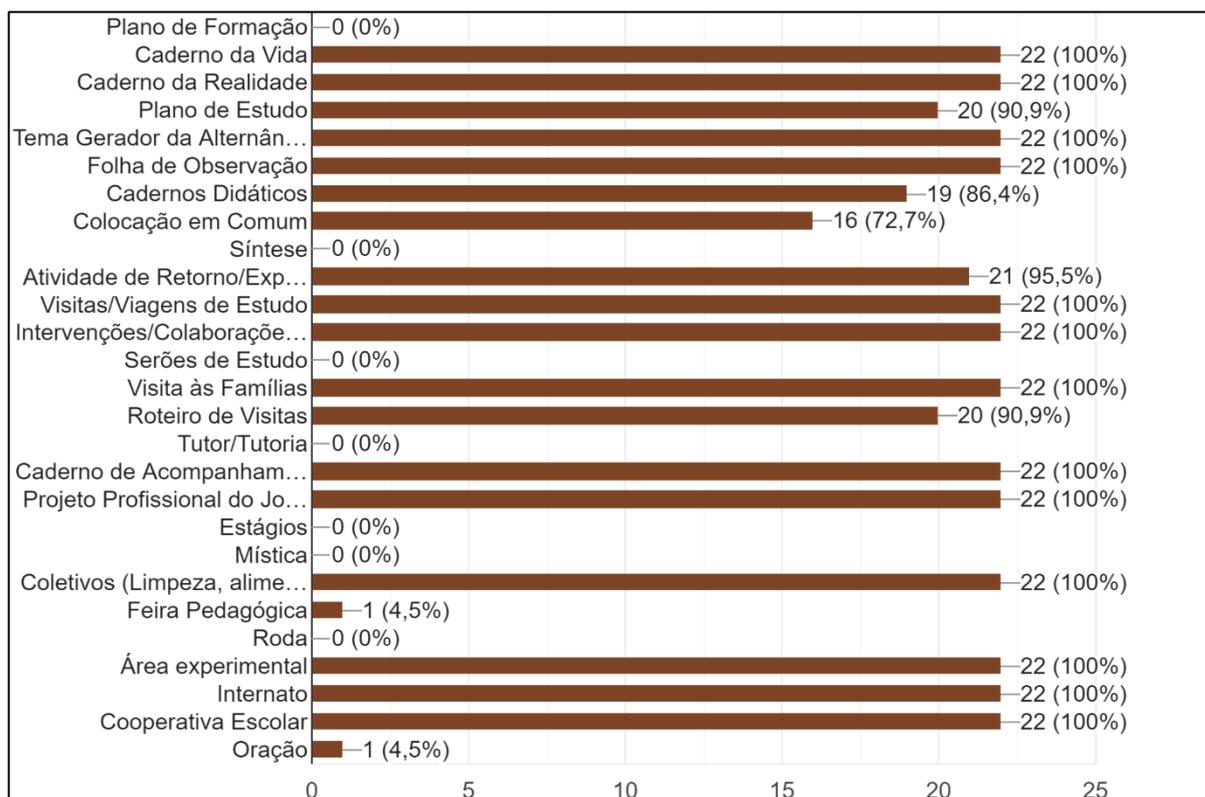


Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

4.4.1 Representação social dos educandos & educandas da Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas

Acompanhamos a Alternância escolar da turma do primeiro ano do ensino médio, composta por 17 (77,3%) meninos e cinco (5) meninas (22,7%), com idade entre 15 e 18 anos. Desses, 19 (86,4%) acreditam que a Pedagogia da Alternância é adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural e três (13,6%) entendem que às vezes, no bloco dois (2). Contudo, entram em consenso quanto à contribuição dos Instrumentos Pedagógicos para o desenvolvimento e construção das aulas. E os reconhecem com a seguinte configuração.

Figura 71 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Verifica-se a simetria das respostas devido ao processo de implementação da pesquisa em conjunto aos educandos & educandas, em tempo e espaços simultâneos e com disponibilidade de sanar dúvidas, dessa maneira, todos compartilhavam suas percepções no coletivo. Contudo, verifica-se que não existe prejuízo para a coleta e análise dos dados, visto o reconhecimento dos Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pelo educandário apresentarem-se bastante significativos.

Mesmo no primeiro (1º) ano, a Cooperativa Escolar é identificada pelos educandos & educandas que recém ingressaram neste novo sistema escolar. A cooperativa desenvolve-se plenamente no decorrer dos três (3) anos escolares. Contudo, seu trabalho e importância são frutos já reconhecidos desde os primeiros meses escolares, como destacado pela Diretora da escola CFR:

- Cooperativa Escolar é COOPERFIT (Cooperativa Escolar Filhos da Terra). A intenção é fazer com que os alunos aprendam sobre os processos de gerenciamento de uma Cooperativa, assim como despertar os mesmos para o trabalho coletivo. Os educandos recebem por parte da Cooperluz uma formação e desde o 1º ano participam do processo, porém os cargos de gerenciamento efetivo são ocupados pelos jovens do 3º ano. Os educandos do 2º ano ocupam os cargos de vice e suplência para ir aprendendo. Para iniciar a Cooperativa, no 2º ano os educandos recebem o valor de R\$500,00 da Cooperluz para compra da matéria prima dos produtos que irão comercializar na Cooperativa. Esses educandos vendem produtos, como por exemplo sal temperado e o valor arrecadado é utilizado para a formatura dos educandos, cobrindo boa parte dos custos. (Diretora da CFR das Abelhas Nativas, 2022).

Sendo a última Casa Familiar Rural analisada, atribuiu-se um importante destaque ao momento anterior à alimentação escolar, seja no desjejum, almoço ou jantar, em que os educandos & educandas reúnem-se em Roda (círculo) para celebrar a união, agradecer o alimento e desejar uma boa refeição a todos & todas. A cada realidade uma expressão cultural diferente, contudo, essa prática multiplica-se em todos os educandários desse modelo escolar. Por vezes, nesse momento é realizada uma oração da fé Católica ou uma mensagem de graças e gratidão neutra à religião.

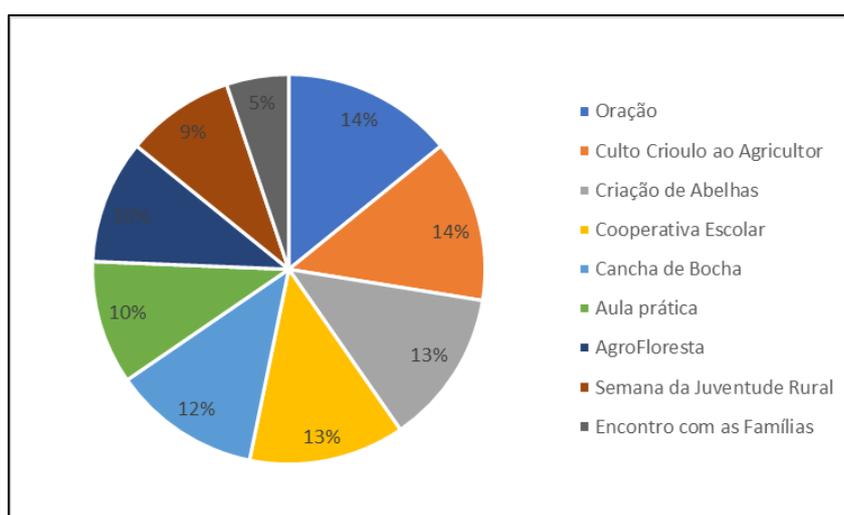
Para além da celebração do alimento, esse momento também serve para socializar informações da escola, seja a organização de atividades e planejamento escolar. É um momento coletivo, onde todos & todas, educandos & educandas, educadores & educadoras, visitas e familiares que estão presentes na escola naquele momento, participam de mãos dadas e dispostos ao diálogo e união.

Sobre a prática da roda, Cheron Zanini Moretti, Cristina Luisa Bencke Vergutz e João Paulo Reis Costa (2017, p. 227, grifo das autoras) manifestam-se da seguinte forma: “A *roda*, numa perspectiva dialógica, possibilita que os sujeitos se olhem, se enxerguem, se percebam e se reconheçam enquanto entes partícipes do mesmo processo educativo”,

concluindo que “enfim, a *roda* pressupõe igualdade na ocupação do espaço e de *pró-vocação* ao diálogo entre seus sujeitos.”

Esta análise compõe os resultados conseguinte ao questionamento dos demais Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pela/na CFR, onde a grande maioria dos educandos & educandas identificaram a Oração enquanto um IP, como ilustrado na Figura 72 e Tabela 9.

Figura 72 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Para melhor visualização quantitativa dos dados, os resultados também foram organizados na tabela com o número exato de identificação.

Tabela 9 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Casa Familiar Rural conforme os educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Oração	22
Culto Crioulo ao Agricultor	21
Criação de Abelhas	20
Cooperativa Escolar	20
Cancha de Bocha	19
Aula prática	16
Agrofloresta	16
Semana da Juventude Rural	14
Encontro com as Famílias	8

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

São diversas as expressões dos Instrumentos Pedagógicos nesta experiência educacional CFR, identificada pelos educandos & educandas, contudo, a descrição desses ainda

não está sistematizada nos documentos oficiais da instituição, o que precariza análises mais profundas. Desta maneira, reitera-se a importância do registro oficial e sistematizado dessas práticas, com âmbito histórico, a descrição dos objetivos e os métodos utilizados, para perpetuação e perenidade da prática, para mensuração das suas contribuições nos processos educacionais e de Construção do Conhecimento.

Assim sendo, a descrição dos inéditos Instrumentos Pedagógicos intrínsecos ao educandário pesquisado fundamenta-se nos relatos da comunidade escolar e seu registro no Diário de campo da pesquisadora. O “Culto Crioulo ao Agricultor” é celebrado em datas festivas, normalmente compõe uma festa comemorativa no dia alusivo ao Agricultor & Agricultora. Caracteriza-se como um momento de celebração, conjugando diferentes expressões religiosas para atender às inúmeras crenças presentes no Campo.

A Semana da Juventude Rural (SJR) foi descrita pelos atores(as) educacionais, como uma organização de palestras, oficinas e visitas pedagógicas, concentradas em uma semana de Alternância presencial, reunindo as turmas e familiares interessados pelas temáticas debatidas. Por vezes, esses momentos desenvolvem-se em espaços outros de educação, tais como, propriedades rurais familiares, feiras ecológicas, sindicatos rurais e cooperativas agrícolas.

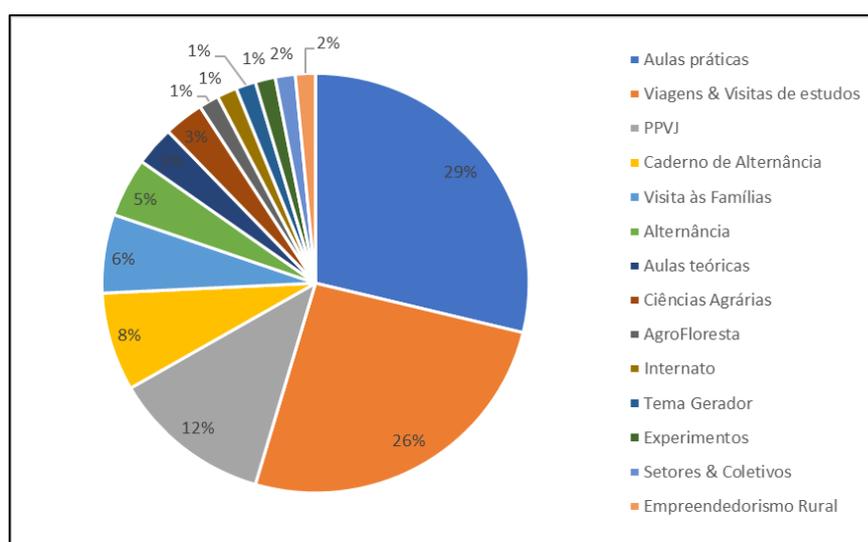
Compreendemos a SJR enquanto um Instrumento Pedagógico inédito e viável pela reprodução simples e por conglomerar, reproduzir e desenvolver os princípios da construção do conhecimento mencionados no estudo da tese do autor Gadotti (1997) e autora Sônia Couto Souza Feitosa (2016), ao descreverem sobre as premissas do Construtivismo freiriano concebido a partir da necessidade da problematização com intuito transformador na sua dimensão política. Dessa forma, são desenvolvidas temáticas que integram os aspectos políticos que permeiam a produção agrícola e agropecuária.

Novamente, o “Encontro com as Famílias” foi identificado pelos educandos & educandas enquanto um Instrumento Pedagógico desenvolvido pela escola CFR. Esse reconhecimento torna-se significativo devido à importância atribuída pelos educandos & educandas, ao vivenciarem a confraternização entre seu núcleo familiar e a comunidade escolar, seja pela “entrega” dos pareceres de avaliação, apresentação dos Projetos Profissionais de Vida do Jovem ou a realização de “Dias de campo”, com aulas e oficinas com temáticas agrícolas e sociais.

Além dos processos educacionais, foram identificados espaços de diversão, tais como a Cancha de Bocha, onde os educandos & educandas usufruem nos tempos livres e de forma colaborativa, por caracterizar-se como um jogo coletivo e tradicional da região.

Ao identificarem os Instrumentos Pedagógicos que acreditam contribuir para suas aprendizagens, os educandos & educandas constataram as ferramentas em sua grande maioria, junto às estratégias de Construção de Conhecimentos, tais como, as Aulas práticas e teóricas e o espaço da Agrofloresta cultivada na/pela escola. No entanto, as Viagens & Visitas de estudos e o PPVJ tiveram uma grande expressão, como demonstrado no Figura 73 e Tabela 10.

Figura 73 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Para melhor visualização quantitativa dos dados, os resultados foram organizados na tabela com o número exato do seu reconhecimento.

Tabela 10 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos

Instrumentos Pedagógicos	Frequência
Aulas práticas	19
Viagens & Visitas de estudos	17
PPVJ	8
Caderno da Alternância	5
Visita às Famílias	4
Alternância	3
Aulas teóricas	2
Ciências Agrárias	2
Agrofloresta	1
Internato	1
Tema Gerador	1
Experimentos	1
Setores & Coletivos	1
Empreendedorismo Rural	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

As Viagens & Visitas de estudos são importantes Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, visto a garantia do seu planejamento no Plano de Formação e desenvolvimento no tempo da Alternância presencial na CFR, com data da semana reservada para essa atividade.

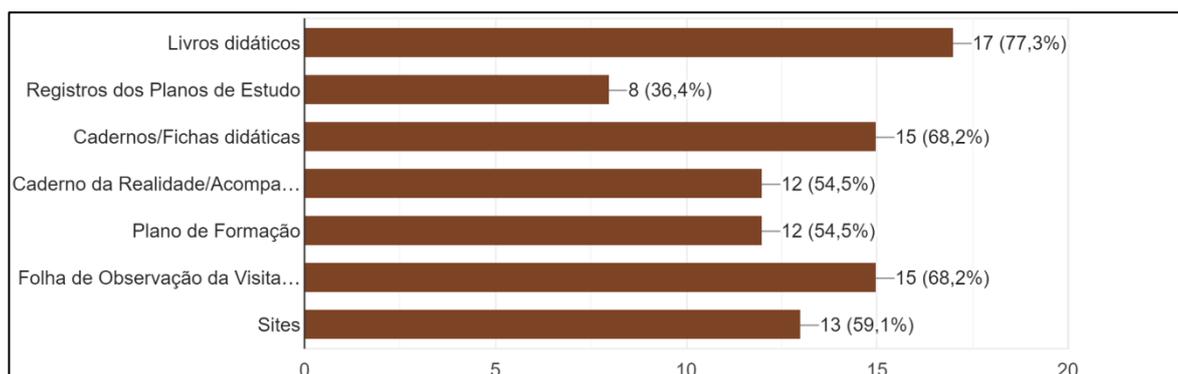
Esses momentos são programados em espaços condizentes com a temática do Tema Gerador da semana e do Plano de Estudos desenvolvido, junto as contribuições especializadas na área em que serão (re)conhecidas, como destaca Zortéa.

Nas visitas de estudos, os jovens podem ter contato com um ambiente que trabalha com o tema que está sendo estudado na Casa, tendo a oportunidade de conhecer realidades que são exemplos de atividades e que possam vir a auxiliar no processo de sua construção socioprofissional. Esses ambientes podem ser a propriedade dos próprios jovens, de algum morador local ou no ambiente escolar, mas sempre referenciando a temática abordada durante a semana (Zortéa, 2014, p. 26).

Com esta perspectiva é importante destacar a valorização de experiências locais orientadas pela produção ecológica de alimentos com manejo sustentável e comercialização justa.

O bloco três (3) que trata das fontes de estudos e pesquisas dos educandos & educandas inicia a partir da configuração da seguinte figura, o qual demonstra certa variedade de referências, com grande expressão nos Livros didáticos, Caderno e Fichas Didáticas e a Folha de observação das visitas empatados em segundo lugar, já os sites foram identificados em terceira colocação.

Figura 74 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

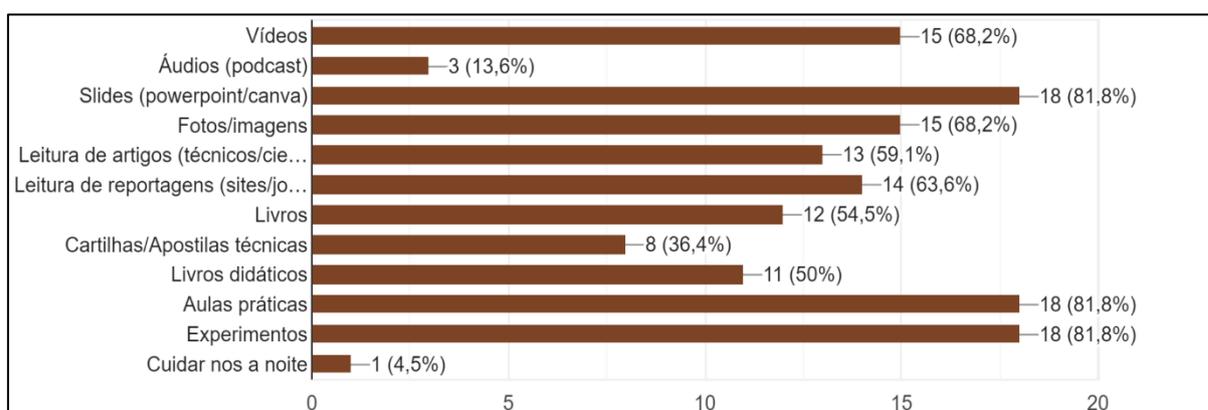
As demais fontes de pesquisa que os educandos & educandas costumam utilizar para as aulas são descritas entre o acesso à rede mundial de computadores (*world wide web* ou *internet*) com 14 (34%) respostas, seguido da consulta a livros e cartilhas com 11 (27%) respostas e o acesso a plataformas de vídeos (*Youtube*), com nove (9) respostas (22%). Com

menores indicações os educandos & educandas ainda indicaram a consulta a professores e familiares, às apostilas do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e palestras.

Constata-se que esses dados podem ser resultados de uma baixa qualidade de acesso à rede digital no espaço escolar, o qual ocorreu quando da aplicação do questionário *online*, necessitando deslocar os educandos & educandas para um lugar com maior frequência de ondas.

Referente às ferramentas e métodos utilizados no desenvolvimento das aulas e apresentação dos trabalhos, os educandos & educandas identificaram as seguintes estratégias.

Figura 75 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Em destaque para uma inserção de resposta ao qual descreve “*cuidar nós a noite*”, referindo-se ao Plantão realizado pelo Monitor da área de conhecimento das Ciências Agrárias que permanece em pernoite na escola para “cuidar” dos educandos & educandas durante à noite. O Monitor torna-se responsável na organização das atividades noturnas, como aulas e Serões, além de auxiliar na janta e ceia, bem como interage a partir das demandas dos educandos & educandas, seja em questões referentes ao processo escolar, agrícola e pessoal.

O Plantão enquanto um Instrumento Pedagógico é compreendido enquanto a permanência integral do Monitor e/ou Monitora para acolhimento dos educandos & educandas, fazendo companhia à noite sob cuidado e atenção fraterno e pedagógico. Os pesquisadores Cristina Luísa Bencke Vergütz (2013) e Monique Aline Arabites de Oliveira & Antonio Carlos Gomes (2021) compreendem esse momento de cuidado para além da supervisão, somando-se momentos de partilha do cotidiano escolar e acompanhamento pedagógico de cada sujeito e ainda caracterizam como um lugar de Mística, abrigo e guarida.

A figura também demonstra um equilíbrio entre os processos educacionais mais expositivos como o uso de projeção em *slides*, caracterizando aulas mais teóricas, e com mesmo grau de identificação, as aulas práticas e experimentos, os quais sobressaem exercícios de

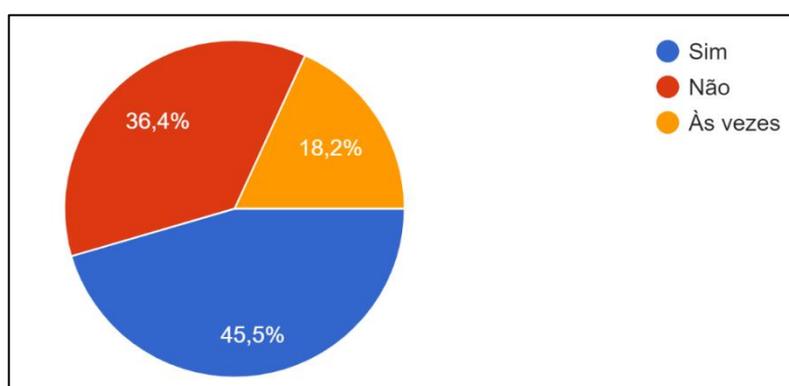
experiências e experimentações. É essencial esta proporcionalidade entre os métodos educativos, sejam teóricos e práticos de forma complementar utilizando-se dos distantes e distintos espaços de educação, seja a escola, a casa ou a comunidade originária.

Esta perspectiva remonta do nascimento da proposta escolar, registrado na obra que traduz o Diário do padre Abbé Granereau (2020) o qual descreve a “Fórmula de Lauzun” de 1940, em que garantia nos Ciclos educacionais a necessidade de reservar um período de em média duas (2) horas de estudos em casa nas semanas em que os educandos & educandas estavam com as famílias. Para nós, essa concepção suplanta a divisão entre os espaços de estudar e trabalhar, entre teoria e prática, que necessita estar presente nas discussões escolares.

Ao questionar a participação dos educandos & educandas em demais instituições, movimentos sociais e coletivos, no bloco quatro (4), pretende-se compreender seu território de expressão e as influências desses espaços na Construção do Conhecimento.

Dessa maneira, esse bloco inicia questionando a participação em organizações comunitárias ou movimento social, sendo reconhecidos os Centros de Tradição Gaúcha (CTG), Piquetes, Equipes de Laço e Rodeios, Invernadas ou Grupos de dança, times de futebol, entre outros. As respostas configuram-se dessa maneira.

Figura 76 - Participação dos e das estudantes em alguma organização comunitária ou movimento social



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

As participações foram identificadas em times de futebol, grupos de danças folclóricas, equipes desportivas de motovelocidade praticada sobre motocicletas (*motocross*), Piquetes e Clubes da comunidade. Ninguém é filiado ou participa de algum Partido Político.

Desses, 19 (86,4%) são associados ou participam de alguma cooperativa, apenas três (3) responderam não (13,6%). Foram identificadas as cooperativas agrícolas: Cooperativa Tritícola Santa Rosa Ltda. (Cotrirosa), Cooperativa Mista São Luiz Ltda. (Coopermil), Cooperativa de comércio varejista de mercadorias em geral e produtos alimentícios (Cooperteresa), Cooperativa Regional AuriVerde, Cotrisal, Cooperluz, Cooperativa Agrícola

Mista General Osório Ltda (Cotribá). As instituições financeiras cooperativas: Cresol, Sicredi, Sicoob e de energia elétrica, Cooperluz.

A filiação ou participação em sindicatos, demonstrou-se bastante dividida, com 12 (54,5%) respondendo sim, nove (9) não (40,9%) e, um (1) às vezes (4,5%). Os Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de diferentes municípios foram identificados nas 16 respostas descritivas.

No que concerne à participação em associações de agricultores ou organização de mulheres, do tipo clube de mães, obteve-se a maioria das respostas negativas 13 (59,1%) e nove (9) (40,9%) positivas, as quais oito (8) identificaram o projeto desenvolvido pela própria escola Casa Familiar Rural, o curso de mulheres: Agricultoras em Ação, além de equipes de vôlei e ginástica.

Importante destacar que esta é a única CFR que desenvolve um projeto específico para as mulheres do meio rural, sejam mães, tias, avós, madrinhas, irmãs, primas dos educandos & educandas. O curso Agricultoras em Ação: Mulheres e Cooperativismo é desenvolvido pela escola, no espaço escolar, junto às cooperativas da região.

Figura 77 - Curso Agricultoras em Ação: Mulheres e Cooperativismo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa de campo da autora, 2022.

Ressalta-se o esmero desta iniciativa advinda de uma equipe gestora em sua maioria feminina e com trajetória profissional em instituições de assistência e assessoria às populações do Campo, as quais desenvolviam projetos neste âmbito, além da essência pessoal.

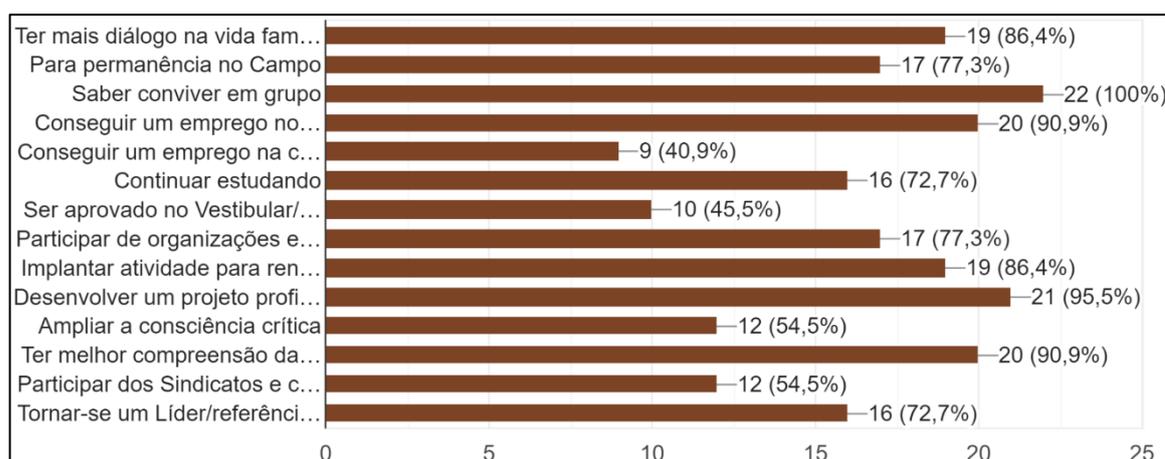
Por vezes, a distância das residências inopera o desenvolvimento deste tipo de atividades, específica às mulheres e meninas, bem como as dinâmicas familiares impedem essa participação. No entanto, o educandário conjuga-se a instituições parceiras para a realização destas atividades, sejam as cooperativas, universidades ou Sindicatos parceiros, onde são

desenvolvidas temáticas referentes à produção agrícola, renda e comercialização, assim como a autoestima e o empoderamento feminino.

Encerrando esse bloco questionou-se a participação em algum outro movimento ou organização social, pastoral, tais como grupos de evangelização entre outros, 15 (68,2%) estudantes não participam, um (1) às vezes (4,5%) e seis (6) identificaram apenas atividades religiosas, como a liturgia nas Missas, grupos de jovens, professor catequista e o canto em coral (27,3%).

No que tange às contribuições da formação da escola Casa Familiar Rural os educandos & educandas responderam conforme as alternativas que foram disponibilizadas e obtendo-se a seguinte configuração, iniciando o bloco cinco (5).

Figura 78 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

A diversidade das respostas é notória na figura, com as respostas distribuídas entre as alternativas. Os primeiros resultados pertencem ao âmbito dos Instrumentos Pedagógicos, o Internato e o PPVJ, quando identificaram os itens “Saber conviver em grupo e Desenvolver um projeto profissional e de vida”, respectivamente.

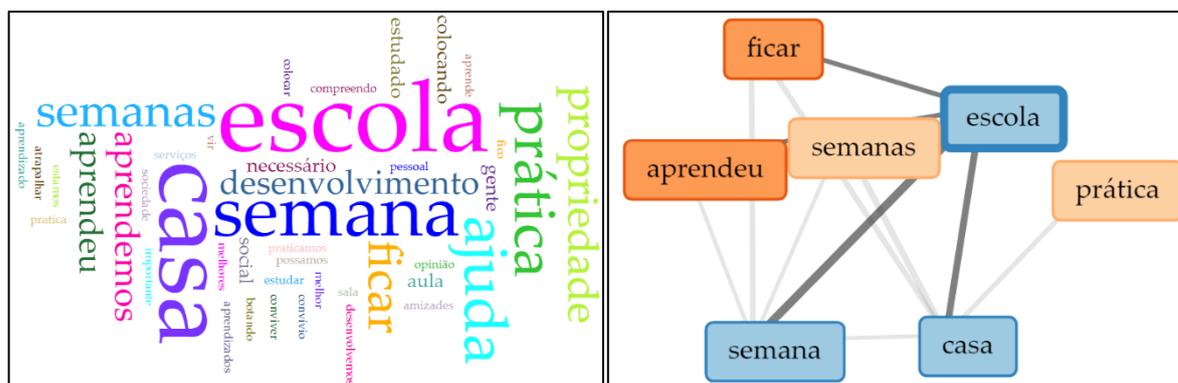
No que tange à repercussão das aprendizagens neste período, os educandos & educandas demarcaram igualmente as alternativas “Conseguir um emprego no meio rural e Ter melhor compreensão da realidade”. Habilidades construídas no decorrer dos anos em diferentes e distantes espaços de educação por meio dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, em virtude dos objetivos desta proposta educacional, como manifestam as autoras Angelita Zimmermann, Ane Carine Meurer e Venildo Turra (2020).

Busca desenvolver uma formação/escolarização que parte da realidade vivida pelo agricultor no sentido de encontrar soluções e perspectivas aos pequenos produtores do campo. Uma dinâmica crítica, fundamentada em conhecimentos científicos e técnicos do mundo atual que, sobretudo, acrescenta e reconhece o conhecimento ancestral, as técnicas e a tecnologia que vêm de geração em geração. Nesta perspectiva, a educação e os processos educativos de formação do camponês, [...] podem ser compreendidos como espaços-tempos insurgentes, territórios educativos de resistência, dialética e epistemologicamente conectados, efetivadores de transformação na vida dos egressos e das pessoas em comunidade, assim como, no desenvolvimento territorial dos lugares de atuação das escolas e de seus formandos/formados, lugares de educação do campo (Angelita Zimmermann, Ane Carine Meurer e Venildo Turra, 2020, p. 27).

Desde a sua origem, os educandários propuseram construir a escolarização a partir da educação e dos conhecimentos historicamente produzidos no cotidiano e reproduzido no contexto da agricultura familiar. Assim identificado pelas autoras como conhecimento ancestral: “Conhecimentos que vêm dos que nos antecederam, a forma e o modo de fazer passada pelos pais, avós, etc.” (Angelita Zimmermann, Ane Carine Meurer e Venildo Turra, 2020, p. 25).

As compreensões dos educandos & educandas sobre a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos são ilustradas nas figuras, onde o movimento da Alternância é central no entendimento.

Figura 79 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



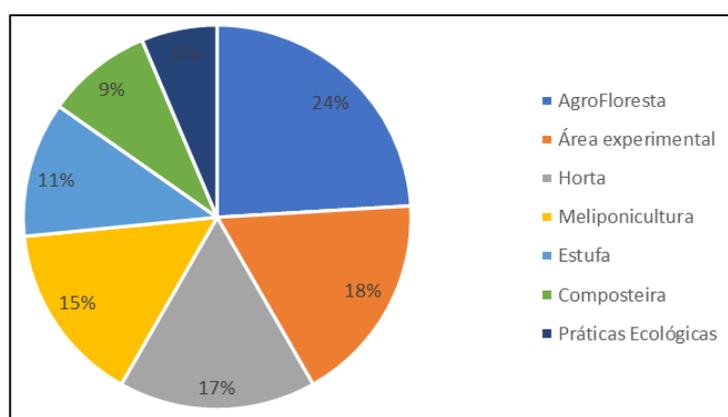
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Pela Rede de Conexões pode-se constatar uma compreensão em amadurecimento dos processos de Construção do Conhecimento, visto que as palavras “escola e casa” estão no mesmo nível de reconhecimento, contudo, conectam-se com as palavras “aprendeu e prática”, respectivamente. Essa percepção distingue os espaços de educação devido à recente vivência dos educandos & educandas no processo educacional.

Quando os resultados afirmam a possibilidade de “trabalhar em casa” torna-se explícito a relação do trabalho e educação, potencializado pela Pedagogia da Alternância e descrito por Freire, que orienta a unidade entre o trabalho e a educação pela conscientização.

Diversas são as práticas ecológicas desenvolvidas pela/na escola, identificadas pelos educandos & educandas e representadas na Figura 81.

Figura 81 - Das práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural)

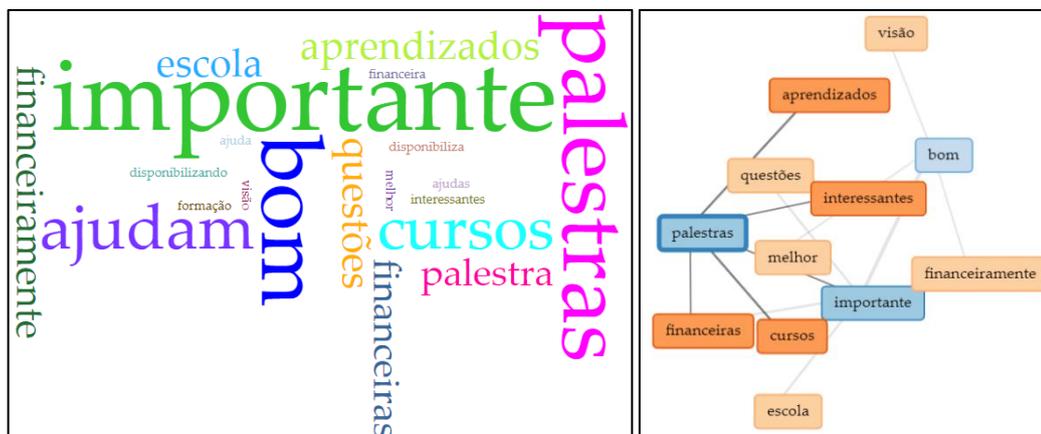


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

As práticas ecológicas são desenvolvidas de forma sistemática, concatenadas em um complexo agrícola, ambiental, ético, econômico, social e político, mutuamente sustentável, uma vez que, “As práticas agroecológicas buscam resgatar e valorizar os saberes tradicionais, voltam-se para os cuidados com a saúde e o bem viver, e além do modo de produzir se importam com o modo de se relacionar na agricultura”, como afirma Sara Deolinda Cardoso Pimenta (2018, p. 12).

Ao iniciar o bloco seis (6) da participação da escola e na escola de instituições parceiras questionou-se como os educandos & educandas consideram essa parceria. A sistematização de suas respostas está representada nas figuras abaixo, as quais demonstram uma compreensão positiva dessa relação, do mesmo modo que identificam as palestras e os cursos oferecidos pelas instituições colaboradoras da escola CFR.

Figura 82 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) de como consideram a participação, importância e o envolvimento dos parceiros para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes



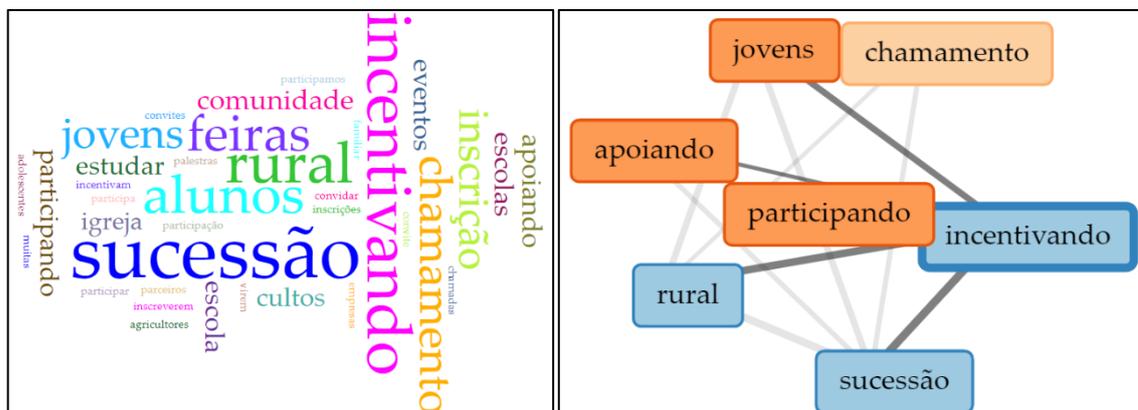
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Os interessantes aprendizados, que os educandos & educandas identificaram nas palestras e cursos realizados pelos parceiros escolares, abrangem em sua maioria as questões financeiras, como descrito em suas próprias palavras.

- Acho muito boa, pois eles sempre estão disponibilizando palestras, cursos muito interessantes para nossa formação e também nas questões financeiras da escola. (K. A. W., 2022).
- É importante pois ajuda em questões financeiras, ajudam na questão de palestras e cursos. (A. M. M., 2022).
- É importante pois a escola nos disponibiliza palestras e cursos e nos ajuda a ter uma visão financeira melhor. (S. W., 2022).

Ao serem questionados da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida, as respostas abrangem desde o chamamento para as inscrições no processo seletivo escolar à organização de feiras e cultos religiosos, como já descrito.

Figura 83 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) da atuação da escola Casa Familiar Rural nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

No entanto, é indispensável enfatizar o reconhecimento do incentivo aos processos de sucessão rural que a CFR desenvolve em conjunto com as famílias, dado que a sucessão familiar é um dos objetivos deste modelo escolar, assim como, a garantia da (sobre)vivência digna e de qualidade no lugar de escolha dos educandos & educandas.

A pesquisa das autoras Vanessa Dal Canton e Luci Mary Duso Pacheco (2023) com gestores escolares remonta a necessidade histórica de implementação da CFR na região norte do Estado, devido ao desenvolvimento da sucessão familiar ser um dos objetivos da escola. Na tentativa de conter o êxodo de jovens rurais do Campo, o educandário constrói com a comunidade escolar as possibilidades de vida no meio rural, como descrito, “há uma preocupação nas palavras em não perder a ‘essência’ desta proposta, mesmo que ele afirme a mudança necessária” (2023, p. 118).

Historicamente a essência da sucessão familiar, data do nascimento da proposta escolar descrita no Diário do Padre Abbé Granereau (2020) com o conceito criado nas primeiras *Maison Familiale Rurale* de “Aldeia Familiar”, já descrita na tese. O conceito possuía o intuito de evitar os conflitos entre as gerações na mesma propriedade rural familiar ao longo do processo formativo.

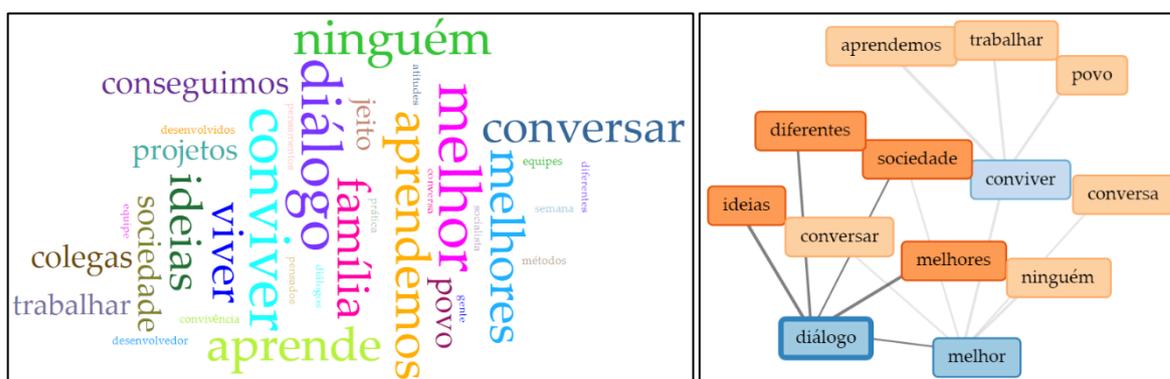
Outras correlações significativas encontradas na mineração das respostas dos educandos & educandas pelo programa *Voyant Tools*, ocorreu entre as concepções que giraram em torno das palavras: comunidade, Igreja e Cultos. Demonstrando a importância da relação que a CFR constrói com as comunidades originárias deles(as) a partir dessas específicas ações.

Dessa maneira, considera-se atribuir atenção a essas estratégias escolares enquanto Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvida no educandário. Necessitando do registro, garantido no Plano de Formação, assim como, um aprofundamento

teórico das práticas, com objetivos, pressupostos e os métodos utilizados, para que se possa publicizar e até mesmo replicar, reservada às necessárias adequações, em outros espaços escolares.

No que concerne às mudanças e/ou transformações ocorridas na/pela escola Casa Familiar Rural elencadas pelos educandos & educandas, a figura Nuvem de Palavras expressa o equilíbrio entre as concepções, demonstrando uma uniformidade no tamanho das palavras, do mesmo modo como é representado uma Rede de Conexões com várias ramificações.

Figura 84 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) das mudanças e/ou transformações ocorridas na/pela escola Casa Familiar Rural elencadas pelos educandos & educandas

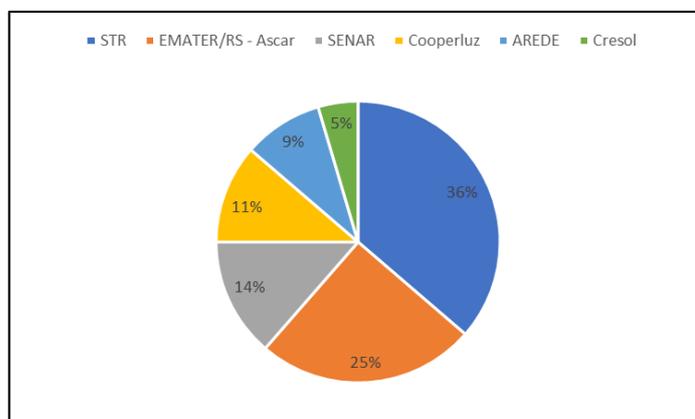


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Contudo, ficam evidentes as melhorias identificadas a partir do diálogo, entre as diferentes dimensões da sociedade, bem como os avanços nas relações de convivência, a partir das concepções de igualdade, equidade e horizontalidade cultivadas no cotidiano da turma, o qual convivemos durante a pesquisa de campo presencial na escola CFR.

Finda-se o questionário, com a identificação da instituição de assistência técnica e extensão rural com maior atuação na região.

Figura 85 - Instituição que a família recebe assistência técnica & extensão rural



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Com quase 40% das respostas, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) obteve amplo reconhecimento, o qual atribuímos ao intenso trabalho e parceria que a instituição cultiva com o educandário. Tais contribuições vão desde colaborações na gestão institucional da Associação à materialização em doações e suprimentos para o pleno desenvolvimento escolar.

4.4.2 Representação social dos Monitores da Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas

Na oportunidade da pesquisa, dois (2) Monitores participaram do estudo a partir das disponibilidades e atuação na escola Casa Familiar Rural (CFR). Com idade de 49 e 33 anos, licenciado em Educação do Campo (2014), Zootecnista e doutor em produção animal (2019), respectivamente. Nesses quatro (4) anos de diligência escolar, ambos são responsáveis pela área do conhecimento que desenvolvem os componentes das Ciências Agrárias, seja nas atividades teóricas como práticas, no formato complementar reciprocamente.

Além de alguns cursos livres desenvolvidos nas reuniões de formação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul), a especialização em Pedagogia da Alternância da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) foi destacada pelos Monitores, como formação específica na área.

Neste segundo (2º) bloco, sobre a formação escolar desenvolvida aos educandos & educandas do Campo, ambos compreendem que a Pedagogia da Alternância é adequada para moradores do meio rural e os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas. Assim como, identificaram os seguintes Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pela CFR:

- Tema Gerador da Alternância;
- Colocação em Comum;
- Visitas/Viagens de estudo;
- Visita às famílias;
- Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ);
- Área experimental;
- Cooperativa Escolar e
- Cadernos Pedagógicos.

Ainda foi identificado o Estágio de Vivência como um Instrumento Pedagógico desenvolvido pela escola, o qual caracteriza-se como um momento em que as famílias vivenciam o processo escolar para conhecer o funcionamento e assim deliberar sobre sua inserção. O Projeto Profissional de Vida do Jovem foi citado pelos dois (2) Monitores ao

considerarem como importante na contribuição no aprendizado dos educandos & educandas, assim como, as Visitas Técnicas, Temas Geradores, Planos de Estudos e Plano de Formação.

As experiências educacionais das Casas Familiares Rurais pesquisadas no Rio Grande do Sul, inspiram-se no modelo escolar das *Maison Familiale Rurale* da França, contudo, alguns Instrumentos Pedagógicos Gaúchos podem apresentar denominações distintas com o mesmo objetivo. Neste caso o Estágio de Vivência, evidenciado pelo Monitor, assemelha-se à Oficina Técnico Pedagógica da experiência Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor.

Conforme a autora Dulcinéia da Silva Zonta (2023, “no prelo”) este Instrumento Pedagógico caracteriza-se enquanto uma ferramenta de apresentação do trabalho escolar para a comunidade e as escolas presentes na região de abrangência territorial da instituição de ensino, bem como serve à divulgação do sistema escolar para familiares e responsáveis dos estudantes aspirantes ao ingresso no ensino médio.

Para além da exposição da proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos ao público, as Oficinas Técnicas Pedagógicas e/ou Estágios de Vivências servem à formação integral e emancipação dos educandos & educandas, tal como à Construção do Conhecimento a partir das técnicas (agrícolas) apreendidas de maneira interdisciplinar, segundo a autora Dulcinéia da Silva Zonta (2023).

No bloco três (3), questionados da produção e desenvolvimento das aulas, os Monitores identificaram as fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas com base no Plano de Formação e nos conteúdos programáticos da matriz curricular.

Ainda identificaram os registros dos Planos de Estudos, Caderno da Realidade e Acompanhamento, Folha de Observação das Visitas às Famílias e Cadernos Pedagógicos. As demais fontes de pesquisa que eles costumam utilizar para/nas aulas, transcorrem entre as práticas e experimentos locais, livros, artigos, páginas *online* referentes às temáticas e as experiências dos educandos & educandas.

Os métodos e ferramentas que os Monitores costumam utilizar na construção e desenvolvimento das aulas, combinam na utilização de vídeos, *slides*, fotos e imagens, cartilhas e apostilas técnicas, aulas práticas e experimentos. Ainda foram citadas, leituras de artigos técnicos e científicos, leitura de reportagens (sites, jornais e revistas) e livros.

Importante destacar as fontes de informações investigadas pelos Monitores, para além dos documentos oficiais do educandário, os registros institucionais dos Instrumentos Pedagógicos são relevantes nessa consulta. Percebe-se esse registro bibliográfico enquanto

precursor de um diálogo entre os conhecimentos dos Monitores e construídos a partir dos contextos descritos nesses documentos.

Nesse sentido, retoma-se a investigação proposta por Mello (2017) ao discutir sobre a proposta construtivista em Paulo Freire (1997), em que o autor evidencia a atuação do Educador & Educadora no processo de mudança social a partir da educação. Para isso, o ato de ensinar não se limita à transmissão mecânica dos conteúdos, tampouco gira em torno do conhecimento já existente. Toma como partida inicial os processos de conhecimentos já construídos na vida produtiva e reprodutiva dos educandos & educandas, e em conjunto dessas diferentes e longínquas fontes de conhecimentos, constroem novas concepções, percepções e referenciais (Freire, 1997; Mello, 2017).

No que tange aos territórios de expressão dos Monitores, no bloco quatro (4), apenas um participa de alguma outra organização comunitária ou movimento social popular, sendo identificada a Associação Regional de Desenvolvimento e Pesquisa (AREDE). Assim como a participação em partido político, um Monitor é filiado a uma legenda identificada no campo progressista e também é associado à Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol), ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e à Rede Ecovida de Agroecologia. Outro movimento organização, pastoral ou grupo de jovens cristãos foi apontado a Juventude Evangélica Luterana do Brasil.

No bloco cinco (5) os Monitores elucidam sobre as contribuições da formação desenvolvida pelo Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) para a vida dos educandos & educandas com a seguinte combinação de marcação:

- Ter mais diálogo na vida familiar;
- Para permanência no Campo;
- Desenvolver um projeto profissional e de vida e
- Tornar-se um Líder/referência na comunidade.

Para além dessas, um Monitor ainda reconheceu as seguintes contribuições à vida dos e das discentes:

- Saber conviver em grupo;
- Continuar estudando;
- Participar de organizações e movimentos sociais;
- Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância;
- Ampliar a consciência crítica;
- Ter melhor compreensão da realidade e

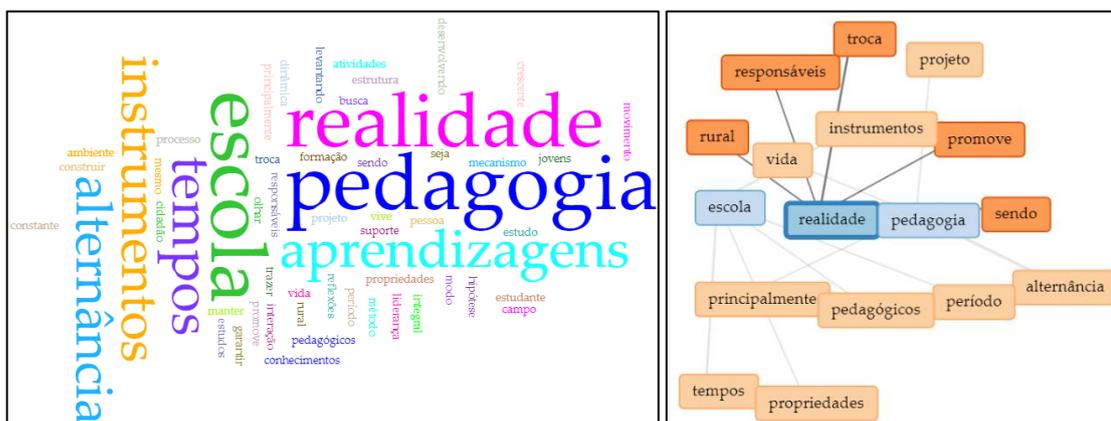
- Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política.

Fica evidente que as percepções dos Monitores coadunam na perspectiva do diálogo e no desenvolvimento de um projeto profissional e de vida no Campo, no meio sociofamiliar, onde os educandos & educandas podem constituir-se enquanto líderes e referências em suas comunidades. Essa interpretação fundamenta-se no processo de formação do protagonismo da juventude do Campo, a partir do entendimento da autora Lariane Fedrigo (2022).

Para além de um ativismo juvenil, o protagonismo pedagógico concebido em sua dissertação relaciona este processo com o Instrumento Pedagógico do PPVJ, em que os educandos & educandas tomam a si o compromisso e a responsabilidade de um projeto de desenvolvimento social, ambiental, ético, cultural e econômico no seu meio sociofamiliar, nas palavras da pesquisadora: “porque o(a) jovem se sente protagonista, quando está em seu meio e a importância do desenvolvimento de um dos instrumentos da PA o PPVJ, em sua formação com a responsabilidade de tomada de decisões” (Lariane Fedrigo, 2022, p. 82).

A Figura 86 expressa a compreensão dos Monitores sobre a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos, nas quais destacam-se as palavras-chave de uma pedagogia da realidade pela escola.

Figura 86 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Ressalta-se ainda, a importância dos Instrumentos Pedagógicos no sustento e garantia das aprendizagens dos educandos & educandas, como transcrito da resposta de um dos Monitores.

- A pedagogia da alternância busca como método a interação entre o estudante que vive no meio rural e sua realidade, sendo assim promove constante troca de conhecimentos entre a realidade do campo e o ambiente de aprendizagens na

escola. Os instrumentos pedagógicos são o mecanismo de manter uma estrutura de suporte para garantir as aprendizagens, em um processo crescente e com a dinâmica de tempos de escola e tempos nas propriedades, com estudos e reflexões, do mesmo modo levantando novas hipóteses para trazer para o período de estudo na escola. Os instrumentos são os grandes responsáveis para um olhar na realidade dos jovens de forma que seja possível construir um projeto para sua vida. (A. R. A., 2022).

A compreensão do Monitor reforça a coprodução de conhecimento engendrada pela Pedagogia da Alternância, do mesmo modo que destaca as contribuições positivas para a construção e desenvolvimento das suas aulas e a aprendizagem dos educandos & educandas ao relatar.

- Os instrumentos pedagógicos contribuem positivamente com a construção das aulas, pois é mecanismo que mantém o diálogo entre as atividades das propriedades/comunidades/organizações onde os estudantes vivem, produzindo assim possibilidade de uma conexão principalmente pelos temas geradores. (A. R. A., 2022).

Os Monitores também tornaram evidente a formação integral desenvolvida pela escola Casa Familiar Rural a partir da proposta político pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância que se expressa por meio dos Instrumentos Pedagógicos.

Ao analisar esta formação a partir da práxis da Construção do Conhecimento à luz dos processos participativos intrínsecos aos Instrumentos Pedagógicos torna-se evidente, na compreensão dos Monitores a constituição dos Temas Geradores. Estes compõem o Plano de Formação dos educandários, conduzem os Instrumentos Pedagógicos e o desenvolvimento das suas aulas, em conjunto às temáticas e assuntos que emergem na Colocação em Comum do Plano de Estudos.

Conforme Zitkoski (2018), já citado, os temas geradores constituem-se a partir de uma postura dialógica, com o testemunho dos educadores & educadoras das convicções políticas filosóficas que carregam, visando uma educação humanizadora corporificam a prática da dialogicidade, tornando-se Monitores & Monitoras de um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância.

A dissertação de Marianne Marimon Gonçalves (2018) analisa os temas geradores em conjunto a uma educação problematizadora e desenvolve a seguinte perspectiva dessa união:

- O trabalho por temas geradores e a problematização sobre a realidade vivida permite estabelecer diferentes níveis de diálogo, que podem ser o diálogo entre saberes (conhecimentos científicos, saberes populares, conhecimentos tradicionais); o diálogo entre os sujeitos e sua realidade; o diálogo entre sujeitos em posições distintas de compreensão sobre a mesma realidade, entre outras possibilidades (Marianne Marimon Gonçalves, 2018, p. 76).

Tendo em vista a construção dos temas geradores a partir da essência do diálogo, a autora descreve esse processo desde a análise dos círculos de investigação temática, que codificam e descodificam as falas, no processo de redução temática para avançar nas etapas desses. A relevância da constituição dos temas geradores para as nossas análises reflete nos processos de Construção do Conhecimento, observado sua criação.

- No caso do trabalho por temas geradores, o diálogo entre educador e educandos, entre os sujeitos, a realidade e os conhecimentos buscam estabelecer a relação entre o tema (que representa a realidade concreta) e os conhecimentos científicos que vão auxiliar na compreensão dos fenômenos envolvidos, buscando a superação das contradições sociais de onde emerge (Marianne Marimon Gonçalves, 2018, p. 90).

Estes processos também são descritos no artigo da autora de 2017, junto ao seu orientador, o qual foi sistematizado no estudo do conhecimento da tese.

No último bloco seis (6), pesquisou-se as práticas agrícolas com base ecológica, assim como as relações da escola CFR com os parceiros e as mudanças e transformações sociais, ambientais, econômicas e culturais já identificadas. Soma-se a isso o processo de extensão rural e assistência técnica os quais estão concatenados.

Deste modo, os Monitores afirmam que sempre utilizam as práticas ecológicas sustentáveis como forma de ensino aos educandos & educandas e citam:

- Horta agroecológica;
- Agroflorestas;
- Parreirais de uvas;
- Área experimental;
- Cobertura de solo;
- Plantio direto;
- Adubação orgânica e
- Controle biológico de pragas.

Entende-se o espaço identificado como “Área experimental” como um Instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância, seja localizado no ambiente familiar ou escolar. Este lugar é preparado conceitualmente entre os Monitores & Monitoras e os educandos & educandas junto a família ou responsáveis, como espaço de responsabilidade dos discentes e livre experimentação no cultivo e criação. Serve ao processo educacional no que tange ao experimento de novas práticas e cultivos, bem como o incentivo ao compromisso com o ambiente familiar.

O autor Quoos (2018, p. 118) identifica este espaço como “uma área pequena para a execução de atividades práticas, por isso cada estudante precisa ter na UPF um espaço como “área experimental”, o qual deve ser visto como um laboratório onde o mesmo pode errar ao testar novas técnicas.”. Isto posto, também considera-se ver essa ferramenta e estratégia educativa a partir do referencial que a autora Lariane Fedrigo (2022) desenvolve de protagonismo pedagógico que se orienta para a sucessão familiar, dado a incumbência do desenvolvimento desta área perante a família e responsáveis.

Visto que as decisões do manejo agrícola e criação neste espaço é de plena responsabilidade dos educandos & educandas, “Os conhecimentos aplicados pelos alternantes vão desde testes de diferentes tipos de fertilizantes e experimentos envolvendo plantios em diferentes fases da Lua, ao processamento de alimentos a partir de suas produções” (Quoos, 2018, p. 118).

Os Monitores consideram importante a participação e o envolvimento dos parceiros da escola Casa Familiar Rural, além do profícuo diálogo dos diferentes saberes para a escola, como relatam.

- As parcerias são de fundamental importância, sem elas fica muito difícil de realizar todo o aprendizado de forma ampla e com muita troca de conhecimentos e experiências. (A. R. A., 2022).
- São fundamentais para o bom desenvolvimento das atividades na escola, tanto didáticas quanto práticas e financeiras. (V. F. B., 2023).

Verificou-se a complementaridade dos conhecimentos que os parceiros desenvolvem na escola Casa Familiar Rural, haja vista a importância que os Monitores depositaram e esses. Assim como destacam a atuação da escola nos municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida, ao citarem as seguintes atividades.

- A escola está sempre inserida nos espaços de construção social com as comunidades e Órgãos públicos, contribuindo com formação, palestras,

seminários, ou ainda participando dos eventos como convidada. (A. R. A., 2022).

- Na comunidade atuamos de forma prática ajudando na igreja, cemitério, promovendo eventos junto com a comunidade. Sempre que temos verduras e hortaliças em excesso na escola realizamos a doação para o Hospital do município. (V. F. B., 2023).

Destaca-se também a ação de solidariedade desenvolvida pela escola, a qual sugere a construção de um “espírito” solidário nos educandos & educandas a partir da educação. Visto que esse é um dos princípios da Educação do Campo e das concepções de desenvolvimento no qual nos embasamos.

Entende-se que isso pode contribuir para as mudanças e transformações sociais que os Monitores já identificaram nesses espaços de atuação e expressão da escola.

- Temos percebido mudanças sim, principalmente porque não tinha uma escola com uma formação específica para tratar dos temas com mais ligação ao meio rural, as comunidades percebem que este espaço está contribuindo para uma transformação no meio rural. (A. R. A., 2022).
- Sim, a comunidade torna-se mais vibrante e atuante nos seus espaços. (V. F. B., 2023).

Esse ecossistema de relações, também considera as instituições de extensão rural e assistência técnica que os Monitores estão vinculados e foram citadas em concordância, a Emater/RS - Ascar e Cooperativas, e ainda algumas outras empresas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Associação Regional de Desenvolvimento e Pesquisa (AREDE).

Os processos de mudanças e/ou transformações, assim como as redes de relações construídas pelo educandário constitui-se a partir de um referencial comum de desenvolvimento e essa articulação pode ser compreendida a contar da perspectiva do Desenvolvimento como Liberdade do autor indiano Amartya Sen (2000), já citado.

Em conjunto a esta análise, também foi interpretada a proposta escolar dos CEFFAs a partir das concepções do Desenvolvimento Solidário de Paul Singer (2004), o qual propõe a superação do desenvolvimento capitalista “realizado sob a égide do grande capital e moldado pelos valores do livre funcionamento dos mercados, das virtudes de competição, do individualismo e do Estado mínimo” (Singer, 2004, p. 9) em detrimento ao Desenvolvimento Solidário:

Entendemos por desenvolvimento solidário um processo de fomento de novas forças produtivas e de instauração de novas relações de produção, de modo a promover um processo sustentável de crescimento econômico, que preserve a natureza e redistribua os frutos do crescimento a favor dos que se encontram marginalizados da produção social e da fruição dos resultados da mesma (Singer, 2004, p. 7, grifo do autor).

Essas concepções materializam-se no território escolar desde a prática docente e a expressão dos educandos & educandas junto das famílias e responsáveis na propriedade e comunidades de origem, assim como nas relações institucionais em que a gestão escolar opera. Neste sentido, retomam-se as concepções do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS) que orientam as ações dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), pleno parceiro da escola Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas.

4.5 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS GAÚCHAS

Intui-se que uma escola localizada no meio rural representa o direito à educação aos povos do Campo, de educar-se em seu e a partir do seu território, entretanto a escolarização desenvolvida nesses espaços nem sempre foi compatível com a realidade, demandas e a cultura dessas populações. Neste contexto, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) nascem para suprir as reivindicações das populações do Campo no que tange a um processo educacional contextualizado aos seus processos históricos. Para além do ensino médio, as EFAs Gaúchas ofertam o ensino técnico profissionalizante no campo de conhecimento das Ciências Agrárias.

Para o estudo da tese, foram pesquisadas duas (2) Escolas Famílias Agrícolas no Rio Grande do Sul (RS) localizadas em territórios distantes e distintos no que tange aos processos históricos de ocupação, produção agrícola, colonização e características geoclimáticas, entre outros aspectos. Prosseguiu-se com a interpretação e análise dos dados.

4.5.1 Escola Família Agrícola da Uva

A Capital Brasileira da Cultura em 2008 acolhe uma Escola Família Agrícola (EFA) para contribuir neste título. Em uma semana de muito frio e umidade, tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa junto das turmas do primeiro (1º) e segundo (2º) anos do ensino médio, acompanhando as reuniões pedagógicas de planejamento semanal dos Monitores & Monitoras e gestão escolar, Visitas de estudos e Visita às famílias.

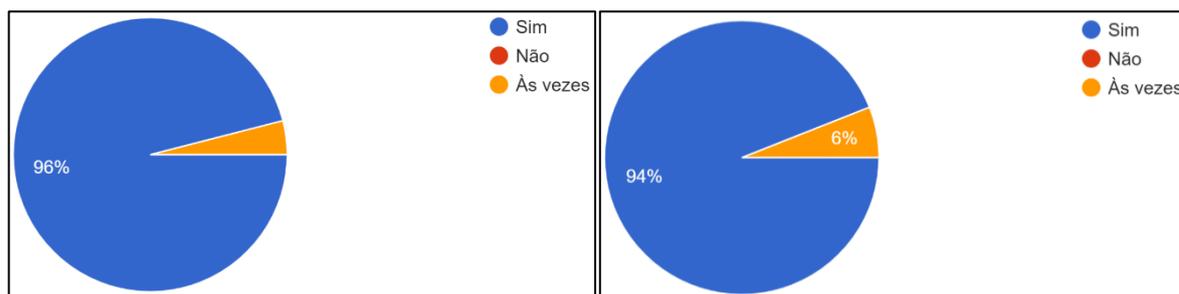
Em ordem cronológica, este educandário foi o primeiro a ser pesquisado após o processo de Qualificação da proposta de tese, então o desenvolvimento do questionário ainda se apresentava na fase inicial, em comparação com os demais. A pesquisa teve avanços e

refinamentos durante todo o seu processo de aplicação a partir da realidade encontrada e o mundo de oportunidades com o qual me deparei ao vivenciar esses territórios.

4.5.1.1 Representação social dos educandos & educandas da Escola Família Agrícola da Uva

Nesta Escola Família Agrícola (EFA) foram pesquisadas duas (2) turmas, 33 estudantes do primeiro (1º) ano e 17 estudantes do segundo (2º) ano do ensino médio, com total de 50 estudantes pesquisados. Com idades entre 15 a 18 anos, em um universo de 22 (44%) meninas e 28 meninos (56%), que concordam em sua maioria que a Pedagogia da Alternância é adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural (figura à direita) e que os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas (figura à esquerda), iniciando o bloco dois (2).

Figura 87 - Adequação da Pedagogia da Alternância aos educandos & educandas do Campo (à direita) e contribuições dos Instrumentos Pedagógicos para o desenvolvimento e construção das aulas (à esquerda)



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

O bloco de identificação e conhecimento sobre a dinâmica escolar e suas ferramentas de desenvolvimento ainda investiga quais os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância são desenvolvidos nesta Escola Família Agrícola ilustrado na figura.

Figura 88 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas

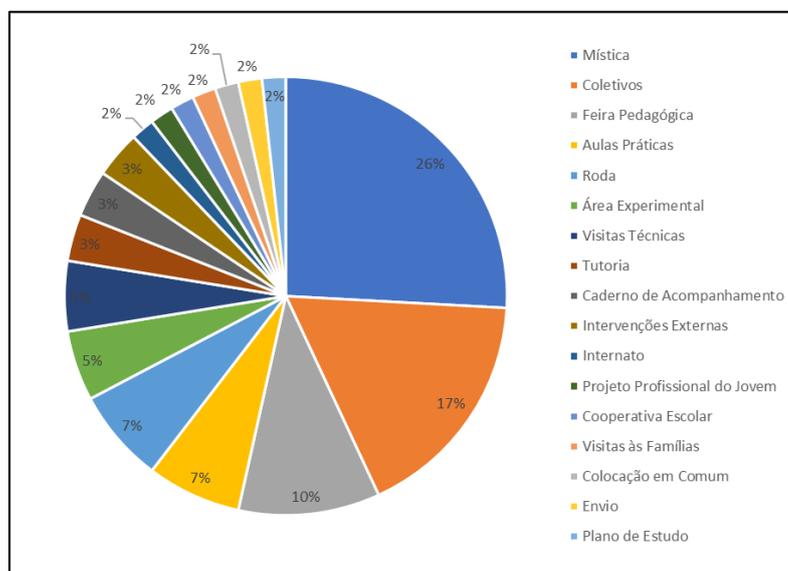


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Interessante destaque ao reconhecimento de quase 100% dos educandos & educandas aos Tutores & Tutoras e a Tutoria, bem como ao Plano de Estudos. São evidenciados Instrumentos Pedagógicos que caminham pelo mesmo universo de Construção do Conhecimento, quando da responsabilidade desses educadores & educadoras de avaliarem os Planos de Estudos dos seus tutorandos & tutorandas.

Os demais Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pela EFA reconhecidos pelos discentes são demonstrados na Figura 89, para melhor visualização quantitativa dos dados.

Figura 89 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Os educandos & educandas constataram 17 Instrumentos Pedagógicos diferentes, representados na sua diversidade de cores na figura e na tabela com o número exato de identificação.

Tabela 11 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Mística	15
Coletivos	10
Feira Pedagógica	6
Aulas Práticas	4
Roda	4
Área Experimental	3
Visitas Técnicas	3
Tutoria	2
Caderno de Acompanhamento	2
Intervenções Externas	2
Internato	1
Projeto Profissional do Jovem	1
Cooperativa Escolar	1
Visitas às Famílias	1
Colocação em Comum	1
Envio	1
Plano de Estudos	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Com este resultado, fica evidente a Mística enquanto um Instrumento Pedagógico importante da Pedagogia da Alternância nos educandários do Campo. Esta ferramenta possui caracterização e desenvolvimento distintas em cada espaço de educação, as quais nos encaminham para um importante debate sobre suas específicas funções e expressões em cada território.

Conforme De David e Trindade (2021) a Mística na e para a Educação do Campo possui significados outros que extrapolam apenas a encenação artística de peças teatrais, musicais e ensaios culturais. Esta preparação e apresentação artística possui múltiplos sentidos e objetivos que podem ser compreendidos a partir da educação e dos ideais que compõem o processo histórico daquela população e neste sentido, os autores conceituam:

Podemos entender a mística como uma ação performativa de cunho sócio-político-ideológico, composta por linguagens do teatro, música, dança e canto, cujos objetivos são a criação de representações sobre os modos de ser e estar dos agentes em seus lugares de vida e seus possíveis atravessamentos com a educação (De David e Trindade, 2021, p. 86).

Esta atuação artística ora resgata e reverencia as batalhas e conquistas do passado, ora motiva para as reivindicações e lutas a *porvir*. Enquanto Instrumento Pedagógico, os autores afirmam que “é importante ressaltar que a mística possui um caráter de proposição coletiva em sua estrutura, tanto de ordem religiosa, ideológica e/ou política. Para sua realização são usadas as mais diversas visões de mundo e linguagens” (De David e Trindade, 2021, p. 86), as quais são destacadas no seguinte trecho:

Universo religioso, como as litanias, os cânticos e a rezas; **da política**, visando à análise da conjuntura local, regional, nacional ou global, como uma possibilidade de conscientização e as formas como o grupo insere suas lutas nessas diferentes escalas, a integração entre os diversos grupos sociais e os possíveis atravessamentos sócio-políticos; e **da arte** com as linguagens da dança, música, da performance, do teatro, etc. como disparadores lúdicos de toda uma dinâmica de significados oportunos, críticas sobre uma determinada temática, educação do campo busca de sentido para uma situação ou até mesmo como forma de acolhimento, celebração, confraternização, etc. (De David e Trindade, 2021, p. 86-87, grifo dos autores).

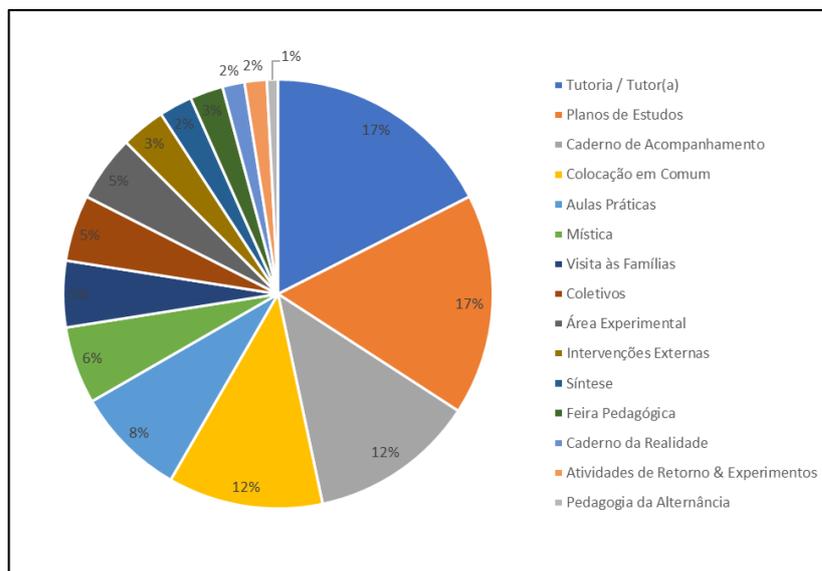
A partir dessa complexidade de elaboração e encenação, este Instrumento Pedagógico deve ser vivenciado na sua integralidade, a contar da construção coletiva, seus objetivos pedagógicos e sociopolíticos incidem em uma ação conscientizadora, no que tange aos próprios participantes e do público e nesse sentido, os autores discorrem:

A mística adquire duas dimensões: **a) individual**, porque é um momento de introspecção em que o participante reflete sobre suas ações e sua inserção no que está sendo experienciado; **b) uma dimensão coletiva**, uma vez que se dá pela partilha das emoções e significados presentes na ação entre as intersubjetividades. (*Ibidem*, grifo dos autores).

É notório as potencialidades do Instrumento Pedagógico desde que estes pressupostos sejam estudados e desenvolvidos no seu exercício de planejamento, organização e encenação do ato.

Os educandos & educandas selecionaram os três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que acreditam facilitar seus processos de aprendizagem. Foram identificadas 17 ferramentas diferentes, ilustradas na figura.

Figura 90 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

As principais ferramentas elencadas pelos educandos & educandas são inerentes à proposta educativa, política e pedagógica original da Pedagogia da Alternância e foram organizadas na tabela para melhor visualização quantitativa dos dados.

Tabela 12 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Tutoria / Tutor(a)	21
Planos de Estudos	20
Caderno de Acompanhamento	15
Colocação em Comum	14
Aulas Práticas	10
Mística	7
Visita às Famílias	6
Coletivos	6
Área Experimental	6
Intervenções Externas	4
Síntese	3
Feira Pedagógica	3
Caderno da Realidade	2
Atividades de Retorno & Experimentos	2
Pedagogia da Alternância	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

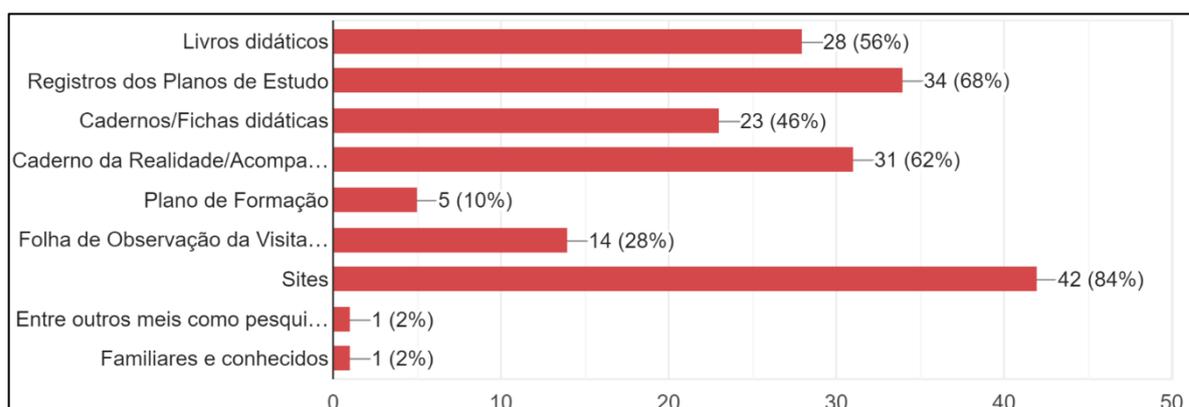
A Tutoria é uma relação de amizade e orientação entre o Monitor ou Monitora e o(a) discente, a qual é construída a partir da segurança e confiabilidade entre as partes. Este

Instrumento Pedagógico, também pode ser identificado como Atendimento Personalizado, salvo algumas peculiaridades nos diferentes educandários.

No entanto, a sua essência é composta por uma maior aproximação da vida escolar, familiar e pessoal dos educandos & educandas, em que são compartilhadas as aspirações pessoais e profissionais dos orientandos & orientandas, assim como as dificuldades e desafios encarados nesse processo. Segundo a Equipe Pedagógica dos CEFFAs no Brasil (2009, p. 7), “a tutoria é uma forma personalizada de conduzir a educação”, na perspectiva de superar a massificação de uma “educação coletiva”. E pelo resultado positivo obtido, é amplamente reconhecida pelos(as) discentes.

No que se refere às fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas, os educandos & educandas assinalaram as seguintes opções, no bloco três (3).

Figura 91 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas

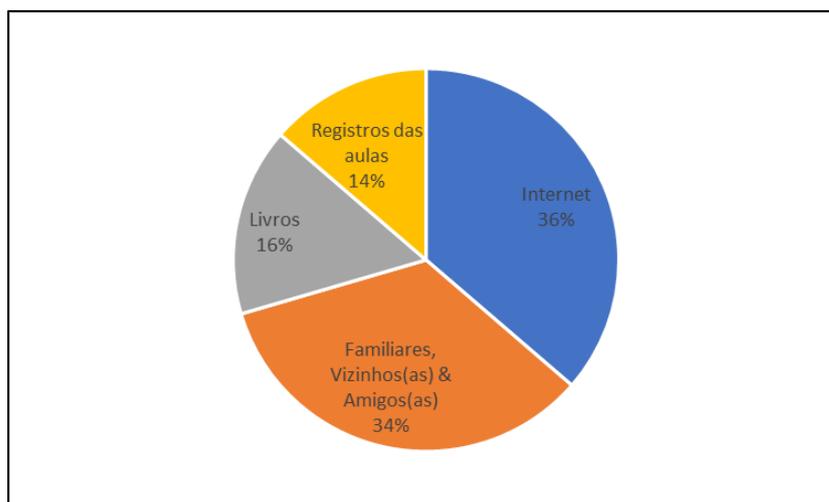


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Os Sites são reconhecidos por grande parte dos educandos & educandas, haja vista o excelente acesso à internet e estrutura do laboratório de informática da escola, o qual foi adquirido a partir de projetos públicos de fomento ao incentivo de escolas rurais conectadas, como foi possível observar durante a pesquisa de campo *in situ*.

As outras fontes de pesquisa que os educandos & educandas costumam utilizar foram descritas no universo digital, livros e registros de aulas, além do diálogo entre pares, familiares, amigos, vizinhos(as) da comunidade e técnicos especialistas, de forma praticamente uniforme, como ilustrado a seguir:

Figura 92 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas

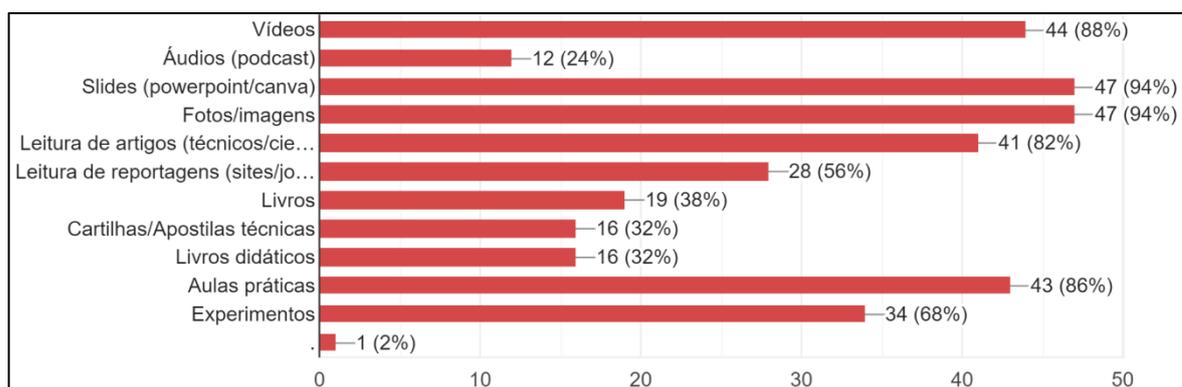


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

É notória a homogeneidade entre as demais fontes de pesquisas no que diz respeito ao acesso digital e o diálogo familiar. Os registros das aulas e consulta nos Planos de Estudos também foram ressaltados pelos educandos & educandas, assim como os livros e artigos estudados em aulas. Constatou-se que a diversidade de fontes de informação é essencial para o processo de Construção de Conhecimentos, na superação da alienação e afastamento da realidade.

Esse bloco encerra com a identificação dos métodos e ferramentas que costumam utilizar no desenvolvimento das aulas e na apresentação de trabalhos.

Figura 93 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

E mais uma vez, os meios digitais despontaram no reconhecimento das ferramentas e estratégias utilizadas, dada a importância de uma educação tecnológica e digital em comunhão, a garantia de acesso à rede mundial de computadores (*internet*) e a infraestrutura do laboratório de informática.

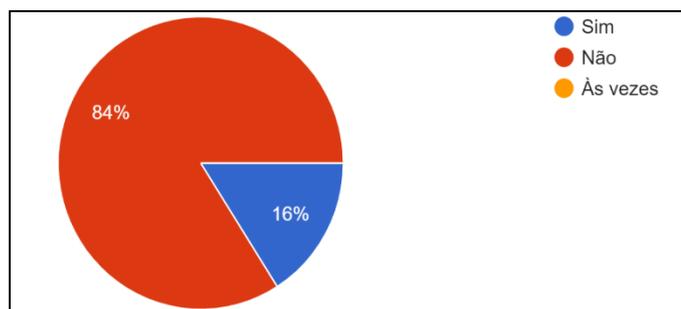
No entanto, esse processo educacional tecnológico não se limita na manutenção das redes e acesso *online*, mas sim, em uma proposta educacional mais complexa de Alfabetização & Letramento Digital, como estudado pela autora Cristina Maria Pescador (2016, p. 94):

Em um primeiro momento, enquanto explora os recursos e aprende a usá-los, o indivíduo estaria em um processo de alfabetização digital e, enquanto desenvolve algumas habilidades relacionadas à instrumentalização no uso dessas tecnologias, também passa a desenvolver uma consciência crítica que lhe permita avaliar a confiabilidade e veracidade – ou não – dos conteúdos que encontra *online* e das possibilidades de interação e produção que lhe são oferecidas por eles. Essa atitude crítica estaria, assim, diretamente relacionada ao seu processo de letramento digital. (Cristina Maria Pescador, 2016, p. 94, grifo da autora).

Na sua pesquisa, a autora criou uma analogia deste processo educacional tecnológico à luz da proposta de Freire (2008) em “ler o mundo” a partir “uma leitura se refere ao mundo físico e social em que estabelecemos nossas relações e interações.”, transposto ao universo *online* de Alfabetização & Letramento Digital, (*Ibidem*), visto sua importância em um mundo conectado.

O bloco quatro (4) que reconhece o território de expressão dos educandos & educandas inicia identificando a participação de alguma organização comunitária ou movimento social, sendo ilustrado dessa forma.

Figura 94 - Participação dos educandos & educandas em alguma organização comunitária ou movimento social



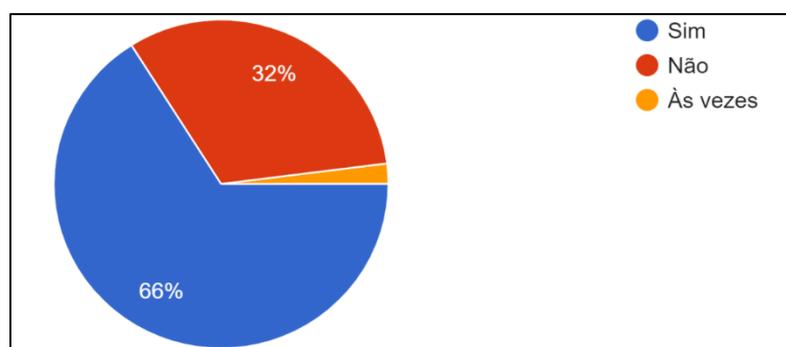
Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Foram identificadas as participações em grupos religiosos e tradicionalistas sendo que na grande maioria, o trabalho é desenvolvido pelas meninas.

- Sim, eu já participava antes de entrar na EFA. A organização social é um grupo da igreja que faz trabalho voluntário, entrega cestas básicas, faz campanha de arrecadação de roupas e alimentos. (B. R. G., 2022).
- Faço parte da diretoria da comunidade. Auxílio meus pais nas atividades realizadas. (E. V., 2022).
- Grupo Toque do Senhor, já participava antes da EFA. (I. M. R., 2022).
- Grupo da Saúde Local e piquetes (sem um fixo). (M. E. B. R., 2022).

Somente um menino afirmou ser filiado ou participar de partido político, mas não identificou a legenda. A participação em Cooperativas é massivamente afirmativa, visto que o processo histórico cultural da região onde a Escola Família Agrícola está inserida ser profícuo nesse sistema de associação entre agricultores e agricultoras, como demonstrado na figura.

Figura 95 - Associação em Cooperativas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

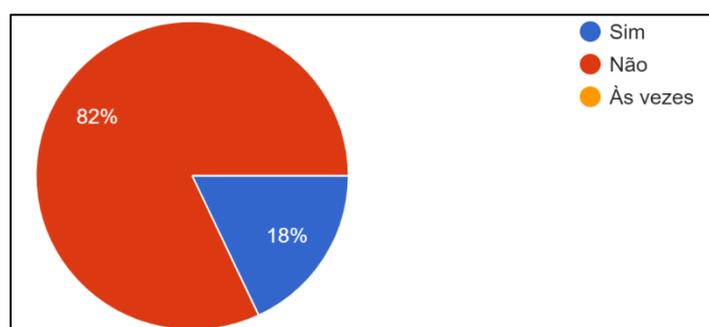
Foram identificadas as cooperativas vinícolas, instituições financeiras, cooperativas, agroindústrias familiares e mistas, que possuem parceria com a EFA no que se refere ao programa Jovem Aprendiz, subsidiando bolsas e financiamento escolar, o que muitas

vezes aproxima os educandos & educandas às cooperativas pela primeira vez. Das respostas afirmativas em que foram descritas as instituições, o Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi) foi identificado por 16 vezes.

As demais cooperativas foram identificadas uma (1) e no máximo duas (2) vezes, identificada a frequência entre parênteses ao lado do nome da instituição: Cooperativas Agrícola Mista Rio Branco Ltda. (2); Cooperativa Agroindustrial Nova Aliança Ltda; Cooperativa Agropecuaria Petrópolis (PIÁ); Cooperativa de Agricultores e Agroindústrias Familiares de Caxias do Sul (CAAF); Cooperativa Vinícola Aurora e Cooperativa Agroindustrial Pradense (COOPRADO).

As respostas sobre participação em Sindicatos antagonizam com a questão anterior, dado a predominância de respostas negativas, como manifesto na figura.

Figura 96 - Associação em Sindicatos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Das poucas respostas positivas, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) teve identificação predominante. Resultado semelhante na questão que se refere à participação em alguma associação de agricultores(as) ou organização de mulheres, onde obteve-se apenas três (3) respostas positivas, que representam 6%. Foram descritas um clube de mães “Deus é Amor” e a Associação dos Produtores Ecologistas de Vila Segredo (APEVS).

Na última pergunta do bloco, identificou-se a participação em movimento ou organização social popular do Campo, assim como pastoral e/ou grupo de jovens cristãos. As respostas positivas tiveram maior frequência, considerando a cultura religiosa da região, e assim foram reunidas por aproximação institucional. As manifestações religiosas da Igreja Católica foram 10 identificadas e representadas pelos grupos Encontro de Jovens Amigos com Cristo (EJA) e o Curso de Liderança Juvenil Cristã (CLJ). Já a Assembleia de Deus e demais organizações cristãs evangélicas pentecostais contaram com três (3) identificações.

É manifesta a importância de territórios diversos a partir da multiplicidade de conhecimentos historicamente construídos nesses espaços e o quanto contribuem para a pluralidade do conhecimento, das diferenças de visões de mundo e modos de ser & viver.

Para além de um processo de articulação de saberes, as diversas relações interpessoais promovem o exercício da tolerância para uma Educação para a Paz, entendida por Freire (2004) e expressa por sua esposa Ana Maria Araújo Freire dessa maneira:

Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (Ana Maria Araújo Freire, 2006, p. 391).

A autora ainda destaca que a Paz acontece através do diálogo freireano e dos demais conceitos construídos por Freire, e assim continua:

A Paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo freireano porque ele inscreveu na sua epistemologia crítica a intenção de atingi-la. O diálogo que busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades entre si e *com* o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica este inédito-viável (Ana Maria Araújo Freire, 2006, p. 392, grifo da autora).

Em conjunto a esse processo transformador, a autora também destaca as demais dimensões que a Educação para a Paz de Freire promove à humanidade, “a educação pelo diálogo que forma homens e mulheres na e voltada para cultura da Paz, da solidariedade, da fraternidade, e da libertação humana” (*Ibidem*).

Encerrou-se esse questionário com o bloco cinco (5) ao perguntar a compreensão dos educandos & educandas sobre as contribuições da formação desenvolvida pelo Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância para suas vidas, ilustrada na figura.

Figura 97 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

As principais respostas variaram entre os processos que se entende intrínseco à formação por Alternância, tais como, “Saber conviver em grupo e Desenvolver um projeto profissional”, os quais correspondem ao Internato e o PPJ, respectivamente. E em maior destaque para as afirmativas “Para permanência no Campo e Ter mais diálogo na vida familiar”, que obtiveram 88% das respostas, representando 44 marcações e 78% das respostas, representando 39 marcações, respectivamente.

O fenômeno do êxodo rural sempre esteve presente nas principais discussões e justificativas da formação em Alternância, desde a abertura do CEFFA à sua legitimidade no Plano de Formação. A problematização dessas temáticas acompanha outras significativas questões do Campo, como discorre Cristina Luísa Bencke Vergütz:

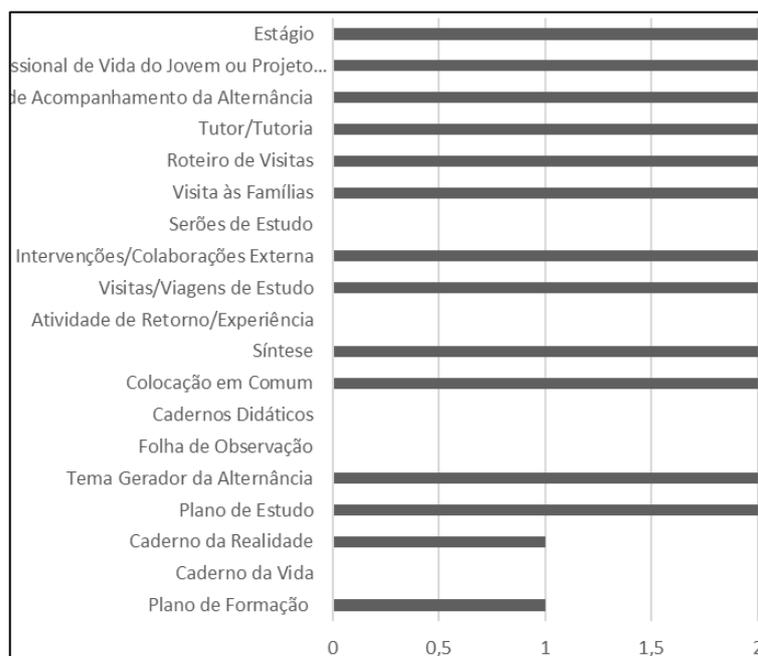
Além de buscar contribuir para a oferta de educação contextualizada para a juventude do campo, conforme seu Plano de Curso, surge com a justificativa de problematizar outras questões que permeiam o campo, tais como: o êxodo rural, a monocultura do tabaco, a diversificação de culturas, a agroecologia, o uso de agrotóxicos, a degradação ambiental, a assistência técnica, entre outros. (Cristina Luísa Bencke Vergütz, 2013, p. 41).

4.5.1.2 Representação social dos Monitores e Monitoras da Escola Família Agrícola da Uva

Teve-se a oportunidade de realizar a pesquisa com um (1) recente Monitor com três (3) meses de diligência na função e uma (1) Monitora com sete (7) anos de atuação na EFA, ambos formados em Agronomia e com 31 anos de idade. Os dois (2) eram responsáveis pela área do conhecimento das Ciências Agrárias, com aulas práticas e teóricas das disciplinas de Agroecologia, Produção Vegetal, Solos e Adubação. Ambos concordam que a Pedagogia da

Alternância é adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural e os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas, no bloco dois (2).

Figura 98 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Escola Família Agrícola



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

O Monitor ainda salientou o Instrumento Pedagógico da Mística nessa seleção e como seus significados necessitam ser desenvolvidos para além das compreensões religiosas. É sabedor da origem desse Instrumento Pedagógico, dos rituais religiosos, em sua grande maioria, os ritos da Igreja Católica. Contudo, a Mística ultrapassa esse ambiente sendo desenvolvido pelos movimentos sociais populares do Campo a partir da cisão de parte da ordem religiosa com o governo da ditadura civil-militar-empresarial, conforme Monique Aline Arabites de Oliveira e Antonio Carlos Gomes (2021, p. 151):

Porém, é inegável a importância da raiz cristã para explicar a carga expressiva, intuitiva e de ânimo que a mística passa a ter nos movimentos sociais ligados à terra na América Latina. Na década de 1970, quando parte da Igreja rompe com o Estado em meio ao caos da ditadura militar no Brasil, indivíduos ligados à religião iniciam um processo de estruturação diferenciada, organizando grupos de debates, e mesmo de enfrentamento contra diferentes tipos de injustiças, sendo elas de gênero, contra povos tradicionais, raciais e/ou de luta pela terra (Monique Aline Arabites de Oliveira e Antonio Carlos Gomes, 2021, p. 151).

Presentemente, a Mística toma outro significado e torna-se parte essencial aos processos formativos dos movimentos sociais populares do Campo. Após esse caminho de

transformação e amadurecimento, a Mística começa a ser desenvolvida com inúmeras outras intencionalidades nos territórios de educação. Dessa maneira, as Escolas Famílias Agrícolas incorporam esse momento de mistério e encenação nos componentes de formação integral, na humanidade e no processo de escolarização.

Na pesquisa de Monique Aline Arabites de Oliveira e Antonio Carlos Gomes (2021, p. 145), ao discutirem sobre essa temática percorrendo as origens das EFAs brasileiras, a contar do nascimento no Velho Mundo, designam esse momento enquanto um chamamento à luta e continuam:

É o reavivar do companheirismo entre os integrantes da escola. A mística é quase como um processo ritualístico, envolvendo, em muitos momentos, certa dose de espiritualidade. Trata-se de momentos onde objetos carregados de significado são utilizados para sensibilizar as pessoas presentes.

Ademais dessa compreensão, a autora e autor ainda discutem as demais dimensões que esse momento significa para/na EFA, “A mística é luta, inovação, criatividade, amor, vivência e reflexão com ação.”, em comunhão “a mística é o caminho mais natural, menos dolorido, mais criativo, nunca calmo, mas sempre amoroso, por onde os sujeitos podem ser vistos e clamar justiça.”, Monique Aline Arabites de Oliveira e Antonio Carlos Gomes (2021, p. 162).

O bloco três (3) descreve a construção e o planejamento das aulas, sendo que as fontes de pesquisas identificadas foram: registros dos Planos de Estudos, Plano de Formação, Folha de observação da visita às famílias. Somando-se:

- Grade curricular, conteúdo programático, conhecimento da realidade e cultura local”, (P. C. P. P., 2022).

Os métodos e ferramentas utilizados na construção e desenvolvimento das aulas combinam na utilização de vídeos, *Slides (powerpoint/canva)*, Fotos/imagens, Leitura de artigos (técnicos/científicos), Leitura de reportagens (sites/jornais/revistas) e Cartilhas/Apostilas técnicas. Ainda foi destacado pelo Monitor, a utilização das aulas práticas.

A partir do referencial teórico da pesquisa de tese, entende-se que esta combinação de fontes entre os documentos oficiais da escola e que regem o ensino médio em conjunto aos registros dos Instrumentos Pedagógicos é de grande validade no processo de diálogo dos conhecimentos nas aulas dos educadores & educadoras.

Para além da utilização dos exemplos encontrados nas realidades dos educandos & educandas, os Monitores & Monitoras propõem a resolução de problemas encontrados nos

espaços de produção de alimentos e criações de animais nas propriedades familiares, como observado nas aulas *in loco* e registrado no Diário de campo (2022).

Atualmente, são descritas as possíveis causas dos problemas encontrados e em conjunto, construídas as possibilidades de resoluções de forma saudável e sadia aos agricultores & agricultoras, ao ambiente e à sustentabilidade econômica da família.

O bloco quatro (4) descreve os territórios de expressão do Monitor e Monitora e inicia com a identificação da União da Juventude Socialista (UJS) enquanto participação em alguma organização comunitária ou movimento social pelo Monitor. Ninguém é filiado ou participa de algum partido político e a única cooperativa identificada por ambos foi o Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), com atuação no apoio e incentivo ao fortalecimento das cooperativas vinícolas da região, como discorre o Monitor.

O Sindicato dos Metalúrgicos e o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS) foram identificados na participação de instituição de organização da classe, assim como a Associação de Agricultores Orgânicos foi identificada apenas pelo Monitor. Ninguém participa de movimento, organização, pastoral e/ou grupo de jovens cristãos, curioso resultado, sendo a região Gaúcha considerada com maior expressão religiosa do Estado.

Deste bloco, ressaltam-se as fontes de diálogos das teorias Socialistas com a pesquisa da tese onde nos encontramos a partir da Pedagogia do Trabalho, desenvolvida pelas autoras Caroline Bahniuk e Sandra Luciana Dalmagro no Dicionário de Agroecologia e Educação (2021) a partir dos estudos do professor Freitas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) de São Paulo. O autor traduziu e socializou diversos materiais até então desconhecidos da Pedagogia Socialista Soviética no Brasil, por meio de sua maior aproximação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conforme as autoras.

As primeiras formulações da Pedagogia do Trabalho associam a educação ao trabalho, identificando o caráter educativo no trabalho, seja na escolarização ou não, os quais entende-se enquanto outros espaços/tempos e lugares de educação, dita informal ou não escolar. Dessa forma, distancia-se teórica e ideologicamente da perspectiva burguesa da Pedagogia do Trabalho, caracterizando-se da seguinte forma:

Essas pedagogias burguesas naturalizam a exploração do trabalho e educam para aceitar as demandas produtivas e flexíveis do capitalismo contemporâneo, se adequar a elas e conviver pacificamente com o desemprego, a precarização e a perda dos direitos sociais e trabalhistas (Caroline Bahniuk e Sandra Luciana Dalmagro, 2021, p. 546).

Com uma conotação e interesses distintos, compreende-se a Pedagogia do Trabalho a partir da sua raiz e inspiração na Pedagogia Socialista, conforme Freitas “é um espaço associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo, e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para a construção de novas relações sociais de caráter socialista” (Freitas, 2015, p. 7).

A ótica socialista na Pedagogia do Trabalho exalta a educação omnilateral, isto é, multilateral, que ultrapassa a alienação do ser humano, consigo, com o outro e com a natureza, visto que o “processo de formação humana omnilateral indica que o processo educativo deve contribuir para desenvolver as diferentes dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa, dentre outras” (Valter de Jesus Leite e Marlene Lucia Siebert Sapelli, 2021, p. 240).

Diante disso, as autoras manifestam a essência que o trabalho possui no processo educativo ao comungar a teoria e prática, explicam Caroline Bahniuk e Sandra Luciana Dalmagro (2021, p. 547), “o trabalho é o elo entre teoria e prática, capaz de unir o estudo e a produção e romper a separação entre trabalho intelectual e manual”. Na avaliação das autoras,

O trabalho, nesta perspectiva, é determinante das relações e da educação dos homens, e necessariamente precisa incluir a luta social, a auto-organização ou a autodireção, a coletividade, a arte, a filosofia, a ciência, enfim, o conjunto da vida social cujo fundamento é o trabalho, mas que com relação a ele exercem relativa autonomia (Caroline Bahniuk e Sandra Luciana Dalmagro, 2021, p. 548).

As autoras analisam essa perspectiva por meio da Agroecologia e unem-se ao panorama desenvolvido pela autora Roseli Salete Caldart (2017) ao descrever que a produção de alimentos agroecológicos promove essa forte ligação com a escola. Ao realizar a conexão com a produção da vida no entorno da escola e os processos históricos da produção e consumo de alimentos e os problemas decorrentes disso na contemporaneidade (Roseli Salete Caldart, 2017).

As autoras destacam o pujante potencial da Agroecologia na mediação da relação entre trabalho e educação, compreendendo os diversos aspectos dos processos produtivos, por meio dos fundamentos tecnológicos e científicos que os compõem. Elas complementam que,

Por sua característica interdisciplinar, a agroecologia requer conhecer os aspectos naturais, sociais, econômicos e culturais envolvidos. Na educação escolar, a agroecologia se conecta com o conjunto das disciplinas escolares, com o entorno da escola, com as atividades de trabalho e de auto-organização existentes, relacionando os saberes populares e o conhecimento científicos, exigindo processos de pesquisa da realidade, entre outros (Caroline Bahniuk e Sandra Luciana Dalmagro, 2021, p. 548).

Esta análise foi construída a partir do processo das Observações vicárias durante a Pesquisa de campo da expressão docente dos Monitores & Monitoras e gestão escolar, apoiada no referencial teórico estudado. Contudo, as definições Socialistas não são proferidas em “voz alta” devido ao território escolar estar inserido em uma região Gaúcha com ampla característica neoliberal, conservadora e reacionária.

Mesmo neste contexto árido, é compreendido por ambos pesquisados que a formação desenvolvida pela Escola Família Agrícola (EFA) contribui para a vida dos educandos & educandas nos seguintes aspectos:

- Ter mais diálogo na vida familiar;
- Para a permanência no campo;
- Saber conviver em grupo;
- Conseguir um emprego no meio rural;
- Continuar estudando;
- Ser aprovado/a no vestibular;
- Participar de organizações e movimentos sociais;
- Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância;
- Desenvolver um projeto profissional e de vida;
- Ampliar a consciência crítica;
- Ter melhor compreensão da realidade;
- Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política e
- Tornar-se um Líder/referência na comunidade.

O Monitor entende que a formação do CEFFA também contribui para: “Conseguir um emprego na cidade”.

A compreensão de Pedagogia da Alternância e Instrumentos Pedagógicos que o Monitor & Monitora apresentaram foi descrita nos seguintes termos:

- Acredito que a Pedagogia da Alternância é essencial para a juventude do campo. Proporciona momentos indispensáveis de reflexão e trocas, possibilita valorização daquilo que é construído na propriedade (conhecimento) e aproxima o jovem da sua família. A Pedagogia da Alternância é uma forma de formação digna para jovens agricultores. É pautada em Instrumentos Pedagógicos que tornam a aprendizagem mais facilitada e envolvente para o jovem, torna o conhecimento “de casa” um participante da ementa das aulas, norteador das temáticas/disciplinas. (H. C., 2022).

- Compreendo que a Pedagogia da Alternância é uma forma de ensino que dialoga melhor com a realidade dos jovens e promove características que serão úteis para toda a vida, não só profissional, como pessoal. Instrumentos Pedagógicos são aqueles usados para colocar em prática essa forma de pedagogia. (P. C. P. P., 2022).

As contribuições da Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos são positivas aos pesquisados(as) haja vista as relações que os(as) mesmos realizam entre o desenvolvimento dos diversos IPs para execução da Pedagogia da Alternância, como descreve o Monitor & Monitora.

- Contribuem positivamente pois compreendo melhor o espaço que o estudante vive em comunidade, assim, conecto melhor os conteúdos programáticos para a realidade deles. acredito que assim também, aprendem mais. (P. C. P. P., 2022).
- A Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos auxiliam na definição dos temas e aprofundamento das aulas. A partir de relatos da Colocação em Comum ou Visita às Famílias, por exemplo, parte-se ou modifica-se o foco das aulas para que atenda à realidade do jovem e ao que ele precisa para melhorar sua propriedade. (H. C., 2022).

A formação através da Pedagogia da Alternância é exaltada pelo Monitor & Monitora de forma positiva e adequada aos educandos & educandas do Campo, considerando a potencialidade de uma formação integral que coliga aspectos da dimensão humana, profissional, familiar, ambiental, ética, cultural e demais espectros da vida.

Ao constatar seu desenvolvimento por conta dos Instrumentos Pedagógicos, identificados em suas respostas, enxerga-se esse exercício a partir do enfoque participativo que essas ferramentas fomentam ao promover e ressaltar o conhecimento originário por meio da própria oratória e prática dos autores & autoras dessas sabedorias. Essas são estratégias históricas expressas a contar do método “Campesino à Campesino”, estudado na tese a partir do trabalho proposto por Zanelli (2015).

No bloco seis (6) as práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar/comunidade) são descritas de forma mais pontual pela Monitora & Monitor ao descrever a metodologia utilizada na sua prática docente.

- Adubação verde (fruticultura). Compostagem e produção de biofertilizante líquido (área experimental dos jovens). Uso de produtos biológicos e controle através de predadores naturais. Conservação da mata nativa e vertentes. (H. C., 2022).
- Uma disciplina que dura 1 ano no início do curso, manejo da área experimental da escola e de casa, incentiva sempre a práticas conservacionistas e sustentáveis em todas as discussões. (P. C. P. P., 2022).

Percebe-se que são muitos os ciclos de transformações para a construção de uma escola agroecológica, no entanto esse caminho deve ser realizado de forma natural e atendendo a complexidade de todas as dimensões dessa transição, como observado. Junto à prática docente agroecológica, a essência da Agroecologia deve ser cultivada e compartilhada entre todos os atores(as) educativos, desde os objetivos da Associação CEFFA, a gestão escolar, a docência e sua expressão no território escolar, com foco nos educandos & educandas e na sua família.

Ao considerar participação e o envolvimento dos parceiros da escola e sua importância para o diálogo dos diferentes saberes, as respostas se complementam nas principais colaborações entre as entidades.

- Parceiros são indispensáveis, não conseguiríamos chegar aonde chegamos sem apoio, sozinhos. Cada forma de auxílio é um passo a mais na nossa trajetória, desde apoio financeiro até a indicação para o ingresso na EFA. (H. C., 2022).
- A participação desses parceiros citados é muito importante, tanto para aspectos citados na resposta da pergunta 16, como para melhora e ampliação da estrutura da escola, corpo docente e contrapartidas financeiras. (P. C. P. P., 2022).

As Cooperativas vinícolas, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) e as Prefeituras municipais tomam evidência no resultado, haja vista os projetos e programas de divulgação, transporte e apoio nos Estágios escolares, além das propriedades rurais agroecológicas e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural & Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Emater/RS - Ascar). As quais também são descritas na atuação da EFA nos municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida.

- Atua através de parceria com as prefeituras, para buscar transportes para jovens, bem como bolsa de estudo. A contrapartida dos jovens à escola é a indicação de jovens para estágio e/ou atividades em escolas “atividades educativas de práticas ecológicas”. (H. C., 2022).

- Participando de diversos eventos: fóruns de discussão; audiências públicas; programas de rádio; congressos técnicos; fortalecendo vínculos, aproximando parceiros e apoiadores. (P. C. P. P., 2022).

Importante evidenciar a comunicação que a EFA promove para a consolidação dos vínculos. A comunicação sempre foi uma estratégia de conhecimento na Extensão Rural, desde os primeiros projetos ilustrados de desenvolvimento rural a Cartas de instruções e treinamentos. Como destaca a autora Lucinéia Lourenzi (2015, grifo da autora) ao descrever as diferentes formas de compreender a Extensão Rural, enquanto *processo, instituição e política pública*.

Para análise da tese, adotou-se o sentido mais amplo desenvolvido na atualidade, que compreende a Extensão Rural como um processo educativo de comunicação, seja técnico, social, ambiental, cultural... Esse processo refere-se à orientação filosófica e ao modelo operacional prevalente, caracterizando a intervenção do Estado e os projetos de desenvolvimento rural – o Humanismo Crítico.

Com o fim da disponibilidade do crédito agrícola subsidiado, no início da década de 1980, nasce uma nova proposta de Extensão Rural que visa à construção de uma consciência crítica nos e nas extensionistas, a partir de princípios participativos que considerem as particularidades do público alvo e a participação ativa do público.

Público esse que também foi ampliado para as demais populações do Campo, outrora invisíveis, marginalizadas e esquecidas nos programas de desenvolvimento rural, conforme Lucinéia Lourenzi (2015) que também descreve.

A principal característica do humanismo crítico é portanto, a promoção humana integral das maiorias demográficas do campo, mas sem paternalismo, dentro de uma perspectiva libertadora em que o pequeno agricultor, proprietário ou não das terras onde trabalha, é sujeito de suas ações como cidadão, problematiza a sua realidade e toma suas próprias decisões (Lucinéia Lourenzi, 2015, p. 49).

Nesta nova fase da Extensão Rural, o progresso tecnológico também é destaque pela autora, a partir da inserção de novas e atualizadas técnicas e tecnologias, as quais foram construídas junto ao conhecimento advindo dos territórios de extensão.

Foram ressaltados nas respostas sobre os processos de mudanças e/ou transformação nos espaços de atuação da escola, o aprendizado dos educandos & educandas, assim como o comprometimento das famílias e parceiros considerando a consciência da dinâmica escolar.

- Percebo, através de conversas com os alunos, que eles conseguem opinar, intervir, muito na realidade em que vivem, a fim de transformar positivamente suas propriedades e as comunidades em que vivem. (P. C. P. P., 2022).
- Muita mudança. A transformação acontece de diversas formas, envolvendo os jovens, seu amadurecimento. Há mudanças de posicionamento quanto à visibilidade da escola por parte dos municípios e famílias. Ambos passam por processos e por construção, compreensão sobre os métodos da escola, trazendo posteriormente, credibilidade e respeito pelo nosso trabalho. (H. C., 2022).

São diversas as dimensões de mudanças reconhecidas pelos(as) pesquisados(as), da confiabilidade dos parceiros no trabalho desenvolvido na/pela EFA, e intervenções dos educandos & educandas na propriedade familiar por conta dos conhecimentos construídos nos diferentes espaços de educação.

Essa compreensão converge com os achados da minha pesquisa da Dissertação em 2014, em que a partir da incorporação da dinâmica escolar pelos familiares e responsáveis dos educandos & educandas, a Construção do Conhecimento torna-se eficaz, promovendo o crescimento da comunidade (Aline Guterres Ferreira, 2014).

4.5.2 Escola Família Agrícola Colorida

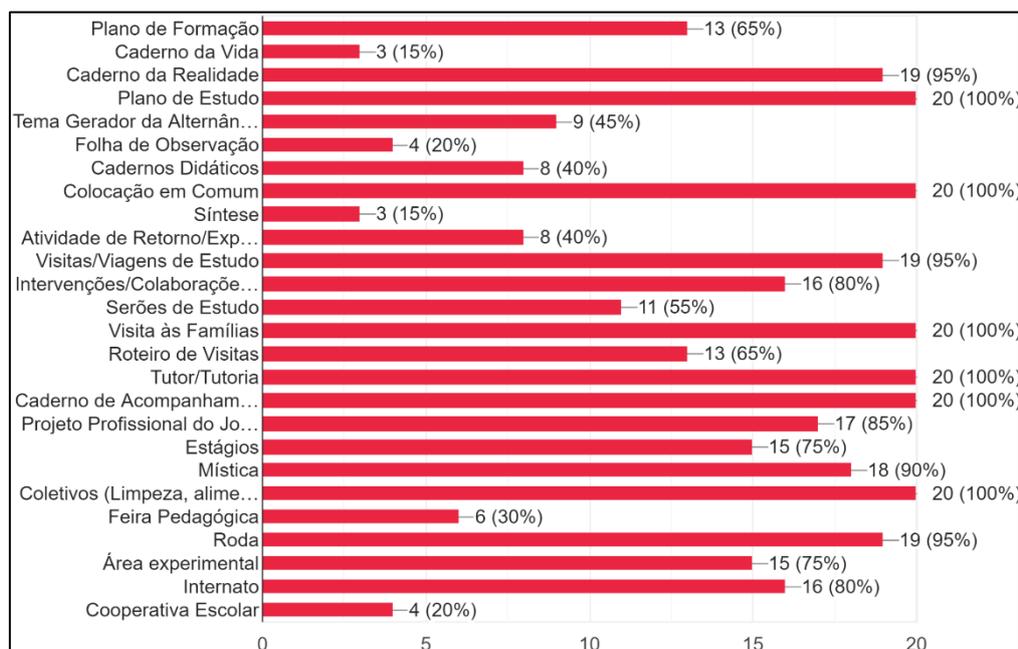
A última escola pesquisada está localizada na região Sul do Estado Gaúcho, lindeira a minha cidade natal. O município é considerado a “Capital Nacional da Agricultura Familiar”, conforme o Projeto de Lei (PL) nº 5.018/2019, segundo a agência Senado (2020). Por concentrar o maior número de pequenas propriedades agrícolas que reúnem uma grande diversidade étnica cultural expressa na escola em turmas coloridas, ou seja, uma comunidade escolar diversa.

4.5.2.1 Representação Social dos educandos & educandas da Escola Família Agrícola Colorida

Em quase uma semana de pesquisa na escola, tive a oportunidade de conviver com a turma do primeiro (1º) ano, composta por seis (6) meninas (30%) e 14 meninos (70%), com idades entre 15 a 19 anos. O grupo concorda em sua maioria (85 %), com 17 respostas positivas, que a Pedagogia da Alternância é adequada para os educandos & educandas que residem no meio rural. Apenas três (3) acreditam que “às vezes” ela é adequada (15%). No bloco dois (2),

os 20 estudantes concordam que os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas e identificaram de forma bastante variada as ferramentas utilizadas na/pela escola, assim como demonstra a figura.

Figura 99 - Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas

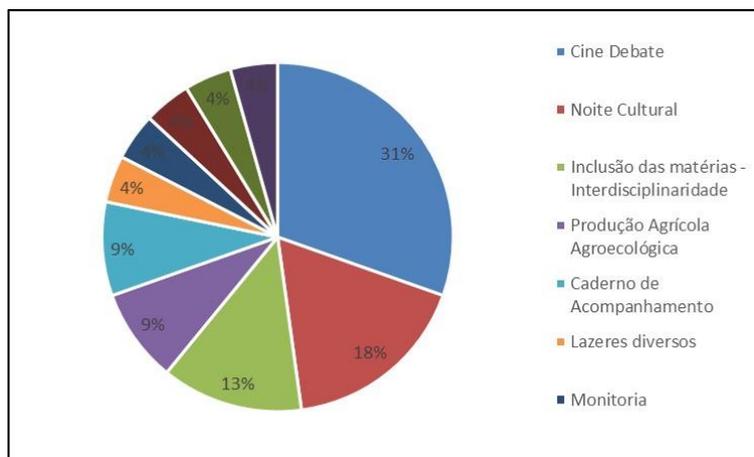


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

A plena identificação dos IPs intrínsecos à Pedagogia da Alternância, tais como, Plano de Estudos, Colocação em Comum, Visitas às famílias, Tutor / Tutoria, Caderno de Acompanhamento, Coletivos (limpeza, alimentação...), entendemos demonstrar uma apropriação das estratégias e ferramentas utilizadas pela/na EFA, mesmo com a recente inserção nessa nova dinâmica escolar.

Também foram identificados pelos educandos & educandas os seguintes Instrumentos Pedagógicos que são desenvolvidos pela Escola Família Agrícola, expresso na figura e tabela para melhor visualização quantitativa dos resultados.

Figura 100 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Na tabela estão expressas as quantidades de identificação dos Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pela Escola Família Agrícola Colorida.

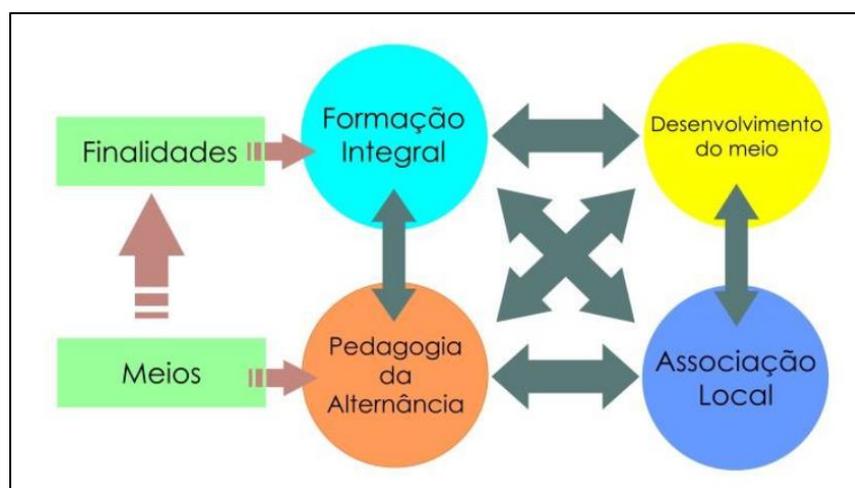
Tabela 13 - Identificação de Instrumentos Pedagógicos outros desenvolvidos pela Escola Família Agrícola conforme os educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequência
Cine Debate	7
Noite Cultural	4
Inclusão das matérias - Interdisciplinaridade	3
Produção Agrícola Agroecológica	2
Caderno de Acompanhamento	2
Lazer diversos	1
Monitoria	1
Noite com a psicóloga	1
Trabalho em grupo	1
Visitas de Estudos	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Considerando que o resultado orbita nas dimensões culturais que a EFA promove, analisa-se essa questão a partir do Pilar da Formação Integral da proposta político pedagógica da Pedagogia da Alternância, como ilustrado na Figura 101.

Figura 101 - Pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Monique Aline Arabites de Oliveira e Antonio Carlos Gomes (2021, p. 150).

Assinala-se a Formação Integral enquanto Pilar dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, a partir da formação omnilateral em conjunto com a concepção freireana de educação transformadora. É o desenvolvimento do processo educativo que constitui o indivíduo enquanto ser social, tal seja, “o sujeito consciente do seu tempo e mundo, capaz de contribuir para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária através da sua atuação na sociedade vivida”, conforme as autoras Lícia Flávia Santos Guerra e Maria Adélia da Costa (2019, p. 6).

Por meio da superação da condição alienante e sistêmica da educação reprodutora do *status quo*, a formação omnilateral objetiva a construção de um “sujeito como ser crítico, criativo, produtor e capaz de transformar sua realidade através do seu trabalho” (Lícia Flávia Santos Guerra e Maria Adélia da Costa, 2019, p. 7).

O ser múltiplo, definido pelas autoras, compõe um movimento que persegue o equilíbrio emocional, intelectual e instintivo que constitui a sociedade em sua multiplicidade, considerando a transcendência dos conteúdos ou disciplinas ministradas pura e indissociáveis. A autora Silvia Maria Manfredi (2010) corrobora com a ideia ao descrever a designação da vertente da *educação e formação omnilateral* da seguinte maneira:

tendem a privilegiar, além das bases técnico-científicas que servem de base a uma *profissão/ofício* ou ocupação, o desenvolvimento de temas e questões relacionadas com: o *trabalho/trabalhador* (em sua dimensão subjetiva e objetiva), sua história, cultura e como sujeito construtor de cidadania (Silvia Maria Manfredi, 2010, p. 250, grifo da autora).

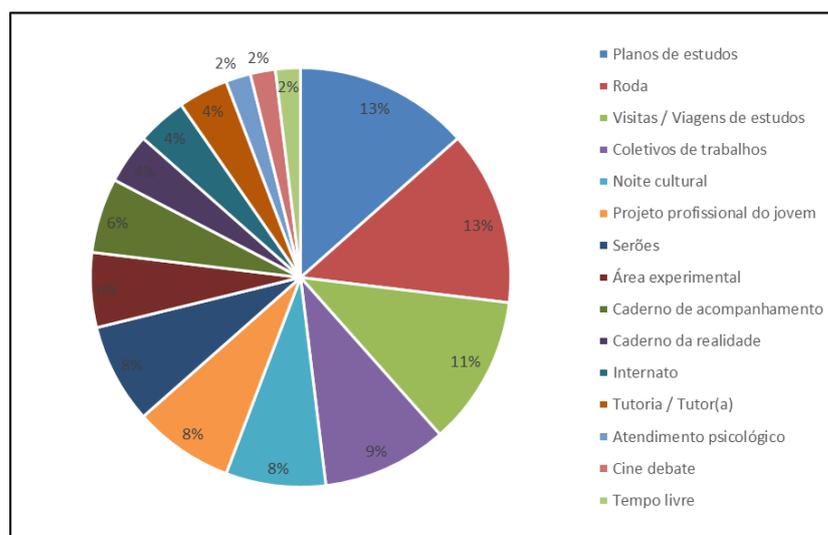
Perante as dimensões do ensino omnilateral, a educação cultural desenvolvida na EFA promove o (re)conhecimento e acesso a canções, melodias, poéticas, atuações,

estórias, folclores, entre outros, em que a indústria cultural, massiva e capitalista, não suporta, não (re)produz e não incentiva. Dessa maneira, são valorizadas as expressões culturais regionais, estaduais e próprias das populações do Campo que constroem a escola.

Essa interpretação acompanha a análise e construção do Instrumento Pedagógico da Mística, a qual compõe a dimensão cultural da Formação Integral dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância, visto que “se inserem no campo da contra-hegemonia e são importantes na luta para validação de diferentes experiências sociais.”, como descrevem as autoras Aline Guterres Ferreira, Greice de Souza e Valéria Viana Labrea (2017, p. 1).

Os educandos & educandas citaram os três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para o próprio aprendizado, sendo identificados 15 IPs diferentes, como ilustrado na Figura 102 e identificado na Tabela 14 para melhor visualização quantitativa dos dados.

Figura 102 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Tabela 14 - Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para a aprendizagem dos educandos & educandas

Instrumento Pedagógico	Frequente
Planos de estudos	7
Roda	7
Visitas / Viagens de estudos	6
Coletivos de trabalhos	5
Noite cultural	4
Projeto profissional do jovem	4
Serões	4

Instrumento Pedagógico	Frequente
Área experimental	3
Caderno de acompanhamento	3
Caderno da realidade	2
Internato	2
Tutoria / Tutor(a)	2
Atendimento psicológico	1
Cine debate	1
Tempo livre	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

É visto que os Planos de estudos e a Roda obtiveram maiores destaques, seguido das Visitas / Viagens de estudos e os Coletivos de trabalhos, sejam esses teóricos ou práticos, tais como, o Mutirão, realizado de forma pedagógica e solidária pela EFA.

Como tecem as autoras Carmen Janaina Batista Machado, Gisela Lange do Amaral e Carla Rosane da Silva Mota (2019, p. 246), o Mutirão como processo formativo complementar à Pedagogia da Alternância, para além de uma prática coletiva que reúne força de trabalho na execução de atividades agrícolas de grande porte, é reconhecido “como prática simbólica constitutiva de uma comunidade, que reproduz, reforça e/ou recria as relações sociais que aí se estabelecem”.

Esse Instrumento Pedagógico é compreendido pelas autoras enquanto fonte de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos & educandas, ao contribuir com suas famílias no desenvolvimento das atividades cotidianas e de manutenção das propriedades rurais, assim como, resgatam e valorizam as práticas comunitárias de trabalho coletivo através dos seus costumes, formas de vida e de trabalho.

Da mesma forma, “pensar os mutirões como parte do processo formativo, potencializa a produção do conhecimento, comprometida com a Educação do campo, para o campo e com o campo” (Carmen Janaina Batista Machado, Gisela Lange do Amaral e Carla Rosane da Silva Mota, 2019, p. 251).

Na teoria dialógica de Freire a partir da pedagogia da libertação que compreende a “educação como prática de liberdade”, enxergamos a prática do Mutirão enquanto uma pedagogia coletiva de uma construção de autonomia, de compromisso, de união e de desconstrução do poder.

A Roda é caracterizada como um momento importante no cotidiano da escola, visto que funciona como um espaço de reflexão, acordos, proposições coletivas e trocas de informações. A Roda acontece três (3) vezes ao dia, antes das principais refeições, e cultiva a

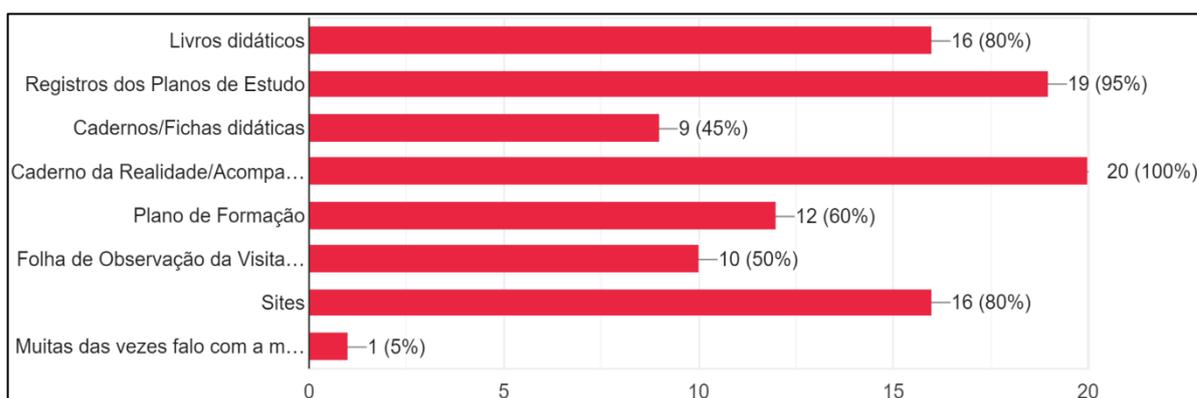
percepção da unidade que mantém o grupo, onde as diferenças encontram-se na identidade comum com a terra, segundo os documentos da instituição (AEFASUL, 2019).

As Visitas e Viagens de estudos foram identificadas por seis (6) estudantes que destacaram as experiências vivenciadas no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CaVG) e no Campus Pelotas Visconde da Graça (CaVG).

Sendo que este campus é vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e disponibiliza sua infraestrutura administrativa, pedagógica e unidades de produção, ensino, bosques e rica vegetação às instituições conveniadas.

No bloco três (3) das fontes e ferramentas para a Construção do Conhecimento, educandos & educandas identificaram as seguintes estratégias e fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas.

Figura 103 - As fontes de pesquisa, conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas

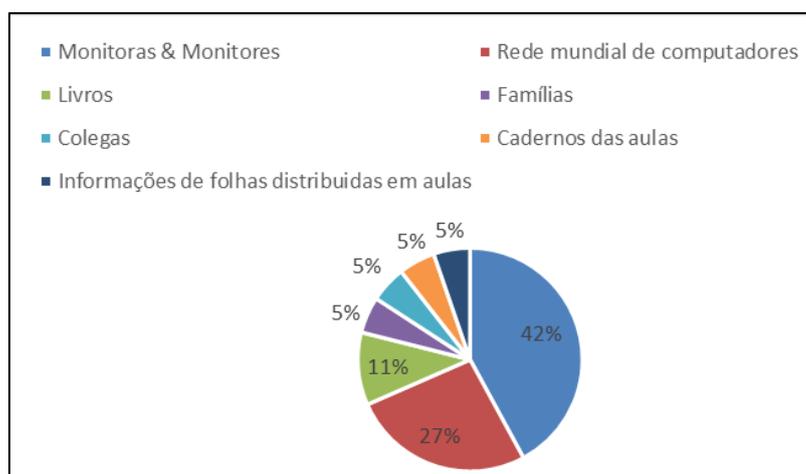


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

O Caderno da Realidade ou de Acompanhamento seguido pelos Registros dos Planos de Estudos despontaram nessa questão, demonstrando a importância que esses documentos oficiais possuem para a construção do conhecimento dos educandos & educandas.

As demais fontes de pesquisa que os educandos & educandas costumam utilizar para as aulas apresentaram pouca variação entre a consulta aos Monitores & Monitoras, familiares e colegas, no que tange aos registros escolares e trabalhos desenvolvidos nas aulas e buscas na *internet*. Contudo, essa consulta condiz com quase metade das respostas, demonstrando o reconhecimento e confiança nos saberes que esses atores(as) carregam consigo.

Figura 104 - Demais fontes de pesquisa dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

Já os métodos e ferramentas que os educandos & educandas percebem que os Monitores & Monitoras costumam utilizar no desenvolvimento das aulas e os próprios(as) nas apresentações de trabalhos, demonstraram uma ampla distribuição entre as respostas, representando assim uma grande variação, como apresentado na figura.

Figura 105 - Métodos e ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas e na apresentação dos trabalhos

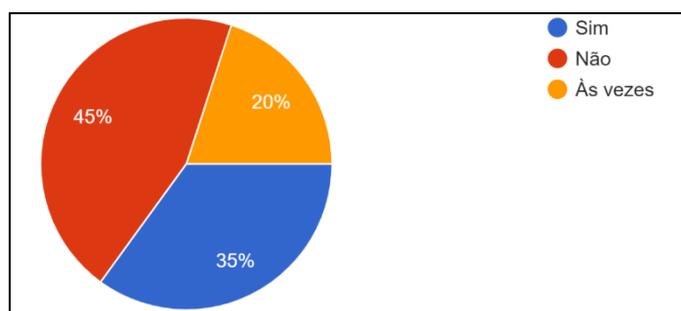


Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google Formulário*, 2023.

O uso de Fotos/imagens e Aulas práticas compartilham o primeiro lugar de identificação, demonstrando que o uso dos recursos teóricos e práticos utilizados, usufruem dos diversos espaços educativos disponíveis na escola.

O bloco quatro (4) que trata da expressão dos educandos & educandas inicia com o reconhecimento das organizações comunitárias ou movimentos sociais que atualmente participam, sejam CTGs, Piquetes, Equipes de Laço e Rodeios, Invernadas ou Grupos de dança, times de futebol, entre outros.

Figura 106 - Participação dos educandos & educandas em alguma organização comunitária ou movimento social



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

São diversas as atividades em que os educandos & educandas participam. Das 12 respostas descritivas, as agremiações futebolísticas foram identificadas em cinco (5) respostas, entre a atuação enquanto jogador, gandula e aprendiz.

Já as atividades em organizações tradicionalistas, tais como, Piquetes e Equipes de laço e Grupos de dança obtiveram duas (2) respostas junto de atividades religiosas. Apenas três (3) estudantes afirmaram a participação ou filiação em algum Partido Político, identificados no campo progressista.

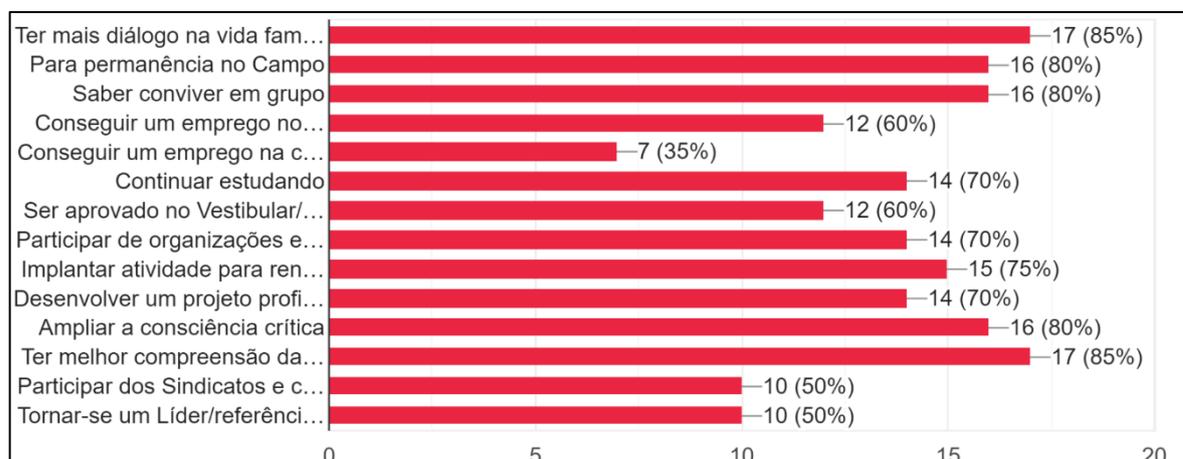
A atuação em Cooperativas apresentou 16 (80%) afirmações, entre organizações na produção da bovinocultura leiteira e na realização das Feiras, três (3) não participam (15%) e um (1) participa às vezes (5%). Nove (9) estudantes participam (45%) dos Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de seus municípios, a metade (10) não atua (50%) e um (1) às vezes (5%).

A participação em Associação de Agricultores ou organização de mulheres, do tipo clube de mães, teve na sua maioria respostas negativas, 15 (75%) não compõem nenhum coletivo, duas (2) respostas às vezes (10%) e três (3) afirmaram sua participação (15%). Foram descritos os coletivos feministas (ONG Usina Feminista), o Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA), a associação de agricultores das comunidades rurais e a Coordenação de Núcleos, que representam os associados(as) em assembleias de instituições financeiras cooperativadas.

Finalizou-se com a atuação nos movimentos e organizações sociais populares e do Campo, sejam pastorais, grupos de jovens e evangelização, catequese, coral, entre outros, mais da metade dos educandos & educandas, 11 (55%) afirmaram a participação, oito (8) não participam (40%) e um (1) às vezes (5%). Foram identificadas sete (7) participações em Igrejas de diferentes religiões e grupos de jovens rurais, das 12 respostas descritivas nesta questão.

A compreensão sobre as contribuições da formação desenvolvida pela EFA para vida dos educandos & educandas configura-se dessa maneira, no bloco cinco (5).

Figura 107 - Como a formação desenvolvida pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância contribui para a vida dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo Google Formulário, 2023.

Não havendo a plena concordância em nenhuma das respostas, as que obtiveram maiores reconhecimentos foram “Ter mais diálogo na vida familiar e Ter melhor compreensão da realidade”, e a escolha dessas afirmativas junto às oportunidades de diálogos e observações desenvolvidas na EFA durante a Pesquisa de campo, junto ao referencial teórico construído pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) a partir do Programa Jovem Saber (PJS).

A então Secretária de Jovens Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares da CONTAG, Mônica Bufon Augusto (2018), descreve o PJS como uma ferramenta fundamental na trajetória da organização da juventude rural, visto que incentiva a formação de grupos e comissões municipais e estaduais de jovens, uma vez que já integrou a história de muitos dirigentes sindicais, fortalecendo a atuação e militância.

O subsídio para este entendimento é expresso nas características do Programa Jovem Saber, descrito pela Secretaria de Jovens Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (SJTRAAF) da CONTAG na primeira Cartilha de Orientação para os Grupos do PJS:

O Programa Jovem Saber é um programa de formação e mobilização da juventude trabalhadora rural totalmente gratuito. Podem participar jovens entre 16 e 32 anos, sindicalizados ou não, como forma de fortalecer a organização da juventude rural e sua participação na vida comunitária e na luta sindical. Trata-se de um instrumento de formação no qual os(as) jovens organizam-se em grupos de estudo em seus municípios e, com o apoio do Sindicato, Federação e CONTAG, se capacitam utilizando cartilhas (virtuais ou impressas) e tarefas de estudo (SJTRAAF/CONTAG, 2018, p. 11).

As estratégias educacionais de mobilização e formação são compostas por Encontros dialógicos à luz de Liliane Balonecker Daluz (2015) e subsidiadas por Cartilhas educativas divididas em oito (8) módulos, ademais da primeira publicação contendo as orientações iniciais aos coordenadores & coordenadoras responsáveis pelo desenvolvimento do programa no município ou região sindical.

A construção deste material é realizada e atualizada de forma colaborativa pelo Grupo de Trabalho de Atualização do Programa Jovem Saber da CONTAG. Esse coletivo realiza a orientação e revisão do material, a partir da essência do PJS, conforme descrito na publicação, “As cartilhas e tarefas articulam conteúdos teóricos às experiências locais, para aprofundar junto aos(às) jovens da base a discussão e defesa do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS).”, (*Ibidem*). E estão em constante atualização, conforme o contexto social, político, econômico, ambiental e ético do cenário vigente.

Analisou-se o conceito de “Sujeito, Identidade e Cidadania”, desenvolvido no primeiro módulo do PJS, para entender como a formação desenvolvida pelo CEFFA contribui para melhor compreensão da realidade, como afirmado pelos educandos & educandas. É visível que a realidade compreendida pelos educandos & educandas transpassa pela construção de suas identidades, referindo-se às formas pelas quais são (re)conhecidos pelo mundo e *per si*. Deste modo o coletivo complementa a definição:

As identidades se constroem na vida em sociedade, ou seja, a partir das relações que estabelecemos uns com os(as) outros(as), com a diversidade de indivíduos que habitam este planeta. É um olhar para si, que só encontra sentido quando me enxergo ou me diferencio do(a) outro(a), com o qual convivo em sociedade (SJTRAAF/CONTAG, 2018, p. 7).

Na integralidade das relações criadas no decorrer da vida estão as semelhanças físicas e características biológicas comuns (idade, sexo, etc.), no entanto o conceito de identidade aqui estudado ultrapassa esses traços físicos e biológicos símile.

Pois apenas essas características não geram nos indivíduos o sentimento de pertencimento à determinada identidade, neste sentido discorre-se sobre o coletivo: “Também nos sentimos parte de determinada identidade coletiva quando compreendemos as atribuições, papéis e significados construídos pela sociedade sobre os diferentes grupos de identidade” (SJTRAAF/CONTAG, 2018, p. 11).

Atreladas à afirmativa estão as experiências individuais e coletivas que contribuem para o processo de construção da identidade de forma bastante dinâmica, dado que, esta não é fixa e imutável, mas está em constante transformação consentâneo ao (re)posicionamento social, a partir do autoconhecimento, em uma perspectiva coletiva ao longo da própria trajetória.

Neste ínterim, os movimentos sociais populares do Campo são constituídos historicamente por sujeitos coletivos, em que são construídas identidades e organizadas práticas que visam defender direitos, interesses e projetos, a partir de políticas públicas que garantam a segurança, soberania e (sobre)vivência das populações do Campo. Desta maneira, a necessidade de uma identidade coletiva enquanto agente de transformação, seja local, regional ou até mesmo nacional.

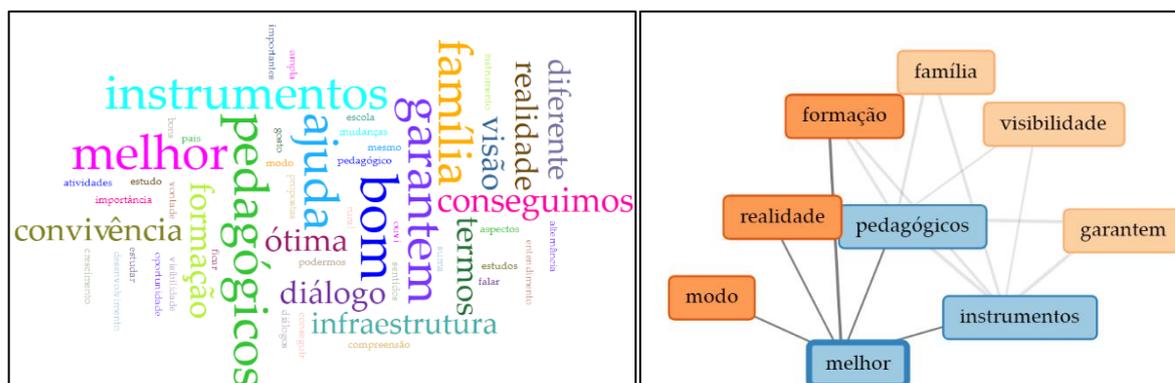
Conforme o coletivo da Secretaria de Jovens Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares estes Sujeitos coletivos são talhados por um processo complexo de múltiplas dimensões:

Esse processo se dá através de lutas de resistências, de organização e de mobilização que se constroem nos locais de trabalho, na roça e na comunidade. É na teia de constituição dessas lutas que se forjam as condições para a tomada de consciência do que significa ser trabalhador(a) rural (SJTRAAF/CONTAG, 2018, p. 28).

Dessa forma é incontestável as contribuições da formação do CEFFA aos educandos & educandas para entender melhor a realidade, que transpassa em si, no outro(a) e pelo coletivo, a partir de uma diversidade de origens, *modus* de ser, cultura e expressões no território.

Quando questionados das compreensões sobre Pedagogia da Alternância e Instrumentos Pedagógicos as respostas sistematizadas configuraram-se assim:

Figura 108 - Nuvem de Palavras (à esquerda) e Rede de Conexões (à direita) sobre a compreensão da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

As palavras-chave indicam o profícuo trabalho desenvolvido pelos Instrumentos Pedagógicos à Educação do Campo. Os educandos & educandas ainda discutiram sobre aspectos específicos do *modus* de ensino que estão vivenciando.

- Conseguimos ter mais diálogos com a família, e os instrumentos pedagógicos garantem uma boa formação. (G. X. D., 2022).
- Conseguimos ter uma melhor compreensão da realidade, convivência com os pais e diálogo. E os instrumentos pedagógicos garantem uma visibilidade maior sobre a realidade rural e termos a vontade de ficar nessa área. (D. B., 2022).
- Esse tipo de alternância ajuda muito para podermos ter uma visão diferente sobre tudo, termos uma visão mais ampla sobre vários aspectos sobre tudo. (D. E. F. C., 2022).

As correlações das respostas dos educandos & educandas apresentaram a garantia que os Instrumentos Pedagógicos promovem no diálogo com a realidade e com a família, assim como um melhor modo de formação.

No que se refere às contribuições positivas e negativas da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas, a mineração das respostas apresentaram-se dessa forma.

Figura 109 - Nuvem de Palavras (à direita) e Rede de Conexões (à esquerda) de como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Software Voyant Tools*, 2023.

Constata-se que a compreensão positiva teve ampla expressão, entretanto é necessário destacar as dificuldades de transporte vivenciadas pela maioria dos educandos & educandas no deslocamento para a escola e retorno para casa, visto que ainda existem

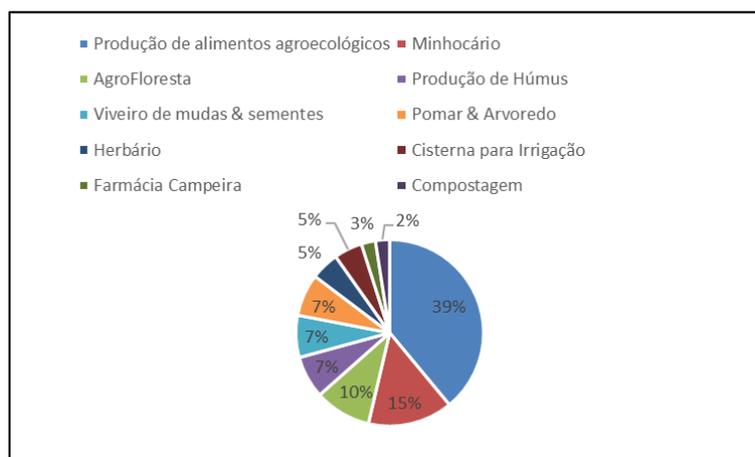
dificuldades de parcerias com as instituições públicas e órgãos governamentais para garantir o transporte escolar. Suas percepções foram transcritas a seguir.

- Positivo porque tem um aprendizado muito bom e negativo a falta de transporte. (M. N. C., 2022).
- Positivo é que os alunos conseguem ajudar as famílias e estudar, em negativa os gastos com as passagens. (D. B., 2022).
- Acho muito bom,mas o difícil é a locomoção, porque minha casa é longe do colégio, e não ganhamos ajuda para as passagens, e então se torna caro porque temos que tirar do nosso bolso pra mim vir pra cá, e está sendo bem caro. (Y. M. S., 2022).

Na semana de pesquisa *in situ*, observei a organização escolar, assim como a associação da escola trabalhando diuturnamente para mitigar e resolver essas questões dos deslocamentos dos educandos & educandas.

Foram evidenciadas pelos pesquisados(as) no bloco seis (6), as práticas agrícolas de base ecológica desenvolvidas nos territórios educativos da EFA, destacando os manejos produtivos com princípios ecológicos, que iniciam desde as análises e preparação dos espaços e ambientes de cultivo à produção endógena de insumos agrícolas com base ecológica. A sistematização das respostas em aproximação de conceitos gerou a seguinte figura:

Figura 110 - Práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural)



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

A produção de alimentos agroecológicos é o principal destaque dos educandos & educandas, visto que a alimentação escolar é majoritariamente proveniente desses espaços de cultivo. As famílias, quando possível e espontaneamente, doam bens alimentares na sessão escolar dos filhos & filhas, no tempo da alternância presencial na escola, principalmente.

Ainda foi identificado o cultivo alimentar no espaço familiar a partir dos conhecimentos e incentivos escolares, quando o estudante declara a influência da escola no seu território doméstico ao responder.

- Tenho uma horta orgânica apenas com que aprendi na escola. (A. W. K., 2022).

Outro destaque é o projeto Farmácia Campeira, onde os conhecimentos populares das plantas e ervas medicinais são incorporados à sistematização científica já reconhecida pelas suas recomendações clínicas e são usufruídas pela comunidade escolar, tanto nos processos curriculares e no consumo alimentar e preventivo.

Para melhor visualização quantitativa dos dados, também organizou-se o resultado das respostas na Tabela 15.

Tabela 15 - Práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar & comunidade rural)

Prática Agrícola	Frequência
Produção de alimentos agroecológicos	16
Minhocário	6
Agrofloresta	4
Produção de Húmus	3
Viveiro de mudas & sementes	3
Pomar & Arvoredo	3
Herbário	2
Cisterna para Irrigação	2
Farmácia Campeira	1
Compostagem	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

No que tange ao ecossistema social de atuação do educandário, os educandos & educandas consideram importante a participação dos parceiros da Escola Família Agrícola, seja o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), as cooperativas, instituições de ensino superior, associações, entre outros. E destacam o envolvimento destes na escola para o diálogo dos diferentes saberes, como ilustrado a seguir.

- Começamos a plantar mais. (M. X. B., 2022).
- Sim o modo de convivência com a família. (Y. M. S., 2022).

Entende-se que a compreensão dos educandos & educandas decorrem da abertura do diálogo com a família a partir do respeito aos seus conhecimentos, visto que são essas as palavras que iluminam suas respostas. Também destacam-se as referências aos trabalhos coletivos e as convivências em grupos, a partir dos princípios da cooperação e solidariedade desenvolvidos pela/na escola.

Os quais pôde-se observar durante a Pesquisa de campo e estão ratificados no Plano de Formação escolar, como destacam os autores Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto (2022) ao discorrerem sobre um componente curricular específico que aborda os temas da cooperação e da solidariedade, intitulado “Economia Solidária e Cooperação Agrícola”:

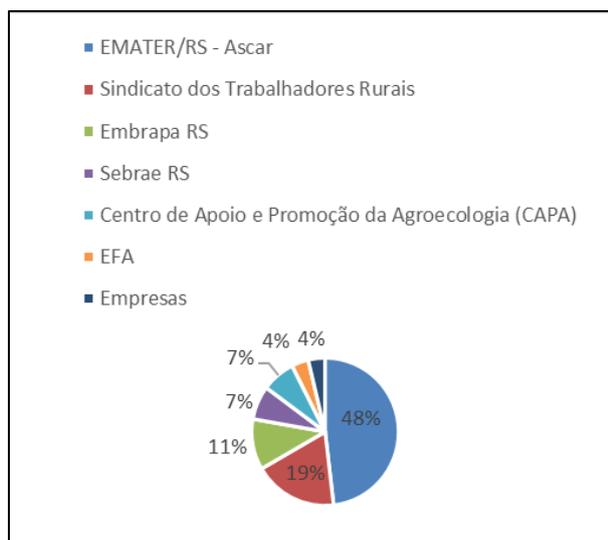
Esse componente curricular é desenvolvido ao longo dos três anos de formação do Curso Técnico em Agroecologia. As/os educandas/os têm acesso a uma discussão sobre o mundo do trabalho, o conceito de trabalho e os modos de produção ao longo da história da humanidade, bem como uma introdução ao Cooperativismo, sua história, objetivos e princípios e à Economia Solidária, de modo que consigam confrontar os modelos de gestão adotados por empresas capitalistas e por Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) (Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto, 2022, p. 20).

Paralelamente ao estudo da origem histórica e essência do Cooperativismo e Economia Solidária ainda são desenvolvidos os desafios e potencialidades da cooperação e o trabalho associativo na agricultura familiar. Os caminhos alternativos a partir do desenvolvimento socioeconômico local, as redes e os circuitos locais, bem como são trabalhadas “noções básicas sobre legislação para cooperativa e políticas públicas para o segmento” (*Ibidem*).

A natureza Colorida da EFA é fundamentada nos princípios que a conduz, tais como descrito pelas autoras (2022), a pirâmide formada pela Agroecologia, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Dessa maneira, as instituições parceiras do educandário devem compartilhar minimamente destes preceitos.

Assim, foi conduzida a última questão que identifica quais as instituições que a família recebe assistência técnica e extensão rural, na qual os educandos & educandas responderam:

Figura 112 - Instituição que a família recebe assistência técnica & extensão rural



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Microsoft Excel*, 2023.

As Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) & Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Ascar) do Rio Grande do Sul (RS), compõem o Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul, junto às demais entidades concatenadas à agricultura familiar da região.

Dentre os diversos objetivos do fórum - principalmente a permanência da juventude no campo para a sucessão familiar rural - está a criação de ações que pudessem amenizar os problemas vivenciados no campo, tais como o refreamento do êxodo rural e as dificuldades de desenvolvimento produtivo nas pequenas propriedades rurais, conforme as autoras Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto (2022).

Neste contexto é vista a importância de associações familiares e comunitárias que promovam participação social e a gestão de políticas públicas direcionadas ao Campo, a partir da articulação das populações do meio rural e da cidade, “*uni-vos.*”

4.5.2.2 Representação Social dos Monitores & Monitoras da Escola Família Agrícola Colorida

Tive a oportunidade de conviver com diversos Monitores & Monitoras de diferentes campos do conhecimento, na semana da pesquisa presencial na Colorida Escola Família Agrícola (EFA), onde pude observar o empenho e a dedicação de todos & todas em incorporar o Plano de Estudos em suas aulas, desde o professor de Educação Física às práticas da Agroindústria.

Dado a importância do Instrumento Pedagógico, Plano de Estudos, para/na Construção do Conhecimento, as autoras Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto (2022) descrevem as relações dessa ferramenta escolar na composição das demais estratégias educacionais no Quadro 1 do seu artigo.

Dessa forma, relatam que ao final do Tempo Escola (período da Alternância presencial no espaço escolar), os educadores & educadoras encaminham uma proposta de Plano de Estudos, a qual visa promover a motivação dos educandos & educandas sobre o tema gerador que vai orientar na elaboração do Roteiro da pesquisa e deve ser desenvolvida no Tempo Comunidade (período da Alternância desenvolvido no espaço familiar e comunitário), Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto (2022).

O Plano de Estudos é registrado no Caderno da Realidade e socializado na Colocação em Comum. Este último, caracteriza-se como um Instrumento Pedagógico de comunicação e sistematização dos conhecimentos encontrados a partir da pesquisa no Tempo Comunidade com familiares, comunidade de origem e/ou profissionais/instituições especializadas.

Conforme as autoras, sobre a Colocação em Comum, o papel dos Monitores & Monitoras desenvolve-se assim: “As/os educadoras/es acompanham e facilitam o processo para que haja participação efetiva de todas/os as/os jovens, provocam o debate, problematizam o tema e levantam os pontos de aprofundamento nas aulas e disciplinas” (Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto, 2022, p. 12).

Para além do registro dos Planos de Estudos, no Caderno da Realidade também são arrolados os conhecimentos sobre a realidade dos educandos & educandas e registradas suas reflexões e estudos aprofundados (*Ibidem*).

Para o estudo da tese, um Monitor e uma Monitora participaram da pesquisa, ambos com idade acima dos 40 anos, com ensino superior completo, nas áreas da Educação e Ciências Agrárias, respectivamente: Pedagogia e Educação do Campo – Ciências da Natureza em andamento na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), Agronomia e Especialização em Agricultura e Sustentabilidade.

O Monitor constitui a EFA a contar da sua fundação em 2016 e desempenha inúmeras incumbências na manutenção e funcionamento escolar; gestão, produção, organização e comercialização dos alimentos, desenvolvimento das aulas teóricas e práticas, entre outras. A

Monitora compõe o quadro escolar há dois (2) anos e atua nas seguintes atividades e campos de conhecimento.

- Ciências agrárias (solos, botânica, fisiologia vegetal, olericultura, fruticultura, grandes culturas, plantas ornamentais, paisagismo... produção vegetal em geral, agroecologia, da produção animal a avicultura colonial, auxílio nas aulas teóricas agroindústria. (L. R. D. C., 2022).

Um quadro de docentes que tivesse familiaridade com as questões relacionadas ao Campo sempre esteve presente nas discussões da constituição dos educandários CEFFAs, como já descrito no Diário do primeiro educador Granereau (2020, p. 66), ao caracterizar a necessidade de um educador que visasse a preparação de seus educandos & educandas para a vida, unindo “os mestres ensinantes para a instrução; os mestres educadores para a educação”.

Ambos, Monitor & Monitora, concordam que a Pedagogia da Alternância é adequada para os estudantes que moram no meio rural e os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas, no bloco dois (2).

Foram identificados os seguintes Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância desenvolvidos na/pela Escola Família Agrícola, em ordem alfabética:

- Área Experimental;
- Atividade de Retorno/Experiência;
- Caderno da Realidade;
- Caderno da Vida;
- Caderno de Acompanhamento da Alternância;
- Cadernos Pedagógicos.
- Colocação em Comum;
- Estágio;
- Feira Pedagógica;
- Intervenções/Colaborações Externas;
- Mística;
- Plano de Estudos;
- Plano de Formação;
- Projeto Profissional do Jovem;
- Roda;
- Síntese;
- Tema Gerador da Alternância;

- Tutor/Tutoria;
- Visita às Famílias e
- Visitas/Viagens de Estudo.

Os seguintes Instrumentos Pedagógicos foram assinalados apenas em uma resposta: Folha de Observação, Cadernos Didáticos, Roteiro de Visitas, Coletivos/Setores e o Internato. Já os Serões de Estudo e a Cooperativa Escolar não foram identificados por nenhuma resposta.

Esse resultado confirma a sazonalidade que alguns Instrumentos Pedagógicos possuem, os quais são desenvolvidos em períodos específicos e com turmas que demandam tais estratégias de ensino. São diversas as ferramentas, técnicas e métodos de educação nos educandários, como testemunhou-se, contudo, são desenvolvidos os IPs necessários para o processo educacional contextualizado e adequado à determinada realidade.

A Pedagogia da Alternância possui uma miríade de Instrumentos Pedagógicos os quais são desenvolvidos conforme o contexto social, produtivo, ambiental, ético, cultural, econômico, e educacional de cada território escolar, considerando o processo histórico que as pessoas daquelas comunidades vivenciaram.

Compreendemos as potencialidades das Cooperativas Escolares, ou Associações Populares, enquanto um Instrumento Pedagógico que desenvolve os preceitos da solidariedade e da cooperação entre os educandos & educandas e demais atores educativos.

Nesta experiência escolar pôde-se identificar a EFARTURA (análogo à É fartura) enquanto um Empreendimento Econômico Solidário, caracterizado como grupo informal segundo as autoras Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto (2022, p. 21), “Por “grupo informal” se entendem aquelas organizações que não possuem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), ou seja, não são associações e nem cooperativas formalmente constituídas, mas que se organizam a partir dos princípios destas.”

Este coletivo é organizado por egressos & egressas da EFA e famílias parceiras do educandário, oportunizando a comercialização conjunta de produtos e alimentos agroecológicos, por intermédio de uma Feira Virtual que acontece por grupos de mensagens *online*, atendendo a região municipal e vizinhança. O EFARTURA ainda compõe a Associação de Produtores Bem da Terra, que segundo as autoras é

Uma instituição composta por diversos grupos da Região Sul do estado, que se organizam a partir dos princípios da Economia Solidária e da Agroecologia, para comercialização e consumo coletivo, possibilitando que os produtos do EFARTURA também sejam distribuídos no município de Pelotas/RS (*Ibidem*).

É notório as potencialidades dessa estratégia de educação para o desenvolvimento dos valores solidários e cooperativos, promovendo formas outras de relações econômicas e sociais, por meio da Economia Solidária e Cooperação, agregando humanidade nos processos de produção, organização e comercialização dos bens naturais.

Ainda sobre os resultados do bloco dois (2), obteve-se apenas uma identificação de Instrumentos Pedagógicos outros que são desenvolvidos pela EFA: Temas geradores, Projeto Profissional do Jovem, Síntese e etc. Não demonstrando divergências nos citados anteriormente.

Quando questionados a considerar os três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para o aprendizado dos educandos & educandas, o Monitor e a Monitora elegeram a seguinte seleção, respectivamente.

- Caderno de alternância, síntese, práticas na área de produção. (J. R. X., 2022).
- Plano de formação, colocação em Comum, área experimental. (L. R. D. C., 2022).

Interessante destacar que ambos identificaram Instrumentos Pedagógicos considerados teóricos e práticos ao evidenciarem o espaço e a prática da área de produção experimental, tanto em casa quanto na escola, onde são desenvolvidos a olericultura de subsistência para alimentação escolar e comercialização entre parceiros.

Também pode-se compreender, a área de experimentação construída na própria propriedade familiar, para o desenvolvimento de novas práticas e inserção de tecnologias, como descrito nos documentos do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES):

A Experiência em Casa é uma atividade pedagógica organizada dentro do Tema Gerador e/ou Plano de Estudo, prevista no Plano de Formação das turmas, onde os estudantes irão desenvolver na prática o que aprenderam nos conteúdos das disciplinas, cursos, palestras, visitas, sendo uma prática em conjunto com participação da escola, família e/ou parceiro (MEPES, 2018, p. 38).

Segundo este documento, a dinâmica da experimentação segue as metodologias de ensaios científicos para teorizar a execução da experiência. Já as atividades práticas, as quais são realizadas na área de produção agrícola do educandário “constitui-se como laboratório de vivência do trabalho e integração, com a organização dos monitores e educandos na construção e experimentação de conhecimentos a partir dos setores da EFA” (*Ibidem*).

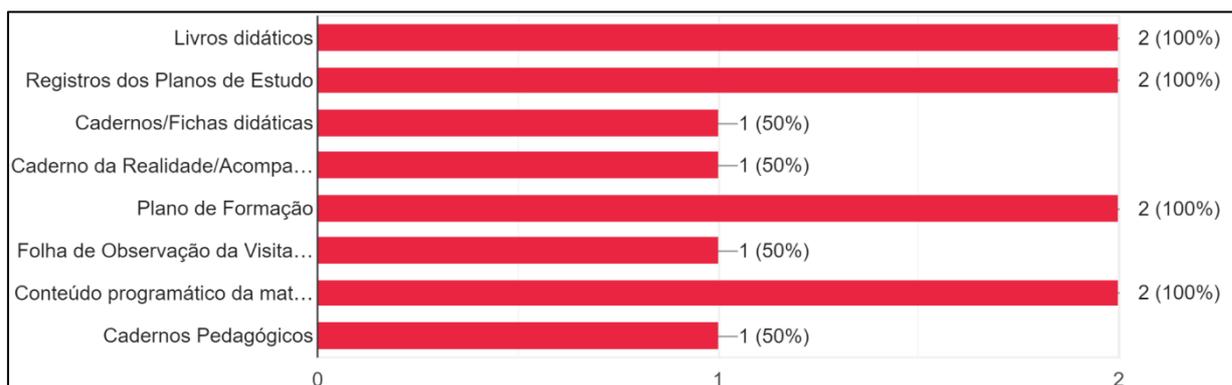
E fundamenta-se no estabelecimento de novas relações com o ambiente, aliando teoria e prática e ainda “Poderá funcionar também como centro fomentador e divulgador de

tecnologias de viabilidades para agricultura familiar, testando e priorizando técnica e produzindo tecnologia agroecológica” (MEPES, 2018, p. 34).

Dessa maneira, esses ambientes são compreendidos enquanto espaços de Construção do Conhecimento a partir do manejo agrícola de base ecológica com insumos produzidos na própria escola, da conservação de sementes crioulas e dos processos de produção e manutenção da terra em consonância com a natureza, respeitando os tempos de cultivo e sazonalidades, considerando o diálogo dos saberes que são carregados nessas práticas, exercícios, planejamentos e organização.

No bloco três (3), a Figura 113 demonstra as fontes de pesquisa dos conteúdos, conceitos e exemplos práticos os quais são desenvolvidos nas aulas dos Monitores & Monitoras verificando-se uma diversidade de ferramentas utilizadas, sendo que todas as alternativas foram assinaladas, ao menos uma (1) vez.

Figura 113 - As fontes de pesquisa de conteúdos, conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Assim como identificaram as demais fontes de pesquisa que costumam utilizar para/na construção das aulas.

- Referências dicionário da educação do campo e dicionário da agroecológica, e Paulo Freire pedagogia da alternância. (J. R.X., 2022).
- Artigos científicos, experimentos e pesquisas da Embrapa, Emater, Epagri. Coisas práticas e aplicáveis. (L. R. D. C., 2022).

Interessante a complementaridade das respostas ao descreverem bibliografias inerentes à Educação do Campo e o referencial base das Ciências Agrárias, os quais se encontram no campo de conhecimento da Agroecologia, como pode-se perceber.

Visto que este educandário desenvolve o Curso Técnico em Agroecologia junto ao ensino médio “justamente por entender que este é o caminho para a construção e consolidação de uma outra forma de fazer agricultura e de viver no campo, com sustentabilidade, qualidade

de vida e em harmonia com a natureza e com as comunidades locais”, como afirmam Carla Rosane da Silva Mota, Jéssica Moara da Cunha Tessmann, Fernanda Doring Krumreich e Alberto Bracagioli Neto (2022, p. 8).

Constatou-se ainda, os métodos e as ferramentas que o Monitor & Monitora costumam utilizar na construção e desenvolvimento das aulas. E mais uma vez todas as alternativas foram assinaladas ao menos uma (1) vez, como ilustrado na Figura 114:

Figura 114 - Métodos e ferramentas utilizadas na construção e desenvolvimento das aulas



Fonte: Dados da pesquisa de campo da autora tratados pelo *Google* Formulário, 2023.

Ainda foram introduzidos a Mística e o Teatro neste catálogo de alternativas, demonstrando a importância desta prática para o educandário. Pela proximidade que esta experiência escolar possui do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), podemos compreender a importância da Mística e do Teatro a partir do referencial deste movimento social popular do Campo.

São descritos nos Cadernos de Educação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) de 2002 (Caderno de Educação N° 9) e 2005 (Dossiê MST Escola) a importância desta prática na formação da classe trabalhadora do Campo, consciente e aguerrida aos propósitos de reivindicação dos seus direitos, dado que “*A mística é a alma da identidade Sem Terra.*”, (ITERRA, 2002, p. 23, grifo dos autores).

Para além de uma oração religiosa de agradecimento antes das refeições, a Mística é a motivação do processo de formação, é a tradução das profundas crenças em valores e princípios que compõem a essência do Movimento, ela “*Nasce do coração e nem sempre atravessa o cérebro. Mas sempre se traduz em ações ou expressões concretas*” (ITERRA, 2002, p. 47).

Sendo considerada um dos pilares da formação do Movimento, a qual trabalha a partir das emoções, a materialização da Mística atravessa os sentimentos e se expressa na contenda, como exposto a seguir:

Os conteúdos da mística são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher. É a paixão que vai sendo construída pela causa do povo. A expressão ou a forma da mística pode ser um gesto, um símbolo, um grito, um canto, uma camiseta, uma reza, uma caminhada, um sacrifício. Mistura compromisso com alegria. Luta com festa. Tem mais força quando envolve a participação ativa de todo o grupo (ITERRA, 2005, p. 47).

A resignificação do cotidiano, a luta pela dignidade a partir da segurança dos direitos humanos, o conflito e o enfrentamento pela terra e pela educação, são manifestados através da energia que perpassa pela construção dos elementos que compõem o cenário da Mística, da melodia que a acompanha e os ritos que dão sentido nesse momento, conforme.

A mística se expressa através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade... vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo movimento, a vivenciar um mesmo sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST. (ITERRA, 2002, p. 23).

Entende-se que é com este sentido que a Mística compõe os métodos e ferramentas utilizadas na construção e desenvolvimento das aulas, reconhecidas pelo Monitor.

O bloco quatro (4) dos territórios de expressão dos Monitores & Monitoras inicia com a afirmativa na participação em alguma outra organização comunitária ou movimento social popular do Campo. Foram identificados, respectivamente, a própria Associação da EFA, um dos Quatro (4) Pilares do CEFFA; e o coletivo Gaia, grupo de Agroecologia e Guardiões de Sementes Crioulas da região centro-sul do Rio Grande do Sul.

A importância desses coletivos de conservação da biodiversidade para a Educação do Campo já foi documentada pela Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA) na publicação da Revista “Semente Crioula” (2017) a qual registra artigos e sistematiza as experiências na área, por meio dos projetos desenvolvidos nas EFAs Gaúchas.

Tornou-se um documento no qual os Monitores & Monitoras, educandos & educandas, gestão escolar e as Associações dos educandários descrevem suas preocupações quanto à produção de alimentos limpos e saudáveis e que promovam a vida das pessoas, Richter (2017). E ainda fomentam a Construção do Conhecimento que esta prática proporciona, como exposto na Apresentação da Revista.

Reconhecendo a importância do saber popular, articulado em permanente diálogo com o conhecimento científico, este projeto partiu da realidade dos jovens, filhos/as de Agricultores/as Familiares, e culminou com o debate sobre as perspectivas de futuro

para esta juventude e conseqüentemente para a Agricultura Familiar orientada pelos princípios da Agroecologia, tendo as Sementes Crioulas, como base na construção deste conhecimento (AGEFA, 2017, p. 12).

Em conjunto a este entendimento, muitos são os reconhecimentos deste costume para/na Construção do Conhecimento a partir das Escolas Famílias Agrícolas, como expõe um Guardião de Semente Crioula na publicação.

Inquestionavelmente, o método seguido no dia a dia dessa grande Família Agrícola, faz a diferença. Que jeito é esse de aprender e crescer juntos, caminhar juntos como grande família: a Pedagogia da Alternância, um tempo na escola e outro na comunidade junto com a família, vizinhança e comunidade. Esta prática, oportuniza um conhecimento coletivo, uma formação mais integral, levando em consideração a realidade das famílias e da escola (KUNKEL, 2017, p. 8).

Compreender a essência da preservação das Sementes Crioulas enquanto proposta pedagógica dos educandários CEFFAs possibilita a criação de mais um Instrumento Pedagógico na experiência latino-americana.

Visto a importância desta conservação para o desenvolvimento das populações do Campo, pelo trabalho (re)produtivo dos Guardiões & Guardiãs, desde a infância, como discorre o Guardião Kunkel:

As SEMENTES CRIOULAS trazem em seu DNA uma mística familiar, uma história milenar, são vistas como patrimônio genético e cultural vivo dos povos. As SEMENTES CRIOULAS são sagradas, saudáveis, são SEMENTES de VIDA que proporcionam soberania para quem pratica uma agricultura familiar, como também, é a base importante para uma segurança alimentar (*Ibidem*, grifo do autor).

Em conjunto com a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) que as Sementes Crioulas garantem à humanidade, aos animais, o processo de conservação ambiental e as infinitas possibilidades de artesanatos, a oportunidade educacional é potencial e escalonável.

Apesar de serem poucos os Bancos Comunitários de Sementes Crioulas registrados pela Rede de Sementes Livres Brasil, haja vista a biodiversidade presente do Litoral ao Pampa Gaúcho. Como descrevem Gomes e Limberger (2017), no Rio Grande do Sul as EFAs são espaços latentes para este desenvolvimento.

Os autores discorrem na Revista a construção do trabalho desenvolvido com as Sementes Crioulas a partir da Agroecologia na pioneira Escola Família Agrícola no Rio Grande do Sul e suas potencialidades enquanto um Instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância, que se articula com os demais IPs, tais como o Estágio de Vivência (EV). Nesta oportunidade os educandos & educandas realizam um intercâmbio divididos em duplas que

vivenciam em duas (2) semanas alternadas às diferentes realidades sociais, ambientais e culturais da comunidade de origem do(a) colega.

Durante o Encontro de Integração do EV e seu Envio são distribuídas as Sementes Crioulas conforme a região, área disponível, objetivo de cultivo e as demais características da propriedade rural familiar. O retorno desta experiência, carrega em si, os aprendizados das distantes e distintas vivências e a garantia da multiplicação das Sementes Crioulas na região, segundo Gomes e Limberger (2017).

Os fundamentos do desenvolvimento deste Instrumento Pedagógico são estabelecidos a partir da coesão entre os conceitos de Educação do Campo & Agroecologia & Segurança Alimentar e Nutricional para garantir a Soberania Alimentar, como descrevem os autores.

A criação do Banco de Sementes Crioulas no educandário desenvolve-se a partir do resgate sócio-histórico do material genético, seu propósito e formas de cultivo a partir de uma formação transdisciplinar, com diálogo de diversos saberes. Junto às referências de boas práticas de cultivo, colheita e armazenamento, conforme Gomes e Limberger (2017).

Apenas um (1) dos Monitores é filiado a partido político, sem identificação da legenda e é associado ou participa de Cooperativa, sendo Dirigente Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A importância da aproximação e diálogo com demais movimentos sociais populares do Campo é especial no que tange a compartilha dos aprendizados e as diversas formas de se pensar e realizar a educação. Dado que, tanto os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) construíram a proposta de Educação do Campo, junto aos demais movimentos e organizações religiosas e sindicais do meio rural.

Dos movimentos sociais populares do Campo podemos inspirar-nos nas concepções de educadores & educadoras que carregam, sobretudo, no que concerne à formação política necessária para atuação nesses espaços de resistência e reivindicações por direitos, como os compreendermos os educandários do Campo aqui estudados.

Conforme os documentos do ITERRA (2005, p. 46, grifo dos autores), “O PROFESSOR TEM QUE SER MILITANTE”. Canudo e discurso não bastam, é preciso militância. Nesse sentido, são descritos alguns elementos essenciais que constituem a docente militância para o MST: 1) PERTENÇA IDEOLÓGICA; 2) CLAREZA POLÍTICA; 3) CONSCIÊNCIA DE CLASSE; 4) AMOR PELA CAUSA DO POVO E CRENÇA PROFUNDA NO SEU TRABALHO e 5) DISCIPLINA PESSOAL. (*Ibidem*).

Importante elucidar alguns elementos essenciais dos educadores & educadoras militantes, descritos no documento, para não serem interpretados de forma deletéria a partir de correntes partidárias específicas. Entendemos no primeiro item “pertença ideológica”, que os(as) docentes das Escolas do Campo, sejam esses(as) inerentes ou não ao movimento social popular do Campo. Todos & todas devem possuir um grau de identificação com as propensões e os objetivos da luta pela Educação do Campo e pela Reforma Agrária Popular.

A “clareza política”, descrito no segundo (2º) item, refere-se à inteligibilidade do propósito do trabalho cotidiano dos educadores & educadoras militantes, e sua referência na construção de uma proposta de educação enquanto um instrumento de luta da classe trabalhadora do movimento social popular do Campo. Em conjunto ao item três (3), que prega a necessidade de “consciência de classe” dos(as) docentes militantes, visto que, “um professor que não se identifique como trabalhador, tampouco se identificará com a luta de um movimento de trabalhadores.”, (ITERRA, 2005, p. 46).

O quarto (4º) item “amor pela causa do povo e crença profunda no seu trabalho” discorre sobre o reconhecimento da importância do trabalho docente, na superação dos obstáculos diários, no apoio aos companheiros & companheiras nos difíceis momentos e na celebração das vitórias. Já o quinto (5º) e último elemento essencial aos educadores & educadoras militantes corresponde a conjugação dos objetivos pessoais com os princípios da organização do movimento social popular do Campo, desempenhando suas tarefas com empenho e dedicação. Dessa maneira, rompendo com o isolamento docente e engajando-se na organização da proposta educacional do movimento.

Dando seguimento às análises da tese, nenhum dos pesquisados(as) é associado ou participa em algum Sindicato e apenas um (1) participa de alguma associação de agricultores ou organização de mulheres, identificado o Grupo de missionários mulheres da igreja do evangelho quadrangular (GMM). O mesmo resultado expresso quando questionados na participação em movimento, organização, Pastoral e/ou grupo de jovens cristãos, foi identificado novamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Grupo de jovens da igreja quadrangular e luterana.

No que concerne a opinião dos Monitores & Monitoras sobre as contribuições da formação desenvolvida pelo CEFFA para vida dos educandos & educandas, inicia-se o bloco cinco (5) com a concordância entre eles(as) nas seguintes sentenças:

- Ter mais diálogo na vida familiar;
- Para a permanência no campo;
- Saber conviver em grupo;

- Continuar estudando;
- Ser aprovado/a no vestibular;
- Participar de organizações e movimentos sociais;
- Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância;
- Desenvolver um projeto profissional e de vida;
- Ampliar a consciência crítica;
- Ter melhor compreensão da realidade;
- Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política e
- Tornar-se um Líder/referência na comunidade.

Não houve nenhuma marcação nas afirmativas “Conseguir um emprego no meio rural” e “Conseguir um emprego na cidade”. E ainda foi adicionado a seguinte compreensão.

- Depende do interesse de cada aluno... Eles podem alcançar tudo. Somos só um suporte... parte do caminho. (L. R. D. C., 2022).

Neste ínterim, Estevam (2012) descreve nove (9) contribuições da proposta educacional dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância diagnosticada na sua pesquisa de Mestrado de 2001:

- 1 - Ser um líder do meio - protagonista onde vive.
- 2 - Fomentar o sentido da vivência em comunidade e o espírito da cooperação.
- 3 - Despertar nos jovens e nas famílias envolvidas a consciência de suas potencialidades na busca de soluções para os seus problemas.
- 4 - Estimular as pessoas a descobrirem as potencialidades existentes na comunidade e canalizá-las para a solução de seus problemas.
- 5 - Formar os jovens integralmente, tornando-os dinâmicos e questionadores.
- 6 - Oferecer possibilidades de desenvolvimento e crescimento econômico familiar e social.
- 7 - Orientá-los quanto à possibilidade de trabalhar no campo, com condições de vida digna, evitando com isso o êxodo rural.
- 8 - Objetivar a elevação do nível de vida das famílias por meio de novos conhecimentos de gestão e de processo produtivo.
- 9 - Desenvolver práticas capazes de melhorar as ações de saúde, higiene, nutrição e lazer na comunidade. (ESTEVAM, 2012, p. 18).

O desenvolvimento destes são conjugados à formação profissional e integral dos educandos & educandas, como afirma o autor.

O entendimento da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos que os Monitores & Monitoras apresentaram na pesquisa intercorrem a partir da importância do movimento entre o espaço escolar e a casa e comunidade de origem dos educandos & educandas. Destacam os conhecimentos que são carregados e construídos nessa dinâmica, compartilhados em todos os ambientes.

- A pedagogia da alternância contribui para formação de agricultores técnicos devido a forma que é conduzido uma semana o aluno fica em casa e outra na escola, assim ele leva conhecimento para casa e traz para a escola o aprendizado que adquiriu com os familiares. (J. R. X., 2022).
- Fundamental para a educação do campo. Os professores também deveriam ter Alternância. No meu caso, que também sou agricultora, seria bem importante ter uma semana de tempo comunidade. (L. R. D. C., 2022).

Interessante destaque que a Monitora realiza, da importância dos educadores & educadoras da EFA também vivenciarem a dinâmica da Alternância junto às comunidades rurais de origem. Visto que esta preocupação esteve presente desde a origem francesa do modelo escolar, como descrito por Granereau (2020), ao destacar a necessidade da proximidade do contexto agrícola que os Monitores & Monitoras deveriam carregar junto aos conhecimentos especializados.

Foram reconhecidas positivas as contribuições da Pedagogia da Alternância e dos Instrumentos Pedagógicos para a construção e desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos educandos & educandas, nas palavras do Monitor.

- Os instrumentos da pedagogia da alternância contribuem significativamente devido os temas geradores interagir uma disciplina com a outra. (J. R. X., 2022).

Dado os processos interdisciplinares que os Instrumentos Pedagógicos promovem no diálogo entre as áreas do conhecimento e os saberes de origem dos educandos & educandas, Estevam (2012) discute este assunto a partir das distinções entre o ensino regular e a Pedagogia da Alternância sistematizadas em sua pesquisa, conforme a Tabela 16.

Tabela 16 - Diferenças entre o Ensino Regular e a Pedagogia da Alternância

Ensino Regular	Formação por Alternância
Professor	Monitor
Escola	Casa Familiar
Aluno	Jovem
Merendeira	Governanta
Transmissão do conhecimento	Construção do conhecimento
Somente o aluno	Jovem, família e comunidade

Diante do exposto, o autor considera o trabalho docente muito mais abrangente nos CEFFAs que no ensino regular, visto “a função de mediador do processo de construção do saber científico, a partir do conhecimento prévio do jovem. O monitor é o intermediador que favorece a apropriação de um novo conhecimento dando condições de produzir novos saberes” (Estevam, 2012, p. 26).

A construção do conhecimento descrita pelo autor desenvolve-se na comunhão entre diferentes atores(as) e espaços educativos, a partir do reconhecimento do meio e das realidades das famílias envolvidas no processo de aprendizagem e ensino. Bem como, das vivências sócio-históricas experienciadas pelas comunidades no decorrer do tempo, o autor ainda explica, “Para isso é necessário um grande entrosamento entre todos (pais, monitores e jovens) para, a partir daí, construir coletivamente o conhecimento, utilizado como instrumento para transformar a realidade” (Estevam, 2012, p. 26).

São inúmeros os processos de Construção de Conhecimentos, para a pesquisa de tese ressaltando aqueles que se fundamentam nas práticas agrícolas de base ecológica para seu desenvolvimento.

Neste sentido, evidenciadas as seguintes produções agrícolas ecológicas reconhecidas pelo Monitor & Monitora nos espaços educativos da EFA, no seu território de expressão escolar e nas propriedades familiares e comunidades de origem, no bloco seis (6):

- Minhocário;
- Produção de Cálcio a partir da queima de ossos;
- Sistemas agroflorestais (SAF);
- Horta orgânica;
- Produção de bioinsumos e biofertilizantes;
- Produção animal de base orgânica;
- Agroindústria familiar;
- Sistema produtivo MILPA;
- Plantas forrageiras e de cobertura e
- Adubação verde e orgânica.

Da diversidade de resultados, aprofundou-se em detalhes o Sistema produtivo MILPA, derivado do idioma *Náhuatl*, no qual *milli* significa parcela semeada, e *pan* corresponde a: em cima, em, ou seja, em livre tradução, “o que se semeia em cima da parcela”, segundo os autores & autora Gustavo Crizel Gomes, João Carlos Costa Gomes, Eliezer

Winckler, Rosa Lia Barbieri, Irajá Ferreira Antunes, Sérgio Delmar dos Anjos e Silva, Leonardo Fonseca da Cunha, Everton Luis Fonseca Neumann (2010).

Reconhecida como uma prática Pré-Colombiana para a produção de alimentos, o Sistema produtivo MILPA cultiva milho, abóboras e feijões no mesmo espaço. Esta sinergia entre as cultivares permite uma alimentação completa, com o fornecimento de carboidratos pelo milho, o feijão fornece a proteína, e a abóbora fornece vitaminas e carotenóides.

Além da garantia de uma produção ecológica, visto que “milho fornece a haste para os feijões escalarem; os feijões fornecem o nitrogênio ao solo para nutrir o milho; a abóbora impede a competição da vegetação não desejada e protege as raízes rasas do milho.”, (*Ibidem*).

O resgate e o desenvolvimento das práticas agrícolas milenares das populações do Campo contribuem para a conservação da natureza a partir da produção de alimentos com sistemas de base ecológica. Visto que, este processo também compõe as cosmovisões dessas populações, permitindo desta maneira sua segurança alimentar e a perpetuidade da sua cultura, como destacam os autores & autora.

Baseados no “círculo da vida”, ou na ideia que todas as coisas vivas interagem para a sobrevivência, muitos povos latino-americanos nativos incluem referências às “Três Irmãs” em histórias de sua cultura, considerando as três espécies como presentes sagrados. (*Ibidem*).

A mobilização do complexo de conhecimentos da natureza e da agricultura são sinônimos da conservação da sociobiodiversidade, preservação da natureza e da (re)produção social e cultural, além da garantia da soberania e segurança alimentar construída por Eras por essas Populações Originárias.

Ao serem questionados sobre a participação e importância dos parceiros da escola, o envolvimento destes teve maior destaque em detrimento ao diálogo dos diferentes saberes, como descrito nas respostas dos pesquisados(as).

- A participação das entidades é super importante para o processo do diálogo e articulação de recursos junto às Cooperativas de crédito e produção. (J. R. X., 2022).
- É muito importante e deveríamos estar mais presentes, ser mais participativos. (L. R. D. C., 2022).

Tal como é a atuação da EFA nos municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida a partir do diálogo e do firmamento de parcerias.

- Atualmente passamos por grandes dificuldades financeiras... mas em tempos melhores, fazendo cursos de formação/capacitação em Agroecologia,

agroindústria familiar/organizado mostra culturais e dia de campo. (L. R. D. C., 2022).

Essa relação de parceria e cooperação entre as entidades ligadas ao Campo e a EFA sempre estiveram presentes na trajetória histórica do educandário. No território de desenvolvimento escolar são inúmeras as organizações e associações de Agricultores & Agricultoras familiares, Campesinos & Campesinas e Populações Originárias, visto o recente título concedido ao município de “Capital Nacional da Agricultura Familiar” pela Lei nº 14.638, de 25 de Julho de 2023, que atende a Projeto de Lei de 2019.

Os processos de mudança e/ou transformação social que são observados pelos Monitores & Monitoras, orientam-se desta forma.

- Com certeza a EFA ajuda a transformar a vida das pessoas que passam pela EFA, melhorando a qualidade da mão de obra no campo. (J. R. X., 2022).
- Sim! Aumento do interesse pela Agroecologia, criação de grupos de trabalho, maior participação feminina e jovem dentro dos espaços. (L. R. D. C., 2022).

São evidentes as transformações pessoais, sociais, produtivas, culturais, políticas e econômicas que a Formação em Alternância desenvolve nos educandos & educandas, dado as inúmeras pesquisas sobre a expressão social & profissional dos egressos & egressas dos educandários Gaúchos, sejam pelas Escolas Famílias Agrícolas em Pozzebon (2015) ou pelas Casas Familiares Rurais em Lariane Fedrigo (2022), entre tantas outras pesquisas.

Os autores & autoras Antônio Baroni Rocha, Dirce Maria Slongo, Isabel Xavier de Oliveira, João Batista Begnami, João Batista Pereira de Queiroz, Luiz da Silva Peixoto e Thierry De Burghgrave (2009) narram a missão educacional dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância ao assumirem “a tarefa de elaborar, discutir e difundir formas alternativas de produção e reprodução da vida e de sustentabilidade” (Rocha *et al.*, 2009, p. 1).

Entre os diversos conceitos que intentam definir a proposta educacional dos educandários pesquisados, enxerga-se caminho na relação com o contexto ambiental, o processo sócio-histórico das comunidades do Campo e os sistemas ecológicos de cultivo de alimentos como alternativa para compreender os processos de transformação dos egressos & egressas e suas famílias, bem como, dos Monitores & Monitoras e demais atores(as) educacionais.

Neste contexto, Rocha *et al.* (2009) colaboram ao destacarem a necessidade de equilíbrio e parcimônia da humanidade em relação à “questão ambiental, a luta por uma convivência racional e equitativa com o ambiente que nos cerca, com a natureza em todas as

suas formas”, (re)conhecendo “seus limites e possibilidades na relação com as outras formas de vida”, tentando evitar dessa maneira, sua autocondenação à extinção e à degradação humana.

Assim sendo, a Educação do Campo aqui estudada, não se desenvolve sozinha e de forma isolada, são necessários parceiros e cooperação entre as entidades do Campo. Dessa forma, questionou-se quais as instituições de assistência técnica e extensão rural que prestam esse serviço aos Monitores & Monitoras.

Os resultados convergiram na Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/RS) e Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Ascar) e ainda são reconhecidas de forma mais pontual a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

É imprescindível a articulação entre instituições públicas ou privadas que compartilham razoavelmente da mesma essência educacional e agrícola, garantindo a reivindicação a investimentos em políticas públicas, educacionais e de cultivo para a Agricultura Familiar, Campesina e das Populações Originárias “como fonte de resistência aos impactos do capital internacional na produção de alimentos e, [...] contribuir no resgate da autonomia das comunidades como espaço de vida e de dignidade do homem e da mulher do campo” (Rocha *et al.*, 2009, p. 1).

4.6 ANÁLISES DE COTEJO DOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS ENTRE EDUCANDOS & EDUCANDAS E MONITORES & MONITORAS

À luz dos objetivos da tese, os quais guiaram toda trajetória da pesquisa discorreu-se sobre as convergências e distanciamentos da identificação dos Instrumentos Pedagógicos (IPs) desenvolvidos pelos educandários pesquisados entre os resultados dos educandos & educandas em cotejo as respostas dos Monitores & Monitoras.

Com intuito de encerrar a investigação sobre as formas pelas quais os atores(as) educativos desenvolvem os Instrumentos Pedagógicos para promover a Construção do Conhecimento nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância do Rio Grande do Sul, descreveu-se as aproximações e divergências encontradas no bloco dois (2), o qual considera-se o Coração da pesquisa de tese, diante da necessidade de um melhor aprofundamento nas análises dos resultados.

Segue-se com a mesma ordem de apresentação dos educandários, iniciando pela **Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor**, com a acareação dos resultados das seguintes questões:

- Quais instrumentos da Pedagogia da Alternância são desenvolvidos pela sua Escola? Marque quantas respostas achar necessárias;
- Quais outros Instrumentos Pedagógicos são desenvolvidos pela Escola? e
- Cite três principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para seu aprendizado?

As respostas demonstraram concordância no que tange a identificação dos Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pelo educandário entre educandos & educandas e educadores & educadoras. O universo do IP Plano de Estudo, os quais incluem o Tema Gerador da Alternância e a Colocação em Comum, foi identificado junto ao Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ).

Tamanha é a importância do PPVJ na Qualificação profissional dos educandos & educandas da CFR que já foi debatido pelas autoras Henriqueta Alves e Dulcinéia da Silva Zonta (2021), e destacado como uma estratégia Latina pela autora Angelita Zimmermann (2019). Visto que nas experiências por ela pesquisadas no Velho Mundo, algumas instituições CFR não mais desenvolvem este Instrumento Pedagógico devido à falta de Monitores & Monitoras, como descrito:

De acordo com um dos diretores da instituição, o motivo pelo qual a CEACV (PT) não tem desenvolvido como deveria este aspecto da pedagogia da alternância se deve ao fato de a diminuição dos recursos humanos (monitores, formadores), já que é essencial um acompanhamento mais próximo e contínuo nesta etapa da formação. (Angelita Zimmermann, 2019, p. 208).

Compreende-se como muito grave esta falta de recursos humanos na formação dos educandos & educandas, assim como a não utilização do Internato no educandário português, haja vista a prioridade familiar no recebimento do auxílio financeiro para os deslocamentos dos filhos & filhas entre a propriedade familiar e o educandário diariamente. Mesmo considerando a grande importância deste para a Formação em Alternância, como descrito pela autora.

Enfim, o internato é um espaço-tempo essencial, que funciona como um intercâmbio entre pessoas, entre o jovem e a escola, entre o conhecimento sistematizado e a experiência, a escola e a comunidade. Portanto, possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo, associativo com maior amplitude e, neste momento, não está sendo desenvolvido pela instituição (Angelita Zimmermann, 2019, p. 254).

Quase impossível conceber a Pedagogia da Alternância, com a falta desses Instrumentos Pedagógicos tão valiosos para a (trans)formação discente & docente. No entanto, essas instituições escolares já estão em busca de reativar essas ferramentas e estratégias de Construção do Conhecimentos.

A Noite Cultural foi identificada tanto pelos educandos & educandas quanto pelos Monitores & Monitoras quando questionados sobre outros Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pelo educandário que não constavam na seleção da pergunta anterior.

Compreende-se esse momento e espaço de expressão cultural, que teve início com o movimento da contracultura que se opunha aos padrões e normas determinados por uma pequena parcela da sociedade que tentava moldar uma cultura hegemônica a partir da definição de hábitos, costumes, valores e tradições únicos e aceitáveis apenas por esses.

Neste sentido, são organizadas oportunidades de expressões culturais com artistas regionais, que não são reconhecidos pela indústria cultural hegemônica. Esta é uma oportunidade de (re)conhecer os poetas & poetisas locais, artesãos & artesãs naturais, cancioneiros nativos e demais expressões culturais endógenas ao território escolar.

Quando solicitada a organização de um Pódio com os três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que entendem contribuir para a aprendizagem, os educandos & educandas em conjunto aos Monitores & Monitoras identificaram os cosmos do Plano de Estudos, novamente, e as Viagens e Visitas de Estudos.

Conforme o autor Estevam (2012) os Instrumentos Pedagógicos foram inspirados nos “métodos ativos” que se orientavam a partir do saber vivido pelos educandos & educandas e não apenas pelos conhecimentos dos Monitores & Monitoras. O Plano de Estudo compõe o Caderno da Alternância que contém as observações, análises, reflexões e comparações estudadas desde a realidade.

As Visitas de Estudos (*Visite d'étude*) sempre estiveram presentes no processo formativo da Alternância. É a oportunidade de um trabalho em situação real, onde são realizadas observações, interrogações, anotações e compartilha de conhecimentos entre os espaços vivenciados. Normalmente, é realizado durante a semana da Alternância escolar, em uma propriedade, cooperativa, sindicato, e demais ambientes educativos. “A Visita é precedida por uma preparação de monitores e jovens, que se reúnem para elaborar questões e planejar as ações necessárias” (Estevam, 2012, p. 85).

Na **Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses**, os educandos & educandas apresentaram uma melhor distribuição na assimilação dos Instrumentos Pedagógicos identificados, contudo apenas um (1) IP obteve 100% das marcações – o Tema Gerador da

Alternância. Já os Monitores & Monitoras que participaram da pesquisa, combinaram em muitas das seleções, nesta questão.

A construção dos Temas Geradores que orientam a Alternância e a elaboração dos Planos de Estudos, possuem origem nas concepções criadas por Freire, aqui no Brasil:

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seus atuar sobre a realidade, que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (Freire, 2011, p. 136 e 137).

O Patrono da Educação Brasileira demonstra como é fundamental o reconhecimento do território de expressão dos(as) sujeitos e sua importância no processo educacional, em conjunto com as trajetórias sociais históricas e ambientais que estes(as) carregam consigo.

A questão “Quais outros Instrumentos Pedagógicos são desenvolvidos pela Escola?”, foi respondida com certa similaridade entre os pesquisados(as), quando os educandos & educandas identificam a “Orientação aos PPVJ”, e os Monitores & Monitoras, em sua maioria, descrevem o “Atendimento Personalizado”.

Ambos Instrumentos Pedagógicos possuem semelhança na sua essência, assim como visam uma orientação mais detalhada e aprofundada sobre determinado assunto, também se aproxima da Tutoria nas experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

O Atendimento Personalizado é de suma importância para a formação em Alternância, dado que a avaliação dos Planos de Estudos e a orientação na construção do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) acontece sob acompanhamento de algum(a) docente. A autora Lariane Fedrigo (2022, p. 58) assim o define em sua pesquisa de Mestrado, “acontece desde o momento que o(a) jovem se faz presente em suas alternâncias presenciais, nas visitas às propriedades e quando tiver necessidade. Momento de diálogos interdisciplinar”.

Outro Instrumento Pedagógico identificado pela maioria dos Monitores & Monitoras foi o Encontro de Famílias. Para além de uma estratégia educativa desenvolvida pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), demonstra bastante significado no processo de aproximação e união entre os atores(as) escolares e os familiares dos educandos & educandas. A autora Lariane Fedrigo (*Ibidem*) sistematiza esse IP, “envolvimento de toda equipe da escola

e famílias, para o momento de encontro e diálogos. Reforça a importância do envolvimento maior da família no contexto escolar dos(as) filhos(as) para uma educação de qualidade”.

O Pódio construído pelos educandos & educandas gira em torno do PPVJ e das Visitas de Estudos, assim como os Monitores & Monitoras os reconhecem paralelamente. O Projeto Profissional de Vida do Jovem, para além de um conhecido trabalho de conclusão de curso (TCC), é fundamental para a Formação Integral conforme a autora Elisandra Mânfió Zonta (2014, p. 24), visto que este acontece “a partir da discussão nas áreas do conhecimento o jovem desenvolve e debate com a família a construção de um projeto viável e possível de ser colocado em prática, ou seja, é um projeto real para a unidade de produção familiar”.

Ressalta-se que o diálogo familiar é essencial para a construção do PPVJ e pode assegurar a perenidade do projeto na propriedade familiar, assim como no exemplo que foi testemunhado na produção de ovinocultura no acompanhamento das Visitas às Famílias, descrito no primeiro educandário analisado.

Quando analisado em cotejo às três questões referentes aos Instrumentos Pedagógicos da escola **Casa Familiar Rural das Águas Minerais**, observa-se que ambos os grupos pesquisados não identificaram os seguintes IPs, Serões de Estudos, Estágios e Místicas.

É compreensível a sazonalidade e adaptações que os Instrumentos Pedagógicos desempenham consoante às demandas dos territórios escolares, dado o período de adequações educativas ainda vivenciadas no ano da pesquisa.

Entretanto, concebe-se a grande importância desses IPs na formação em Alternância. Para além dos horários disciplinares das áreas do conhecimento, é recomendável que o período noturno da escola - residência seja utilizado com atividades de entretenimento e recreação, como descrito por Granereau (2020) pelos “Lazeres Comuns” que aconteciam desde a origem dos educandários no Velho Mundo e já referido na tese.

Os Serões possuem inúmeros significados, definições e metodologias. É de considerar o que diz a autora Lariane Fedrigo (2022, p. 58) que o descreve da seguinte maneira, “Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os(as) jovens”.

Durante a pesquisa de campo, testemunhou-se inúmeros educandários em processo de implementação dos cursos técnicos profissionalizantes, na área agrícola. Neste contexto, foi reforçada a importância das vivências dos Estágios aos educandos & educandas.

Esta é uma oportunidade inigualável, que permite aos estagiários & estagiárias vivenciarem experiências inéditas e distintas às suas realidades, proporcionando reflexões

diversas e complexas. A autora Lariane Fedrigo (*Ibidem*) assim os define, “Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.”

A Mística possui inúmeras dimensões e objetivos, como já debatido. São eficazes as suas diligências educativas, culturais, pedagógicas, dinâmicas, lúdicas, de reconhecimento e pertencimento ao território escolar e aos movimentos sociais populares do Campo como essenciais no desenvolvimento da Educação do Campo, para além de uma oração religiosa antes das refeições.

Entende-se que a sua realização deve originar-se dos hábitos, costumes e rituais das regiões em que o educandário está inserido, permitindo aos atores(as) educativos (educandos & educandas, Monitores & Monitoras, familiares, gestores & gestoras, etc.), a vivência das diversas culturas do Campo.

No que concerne aos outros Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos pela CFR das Águas Minerais, os educandos & educandas ressaltaram a Mesa Redonda enquanto estratégia inédita da escola, já os Monitores evidenciaram o Atendimento Personalizado e as Aulas Práticas.

Ao discorrer sobre a Mesa Redonda também se destaca a prática da escolha do Líder da turma, em que dois (2) educandos & educandas são democraticamente eleitos por um pleito anônimo no primeiro dia da Alternância presencial escolar. Tornando-se responsáveis pela manutenção das atividades escolares agrícolas, sanitárias e educativas, e reportando-se aos Monitores & Monitoras e Governanta.

O Líder da turma junto ao Diretor ou Coordenador Pedagógico da CFR faz a mediação da avaliação coletiva da semana presencial da Alternância na Mesa Redonda, que acontece todas as sextas-feiras, antes de encerrar o período letivo. Momento em que, todos & todas em Roda analisam as vivências profícuas e benéficas à convivência e os aprendizados, assim como as experiências contraproducentes na semana.

Com intuito da resolução de forma coletiva dos problemas e o planejamento para os próximos encontros, esse diálogo é registrado e assinado em Ata pelos presentes.

Essas estratégias educacionais podem ser identificadas desde a origem dos educandários na França, quando Granereau (2020) relata o sistema de Avaliação coletiva da primeira experiência escolar junto a descrição do estudante “Chefe da Semana”. Ressaltando os benefícios que esse processo educativo promove aos educandos, a partir da criação do “espírito” da Casa Familiar Rural:

Essa avaliação permite eliminar todas as pequenas animosidades que se infiltram em certas circunstâncias. Muitas vezes permite que se dê um conjunto de conselhos úteis. Também permite que se tome conhecimento de tudo que se passa na casa e, se for preciso, chamar à ordem. (Granereau, 2020, p. 178).

São inúmeras as heranças do Velho Mundo, porém as adequações do modelo escolar herdado comprovam a efervescência dos conhecimentos construídos em Terras Latinas.

Muitos pesquisadores & pesquisadoras discorrem sobre o Atendimento Personalizado, Tutoria ou Contato Individual, demonstrando a importância desse Instrumento Pedagógico para a Formação Integral em Alternância. Dado que, uma maior aproximação com os educandos & educandas é essencial para o desenvolvimento e manutenção da boa convivência em Internato.

As autoras Letícia Paludo Vargas, Jandrei José Maciel e Letícia Solonynska (2021) afirmam que o Atendimento Personalizado é o primeiro contato na semana entre os educandos & educandas e os Monitores & Monitoras. Para além das correções do Plano de Estudos e a preparação para sua apresentação, este encontro serve para a formação de vínculos e cuidados, como descrito:

Esse contato permite o estabelecimento da relação de confiança entre os profissionais da instituição e os estudantes. Permite que o estudante tenha um contato particular com os monitores ou orientador de curso e coordenação, podendo relatar suas dúvidas, dificuldades de aprendizagem, de relacionamento e adaptação, além da possibilidade de expressar suas angústias, anseios e projetos ou sugestões para o bom andamento da instituição (Letícia Paludo Vargas, Jandrei José Maciel e Letícia Solonynska, 2021, p. 27).

O processo educacional com base na Pedagogia da Alternância requer dos Monitores & Monitoras, habilidades outras que muitas vezes não são desenvolvidas nos cursos de Licenciaturas tradicionais. No entanto, a (trans)formação promovida na vida dos educandos & educandas assemelha-se às vivenciadas pelos Monitores & Monitoras, resguardada as dimensões e atuação desses(as).

Também foi resultado desta questão, as Aulas Práticas, que requerem dos(as) docentes sapiência inerente a essa dinâmica escolar. Contudo, o trabalho coletivo e comunitário entre o educandário e o território escolar é fundamental neste desenvolvimento.

No manual descrito no Encontro das Coordenações Pedagógicas do MEPES, a equipe descreve este Instrumento Pedagógico, dessa forma, “é por meio dela que os monitores poderão desenvolver os conhecimentos da turma e instigar-lhes ainda mais ao deixá-los colocar a mão na massa e mostrar as implicações reais que cada conteúdo adquirido possui” (MEPES, 2018, p. 33).

Os resultados da questão que elenca os três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que os pesquisados & pesquisadas acreditam contribuir para os aprendizados na CFR das Águas Minerais obteve ampla combinação no Pódio sistematizado pelos educandos & educandas e Monitores. Entretanto, discorre-se sobre o primeiro lugar entre os educandos & educandas, visto o ineditismo da resposta.

O Caderno da Alternância (CA) eleito por 13 (93%) dos educandos & educandas é imprescindível à Formação Integral por Alternância, considerando suas atribuições no diálogo entre a CFR e os familiares ou responsáveis pelos educandos & educandas. Para além do registro das tarefas escolares e a descrição dos conteúdos desenvolvidos na Alternância escolar, o CA desempenha a essência de uma Ponte entre o espaço escolar e o ambiente familiar. A autora Lariane Fedrigo (2022, p. 58) disserta sobre o assunto:

Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre a escola-família e a família-escola. Nesse caderno, os(as) jovens descrevem as atividades desenvolvidas nas unidades de produção familiar, as famílias têm a possibilidade de fazer seus questionamentos e encaminhar as dúvidas para equipe de monitores(as).

De forma complementar, as autoras Letícia Paludo Vargas, Jandrei José Maciel e Letícia Solonynska (2021) afirmam que o Caderno da Alternância é o registro da qualificação dos educandos & educandas por meio da Pedagogia da Alternância. Por intermédio da comunicação entre os distantes e distintos espaços educativos, o CA também visa o planejamento das atividades durante as semanas na propriedade familiar e comunidade de origem. Do mesmo modo que permite acompanhar o desenvolvimento dos educandos & educandas durante os três anos na instituição de ensino:

O caderno permite um acompanhamento contínuo da evolução dos jovens. Percebe-se que no início os estudantes escrevem pouco, não sabem bem como se expressar. Em alguns meses após o início do ano letivo, já começam a detalhar mais as atividades e se interessar em explicar o que foi feito na propriedade, principalmente quando há participação dos pais (Letícia Paludo Vargas, Jandrei José Maciel e Letícia Solonynska, 2021, p. 32).

Pode-se encontrar referência deste Instrumento Pedagógico, a contar da origem francesa, como já descrito por Granereau (2020).

No noroeste gaúcho concluiu-se a pesquisa sobre as Casas Familiares Rurais (CFR), com a irmã mais nova dentre as demais. A CFR que possui criação de abelhas nativas e sem ferrão representa a união em colmeia da brasilidade dessas experiências educacionais, a **Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas**.

Em conta das questões analisadas com maior profundidade, os resultados entre os educandos & educandas em cotejo as respostas dos Monitores & Monitoras apresentam dados significativos à realidade testemunhada no período da pesquisa à campo.

Dentre os seis (6) Instrumentos Pedagógicos (IP) não identificados em combinação entre os grupos pesquisados, evidencia-se a Síntese para análise. Um IP que possui diversas nomeações e caracteriza-se como a sistematização da Colocação em Comum dos educandos & educandas. Fazendo parte do universo do Plano de Estudo, a Síntese é construída em conjunto aos relatos dos educandos & educandas e o conhecimentos dos Monitores & Monitoras das suas áreas de conhecimento, como já descrito por Oitaven (2014).

Contudo, nos demais educandários, este documento é desenvolvido com outra nomeação e demonstra muita importância quanto. Visto que, o exercício de registrar os conhecimentos relatados pelos educandos & educandas e dialogar com os “conteúdos programáticos” durante as aulas da semana é verdadeiramente complexo para algumas áreas do conhecimento que historicamente constituíram-se dentro da Academia.

No entanto, os processos de Construção do Conhecimento estudados a partir do referencial freireano em Mello (2017, p. 247, grifo do autor) sugere que houve a incorporação de seis (6) novos elementos ao processo, a saber:

- Coevolução;
- Orientação sistêmica e holística;
- Experimentação no campo;
- Transição agroecológica;
- Conhecimento contextual e
- Fonte endógena.

Mesmo que sua pesquisa seja na dimensão agrícola, ao transpor para o nível pedagógico, pode-se constatar as correlações existentes nas dinâmicas das aprendizagens e ensinos. Principalmente, quando o autor discorre sobre a importância de considerar o desenvolvimento por meio de um processo coevolutivo entre o sistema social e o sistema ambiental, sendo necessário conhecer os territórios de origem e expressão dos atores(as) educativos.

Bem como, a articulação entre as orientações sistêmicas e holísticas do pensamento que conduzem as experimentações para uma transição (agroecológica), ou de saber. Fundamentado nos conhecimentos contextualizados que possuem fonte endógena de partida e alavanca.

Os demais Instrumentos Pedagógicos identificados pelos pesquisados & pesquisadas não combinaram em suas respostas. Cada grupo identificou IPs diferentes e que pertencem a classificações educativas distintas. No entanto, discorre-se sobre o ineditismo de algumas ferramentas e estratégias desenvolvidas pelo educandário.

Os educandos & educandas elegeram no topo do seu Pódio as práticas da Oração e dos Cultos Crioulo ao Agricultor, organizados pela CFR na data análoga ao Dia do Agricultor(a), 28 de julho. É possível compreender essas celebrações a partir das estratégias de comunicação e união entre a escola e as comunidades em que estão inseridas, visto que, este educandário é o mais recente em exercício.

Um Monitor ainda destacou o chamado Estágio de Vivência. Diferente das experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), este Instrumento Pedagógico na Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas, desenvolve-se no início do ano letivo quando os(as) jovens interessados em ingressar na CFR, vivenciam brevemente a dinâmica escolar, conhecendo como a escola funciona, sua infraestrutura para deliberar junto à família a sua inscrição.

O Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) teve amplo reconhecimento na eleição dos três (3) principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para os aprendizados na CFR, entre educandos & educandas e Monitores.

Observa-se ao longo da pesquisa da tese, que este IP é frequentemente citado em diferentes questões, dada a sua importância na Formação Integral em Alternância, ao preparar os educandos & educandas para a vida profissional desde os primeiros anos escolares. Com organização e planejamento o projeto é elaborado no coletivo educador e familiar, considerando a complexidade dos estudos que permeiam a sua construção, como destacam as autoras:

Um dos pontos importantes para a construção do projeto é a análise econômica e de mercado, centrada nas oportunidades regionais que o jovem pode obter a partir da construção de um projeto de vida em sua comunidade/localidade. São realizados estudos de viabilidade e comercialização de produtos, necessidade de mão de obra, impactos sociais, econômicos, ambientais e ainda, legislação específica para cada área (Letícia Paludo Vargas, Jandrei José Maciel e Letícia Solonynska, 2021, p. 41).

Para além das dimensões econômicas, ambientais, culturais, políticas e sociais que impactam na construção dos PPVJ, demais questões são refletidas a partir do resgate histórico da trajetória familiar e da comunidade rural, da análise produtiva da região e das pretensões que os educandos & educandas desenvolvem no decorrer dos aprendizados na CFR. Nesse sentido, as autoras seguem:

A ideia é propor, também, a discussão da realidade com as famílias, que irão buscar alternativas para inserir o jovem no mercado de trabalho, ou manter a atividade produtiva já desenvolvida. Esse momento de aproximação entre pais, filhos, professores e equipe técnica permite o levantamento de problemas e a busca de soluções viáveis para os empreendimentos familiares (*Ibidem*).

Esta análise coletiva é permeada de significados e intencionalidades, baseada nas inúmeras orientações de Desenvolvimento do Campo que atravessam os educandários e os atores(as) educativos e familiares. Neste contexto, é fundamental possuir nitidez das razões e repercussões de cada escolha, seja esta ambiental, social, econômica, política, cultural, produtiva, ética, entre outras consequências que proverão.

Pude testemunhar que as discussões entre a modernização agrícola e o cultivo ecológico de alimentos esteve presente em diferentes níveis e profundidades no debate escolar. Contudo, a orientação para uma agricultura orgânica possui extensiva defesa dos Monitores & Monitoras, assim como, a diversidade produtiva.

Compreende-se que estas orientações sejam debatidas na amplitude das dimensões que as envolvem, visto que o Campo não se resume apenas nas questões agrícolas e econômicas. Neste sentido, a diversidade deve estar presente nos níveis sociais, políticos, culturais e ambientais, como afirma Staduto:

O desenvolvimento das comunidades rurais está associado à diversificação, portanto, considerar as relações de gênero - a mulher e o jovem - nesta estratégia é privilegiar a própria ideia de que a diversidade enriquece a vida humana e a sociedade. A diversidade corre ao lado da diversificação produtiva (Staduto, 2015, p. 91).

Das palavras do autor, entende-se que a diversificação agrícola acompanha a diversidade humana e a partir deste caminho, profícuos são os resultados.

Foram pesquisadas duas (2) Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) Gaúchas prosseguindo a minha pesquisa de Mestrado de 2014. Consideradas instituições irmãs que representam os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) conjunto às Casas Familiares Rurais (CFRs). As EFAs Gaúchas são distribuídas pelo território sul-rio-grandense e por isso foram pesquisados educandários distantes e distintos na sua conformidade e expressão.

Com intuito de compreender as convergências e distanciamentos das percepções dentre os educandos & educandas e Monitores & Monitoras sobre os Instrumentos Pedagógicos (IPs) da Pedagogia da Alternância (PA), manteve-se as análises em cotejo do bloco dois (2) dos grupos pesquisados, a saber:

- Quais instrumentos da Pedagogia da Alternância são desenvolvidos pela sua Escola?
- Quais outros Instrumentos Pedagógicos são desenvolvidos pela Escola? e
- Cite três principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para seu aprendizado?

Iniciamos pela **Escola Família Agrícola da Uva**, onde os 50 educandos & educandas pesquisados(as) reconheceram todos os Instrumentos Pedagógicos especificados na primeira questão do bloco, de múltipla escolha, com no mínimo três (3) marcações. Já os Monitores & Monitoras não assinalaram os seguintes IPS:

- Serões de Estudos;
- Atividade de Retorno / Experiência;
- Cadernos Didáticos;
- Folha de Observação e
- Caderno da Vida.

Resguardando a sazonalidade e demanda dos Instrumentos Pedagógicos, também ressalta-se a diversidade de nomenclaturas que os mesmos IPs possuem nas diferentes experiências educacionais, assim como, na literatura.

Contudo, discorreu-se sobre as Atividades de Retorno e/ou Experiências, que foram consideradas relevantes no processo de Construção do Conhecimento a partir da dinâmica das pesquisas participantes que são priorizadas neste Instrumento Pedagógico.

A cartilha elaborada pelos Monitores & Monitoras sobre os IPs desenvolvidos pelo educandário é distribuída aos educandos & educandas para informar suas famílias sobre as ferramentas que compõem o sistema educativo. Dado que, este documento possui o intuito de instrumentalizar os pais e responsáveis, e tirar dúvidas que eventualmente surgem, como relatou a Coordenadora Pedagógica da EFA pesquisada.

As Experiências ou Experimentos caracterizam-se enquanto um momento de praticar os conhecimentos teóricos construídos durante as aulas técnicas da Alternância escolar, onde todo o coletivo educativo participa deste ensejo que serve para aliar teoria e prática. Essas atividades e exercícios ocorrem durante a Alternância escolar com a supervisão técnica, bem como na Alternância familiar, sendo posteriormente observadas na Visita às Famílias (CIPPA EFA, 2013).

Ainda são observados na Cartilha a “participação dos familiares é importante nas experimentações, incentivando e contribuindo com conhecimentos estabelecidos e provocando troca de ideias e conhecimentos com o estudante” (CIPPA EFA, 2013, p. 17).

Na EFA da Uva desenvolvi a pesquisa piloto da tese a qual foi se aprimorando no decorrer dos caminhos trilhados da investigação, diante disso, as seguintes questões não serão acareadas entre os resultados dos Monitores & Monitoras, pois ainda não constavam no questionário.

No entanto, ressalta-se o Instrumento Pedagógico construído no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas Gaúchas – as Feiras Pedagógicas – um espaço de celebração dos alimentos cultivados pelas populações do Campo. A partir da comercialização justa com fundamentação na Economia Solidária descrita por Singer (2023).

Este IP caracteriza-se como um espaço de desenvolvimento e expressão dos princípios da Construção do Conhecimento, no que tange sua organização, planejamento e realização, assim como é entendido. O autor Silveira (2021) disserta sobre a origem, trajetória e desenvolvimento da primeira Feira Pedagógica na EFA pioneira do estado gaúcho e assim a define:

Como instrumento pedagógico, a Feira Pedagógica da EFASC é um espaço que complementa o ensino e aprendizagem de teorias e práticas agroecológicas no ambiente da Escola, bem como no tempo comunidade, quando os alunos retornam às suas unidades de produção e produzem os alimentos que posteriormente serão comercializados nesse espaço (Silveira, 2021, p. 2).

A constituição da Feira Pedagógica acompanha a dinâmica escolar dos educandários pesquisados, visto que nem todas as Escolas do Campo desenvolvem este Instrumento Pedagógico. No entanto, essa ferramenta configura-se enquanto “uma ponte que articula sessão escolar e sessão familiar, produção e comercialização, a teoria e a prática da agroecologia e o seu enfoque sistêmico” (Silveira, 2021, p. 2).

São inúmeras as potencialidades do desenvolvimento dos princípios Agroecológicos das Feiras Pedagógicas que têm o objetivo de fomentar a transição agroecológica nos sistemas produtivos familiares. Da mesma forma que se entende esse Instrumento Pedagógico enquanto endógeno e “encharcado” por sangue Latino, visto que não se encontra referências de práticas semelhantes, fora da Latina América.

Os principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para as aprendizagens segundo os educandos & educandas decorrem entre os seguintes IP, “Tutoria/Tutor(a), Planos de Estudos e Caderno de Acompanhamento”, configurando a representação do Pódio

desses(as). Ressalta-se um dos principais documentos que sempre esteve presente na proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância - o Caderno.

Resguardando as diversas nomenclaturas que este registro possui, a essência deste documento já constava na primeira experiência na França, como descrito em Granereau (2020), o chamado “Caderno de Fazenda”; no qual os educandos registravam as lições a serem estudadas e os deveres a serem realizados no tempo em que estivessem na propriedade familiar, com a orientação das diretrizes do pároco nos aspectos intelectuais, familiares, sociais e religiosos.

Na contemporaneidade, este documento mantém-se como ponte entre o espaço escolar e o ambiente familiar, para o registro das atividades escolares, agrícolas/produativas e sociais dos educandos & educandas, em conjunto aos pais e responsáveis, assim como aos Tutores & Tutoras, os quais são responsáveis pela avaliação do mesmo. Sendo esse um momento fundamental para o diálogo da escrita, a reflexão das atividades desenvolvidas, a partir das suas potencialidades e lacunas.

Neste escopo, ainda são Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, o chamado Caderno da Realidade ou da Vida. Ali, são registrados os conhecimentos dos educandos & educandas sobre seu contexto social, agrícola, ambiental, político, familiar, comunitário, entre outras informações relevantes e que acompanham o Plano de Estudos. A autora Cristina Luísa Benck Vergütz (2013, p. 102), disserta sobre os objetivos deste IP, “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”.

Durante a pesquisa de campo, deparou-se com diversos Cadernos (Alternância, Acompanhamento, Realidade, etc.) que acompanham a diversidade das realidades investigadas, assim como a pluralidade dos espaços e das práticas educativas.

Com um arco - íris foi encerrada a pesquisa de campo, próximo a minha região de origem. Na mais nova EFA encontrei um colorido de pessoas, etnias, produção agrícola e sistemas de cultivos, por isso foi batizada de **Escola Família Agrícola Colorida**.

Na acareação das questões-chave da pesquisa encontrou-se a convergência no reconhecimento dos Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos na / pela EFA Colorida, entre as respostas dos educandos & educandas e Monitores & Monitoras, visto que os educandos & educandas assinalaram todas as alternativas disponíveis. Contudo, os(as) docentes não reconheceram os “Serões de Estudos e a Cooperativa Escolar”.

É evidente que a Cooperativa Escolar ainda está consolidando-se enquanto um Instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância nas Escolas do Campo pesquisadas, visto que, muitas ainda estavam estudando as melhores formas de construção e possíveis parceiros.

Este é um período importante de construção teórica metodológica para a consolidação do Instrumento Pedagógico, dado que esses espaços educativos caracterizam-se enquanto oportunidades de reflexão sobre o sistema capitalista e as relações impostas sob o produto do trabalho e a expropriação da terra, como descreve a autora Marlene Ribeiro (2004).

Como também possibilitam a construção de novos projetos de sociedade a partir de relações democráticas e solidárias, tendo como base a economia solidária popular, ainda com a autora, que complementa:

Abrange desde as formas mais simples de cooperação, que já estão incorporadas aos saberes da memória ancestral do trabalho agrícola, até as organizações associativas mais complexas, com estatuto e regimento próprios. Esse alargamento da compreensão do termo solidária para abarcar o trabalho cooperativo, do mais simples ao mais complexo, é restringido pelo termo popular, que traz implícitos dois elementos: a autogestão dos processos de trabalho e a classe social que identifica os sujeitos sociais associados em cooperativas ou para outras modalidades de trabalho cooperado (Ribeiro, 2002, p. 94).

Em comunhão às concepções da autora descrevem-se as diretrizes da educação cooperativa elencadas pelo autor Almeida (2011) ao discorrer sobre os princípios e desafios das aprendizagens cooperativas na atualidade. Os princípios didáticos desenvolvidos por esta proposta educacional transcorrem em:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a conviver (com os demais) e
- Aprender a ser.

Ainda são descritas pelo autor as relações que a aprendizagem cooperativa desenvolve nos processos de ensino:

- Processos cognitivos: colaboração entre iguais; regulamento através da linguagem e uso de controvérsias.
- Processos motivacionais: atribuições e metas (individuais e coletivas).
- Processos afetivos - relacionais: pertinência ao grupo; autoestima e sentido.

Bem como é necessária a construção de uma escola cooperativa a partir das características sistematizadas pelo autor, que transcorrem pelas equipes cooperativas à prática docente:

- A heterogeneidade;
- A interdependência positiva;
- Responsabilidade individual e grupal;
- Participação igual;
- Interação grupal e
- Reflexão sobre os processos do grupo.

São inúmeras as potencialidades que a educação cooperativa subsidia ao processo educacional dos educandários pesquisados, visto que compartilham dos referenciais construídos pela humanidade na sua trajetória histórica, conforme o autor:

Temos que aprender a utilizar os conhecimentos deixados por diversas tradições culturais e vivenciar os valores propostos por elas: inclusão, amorosidade, respeito às diversidades, interdependência, tolerância, ética e solidariedade. Oferecer assim possibilidades e desafios, e principalmente, estimular mudanças em nós e no meio onde vivemos (Almeida, 2011, p. 19).

Como os autores & autoras descreveram sobre a educação & formação cooperativa, entende que para além da partilha dos conhecimentos é necessário compartilhar os sentimentos de amor & paz por um mundo melhor.

Não havendo específica convergência dos Instrumentos Pedagógicos outros identificados entre os educandos & educandas e Monitores & Monitoras na questão: Quais outros Instrumentos Pedagógicos são desenvolvidos pela Escola? Vê-se pela diversidade de IPs que interessam a ambos os grupos pesquisados, pelas diferentes formas e maneiras de percepções, que isso se deve aos seus distintos lugares no processo educativo.

Enquanto que os principais IP identificados pelos educandos & educandas foram: Cine debate, Noite cultural e a Inclusão das matérias, claramente amparados pelo processo de interdisciplinaridade desenvolvido pela EFA; o resultado da pesquisa dos docentes orbitou entre o Tema Gerador, Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e a Síntese.

Contudo, pôde-se constatar as aproximações em ambas respostas a partir dos processos interdisciplinares que os IP elencados são constituídos e promovem. Dada a diversidade de fontes de conhecimentos as quais são acessadas para construção dos Temas Geradores, assim como, para a elaboração do PPJ e as expressões desses na Síntese e nas possibilidades de seu desenvolvimento.

Esse complexo de conhecimentos é assegurado pelo Plano de Formação, onde são sistematizados os Temas Geradores os quais serão desenvolvidos nas semanas das Alternâncias escolares e sociofamiliares, sempre respeitando os conteúdos programáticos do Ensino Médio

e do Técnico Profissionalizante, em relação ao contexto e a realidade dos educandos & educandas e à região em que a escola está inserida. Como discorrem as autoras, “o plano deve estar de acordo com a realidade socioprofissional dos jovens e com temáticas relacionadas aos aspectos produtivos e econômicos regionais” (Letícia Paludo Vargas, Jandrei José Maciel e Letícia Solonynska, 2021, p. 23).

Em colaboração com a descrição das autoras, o autor Nascimento (2005) discorre sobre as diversas correntes de educação que estão subsidiadas no Plano de Formação:

A Pedagogia da Alternância pode também ser entendida como a pedagogia da cooperação, da solidariedade, onde o processo educativo se desenvolve em parceria entre os vários atores responsáveis pela formação dos jovens. Essa formação é facilitada pelo Plano de Formação que liga todos os instrumentos pedagógicos da Escola criando a interdisciplinaridade (Nascimento, 2005, p. 294).

Compreende-se que muitas são as tendências pedagógicas que fundamentam o Plano de Formação, contudo percebe-se que os ideais progressistas permeiam a constituição deste documento.

Os principais Instrumentos Pedagógicos eleitos ao Pódio dos educandos & educandas enquanto contribuição aos processos de aprendizagens orbitam entre as ferramentas herdadas do Velho Mundo e as estratégias construídas em Terras Latinas, tais como, a Roda. Assim como é expresso nos resultados dos Monitores & Monitoras quando convergem na identificação das áreas de produção experimental, seja no espaço escolar ou no ambiente familiar.

A posição em formato circular historicamente acompanha os processos educacionais, a contar da expressão cultural dos Povos Originários às brincadeiras de Cirandas das crianças.

Nesse ínterim, nascem as Rodas dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância que democratizam a palavra como disserta o autor “A resolução de problemas é sempre pautada pelo diálogo em roda, de modo que todos tenham voz ativa” (Quoos, 2018, p. 109-110). Elas vêm compor a essência destes educandários, conforme relatam a autora & autor:

As rodas, por exemplo, que acontecem pelo menos três vezes ao dia na EFASOL e que são realizadas apenas na presença de todos e todas que estiverem naquele momento na escola e com as mãos dadas; ou nas aulas, que tem a roda como essência no conceito de semelhança, pois estão todos de frente uns para os outros, colocando o grupo em nível de igualdade, são lugares de mística (Monique Aline Arabites de Oliveira e Antonio Carlos Gomes, 2021, p. 150).

Em conjunto aos autores & autoras, testemunhei que muitas são as aprendizagens que se desenvolvem nesses lugares circulares, contudo ainda existem resquícios dos protocolos sanitários de segurança de distanciamento social ocasionados pela pandemia do Coronavírus.

A conhecida “escola do abraço”, hoje, se reencontra e reinventa-se após uma das maiores tragédias mundiais, sem perder a sua essência, propósito e missão na constituição da Educação do Campo.

É evidente a diversidade de Instrumentos Pedagógicos reconhecidos pelos grupos pesquisados, porém, a identificação dos Planos de Estudos e seu cosmos e o Projeto Profissional de Vida do Jovem ou PPJ transcorrem na maioria dos educandários, demonstrando a significância deste na formação por Alternância.

Neste contexto, é imprescindível o pleno desenvolvimento dessas ferramentas no processo escolar, pela pesquisa e diagnóstico dos conhecimentos historicamente construídos no Campo e o reconhecimento destes no espaço escolar por meio dos Planos de Estudos. Assim como a sistematização desses conhecimentos em um projeto de desenvolvimento rural, no qual a realidade do Campo é primordial para a executabilidade.

Com objetivo de retomar e sistematizar algumas informações dos educandários pesquisados, os dados foram ordenados na Tabela 17.

Tabela 17 - Sistematização dos educandários pesquisados

Educandário	Ano da fundação	Periodicidade da Alternância	Cursos ofertados
Casa Familiar Rural Santo Isidoro	2001	Duas semanas – familiar. Uma semana – escolar.	Ensino Médio e Qualificação na Agricultura Familiar
Casa Familiar Rural Regional de Alpestre	1999	Duas semanas – familiar. Uma semana – escolar.	Ensino Médio e Qualificação na Agricultura Familiar
Casa Familiar Rural Três Vendas	2013	Duas semanas – familiar. Uma semana – escolar.	Ensino Médio e Qualificação na Agricultura Familiar
Casa Familiar Rural Filhos da Terra	2018	Duas semanas – familiar. Uma semana – escolar.	Ensino Médio e Qualificação na Agricultura Familiar
Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha	2013	Uma semana – familiar. Uma semana – escolar.	Ensino Médio e Técnico em Agropecuária
Escola Família Agrícola da Região Sul	2016	Uma semana – familiar. Uma semana – escolar.	Ensino Médio e Técnico em Agroecologia

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma dimensão importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade, como afirma Freire (1993). E tornar popular a escolarização compreende sua universalização e democratização em diferentes níveis. Tornando-a, de fato, acessível às camadas populares pela via do conhecimento e da humanização, diante das condições necessárias à transformação social e à emancipação humana, finalidade da ação político pedagógica. A educação é uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social.

Segundo Arroyo (2000), a educação popular do pensamento Freiriano teve origem quando se percebeu que os agricultores possuem seus próprios conhecimentos, seus mestres e sua sabedoria, com grande valor.

Contudo, historicamente, as populações do Campo, quando não eram excluídas, padeceram para acessar o sistema educacional ofertado pelo poder público, pois a orientação pedagógica não contemplava as realidades e necessidades das comunidades rurais. No decorrer dos anos, este sistema foi disposto e orientado a transmitir e reproduzir os conteúdos programáticos urbano-centrado, ou seja, não contextualizados ao Campo. Uma escolarização que servia apenas como forma de alienação e dominação das populações do Campo, que incentivava o êxodo rural e a desvalorização da cultura e tradições desses povos.

Roseli Salette Caldart (2002) afirma que as populações do Campo sempre foram reféns de políticas públicas referentes à educação de formas negligentes e que desvalorizassem o lugar e seus atores(as) sociais. E segue, “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (Roseli Salette Caldart, 2002, p. 19).

É necessária uma Educação do Campo presente fisicamente no meio rural e construída em conjunto com suas populações, com intuito de superar a escolarização pensada para/na zona urbana e transferida para o meio rural. Conforme a autora, “trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita, sim, mediante políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Roseli Salette Caldart, 2002, p. 19). E ainda, balizadas na relação do tripé: Campo, política pública, e educação.

As instituições escolares aqui pesquisadas nasceram com um novo referencial de educação, fruto das demandas e pressão dos movimentos, instituições e organizações sociais

populares do Campo, bem como um incentivo de políticas públicas às escolas do Campo a adotarem uma perspectiva pedagógica metodológica transformadora.

Os educandários estudados desenvolvem seu trabalho respeitando e valorizando as culturas e especificidades das populações do meio rural. Com sistema educacional baseado na proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância e o ensino de produções agrícolas com orientação ecológica, organizados metodologicamente com os Instrumentos Pedagógicos.

O movimento da Alternância torna-se Pedagogia no momento em que os educandos & educandas alternam os espaços (escola & família/comunidade) com aprendizagens significativas, conexões e vinculações teóricas e práticas, a partir da reflexão desses distintos ambientes em diferentes tempos.

Nesse movimento metodológico da Alternância, são identificadas diversas realidades com potencial educativo, bem como educadores & educadoras e Mestres & Mestras de Estágios & vivências. Para articular e conectar esses distantes ambientes em diferentes tempos, são necessários instrumentos que garantam, legitimam e perpetuam as teorias, práticas e reflexões desenvolvidas nesses momentos.

No Estado, são quatro (4) Escolas Famílias Agrícolas e quatro (4) Casas Familiares Rurais que desenvolvem os referenciais da Educação do Campo, das quais tive a oportunidade de pesquisar *in loco*. Segundo Begnami (2003, p. 110), essa aproximação da escola da realidade da família e da comunidade faz com que promova a integração entre “educadores e educandos(as), escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experiências e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares”.

A proposta educativa, política e pedagógica da Pedagogia da Alternância desenvolve a Formação Integral dos educandos & educandas atendendo às múltiplas dimensões do ser: intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos, sociológicos, artísticos, filosóficos, econômicos, espirituais, éticos, ecológicos entre outras. Junto ao processo educativo que o sistema do Internato possibilita ocorre a formação social e cooperativa entre os residentes dos educandários. Compreende-se que este contexto pedagógico dialoga com os referenciais da educação em tempo integral e deve ser melhor aprofundada em futuras pesquisas.

As experiências Gaúchas com sua origem nos modelos franceses e/ou italianos - pautadas na herança educacional e cultural dos imigrantes em terras brasileiras – inspiraram a implementação, organização, proposta pedagógica e o funcionamento dos educandários. Na contemporaneidade da pesquisa, deparou-se com vivências intrínsecas às realidades culturais,

ambientais e econômicas que impregnam os processos educacionais nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância Latinos.

Neste contexto, mantive a continuidade da pesquisa de Mestrado (Aline Guterres Ferreira, 2014), ampliando o estudo às experiências educacionais irmãs, as Casas Familiares Rurais & Escolas Famílias Agrícolas. Visando conhecer as estratégias e ferramentas que os educandos & educandas, Monitores & Monitoras e familiares compreendem como promotoras de Construção do Conhecimento e as práticas agrícolas com base ecológicas que são desenvolvidas nos territórios de expressão escolar.

Para além dos Instrumentos Pedagógicos (re)conhecidos na bibliografia, a partir do estudo do conhecimento, encontrei durante a pesquisa de campo, ferramentas inéditas e estratégias contemporâneas de Construção do Conhecimento, as quais compreendidas enquanto intrínsecas e enraizadas em Terras Latinas. Essas, contudo, não fazem parte do escopo desta investigação, mas requerem destaque para as próximas pesquisas em nível de pós-doutorado para serem perpetuadas em um livro.

Na **Casa Familiar Rural da Universidade do Agricultor**, presenciei a construção do Plano de Estudo com total protagonismo dos educandos & educandas, em que eles mesmos construía as estratégias de pesquisa e diagnóstico do Tema Gerador que seria desenvolvido na próxima Alternância. Assim como já exercitavam as práticas de pesquisas elencadas, verificando a viabilidade das mesmas e testando as hipóteses criadas no coletivo, a partir da sistematização dos conhecimentos prévios que carregam.

Algumas estratégias desenvolvidas pela CFR, ainda correspondem à personalização das Visitas às Famílias. Onde são priorizados o acompanhamento das Monitoras nas famílias das educandas, assim como dos Monitores aos educandos. Permitindo dessa maneira, um contato mais particularizado às demandas dos(as) discentes. Esse acompanhamento ainda é registrado de acordo com as especificações de cada educando & educanda em um documento correspondente ao acompanhamento que está sendo realizado.

Na **Casa Familiar Rural dos Intercâmbios Franceses**, encontramos Cadernos Didáticos, robustos e elaborados com maestria e dedicação, pelos próprios Monitores & Monitoras da CFR. Esses Cadernos Didáticos foram construídos fundamentados na expertise da formação técnica e acadêmica dos Monitores & Monitoras a partir da realidade historicamente conhecida pelos anos de atuação da escola na região.

Além deste Instrumento Pedagógico, reconhece-se a prática de pesquisa do tipo estudo de conhecimento desenvolvido para construção do Projeto Profissional de Vida do

Jovem dos educandos & educandas. Tal prática pode ser considerada um exercício para a iniciação científica, previamente desenvolvida pelo educandário ainda no ensino médio.

Na **Casa Familiar Rural das Águas Minerais** deparei-me com duas (2) estratégias inéditas nas experiências do território Gaúcho, o Líder da Semana e a Mesa Redonda, as quais, encontra-se referência nos alfarrábios de Granereau (2020). Essas práticas demonstram relação no que tange a mediação e socialização das atividades desenvolvidas na CFR, visto que é necessário o cumprimento das combinações de convivência e harmonia domiciliar, para o bem-estar dos residentes no Internato.

A mais recente **Casa Familiar Rural das Abelhas Nativas**, inspira-se no sistema social da família *Apidaeae*, para desenvolver estratégias de socialização das atividades escolares com as comunidades em que a CFR está inserida. Assim como, convida colaboradores & colaboradoras externas para o desenvolvimento de atividades inerentes aos Temas Geradores. São notórias as práticas coletivas que a escola promove e identificadas na pesquisa tanto significantes quanto profícuas.

Menciono também o Culto Crioulo ao Agricultor, a Semana da Juventude Rural e os Cursos de Mulheres, enquanto estratégias de socialização que promovem a Construção do Conhecimento a partir da dialogicidade, uma vez que são práticas que fomentam a tolerância e respeito à diversidade religiosa e de credo das populações do Campo e o empoderamento feminino.

No que se refere às Escolas Famílias Agrícolas pesquisadas, identifiquei a Mística e a Feira Pedagógica enquanto estratégias educacionais e de celebração à identidade e à vida no Campo na **Escola Família Agrícola da Uva**. Tal como, entendo a Feira Pedagógica como promotora da Educação Agroecológica na escola e seu espaço de expressão.

A partir dos inúmeros estudos e pesquisas sobre Agroecologia, compreende-se a Feira Pedagógica enquanto caminho de superação dos processos de modernização da agricultura. Dessa forma as dinâmicas de criação, planejamento e desenvolvimento da Feira Pedagógica na EFA da Uva auxilia a promover uma formação técnica profissionalizante de resistência aos modelos de agricultura convencional. Do mesmo modo que constroem relações outras, com a natureza e a conservação da biodiversidade, garantindo os conhecimentos de outras formas de comercialização e relação de produção e consumo.

A **Escola Família Agrícola Colorida** expressa a sua diversidade de etnias no cultivo dos alimentos na horta e no espaço escolar, como também no desenvolvimento de diferentes sistemas de olericultura, plantas aromatizantes, medicinais e condimentares, a partir da Agroecologia.

O cultivo de alimentos por intermédio do sistema MILPA foi identificado na pesquisa e compreende-se a relevância deste para a segurança e soberania alimentar, e, para o resgate dos conhecimentos historicamente construídos pelas populações do Campo. Esse consórcio alimentar é composto pelo cultivo de milho, abóbora e feijão, e opcionalmente, a pimenta, podendo agregar valor e efeito de proteção à produção.

Esse consórcio alimentar pode ser compreendido a partir da Agroecologia, pela mobilização de conhecimentos que promove e a garantia da alimentação, permitindo ainda, a produção de renda e sustentabilidade ambiental, pela conservação da biodiversidade.

Dado que, o milho atenua a luminosidade e temperatura para as culturas de abóbora, permitindo este cultivo em regiões antes inadequadas. Assim como, o feijão é utilizado na adubação verde e como controlador de plantas invasoras. A abóbora é essencial para a alimentação, junto com a especiaria da pimenta, que agrega valor. Cada cultivar expressa importância e significado para a produção e para a humanidade.

E assim como o consórcio MILPA, compreendi a construção desta tese, a partir de uma sinergia criada entre meus orientadores José Vicente Lima Robaina & Alberto Bracagioli Neto, familiares, meu companheiro, amigas & amigos, e todos & todas que participaram desta pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

ABA, Associação Brasileira de Agroecologia. **Construindo Princípios e Diretrizes**. Comissão organizadora do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (SNEA). Recife, PE. 2012.

ABA, Associação Brasileira de Agroecologia. Termo de Referência - Sistematização de experiências sobre construção do conhecimento agroecológico (com ênfase em atividades de pesquisa e Ater). **Seminário sobre Construção do Conhecimento Agroecológico**. Congresso Brasileiro de Agroecologia. 2009.

AEFASUL, Associação Comunitária Escola Família Agrícola da Região Sul. **Portfólio de sistematização e comunicação**. Canguçu, 2019.

AGEFA, Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas. **Apresentação**. In: Revista Sementes Crioulas / Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas – Vol.1 (2017) – Santa Cruz do Sul: AGEFA, 2017, pág – 11 e 14.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A Experiência Educativa de uma Casa Familiar Rural e suas Contribuições para o Desenvolvimento Local**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará. 2005.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos Cooperativos: Aprendizagens, Métodos e Práticas**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Guaíba: AS-PTA/Agropecuária. 2002.

ALVES, Henriqueta. ZONTA, Dulcinéia da Silva. **O dia a dia da Casa Familiar Rural**. In: TREVISAN, Francisco. ZONTA, Elisandra Mânfió. Casa Familiar Rural - 20 anos de história. 1º ed. Frederico Westphalen. Grafimax Editora Gráfica. 2021.

ANDRADE, Bruna Sarmiento; ANDRADE, Brenda Sarmiento; HOFFMANN, Marilisa Bialvo; SCHIRMER, Saul Benhur. **Educação do Campo e a pesquisa em Ensino de Ciências: uma análise nos ENPEC**. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC. Anais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.

ARROYO, Miguel González. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGUSTO, Mônica Bufon. **Apresentação - Jovem Saber: Resistência e Transformação**. In: Secretaria de Jovens Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares. Cartilha de Orientação para os Grupos do Jovem Saber. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Secretaria de Jovens da CONTAG. Brasília. 2018.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco, OLIVEIRA, Leonel Gois Lima, GONZALEZ, Rafael Kuramoto e ABDALLA, Márcio Moutinho. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: **IV Encontro de Ensino e**

Pesquisa em Administração e Contabilidade. IV EnEPQ. Anais... Brasília - DF, novembro de 2013.

BAHNIUK, Caroline; DALMAGRO, Sandra Luciana. **Pedagogia do Trabalho.** Verbete. *In:* DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes; VARGAS, Maria Cristina. Dicionário de Educação e Agroecologia. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2021.

BARREIROS, Patrício. **Ferramentas Voyant para análise de texto simples.** Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais (NeiHD). Departamento de Letras e Artes. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). 2014.

BARROS, Aidil de Jesus Paes, LEHFELD Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

BEGNAMI, João Batista; HIRATA, Aloísia Rodrigues; ROCHA, Luiz Carlos Dias. Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS / Campus Inconfidentes. *Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis*, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 649-676, 2018.

BEGMANI, João Batista. 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.

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. (Org.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade.** Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs no Brasil).

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours. 2003.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo:** Desafios e Possibilidades de Egressos da Escola Família Agrícola Bontempo. 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte. 2010.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Os CEFFAs e a Educação do Campo.** Revista da Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, UNEFAB, v. 6 n. 1. 2001.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil:** do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BICA, Gabriela Schenato; MENGARELLI, Rodrigo Rosi; ALVARES, Suzana Marques Rodrigues. **Agroecologia nas escolas públicas:** educação ambiental e resgate dos saberes populares - caderno de metodologias. Universidade Federal do Paraná. Projeto de extensão: Pró-reitoria de Extensão e Cultura - Setor Litoral. 2020.

BOGNI, André. BRACAGIOLI NETO, Alberto. **Narrativas da transição**: a produção agroecológica de arroz na região metropolitana de Porto Alegre. Retratos de Assentamentos, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 66-83, 2018.

BOHN, Wagner Rogério. **Plano de Trabalho da Casa Familiar Rural de Alpestre**. Prefeitura Municipal de Alpestre. Disponível em: https://www.alpestre.rs.gov.br/restrito/upload/arquivoslei/arquivo_11.pdf. Acesso em 13 de maio de 2022.

BRACAGIOLI NETO, Alberto. DAL SOGLIO, Fábio Kessler. **Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia**. Série, Ensino, Aprendizagem e Tecnologias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2022.

BRASIL. Decreto no 7.794, de 20 de agosto de 2012. **Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica**. Presidência da República: Brasília, p. 4, 21 ago. 2012. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 14.638, de 25 de julho de 2023**. Confere ao Município de Canguçu, no Estado do Rio Grande do Sul, o título de Capital Nacional da Agricultura Familiar. 2023.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Censo Demográfico**, 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5018, de 2019**. Confere ao Município de Canguçu, no Estado do Rio Grande do Sul, o título de Capital Nacional da Agricultura Familiar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2ª ed. 2005.

BUENO, O. T.M; DAHMER, G.W; SILVA, T.S.J; MELZER, E.E.M. Diálogos de Saberes na Educação do Campo: Observando os Saberes Etnopedológicos em Cerro Azul (PR). *In*: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. Atas... ABRAPEC: Florianópolis/SC, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. *In*: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING Edgar Jorge, CERIOLI Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete, (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Lavras: UFLA, 2002.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia**. In: EMATER-RS. Projeto Inovar. Porto Alegre: EMATER-RS, 2005.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. 2. ed. Brasília: MDA: SAF: DATER-IICA, 2007.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER-2007.

CEFFAs, Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância. **Tutoria - Acompanhamento Personalizado nos CEFFAs**. Documento Pedagógico. Brasília, UNEFAB, ARCAFAR Sul, Norte e Nordeste: Cidade Gráfica - Ano II, 2009.

CIPPA EFA Serra Gaúcha. **Cartilha dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha**. Caxias do Sul. 2013. (no prelo).

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Anais da **1ª Plenária Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais**. Brasília-DF. Novembro, 2003.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Anais do **12º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares**. Brasília-DF. Novembro, 2013.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Tendências descoloniais na pedagogia da alternância da escola família agrícola de Santa Cruz do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da pedagogia da alternância. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

COTRIM, Décio, DAL SOGLIO, Fábio Kessler. Análise do processo de Construção do Conhecimento Agroecológico. In: **VIII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural, 2010. Porto de Galinhas**, Anais... Porto de Galinhas, 2010.

COTRIM, Décio. **O estudo da participação na interface dos atores na arena de construção do conhecimento agroecológico**. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2013.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

DALUZ, Liliane Balonecker. **Encontros dialógicos: possibilidade metodológica para coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Anais IV CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11160>>. Acesso em: 23/10/2023 07:52

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência educativa pioneira do Campo**. Orizona: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil-UNEFAB, 2011.

DETOGNI, Andreia Aparecida; ZANCANELLA, Yolanda. **Casa Familiar Rural de Coronel Vivida-PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 47-70, 2016.

DIAS, Marcelo Miná. **As mudanças de direcionamento da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) face ao difusionismo**. Revista Oikos, Viçosa, v. 18, n. 2, p. 11-21, 2007.

Dicio, Dicionário Online de Português. **Educandário**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DPLP, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Metatexto**. Verbetes. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/metatexto>.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2ª ed. rev., ampl., at. Florianópolis: Insular. 2012.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

FERREIRA, Aline Guterres. **Diário de campo: pesquisa do doutorado**. Caxias do Sul, Frederico Westphalen, Alpestre, Catuípe, Campina das Missões e Canguçu. 2022.

FERREIRA, Aline Guterres; SOARES, Maria da Conceição do Monte; ROBAINA, José Vicente Lima. **A Formação Sindical da Juventude do Campo através da Alternância**. In: Seminário Internacional, IV Seminário Nacional e VI Seminário Regional sobre Educação e Desenvolvimento Regional. Universidade do Contestado (UNC), Canoinhas - SC. 2022.

FERREIRA, Aline Guterres, ALBUQUERQUE, Amanda Ferreira, RODRIGUES, Andressa Luana Moreira, SOUZA, Cássia Luã Pires, AVENDANO, Cibele, TUSSET,

Cristiane, OLIVEIRA, Diana Clementino, SILVA, Emanuelle Silvério, PEDROSA, Emerson Marinho, BARCELOS, Fernanda Gerhardt, PARANHOS, Mariana, NANCY, Norma, ROSA, Sabrina Silveira, PORTUGAL, Renata, SILVA, Roberta Flôres, PAULA, Tatiane Estácio e SOUZA, Tiago. Tipos de Pesquisa quanto aos Procedimentos ou Escolha do Objeto de Estudo. In: ROBAINA, José Vicente Lima, FENNER, Roniere dos Santos, MARTINS, Léo Anderson Meira, BARBOSA, Renan de Almeida Barbosa e SOARES, Jeferson Rosa (org.). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. Curitiba, PR: Bagai, 2021.

FERREIRA, Aline Guterres; TEIXEIRA, Anajá Antonia Machado; SOUZA, Greice de; ROBAINA, José Vicente Lima. **O Curso do ENFOC Jovem e o Estágio em Espaço Não Escolar na Educação do Campo: Diálogos Possíveis**. I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências. Anais I SSAPEC. Campus Cerro Largo. Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 2020.

FERREIRA, Aline Guterres; SOUZA, Greice de; LABREA, Valéria Viana. **A Mística na Educação do Campo e sua Interlocução com a Ecologia dos Saberes: Apontamentos de Percurso**. In: III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul (SIFEDOC). Anais... Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Erechim - Rio Grande do Sul. 2017.

FERREIRA, Aline Guterres. **A formação através da Pedagogia da Alternância em Agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FALS BORDA, Orlando. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FEDRIGO, Lariane. **Projeto Profissional de Vida do(a) Jovem (PPVJ): Protagonismo e Permanência no Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Chapecó – SC. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada, educação no campo: identidade e políticas públicas**. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: [s.n.], 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do 195 campo, nº 4). p. 89-101.

FORGEARD, Gilbert. **Alternância e Desenvolvimento do Meio**. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB. 2ª ed. 1999.

FÓRUM INTERNACIONAL DE AGROECOLOGIA. **Relatório**. Nyéléni, Mali, 2015, 36 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Apresentação**. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Ensaio sobre a escola politécnica. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Escola Única do Trabalho**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, Revista Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS - Brasil, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago. 2006

FREIRE, Ana Maria Araújo. (org). **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade. In: **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Segundo Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil UNEFAB, 2002.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, 13-24, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59588/62687>>.

GAIA, Marília Carla Melo. **Agroecologia e Ensino de Ciências: Desafios e Tensões na Educação do Campo**. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. Atas... ABRAPEC: Florianópolis, 2017.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GIMONET, Jean-Claude. Adolescência e alternância. In: *Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Segundo Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil UNEFAB, 2002.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo**: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 2ª ed. 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 de maio de 2022.

GOMES, Gustavo Crizel; GOMES, João Carlos Costa; WINCKLER, Eliezer; BARBIERI, Rosa Lia; ANTUNES, Irajá Ferreira; SILVA, Sérgio Delmar dos Anjos e; CUNHA, Leonardo Fonseca da; NEUMANN, Everton Luis Fonseca. **Milpa**: estratégia pré-Colombiana para a produção de alimentos. Pelotas: Embrapa Clima Temperado, 2010.

GOMES, José Carlos Costa, ROSENSTEIN, Suzana. A geração de conhecimento na transição agroambiental: em defesa da pluralidade epistemológica e metodológica na prática científica. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 17, n. 3, p. 29-57, set./dez. 2000.

GOMES, Romeu Gomes, SOUZA, Edinilsa Ramos, Maria Cecília de Souza Minayo, Juaci Vitória Malaquias, Cláudio Felipe Ribeiro da Silva. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GUERRA, Lícia Flávia Santos; COSTA, Maria Adélia da. **A Prática Pedagógica Transformadora: uma Visão Conceitual**. In: VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Anais... Editora Realize. Fortaleza - CE. 2019.

GUHUR, Dominique, SILVA, Nívia Regina. Agroecologia. In: **Dicionário de Agroecologia e Educação**. DIAS, Alexandre Pessoa, STAUFFER, Anakeila de Barros, MOURA, Luiz Henrique Gomes, VARGAS, Maria Cristina (orgs.) 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 59-73.

GUTERRES, Ivani. **Agroecologia militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla, MOLINA, Manuel Gonzales. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Via Campesina; Expressão Popular, 2005.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. A perspectiva sociológica em Agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. Trad. Francisco Roberto Caporal. In: **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. v.3 n.1. Porto Alegre: EMATER. 2002. p.18-28.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun onde começou a pedagogia da alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GONÇALVES, Marianne Marimon. **Diálogo Freireano e Formação Permanente: Reflexões sobre a Formação de Professores na Educação do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018.

GONÇALVES, Marianne Marimon; BRICK, Elizandro Maurício. **Educação do Campo e Ensino de Ciências: Contribuições da Perspectiva Freireana para o Trabalho Docente**. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. Atas... ABRAPEC: Florianópolis, 2017.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola, Documentos e estudos 1999 - 2001. Caderno de Educação N° 13 - Edição Especial**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação do MST. Agosto, 2005.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Como fazemos a Escola da Educação Fundamental. Caderno de Educação N° 9**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Terra, Escola e Dignidade. Setor de Educação do MST. Dezembro, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge. **Alternância e formação universitária: o MST e o curso de Pedagogia da Terra**. In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Segundo Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil UNEFAB, 2002.

KRÜGER, Igor Mendes; ARAÚJO, Rosane Cardoso. **Experiências Vicárias no Processo de Aprendizagem da Composição Musical em Aulas Coletivas**. In: STERVINO, Adeline Annelyse Marie; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Educação Musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias. Anais da Primeira Conferência Internacional em Educação Musical de Sobral. 2013, p. 364 - 373.

KUNKEL, Pedro. **Prefácio**. In: Revista Sementes Crioulas / Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas – Vol.1 (2017) – Santa Cruz do Sul: AGEFA, 2017, pág – 8 e 9.

LARANJEIRA, Nina Paula; CARCELLE, Sebastien; MIRANDA, Denise de; SÁ, Tatiana Deane Abreu; TRENTO, Luã Gabriel; SOUZA, Thais Santos de; CARDOSO, Irene Maria. **Para uma Ecologia de Saberes: Trajetória da Construção do Conhecimento Agroecológico na Associação Brasileira de Agroecologia**. Revista Brasileira de Agroecologia. vol. 14. n° 2 Esp. p. 65 - 79. 2019.

LIMA, Luciana da Anunciação; FREIXO, Alessandra Alexandre. **Dialogando Saberes no Campo: um Estudo de Caso em uma Escola Família Agrícola**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. Atas... ABRAPEC: Campinas, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional**. Verbete. *In*: STRECK, Danilo. Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

MÜLLER, Carla Cristiane; LINDNER, Edson Luiz. **A Construção do Conhecimento em Comunidades Rurais e a Recuperação dos Saberes Locais**. *In*: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. Atas... ABRAPEC: Águas de Lindóia, 2013.

LACEY, Hugh. **Agroecologia como ciência e diálogos intepistêmicos**. *In*: Workshop Perspectivas do Ensino, Pesquisa e Extensão em Agroecologia no Brasil, 2019, Brasília. Vídeo... ABA Agroecologia, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/Ixy6Ihd1RI8>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

LEITE, Valter de Jesus; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Complexos de Estudo**. Verbete. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes; VARGAS, Maria Cristina. Dicionário de Educação e Agroecologia. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2021.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Editora da Revista do Brasil. 5ª ed. 1919.

LOPES, Leandro de Souza; CONTE, Guilherme Menezes; CRUZ, Nina Abigail Caligorne; CARDOSO, Irene Maria; AMORIM JÚNIOR; Paulo Cezar Gomes. **Troca de saberes: vivenciando metodologias participativas para a construção dos saberes agroecológicos**. *In*: Resumos do VIII Congresso Brasileiro de Agroecologia. Porto Alegre/RS. Cadernos de Agroecologia, v. 8, n. 2, 2013.

LOURENZI, Lucinéia. **A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen-RS e a Produção e Reprodução Local e Regional a partir dos seus Egressos: um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria. 2015.

LUÍS, Carla Sofia Gomes Xavier. **Para uma leitura de texto e metatexto à luz de Miguel Real, Mário Cláudio e Nuno Júdice**. *In*: Revista de Letras UTAD. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, n.º6 – Maio de 2023 – Estudos Literários: 137-158. 2023.

MACHADO, Carmen Janaina Batista; AMARAL, Gisela Lange do; MOTA, Carla Rosane da Silva. **Práticas de Mutirão como Processo Formativo na Escola Família Agrícola da Região Sul**. *In*: BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da; (orgs.). Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por Triangulação de Métodos: um Referencial para Pesquisas Qualitativas. **Revista Univap**, 20(35), 2014. p. 201–208.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MDA, Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de operações**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, 2016.

MELLO, Ulisses Pereira. **Construção do Conhecimento Agroecológico em Sistemas Agroflorestais de Erva-Mate e de Frutíferas**: Conhecimento Local e Produção de Novidades. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017.

MEPES, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **Mediações da Pedagogia da Alternância – Concepções**. In: BENÍSIO, Joel Duarte; Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 108.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. Temas em. Saúde collection. 2006, p. 132.

MIRANDA, Élide Lopes. **Intercâmbios e diálogos entre educação do campo e agroecologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

MORGAN, Lease. **Simple text analysis with Voyant Tools**. Blog Network: Days in the Life of a Librarian. University of Notre Dame. Notre Dame, Indiana. 2014.

MOTA, Carla Rosane da Silva; TESSMANN, Jéssica Moara da Cunha; KRUMREICH, Fernanda Doring; BRACAGIOLI NETO, Alberto. **Cooperação e solidariedade como eixos estratégicos na formação de jovens do campo: a experiência da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)**. Extensão Rural, [S. l.], v. 30, p. e 71113, 2023. DOI: 10.5902/2318179671113.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/71113>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MOTA, Vítor Pereira. **A Construção do Conhecimento Agroecológico**: Análise comparativa entre duas propostas pedagógicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Agroecossistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias. 144 f. 2010.

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. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2005.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes. 2012.

OITAVEN, Sandro Roberto Araújo. **Desenvolvimento rural sustentável e educação do campo: projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária por alternância nas comunidades rurais de Nova Friburgo/Brasil e Lobos/Argentina**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. 2014.

OLIVEIRA, Monique Aline Arabites, GOMES, Antônio Carlos. Arte, cultura, religiosidade e identidade: o caminho da mística das EFAs do Sul e a Escola Família Agrícola de Vale do Sol. *Ágora*, 23(2), 2021. p. 144-164.

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha. **Conhecimentos e Práticas Agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)**. Dissertação (Mestrado em Instituições sociais e desenvolvimento; Cultura, processos sociais e conhecimento). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas Educativas Escolares de Enfrentamento da Exclusão Social no Meio Rural: A Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo. 2010.

PESCADOR, Cristina Maria. **Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo**. Tese. (Doutorado em Informática na Educação). Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS - Br, 2016.

PETERSEN, Paulo; DAL SOGLIO, Fábio. Kessler.; CAPORAL, Francisco Roberto. **A construção de uma ciência a serviço do campesinato**. In: PETERSEN, Paulo (Org.). *Revista Agriculturas - Experiências em Agroecologia. Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PETERSEN, Paulo. Introdução. In: PETERSEN, Paulo; DIAS, Ailton. **Construção do conhecimento agroecológico: novos papéis, novas identidades**. (Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia). Rio de Janeiro, RJ: Articulação Nacional de Agroecologia; Gráfica Popular. 2007.

PIMENTA, Sara Deolinda Cardoso. **As mulheres na agroecologia e a agroecologia na vida das mulheres: mapeando experiências**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares - CONTAG. 2018.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PLEIN, Ivonete Terezinha Tremea. **Não é Escola, é Casa!? A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste Do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Geografia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, (Campus Francisco Beltrão). Paraná, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Dicionário Terminológico para consulta on-line. **Verbetes: Metatexto.** Governo de Portugal. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/index.php>. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: uma contribuição para o desenvolvimento rural.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Apresentação.** In: TREVISAN, Francisco. ZONTA, Elisandra Mânfió. Casa Familiar Rural - 20 anos de história. 1º ed. Frederico Westphalen. Grafimax Editora Gráfica. 2021.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Formação Pessoal e Desenvolvimento Local. In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. **Segundo Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância.** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil UNEFAB, 2002.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Centros Familiares de Formação em Alternância.** In: Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional, Salvador: Dupligráfica Editora, UNEFAB, 2ª ed. 1999.

QUOOS, Ângelo. **O Ensino de Química na Pedagogia da Alternância:** um Estudo sobre o Currículo de Escolas Famílias Agrícolas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana Do Brasil. Canoas. 2019.

RIBEIRO, Dionara Soares; TIEPOLO, Elisiani Vitória; VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nivia Regina, (org.). **Agroecologia na educação básica:** questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Prefácio.** In: ZIMMERMANN, Angelita. MEURER, Ane Carine. Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância: Território de Formação do Agricultor. Jundiaí. Paco Editorial: 2016.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo:** projetos em disputa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar:** desafios a uma formação cooperativa. In: Perspectiva, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 167–194, 2004.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10095>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RIBEIRO, Marlene. **Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem?** In: VENDRAMINI, Célia Regina(Org.). Educação em movimento na luta pela terra. Florianópolis: NUP/CED, 2002. v. 2, p. 91-110. (Série Pesquisas).

ROCHA, Antônio Baroni; SLONGO, Dirce Maria; OLIVEIRA, Isabel Xavier de; BEGNAMI, João Batista; QUEIROZ, João Batista Pereira de; PEIXOTO, Luiz da Silva; DE BURGHGRAVE, Thierry. **Editorial**. In: Revista da Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB. v. 5. n. 1. 2009.

RUAS, Elma Dias; BRANDÃO, Isabel Maria de Moraes; CARVALHO, Maria Auxiliadora Tavares; SOARES, Maria Helena Pinheiro; MATIAS, Rodrigo Ferreira; GAVA, Ronald Cezar; MESONES, Willy Gustavo de La Piedra. **Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável – MEXPAR**. Belo Horizonte, Bárbara Bela Editora Gráfica/Emater, 2006.

SANTOS, Sandra Puhl. **Educação Empreendedora e Pedagogia da Alternância na Perspectiva do Desenvolvimento Local Sustentável: A Experiência de Jovens da Casa Familiar Rural (CFR)**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Gestão de Organizações e Desenvolvimento. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. UNIJUÍ, (Campus Ijuí). Ijuí. 2013.

SASSO, Matheus Gustavo Alves. **Species distribution modeling applied to MILPA agroecological consortium in Brazil: Modelagem de distribuição de espécies aplicada ao consórcio agroecológico MILPA no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Campinas, SP. 2022.

Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6264>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes. 2012.

SCHNEIDER, Inque. Editorial - Um Grande Desafio. In: **Revista Educação do Campo**. Porto Alegre: FETAG-RS. Ano V, nº 5. p. 4, Órgão da Federação e dos Sindicatos dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul. Setembro de 2014.

SCHNEIDER, Inque. Opinião - Educação do Campo: um desafio. In: **Revista Educação do Campo**. Porto Alegre: FETAG-RS. Ano V, nº 5. p. 4, Órgão da Federação e dos Sindicatos dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul. Setembro de 2014.

SCHWALM, Fernanda Undurraga, SOARES, Jeferson Rosa, PASTORIO, Lia Heberlê A., MAGGIONI, Maria Celeste Caberlon, CALABRIA, Pauline Henriques, SAENGER, Paulo Henrique, MEZALIRA, Sandra Mara, e TURCHETTO, Yuri. **Tipos de Pesquisa quanto aos Objetivos**. In: ROBAINA, José Vicente Lima, FENNER, Roniere dos Santos, MARTINS, Léo Anderson Meira, BARBOSA, Renan de Almeida Barbosa e SOARES, Jeferson Rosa (org.). Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências. Curitiba, PR: Bagai, 2021.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**: contribuições para a educação a distância. Educação em Revista, vol.30, n.03, 245-266, 2014.

SJTRAAF, Secretaria de Jovens Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares. **Nossa identidade como Jovens do Campo**. Módulo 1 - Sujeito identidades e

Cidadania. Cartilha do Programa do Jovem Saber. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Secretaria de Jovens da CONTAG. Brasília. 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Edna Lúcia, MENEZES, Estera Muszkate. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. *Revista Atual*, Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

Disponível: <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia.pdf>>. Acesso em: 01 de Novembro de 2021.

SILVA, Gustavo Pinto. **Desenvolvimento Rural e extensão no contexto das escolas agrícolas**. In: SANTOS, V. F., VELA, H. A. G., SILVEIRA, P. R. C. Educação Rural no Mundo Contemporâneo. Santa Maria: UFSM, NEMAD, NEPALS, 2012.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVEIRA, Evandro da Rosa. **Feira pedagógica da escola família agrícola de Santa Cruz do Sul-RS: contribuições da análise de comercialização e do caderno didático para o planejamento de produção de hortaliças agroecológicas e formação de jovens rurais**. Dissertação (Mestrado em Agricultura Orgânica). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

SIMONI, Joana Cruz. **Situações de Interface e Construção do Conhecimento: Grupos de Agroecologia, Agricultores e Universidade**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2014.

SINCLAIR, Stéfan; ROCKWELL, Geoffrey. **Voyant Tool**. versão 2. 6. 9. Documentação do sistema. 2023.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 18, n. 51, p. 7-22, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9997>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de; MELLO, Rita Márcia Vaz de; RODRIGUES, João Assis. **Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 402-427, 2016.

SOUZA, Tatiane de Jesus Marques. **A construção do conhecimento agroecológico através da utilização de ferramentas participativas no Projeto "Assentamentos Sustentáveis" nas regiões de Ribeirão Preto e Itapeva**, São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias). Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2012.

STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo. **Desenvolvimento e gênero: um olhar sobre o rural a partir da perspectiva de Amartya Sen**. In: STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo; SOUZA, Marcelino de; NASCIMENTO, Carlos Alves do. Desenvolvimento Rural e Gênero:

abordagens analíticas, estratégias e políticas públicas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Série Estudos Rurais. 2015.

TREVISAN, Francisco. ZONTA, Elisandra Mânfió. **Casa Familiar Rural - 20 anos de história**. 1º ed. Frederico Westphalen. Grafimax Editora Gráfica. 2021.

TURRA, Venildo. **Os Quatro Pilares dos Centros Familiares de Formação da Alternância**. Revista Educação do Campo. Porto Alegre: FETAG-RS. Ano V, nº 5. p 8 – 9, Órgão da Federação e dos Sindicatos dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul. Setembro de 2014.

VARGAS, Daiane Loreto. **Políticas públicas e diversidade na agricultura familiar: um estudo do Pronaf em Cachoeira do Sul/RS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

VERGÜTZ, Cristina Luísa Bencke. **Pedagogia das vozes e dos silêncios: experiências das mulheres na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2021.

VERGÜTZ, Cristina Luísa Benck, POZZEBON, Adair. EFAS: Educação do Campo como Direito e não como Esmola. *In: Revista Educação do Campo*. Porto Alegre: FETAG-RS. Ano V, nº 5. p. 11, Órgão da Federação e dos Sindicatos dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul. Setembro de 2014.

VERGÜTZ, Cristina Luísa Benck. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Santa Cruz do Sul. 2013.

VILLAVERDE, Adão, SANTANA, Alex, LUCE, Bruno, DECARLI, Cecilia, SILVA, Cláudio, FRAGA, Cristiano da Cruz, BRASIL, Gabriela Dipicoli, BERTOTTI, Heidi, SILVA, Jorge Alexandre Carvalho, VALLADARES, Laura, RAMOS, Luciana Domingues, CORRÊA, Maiara Lenine Bakalarczyk, BATISTA, Paulo Sérgio. **Tipos de Pesquisa quanto à Abordagem**. *In: ROBAINA, José Vicente Lima, FENNER, Roniere dos Santos, MARTINS, Léo Anderson Meira, BARBOSA, Renan de Almeida Barbosa e SOARES, Jeferson Rosa (org.)*. Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências. Curitiba, PR: Bagai, 2021.

ZANELLI, Fabrício Vassalli. **Educação do Campo e territorialização de saberes: contribuições dos intercâmbios agroecológicos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

ZANELLI, Fabrício Vassalli; SILVA, Lourdes Helena da, MIRANDA, Élide Lopes; CARDOSO, Irene Maria; SILVA, Breno de Mello. **Intercâmbios Agroecológicos: encontros entre a Educação do Campo e a Agroecologia na Zona da Mata mineira**. *In: I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia*. Cadernos de Agroecologia. v. 11, n. 1, 2016.

ZIMMERMANN, Angelita. MEURER, Ane Carine. TURRA, Venildo. **Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas - Catuípe: 15 anos de educação e emancipação do jovem do campo**. Santa Maria: FACOS - UFSM. 2020.

ZIMMERMANN, Angelita. **“A gente tem muito pra contar!” O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal.** Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ZIMMERMANN, Angelita. MEURER, Ane Carine. **Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância:** Território de Formação do Agricultor. Jundiaí. Paco Editorial: 2016.

ZIMMERMANN, Angelita. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari:** elementos formativos do território. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2014.

ZITKOSKI, Jaime José. **Diálogo/Dialogicidade.** In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

ZONTA, Dulcinéia da Silva. **Oficina Técnico Pedagógica.** Artigo do curso de Especialização Pedagogia da Alternância na Profissionalização Rural. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. 2023. (“no prelo”).

ZONTA, Elisandra Manfio, PACHECO, Luci Mary Duso. **Pedagogia da Alternância:** possibilidades de emancipação para os jovens agricultores familiares. Curitiba: CRV, 2016.

ZONTA, Elisandra Manfio. **A Influência da Pedagogia da Alternância no Processo Emancipatório dos Jovens Agricultores Familiares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2014.

ZORTÉA, Cleber Renato. **O papel dos centros familiares de formação por alternância – CEFFAs - e da pedagogia da alternância no desenvolvimento do meio rural.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen. 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

- 1) **Categoria da obra:** () livros () tese () dissertação () reportagem () artigos.
- 2) **Referência** (autores/as, instituição, ano...):
- 3) **Temática pesquisada:**
- 4) **Objetivos:**
- 5) **Conceitos:**
- 6) **Origem e história da Pedagogia da Alternância - Europa / Brasil.**
- 7) **Pedagogia da Alternância x Alternância. Conceito? Desenvolvimento?**
- 8) **Instrumentos Pedagógicos. Quais existiam na origem (Europa)? Quais existem no Brasil?**
- 9) **Quatro Pilares da Pedagogia da Alternância. Conceitos e relações entre eles?**
- 10) **Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância – Brasil. Quais? Mantenedora? Parcerias? Como se desenvolvem?**
- 11) **Educação do Campo. Conceito?**
- 12) **Processos de aprendizagens (se houver).**

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL –
DOCUMENTOS OFICIAIS**

- 1) **Categoria da obra: () regimentos () atas de reuniões () estatutos () projeto político pedagógico.**
- 2) **Referência (autores/as, instituição, ano...):**
- 3) **Conceito e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância?**
- 4) **Conceito e desenvolvimento dos Instrumentos Pedagógicos?**
- 5) **Conceito de Educação do Campo?**
- 6) **Presença de parceiros e associações?**
- 7) **Orientações para práticas docentes?**
- 8) **Conceito de Agroecologia, agricultura ecológica, biodinâmica, sintrópica, regenerativa...?**
- 9) **Existe o ensino de práticas de base ecológicas? Quais? Qual área do conhecimento?**

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL –
REGISTRO DOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS**

- 1) Nome do Instrumentos Pedagógicos:**
- 2) Projetos/trabalhos entre parceiros e associações:**
- 3) Participação em eventos/seminários/reuniões/encontros de parceiros e associações:**
- 4) Pesquisas participativas nas famílias, comunidades e parceiros: Quais ferramentas de coleta de dados?**
- 5) Temática dos Trabalhos de Conclusão de Curso (PPVJ/PPJ):**
- 6) Identificação de práticas de base ecológicas nas propriedades familiares:**

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Dados de identificação – Data da observação:

Nome da Escola:

Nome do/a Monitor/a, Professor/a:

Turma:

Área do conhecimento:

Aspectos a serem Observados:

Planejamento: este item envolve a análise do Plano de Formação e sua consequente execução na semana da Alternância correspondente.

Existe coerência entre o proposto no Plano de Formação e o que foi realizado na prática do/a Monitor/a, Professor/a?

Interação entre os/as Estudantes e os conhecimentos (conteúdo) desenvolvidos:

- O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos/as Os/as estudantes ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas coloca em jogo o que já é conhecido pela turma?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os/as estudantes fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

Relação do/a Monitor/a, Professor/a & os/as Estudantes:

- A relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se de forma harmônica.

Justifique.

- Como ocorrem às relações interpessoais entre o/a Monitor/a, Professor/a e Estudantes?

Comente.

- Como o/a Monitor/a, Professor/a lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos/as estudantes?
- Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazo dos conteúdos em questão estão claros para a turma?

- As propostas de atividades foram entendidas por todos/as? Seria necessário o/a Monitor/a, Professor/a explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele/a são suficientes para promover o avanço do grupo?
- As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os/as estudantes refletirem?
- O/a Monitor/a, Professor/a professor aguarda os/as estudantes terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
- As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

Dos Procedimentos Metodológicos:

- A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades interdisciplinares? De que forma?
- A mediação desenvolvida pelo/a Monitor/a, Professor/a permite uma aprendizagem significativa com a realidade dos/as estudantes?
- Os conteúdos são contextualizados com a realidade sociocultural e histórica dos/as estudantes?
- A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?
- As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?

Relação Estudante & Estudante:

- Existe clima de cooperação entre os/as estudantes?
- Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Justifique.
- Como você avalia as relações interpessoais existentes entre os/as estudantes? Comente.
- Os/as estudantes se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?
- Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os/as estudantes?
- Com que critérios a classe é organizada?

Utilização de recursos audiovisuais:

- Os recursos são utilizados de forma adequada?
- Os recursos são apropriados para os conhecimentos desenvolvidos e o ano escolar.

- Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?

Avaliação da aprendizagem:

- O/a Monitor/a, Professor/a avalia os/as estudantes consecutivamente?
- A avaliação é diagnóstica? Ou seja, o/a Monitor/a, Professor/a utiliza-a para identificar o nível de aprendizagem dos/as estudantes em relação ao conteúdo?
- Utiliza a avaliação para identificar os obstáculos didáticos?

Considerações finais sobre a observação:

- Qual o perfil docente apresentado pelo/a Monitor/a, Professor/a em sua prática pedagógica?
- Quais os pontos considerados positivos na prática pedagógica do/a Monitor/a, Professor/a?
- Quais os pontos considerados negativos na prática pedagógica do/a Monitor/a, Professor/a?
- Que tipos de intervenções pedagógicas apresentam-se necessárias na prática pedagógica observada?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS MONITOR/A, PROFESSOR/A DOS CEFFA'S

Bloco 1 – Identificação & Formação:

- 1 – Nome completo:
 2 – Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar.
 3 – Idade:
 4 – Formação superior/tecnológica e o Ano da formação:
 5 – Disciplina/área de conhecimento que leciona:
 6 – Tempo de atuação no CEFFA:

Bloco 2 - Pedagogia da Alternância & Instrumentos Pedagógicos:

- 7 – Possui formação específica na Pedagogia da Alternância? (cursos livres, palestras/seminários, encontros de formação, viagens de experiências, reuniões de formação...)
 8 – A Pedagogia da Alternância é adequada para os estudantes que moram no meio rural? () Sim () Não () Às vezes.
 9 – Os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas? () Sim () Não () Às vezes.
 10 – Quais instrumentos da Pedagogia da Alternância são desenvolvidos pela sua Escola? Marque quantas respostas achar necessárias.
 () Plano de Formação () Caderno da Vida () Caderno da Realidade () Plano de Estudo () Tema Gerador da Alternância () Folha de Observação () Cadernos Didáticos () Colocação em Comum () Síntese () Atividade de Retorno/Experiência () Visitas/Viagens de Estudo () Intervenções/Colaborações Externas () Serões de Estudo () Visita às Famílias () Roteiro de Visitas () Tutor/Tutoria () Caderno de Acompanhamento da Alternância () Projeto Profissional de Vida do Jovem ou Projeto Profissional do Jovem () Estágio () Mística () Coletivo/Setores “limpeza, alimentação...” () Feira Pedagógica () Roda () Área experimental () Internato () Cooperativa Escolar () Cadernos pedagógicos () Outros, quais?
 11 – Quais outros Instrumentos Pedagógicos são desenvolvidos pela Escola?
 12 – Cite três principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para seu aprendizado?

Bloco 3 - Artefatos & Aparatos na construção do conhecimento:

- 13 – Quais tuas fontes de pesquisa dos conteúdos/conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas. Marque quantas respostas achar necessárias.
 14 – Quais outras fontes de pesquisa costumam utilizar para as aulas?
 15 – Quais métodos e ferramentas costumam utilizar na construção e desenvolvimento das aulas? Marque quantas respostas achar necessárias.
 () Vídeos () Áudios(podcast) () Slides(powerpoint/canva) () Fotos/imagens () Leitura de artigos(técnicos/científicos) () Leitura de reportagens(sites/jornais/revistas) () Livros () Cartilhas/Apostilas Técnicas () Livros didáticos do Plano Nacional () Aulas práticas () Experimentos

Bloco 4 - Territórios de expressão:

- 16 – Atualmente você participa de alguma Organização Comunitária ou Movimento Social:
 () Sim () Não () Às vezes.

16.1 - Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

17 – É filiado/a ou participa de algum Partido Político: ()Sim ()Não ()Às vezes.

17.1 – Se marcou Sim/Às vezes. Qual Legenda? Ocupa algum cargo/função no Partido? Já participava antes de entrar no CEFFA?

18 – É Associado/a ou participa em alguma Cooperativa: ()Sim ()Não ()Às vezes.

18.1 Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

19 – É Associado/a ou participa em algum Sindicato: ()Sim ()Não ()Às vezes.

19.1 – Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

20 – Participa de alguma Associação dos/as Agricultores/as ou Organização de Mulheres (Clube de Mães): ()Sim ()Não ()Às vezes.

20.1 Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

21 – Participa de algum outro movimento, organização, Pastoral e/ou grupo de jovens cristãos? ()Sim ()Não ()Às vezes.

21.1 – Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

Bloco 5 - Concepções sobre Pedagogia da Alternância & Instrumentos Pedagógicos:

22 – Na sua opinião, a formação desenvolvida pelo CEFFA contribui para ~~na~~ a vida dos/as estudantes: Marque quantas respostas achar necessárias.

()Ter mais diálogo na vida familiar ()Para a permanência no campo () Saber conviver em grupo ()Conseguir um emprego no meio rural () Conseguir um emprego na cidade ()Continuar estudando () Ser aprovado/a no vestibular ()Participar de organizações e movimentos sociais ()Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância ()Desenvolver um projeto profissional e de vida ()Ampliar a consciência crítica ()Ter melhor compreensão da realidade () Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política ()Tornar-se um Líder/referência na comunidade

23 – Qual sua compreensão de Pedagogia da Alternância e Instrumentos Pedagógicos?

24 – Como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção/desenvolvimento das suas aulas e aprendizagem dos Estudantes?

Bloco 6 - Ecossistemas Sociais:

25 – Quais práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar/comunidade)?

26 – Como considera a participação/importância e o envolvimento dos Parceiros (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Cooperativas, Associações...) para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes?

27 – Como a escola atua nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida?

28 – Enxerga algum tipo de mudança e/ou transformação social nesses espaços? Quais?

29 – De qual instituição recebe assistência técnica? (EMATER, Sindicato Rural, Empresas/representante comercial....)

30 – Sugestões e comentários:

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ESTUDANTES DOS CEFFA'S

Bloco 1 – Identificação:

- 1 – Nome completo:
 2 – Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar.
 3 – Idade:
 4 – Turma:

Bloco 2 - Pedagogia da Alternância & Instrumentos Pedagógicos:

- 5 – A Pedagogia da Alternância é adequada para os estudantes que moram no meio rural? () Sim () Não () Às vezes.
 6 – Os Instrumentos Pedagógicos contribuem para o desenvolvimento e construção das aulas? () Sim () Não () Às vezes.
 7 – Quais instrumentos da Pedagogia da Alternância são desenvolvidos pela sua Escola? Marque quantas respostas achar necessárias.
 () Plano de Formação () Caderno da Vida () Caderno da Realidade () Plano de Estudo () Tema Gerador da Alternância () Folha de Observação () Cadernos Didáticos () Colocação em Comum () Síntese () Atividade de Retorno/Experiência () Visitas/Viagens de Estudo () Intervenções/Colaborações Externas () Serões de Estudo () Visita às Famílias () Roteiro de Visitas () Tutor/Tutoria () Caderno de Acompanhamento da Alternância () Projeto Profissional de Vida do Jovem ou Projeto Profissional do Jovem () Estágio () Mística () Coletivo/Setores “limpeza, alimentação...” () Feira Pedagógica () Roda () Área experimental () Internato () Cooperativa Escolar () Cadernos pedagógicos () Outros, quais?
 8 – Quais outros Instrumentos Pedagógicos são desenvolvidos pela Escola?
 9 – Cite três principais Instrumentos Pedagógicos que contribuem para seu aprendizado?

Bloco 3 - Artefatos & Aparatos na construção do conhecimento:

- 10 – Quais tuas fontes de pesquisa dos conteúdos/conceitos e exemplos práticos desenvolvidos nas aulas. Marque quantas respostas achar necessárias.
 11 – Quais outras fontes de pesquisa costumam utilizar para as aulas?
 12 – Quais métodos e ferramentas costumam utilizar na construção e desenvolvimento das aulas? Marque quantas respostas achar necessárias.
 () Vídeos () Áudios(podcast) () Slides(powerpoint/canva) () Fotos/imagens () Leitura de artigos(técnicos/científicos) () Leitura de reportagens(sites/jornais/revistas) () Livros () Cartilhas/Apostilas Técnicas () Livros didáticos do Plano Nacional () Aulas práticas () Experimentos

Bloco 4 - Territórios de expressão:

- 13 – Atualmente você participa de alguma Organização Comunitária ou Movimento Social: () Sim () Não () Às vezes.
 13.1 - Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?
 14 – É filiado/a ou participa de algum Partido Político:() Sim () Não () Às vezes.
 14.1 – Se marcou Sim/Às vezes. Qual Legenda? Ocupa algum cargo/função no Partido? Já participava antes de entrar no CEFFA?

15 – É Associado/a ou participa em alguma Cooperativa: ()Sim ()Não ()Às vezes.

15.1 Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

16 – É Associado/a ou participa em algum Sindicato: ()Sim ()Não ()Às vezes.

16.1 – Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

17 – Participa de alguma Associação dos/as Agricultores/as ou Organização de Mulheres (Clube de Mães): ()Sim ()Não ()Às vezes.

17.1 Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

18 – Participa de algum outro movimento, organização, Pastoral e/ou grupo de jovens cristãos? ()Sim ()Não ()Às vezes.

18.1 – Se marcou Sim/Às vezes. Qual nome? Ocupa algum cargo/função? Já participava antes de entrar no CEFFA?

Bloco 5 - Concepções sobre Pedagogia da Alternância & Instrumentos Pedagógicos:

19 – Na sua opinião, a formação desenvolvida pelo CEFFA contribui para na vida dos/as estudantes: Marque quantas respostas achar necessárias.

()Ter mais diálogo na vida familiar ()Para a permanência no campo () Saber conviver em grupo ()Conseguir um emprego no meio rural () Conseguir um emprego na cidade ()Continuar estudando () Ser aprovado/a no vestibular ()Participar de organizações e movimentos sociais ()Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância ()Desenvolver um projeto profissional e de vida ()Ampliar a consciência crítica ()Ter melhor compreensão da realidade () Participar dos Sindicatos e construir uma trajetória política ()Tornar-se um Líder/referência na comunidade

20 – Qual sua compreensão de Pedagogia da Alternância e Instrumentos Pedagógicos?

21 – Como a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para a construção/desenvolvimento das suas aulas e aprendizagem dos Estudantes?

Bloco 6 - Ecossistemas Sociais:

22 – Quais práticas agrícolas de base ecológica encontradas nos espaços educativos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (escola e propriedade familiar/comunidade)?

23 – Como considera a participação/importância e o envolvimento dos Parceiros (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Cooperativas, Associações...) para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes?

24 – Como a escola atua nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida?

25 – Enxerga algum tipo de mudança e/ou transformação social nesses espaços? Quais?

26 – De qual instituição recebe assistência técnica? (EMATER, Sindicato Rural, Empresas/representante comercial....)

27 – Sugestões e comentários:

APÊNDICE G – ENTREVISTA (GRUPO FOCAL) COM OS/AS MONITOR/A, PROFESSOR/A DOS CEFFA'S

Bloco 1 – Identificação & Formação:

1.1 Nome:

1.2 Sexo:

1.3 Idade:

1.4 Formação superior/tecnológica:

1.5 Ano de formação:

1.6 Disciplina/área de conhecimento que leciona:

1.7 Tempo de atuação no CEFFA:

Bloco 2 - Pedagogia da Alternância:

2.1 Qual sua compreensão da Pedagogia da Alternância:

2.2 Conte-nos sobre sua relação com o processo e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância:

- Dificuldades:
- Pontos positivos:
- Como você avalia:

2.3 Como a Pedagogia da Alternância contribui (positiva ou negativamente) para o desenvolvimento das suas aulas?

2.4 Como a Pedagogia da Alternância contribui (positiva ou negativamente) para aprendizagem dos/as Estudantes?

2.5 Qual é o papel do/a Monitor/a no processo e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância:

Principais desafios:

Principais aprendizagens:

2.6 Quais suas sugestões para mitigar as dificuldades e aprimorar os processos de ensino aprendizagens através da Pedagogia da Alternância:

Bloco 3 - Instrumentos Pedagógicos:

3.1 Qual sua compreensão de Instrumentos Pedagógicos:

3.2 Cite os Instrumentos Pedagógicos utilizado pelo CEFFA que você trabalha:

3.3 Quais Instrumentos Pedagógicos utiliza no desenvolvimento das suas aulas?

3.4 Como os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para aprendizagem dos/as Estudantes?

3.5 Quais Instrumentos Pedagógicos, enxerga ser de melhor compreensão dos/as estudantes?

Bloco 4 – Agricultura & Desenvolvimento:

4.1 Qual sua compreensão de agricultura ecológica?

4.2 Dê exemplos de práticas de base ecológicas encontradas nos espaços educativos dos CEFFA´s (escola e propriedade familiar/comunidade)?

4.3 Como considera a participação/importância e o envolvimento dos Parceiros (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Cooperativas, Associações...) para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes?

4.4 Como a escola atua nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida?

4.5 Enxerga algum tipo de mudança e/ou transformação social nesses espaços?

APÊNDICE H – ENTREVISTA (GRUPO FOCAL) COM OS/AS ESTUDANTES & FAMILIARES DOS CEFFA'S

Bloco 1 – Identificação & Formação:

1.1 Nome:

1.2 Sexo:

1.3 Idade:

1.4 Ano de formação:

Bloco 2 - Pedagogia da Alternância:

2.1 Qual sua compreensão da Pedagogia da Alternância:

2.2 Conte-nos sobre sua relação com o processo e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância:

- Dificuldades:
- Pontos positivos:
- Como você avalia:

2.3 Como a Pedagogia da Alternância contribui (positiva ou negativamente) para o desenvolvimento das aulas?

2.4 Como a Pedagogia da Alternância contribui (positiva ou negativamente) para sua aprendizagem?

2.5 Qual é o papel dos/as Estudantes no processo e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância:

Principais desafios:

Principais aprendizagens:

2.6 Quais suas sugestões para mitigar as dificuldades e aprimorar os processos de ensino aprendizagens através da Pedagogia da Alternância:

Bloco 3 - Instrumentos Pedagógicos:

3.1 Qual sua compreensão de Instrumentos Pedagógicos:

3.2 Cite os Instrumentos Pedagógicos utilizado pelo CEFFA que estuda:

3.3 Quais Instrumentos Pedagógicos utiliza no desenvolvimento das aulas?

3.4 Como os Instrumentos Pedagógicos contribuem (positiva ou negativamente) para suas?

3.5 Quais Instrumentos Pedagógicos você compreende melhor?

Bloco 4 – Agricultura & Desenvolvimento:

4.1 Qual sua compreensão de agricultura ecológica?

4.2 Dê exemplos de práticas de base ecológicas encontradas nos espaços educativos dos CEFFA's (escola e propriedade familiar/comunidade)?

4.3 Como considera a participação/importância e o envolvimento dos Parceiros para a escola e para o diálogo dos diferentes saberes?

4.4 Como a escola atua nos Municípios parceiros e nas comunidades em que está inserida?

4.5 Enxerga algum tipo de mudança e/ou transformação social nesses espaços?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Sou estudante de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e por este documento venho fornecer-lhe esclarecimentos sobre a pesquisa “A Construção do Conhecimento Agroecológico nas Escolas do Campo: Um Estudo Comparativo entre Brasil e Argentina”.

Esta pesquisa é parte importante para a coleta de dados, tendo em vista a elaboração da minha tese de Doutorado, cujo objetivo geral é: “Compreender as formas pelas quais são desenvolvidos os princípios da Construção do Conhecimento Agroecológico na rede CEFFA’s, do Rio Grande do Sul e na Província de Misiones e Santa Fé na Argentina, que adotam o referencial da Educação do Campo”.

Propõe-se um estudo comparativo, tomando por base os cenários do meio rural apresentados no Estado Gaúcho a rede CEFFA’s, as quais são: Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais, e as Escuelas Familias Agrícolas da Província de Misiones e Santa Fé na Argentina. Serão analisados documentos dessas instituições, tais como Plano de Curso e Projeto Pedagógico, os quais devem trazer as definições metodológicas do trabalho escolar e como é desenvolvida a Pedagogia da Alternância, ainda o embasamento teórico do ensino da Agroecologia, numa perspectiva participativa e construtivista, tendo como finalidade o desenvolvimento do campo e a formação cidadã.

Pretende-se adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual é possível analisar a relação entre o mundo real e o sujeito de forma dinâmica, considerando a existência de ligações indissociáveis.

Dessa forma, como método de pesquisa, pretende-se utilizar a prática da observação, do diálogo aberto e das entrevistas semiestruturadas, além da análise de bibliografia e dados secundários sobre a Construção do Conhecimento Agroecológico no universo empírico dessas instituições. Também serão acompanhados possíveis eventos (reuniões, festividades, entre outros), incorporados de certa forma às técnicas do método etnográfico da pesquisa. Será adotado um diário de campo, no qual serão descritos os questionamentos, inquietações, observações da pesquisadora e demais elementos que forem úteis para o desenvolvimento do trabalho. Portanto, os procedimentos práticos da pesquisa adotados para responder os objetivos propostos podem ser divididos em etapas.

O desenvolvimento desta pesquisa será dividido em três etapas principais, cada uma com suas especificidades, características e grau de dificuldade, que compreendem

procedimentos e instrumentos metodológicos distintos. A primeira etapa constitui na pesquisa documental, mapeamento a construção do referencial teórico e características das escolas, a segunda etapa constitui-se na pesquisa de campo e num terceiro momento será realizada a tabulação e interpretação dos dados e a organização da tese.

Serão descritas as trajetórias históricas e requisitos iniciais para a abertura das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais no Rio Grande do Sul e nas Províncias da Argentina, sua importância socioeconômica e ambiental para as comunidades e a população do campo, principalmente filhos de agricultores familiares. Também serão analisados os projetos pedagógicos das escolas, e realizada uma pesquisa documental a qual é de suma importância para ampliar o conhecimento, justificar e embasar as análises teóricas. Do mesmo modo será construído o referencial teórico da Construção do Conhecimento Agroecológico que embasou as análises para a tese.

Na segunda fase, será saída de campo¹⁰ para a qual se utilizarão as técnicas de pesquisa: observação e entrevistas. Para a coleta de dados será utilizada a entrevista, com educandos, educadores e articuladores, visando possibilitar o acesso a informações. E a terceira e última fase será a análise e tabulação dos dados, com base no referencial teórico já estabelecido, visando identificar como as escolas e seus atores conseguem realizar a Construção do Conhecimento Agroecológico, com objetivo de formação de um sujeito crítico e transformador.

É primordial minimizar ao máximo os riscos da pesquisa, primando pelo respeito frente diante das opiniões, sentimentos, percepções, dúvidas e questionamentos dos estudantes e professores. Da mesma maneira, as atividades somente serão realizadas após a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) sendo que a participação poderá ser cancelada a qualquer momento.

Sabe-se que investigar aspectos tão particulares e sensíveis, exige da pesquisadora responsabilidade, capacidade técnica e sensibilidade para compreender os limites da escuta e da intervenção, desenvolvendo acima de tudo uma capacidade empática a fim de colocar-se no lugar do outro com respeito.

Os resultados importantes desta pesquisa contribuirão para o avanço das Ciências, da Agroecologia e das aprendizagens, e ainda para a realidade escolar das instituições pesquisadas. Com a realização deste estudo, espera-se alcançar a criação de espaços de escuta

¹⁰ Os métodos de pesquisa seguirão os protocolos sanitários e de segurança recomendados pela Organização Mundial de Saúde e ainda respeitando os Decretos de Distanciamento Controlado do Estado.

e trocas tanto para estudantes quanto para professores. Ao final da pesquisa deseja-se que todos os sujeitos envolvidos alcancem uma maior capacidade crítica, reflexiva e autônoma referente ao tema estudado, tornando-se cidadãos de direito. Para tanto, a guarda destes documentos será por cinco anos sob a responsabilidade dos pesquisadores.

Pelos motivos acima descritos seu filho/sua filha está sendo convidado/convidada a participar da mesma. O presente documento está redigido em duas vias, sendo que uma lhe será entregue e a outra via ficará de posse desta investigadora. Nesse encaminhamento, a pesquisa será conduzida, na UFRGS, sob a Coordenação do Professor Orientador Dr. José Vicente Lima Robaina.

Durante a aplicação da pesquisa, caso venha a sentir necessidade, lhe serão ainda garantidos maiores esclarecimentos, uma vez que a participação de seu filho/sua filha no estudo deverá ser espontânea. Também lhe será possibilitada a liberdade de recusar a permissão de seu filho/sua filha na participação do estudo ou até mesmo de retirar o seu consentimento para essa participação durante o andamento dos trabalhos. Garante-se, ainda, o direito à privacidade pessoal e dos dados fornecidos (garante-se o direito do sigilo). Caso aconteça algo errado, você poderá procurar os pesquisadores pelos telefones (inclusive a cobrar): (51) 99913-8731 de José Vicente Lima Robaina, (51) 99970-9138 de Aline Guterres Ferreira ou por meio do endereço eletrônico joserobaina1326@gmail.com ou alinegufe@gmail.com em que os pesquisadores estarão à disposição para atender e colaborar com os participantes.

Professor Doutor José Vicente Lima Robaina - Pesquisador Responsável.
(Tel. 51 99913-8731) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo de livre e espontânea vontade que meu filho/ minha filha _____ participe da pesquisa “A Construção do Conhecimento Agroecológico nas Escolas do Campo: Um Estudo Comparativo entre Brasil e Argentina”, que será desenvolvida na Escola _____ Localizada na cidade de _____, e esclareço que obtive todas as informações necessárias para esse consentimento. Concordo, ainda, com a divulgação, após a realização do estudo, dos dados e de possíveis imagens que possam vir a ser geradas durante os trabalhos da pesquisa.

Cidade: _____

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do responsável legal.

Atenção: Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, 110, sala 321, Prédio Anexo 1 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 – Fone (51) 3308- 3738. E-mail: etica@propesc.ufrgs.br.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra devendo retornar ao pesquisador.

Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina.

Assinatura do pesquisador responsável.

Local e data: _____, ____ de ____ 20__.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Anexo B - CADERNO DA ALTERNÂNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DA UNIVERSIDADE DO AGRICULTOR.

CADERNO
DA
ALTERNÂNCIA

NOME: _____
ENDEREÇO: _____

Trabalhos na Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural
Semana de ____ / ____ à ____ / ____ / 202_ Alternância: _____

Tema Gerador: _____
Estudos na Área de Ciências Agrárias: _____

Estudos de Formação Geral:
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: _____

Ciências Humanas e suas Tecnologias: _____

Ciências da Natureza e suas Tecnologias: _____

Matemáticas e suas Tecnologias: _____

Atividades para estudos na propriedade: _____

Observação dos monitores: _____

Assinatura do Monitor

Trabalhos na Propriedade da Família
Semana de ____ / ____ à ____ / ____ / 202_ ____
Atividades desenvolvidas / experiências _____

Questionamento da família _____

Observação dos pais _____

Assinatura dos pais ou responsável

