

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

DAIANE NETTO

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA
DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2018

DAIANE NETTO

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Schultz

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Netto, Daiane

Pedagogia da alternância: um estudo sobre as escolas família agrícola do Rio Grande do Sul / Daiane Netto. -- 2018.

101 f.

Orientador: Glauco Schultz.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação do campo. 2. Pedagogia da alternância. 3. Escolas família agrícola. I. Schultz, Glauco, orient. II. Título.

DAIANE NETTO

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 06 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Glauco Schultz – orientador
UFRGS

Prof. Dr. Exzolvires Queiroz Neto
Unila

Prof. Dr. João Daniel Dorneles Ramos
UFRGS

Prof. Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann
UFRGS

Dedico este trabalho aos meus pais, Olmar e Claudete, exemplos de determinação, força e amor. Por acreditarem, incentivarem e andarem comigo por todos meus caminhos tortos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Glauco Schultz, pela orientação, disponibilidade, paciência, compreensão, exemplo, compartilhamento e construção de conhecimentos.

Aos meus queridos pais e irmão pela vida feliz, amor, companheirismo e apoio. Meus pais nunca me deram qualquer ideia de que eu não poderia fazer ou ser o que quisesse, encheram nossa casa com livros, discos, amor, diversão e exemplos de conduta, formando minha personalidade.

Aos demais familiares e amigos que estiveram presentes nesta caminhada, que leram e escreveram comigo, que ouviram as lamentações e as alegrias de cada conquista e de cada etapa vencida. Aos amigos que me incentivaram insistentemente desde o início da seleção de mestrado até a conclusão desta pesquisa. Aos amigos que fiz ao longo deste período e contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho.

À toda equipe do PGDR pela incansável dedicação.

Às equipes das EFAs de Santa Cruz do Sul, Vale do Sol e Caxias do Sul que me receberam da melhor forma que se pode imaginar, compartilhando informações, conhecimentos e almoços.

Ao CNPq pela bolsa no segundo ano do mestrado.

Encerro um ciclo que achei que nunca chegaria ao fim e agora sinto por deixar a convivência com pessoas que me inspiram e professores que foram meus mentores, pessoas que moldaram minha existência e trajetória. Agradeço a todos que fizeram deste período um caminho de incríveis aprendizagens e alegrias.

RESUMO

Este estudo versa sobre o processo de ampliação das Escolas Família Agrícola (EFAs) no estado do Rio Grande do Sul (RS). No RS, a partir do ano de 2010, as EFAs têm passado por um processo de expansão. O estado conta atualmente com quatro escolas neste formato, vinculadas aos preceitos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, com ampla participação da comunidade, envolvendo famílias de estudantes, de egressos, o poder público, entidades regionais e os agricultores dos municípios onde se localizam. Para responder ao problema de pesquisa, o objetivo deste trabalho consiste em descrever a trajetória histórica da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da legislação competente, Além disso, pretende avaliar a sua influência no processo de ampliação e organização das EFAs no RS atualmente. Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi realizada em duas etapas: o estudo exploratório e a pesquisa de campo. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores pedagógicos e monitores das EFAs. Os resultados demonstram que experiências bem sucedidas com a Pedagogia da Alternância estão diretamente ligadas a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. De um modo geral, dentre outros fatores, foi possível compreender que no RS a legislação específica também beneficiou o processo de ampliação do número de EFAs, através de ações conjuntas com o Comitê Estadual de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia da alternância. Escolas família agrícola.

ABSTRACT

This study refers to the Family Farm Schools (FFS) expansion process in Rio Grande do Sul (RS). In RS, since 2010, the FFSs have undergone an expansion process. Currently, the state has four schools with this format, linked to the precepts of Field Education and Alternancy Pedagogy, with community participation, involving student's families, ex-students, public authorities, regional foundations and farmers at the cities where the schools are located. To answer to the research problem, the objective of this work is to describe the Field Education historical trajectory, of the Alternancy Pedagogy and the relevant law about it. Besides that, aims to evaluate its influence in the process of FFSs expansion and organisation in RS nowadays. To reach the proposed objective, the research was carried out in two stages: the exploratory study and the field research. The data collection was realised with semi-structured interviews with the pedagogical coordinators and the FFSs monitors. The results demonstrate that successful experiences with the Alternancy Pedagogy are directly linked to the participation of the community and the social field movements. Generally speaking, among other factors, with this research it was possible to understand that specific legislation in RS benefited the process of increasing the number of FFSs, through joint actions with the Field Education State Committee.

Key-words: Field Education; Alternancy Pedagogy; Family Farm School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese das dimensões da pesquisa.....	31
Figura 1 - Regiões onde as EFAs estão localizadas no RS.	32
Figura 2 - Localização das EFAs no Vale do Rio Pardo.	33
Figura 3 - Localização da EFA em Caxias do Sul.....	34
Figura 4 - Localização da EFA em Canguçu.....	35
Quadro 2 - Número de monitores entrevistados nas EFAs	36
Figura 5 - Associações de Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância no mundo.	51
Quadro 3 - Ordem cronológica de criação das associações regionais	54
Quadro 4 - Abrangência das EFAs no Brasil: rede nacional.....	54
Quadro 5 - Abrangência das CRFs no Brasil: rede regional	55
Figura 6 - Os quatro pilares do Movimento CEFFAs.	58
Figura 7 - Rede de relações.	59
Figura 8 - Espiral da alternância.....	62
Figura 9 - Momentos e espaços da Pedagogia da Alternância.	63
Quadro 6 - Instrumentos pedagógicos utilizados nas EFAs brasileiras.....	64
Quadro 7 - Síntese das características das EFAs do RS	75
Figura 10 - Esquema representativo dos principais instrumentos pedagógicos das EFAs.....	80
Quadro 8 - PPJs apresentados na EFASC em 2011.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFASSERA	Associação da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha
ASSEFASC	Associação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
AEFASOL	Associação da Escola Família Agrícola de Vale do Sol
AES	Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
AGEFA	Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola
AIMFR	Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais
ARCAFAR-Sul	Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CECAT	Centro Educativo para Cooperação Agrícola de Treviso
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNBB	Conferência Nacional do Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EA	Educação Ambiental
ECORs	Escolas Comunitárias Rurais
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFAs	Escolas Família Agrícola
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASERRA	Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha
EFASOL	Escola Família Agrícola de Vale do Sol
EFASUL	Escola Família Agrícola da Região Sul
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPAs	Escolas Populares de Assentamentos
ETAs	Escolas Técnicas Agrícolas
FEE	Fundação de Economia e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Educação
IPSA	Instituto Profissional do Estado para a Agricultura
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
LEDOCs	Licenciaturas em Educação do Campo

EFR	Movimento das Escolas-Família Rurais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
RS	Rio Grande do Sul
SCIR	Secretariado Central de Iniciativa Rural
SICREDI-VPR	Sistema de Cooperativa de Crédito do Vale do Rio Pardo
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola
UNMFR	União Nacional das <i>Maisons Familiales Rurais</i>
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	OBJETIVOS	14
1.1.1	Objetivo geral.....	14
1.1.2	Objetivos específicos	14
1.2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	14
1.3	JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO	18
2.1	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	26
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
3.1	DIMENSÕES DA PESQUISA.....	29
3.2	ESTUDO EXPLORATÓRIO	31
3.3	ABRANGÊNCIA DA PESQUISA	32
3.4	MÉTODOS DE PESQUISA.....	35
4	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E DO CAMPO.....	38
4.1	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	38
4.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS CONSTITUIÇÕES ESTADUAIS.....	39
4.3	LEI NACIONAL DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	42
4.4	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA.....	44
5	OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	48
5.1	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	48
5.2	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL.....	51
5.3	CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA	55
5.4	OS QUATRO PILARES NO MOVIMENTO CEFFAS	57
5.4.1	Formação integral.....	58
5.4.2	Desenvolvimento do meio.....	60
5.4.3	Associação local.....	61

5.4.4	Alternância	61
5.5	INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS	64
6	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO RIO GRANDE DO SUL	69
6.1	TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO RIO GRANDE DO SUL	69
6.2	AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO RIO GRANDE DO SUL	71
7	A INFLUÊNCIA DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DA LEGISLAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES DAS EFAs DO RS.....	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES E MONITORES DAS EFAs.....	100

1 INTRODUÇÃO

A educação é um tema de indiscutível relevância, faz parte do cotidiano tanto das atividades escolares, do ensino fundamental, médio e superior, quanto das atividades profissionais. Abrangendo diversas realidades e formando diferentes cidadãos, facilmente idealiza-se um modelo de educação que contemple e contextualize o meio em que os indivíduos estão inseridos.

Considerando a realidade do campo, os conhecimentos referentes à dinâmica do espaço rural são repassados de geração para geração, ficando para a escola o papel de promover a educação formal dos jovens do campo. Porém, muitas vezes o conhecimento construído na escola não incentiva a permanência do jovem no campo por diversas razões, dentre elas, a falta de contextualização pode ser considerada a mais relevante.

Partindo desta preocupação, as escolas vinculadas a Educação do Campo buscam utilizar uma metodologia diferenciada, contando com a participação da família e da comunidade na formação dos jovens. Além disso, assumem a importância destes atores e buscam um formato de escola que seja construído por estes sujeitos, a partir do contexto do espaço rural em que estão inseridos. Para isso, as escolas do campo, vinculadas à Educação do Campo, têm utilizado o método da Pedagogia da Alternância.

Mais do que um método, a Pedagogia da Alternância é teoria, é um método de conceber a vida, os sujeitos, o trabalho, o diálogo, os tempos, o papel da escola e do conhecimento, além de diversas concepções e condições objetivas da vida que permeia o espaço do campo. A educação nestes moldes pode ser considerada como uma estratégia para a formação de valores, habilidades e capacidades que irão orientar a transição para um novo modelo de sociedade e a utilização de diferentes modos de produção. A cooperação entre educadores e demais atores engajados nas lutas sociais e ambientais de determinado local, pode ser potencial para desenvolver espaços de aprendizagem crítica, dentro e fora da escola, buscando ainda a união com os movimentos sociais.

No Rio Grande do Sul, a partir do ano de 2010, as Escolas Família Agrícola (EFAs) têm passado por um processo de expansão. O estado conta atualmente com quatro escolas neste formato, vinculadas aos preceitos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, com ampla participação da comunidade, envolvendo famílias de estudantes, de egressos, o poder público, entidades regionais e os agricultores dos municípios onde se localizam.

A partir das mudanças e da desorganização que os planos e as políticas públicas de educação brasileira têm sofrido, além de alterações no modelo de educação básica, a ampliação

das Escolas Família Agrícola no estado pode ser considerado como um movimento de resistência. Tanto nas práticas de ensino quanto nas demais atividades que condizem ao cotidiano escolar, essas instituições demonstram utilizar modos diferenciados.

Sendo fruto de movimentos sociais, as dinâmicas de trabalho destas escolas são outras. Assim, realizar uma investigação num universo educativo auto gerido e participativo pode também ser considerado como um exercício fecundo para repensar alguns problemas enfrentados pela escola na contemporaneidade. Discutir e apresentar experiências educativas diferenciadas, desenvolvidas a partir de movimento que questiona algumas características que constituem a sociedade contemporânea, pode ainda contribuir para a reflexão sobre a prática docente.

Desta forma questiona-se, como a Pedagogia da Alternância permite um espaço escolar diferente? O que é essa escola diferente? Como promovem o vínculo dos alunos com o campo? Desenvolvem-se dinâmicas educativas diferenciadas? Em qual referencial teórico estão embasadas? Existem outros espaços formativos além da sala de aula? O estudo dessas escolas pode contribuir para o trabalho de outros educadores, não necessariamente vinculados aos movimentos sociais do campo? Quais as leis que asseguram a educação de qualidade e contextualiza para o campo no território brasileiro?

Com base no exposto, o problema de pesquisa é definido a partir da seguinte questão norteadora: de que forma o processo histórico de constituição do método da Pedagogia da Alternância contribui para o seu processo de expansão e reflete nas práticas escolares das EFAs do RS?

Diante disso, essa dissertação versa sobre a organização das EFAs do RS, com base no modelo da Pedagogia da Alternância, referente às práticas pedagógicas e metodológicas. Desta forma, buscou-se investigar o processo histórico que ocasionou a constituição da Pedagogia da Alternância como base para as escolas do campo, a organização das EFAs em um contexto internacional, nacional e no estado do Rio Grande do Sul e o funcionamento destas escolas atualmente.

Este trabalho está estruturado em oito partes. Inicialmente apresentam-se os objetivos e justificativa do estudo, além dos procedimentos metodológicos. Em seguida, expõe-se o referencial teórico que sustenta a apresentação dos resultados e discute-se a temática da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. O objetivo é proporcionar a contextualização histórica de seu surgimento em um aspecto amplo e, especialmente, as especificidades do processo brasileiro. Neste sentido, a próxima sessão aborda o contexto regulatório das escolas do campo, tendo em vista que para garantir uma educação do campo e

no campo, existem dispositivos legais regulamentadores para assegurar ou mensurar indicadores de qualidade?

Estas sessões são seguidas pela que aborda o caminho da Pedagogia da Alternância no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul (RS), os pilares nos quais se fundam este movimento e os instrumentos pedagógicos utilizados por essas escolas. A sexta parte deste trabalho é composta pelos resultados da pesquisa de campo. Além de relatar a trajetória histórica da Pedagogia da Alternância no estado, busca definir como as EFAs estão organizadas do RS atualmente, qual sua abrangência, como realizam a gestão escolar e quais dinâmicas e práticas utilizadas nos seus ambientes de formação. Por fim, apresentam-se os resultados desta pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

A partir da contextualização inicial e da problematização, abaixo são apresentados os objetivos geral e específicos deste estudo.

1.1.1 Objetivo geral

Compreender de que forma a constituição histórica do método da Pedagogia da Alternância reflete nas práticas escolares e na organização das Escolas Família Agrícola e contribuem para o seu processo de expansão no Rio Grande do Sul.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Descrever o processo histórico de constituição da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância;
- b) apontar os principais dispositivos legais que regulamentam as escolas do campo;
- c) apresentar as práticas escolares das Escolas Família Agrícola do Rio Grande do Sul.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Considera-se este estudo como uma pesquisa transversal, em um momento específico, sem acompanhamento no decorrer do tempo. O estudo exploratório e a pesquisa de campo foram realizados ao longo do ano de 2017.

A abrangência do estudo restringiu-se ao estado do Rio Grande do Sul. Especificamente, a pesquisa de campo foi realizada em três das quatro Escolas Família Agrícola do RS, estas identificadas após o estudo exploratório. As EFAs, no RS, estão localizadas nos municípios de Santa Cruz do Sul, Vale do Sol, Canguçu e Caxias do Sul. As escolas de Santa Cruz do Sul, Vale do Sol e Caxias do Sul foram visitadas no mês de novembro de 2017.

As linhas teóricas utilizadas neste estudo foram a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, a partir dos conceitos elaborados pelos autores dessas correntes de pesquisa, neste trabalho a Educação do Campo é considerada com um significado que abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao expandir o conceito para os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Assim, o campo é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

As Escolas Família Agrícola são escolas vinculadas aos preceitos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. O método da Pedagogia da Alternância articula o Tempo-Escola (TE) com o Tempo-Comunidade (TC), em que os educandos permanecem um período de tempo na escola e, em outro, retornam às suas propriedades familiares ou comunidades, para colocar em prática os conhecimentos adquiridos (RIBEIRO, 2008a).

A Educação do Campo é uma proposta que visa dar conta de desafios, um dos seus principais preceitos é que as práticas escolares sejam desenvolvidas a partir das realidades locais (CALDART, 2011) e Pedron (2011) descreve a importância das práticas educacionais do campo se basearem em princípios de respeito ao ambiente e participação coletiva.

A partir deste direcionamento teórico-conceitual a busca pela constituição histórica do método da Pedagogia da Alternância, sua reflexão nas práticas escolares das Escolas Família Agrícola e como contribuem para o seu processo de expansão no Rio Grande do Sul, foi operacionalizada a partir da pesquisa de campo. Esta envolveu pesquisadores do tema e informantes-chave durante a primeira fase, o estudo exploratório. No segundo momento da pesquisa foram entrevistados responsáveis pela coordenação pedagógica das EFAs e agentes vinculados a essas organizações.

1.3 JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Este estudo justifica-se inicialmente pela relevância teórica da temática de análise do processo histórico de surgimento da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância e sua

influência na expansão das EFAs do RS. Além disso, há poucos estudos sobre essa modalidade de ensino que abordem a perspectiva legal.

A Educação do Campo, vista não somente como modalidade de ensino, mas também como uma política pública, promove a garantia para a população camponesa dos mesmos direitos educacionais garantidos a população urbana. Ao longo da história, essa modalidade educacional foi negligenciada pelos governantes, não houve investimentos significativos para a construção de uma Educação do Campo de acordo com a cultura e identidade dos habitantes do espaço rural.

Desta forma, as motivações que justificam este estudo e a sua importância estão relacionadas também à importância de estudar as leis que regulamentam a Educação do Campo. A legislação específica promove práticas educacionais que condizem com a realidade, a cultura e a identidade do povo do campo, possibilitando o resgate cultural e permitindo que a população permaneça no espaço rural.

A partir de 1990, ressurgiu o Movimento da Educação no Campo no Brasil, e, com isso, a perspectiva de melhorar a qualidade de vida da população rural. Para isso, é necessária uma mudança nos hábitos e atitudes relacionados aos modos de vida e ao ambiente. Essa mudança depende de vários fatores, dentre eles a utilização de metodologias eficazes. A escola é a porta de acesso do aluno ao conhecimento, ela possui a responsabilidade de promover e dar condições de reflexão sobre diversas questões. Além disso, é papel da escola disponibilizar informações, incentivar o processo de reflexão crítica, promover ações formativas e de capacitação, desenvolver atividades de sensibilização e articular e apoiar grupos, entidades, instituições para potencializar ações comunitárias locais.

No estado do Rio Grande do Sul, as Escolas Família Agrícola têm se destacado, não apenas por seu método diferenciado, a Pedagogia da Alternância, mas também por sua rápida expansão nos últimos 5 anos. Através da Pedagogia da Alternância essas escolas pretendem promover a relação dos alunos com o ambiente, através do trabalho no campo. Um de seus objetivos é "facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral e de todo o processo de formação" (UNEFAB, 2000).

Observa-se, atualmente, uma nova ética nas relações sociais, nas sociedades e destas com a natureza, para avançar no caminho do desenvolvimento sustentável, uma outra conexão com o ambiente precisa ser estabelecida. A mudança para este enfoque é uma nova construção objetivada pela Educação do Campo, que busca fomentar a percepção da necessidade de integração entre o ser humano e o ambiente.

Destaca-se a importância de promover uma relação harmônica, consciente e equilibrada, que possibilite através de novos conhecimentos, valores e atitudes a inserção dos educandos e do educador como cidadãos do processo de transformação do atual quadro de degradação ambiental mundial. A promoção dessa nova relação entre homem e natureza está centrada na construção de um ambiente educador sólido e propício para a prática pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado a uma breve contextualização social, política e educativa das últimas décadas, no Brasil. Buscando explicitar as faltas com a educação direcionada ao meio rural e as transformações que ocorreram neste espaço, devido à modernização do campo. Além disso, as consequências que essas transformações têm causado, em um contexto neoliberal, afirmando o distanciamento do Estado como provedor de políticas públicas. Neste cenário se constituem as práticas educativas do campo, colocando-se como uma alternativa ao modelo hegemônico de educação e desenvolvimento.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Foi entre os anos de 1930 e 2010 que a trajetória das políticas públicas de educação para o campo se constituiu. É importante reconstituir e compreender que as contradições e fenômenos observados no presente são continuidades do passado. Assim, a partir da análise da trajetória das políticas públicas de educação no Brasil, é possível perceber que o processo de constituição de políticas voltadas para a educação da população do campo evoluiu consideravelmente apenas nas últimas décadas (FRANÇA, 2016).

Houve alguns avanços, como a ampliação do acesso à escola, mas também a persistência de situações de desigualdades regionais, deixando a população do campo em posição desfavorável. A trajetória histórica evidencia a negligência em relação à educação destinada à população do campo ou então sua precariedade. Nunca houve igualdade nas oportunidades educacionais para todos os brasileiros. Este ponto pode ser percebido não somente em relação ao acesso, mas também a permanência e a qualidade da oferta escolar (FRANÇA, 2016).

De um modo geral, de 1930 a 1990, os programas educacionais estavam vinculados ao referencial global de educação, ligados à urbanização, industrialização e a modernização do campo, modelo que foi adotado também no Brasil. Entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1980, programas de caráter regional foram destinados a algumas regiões brasileiras. Havia o entendimento de que o desenvolvimento do país só ocorreria com a diminuição da pobreza, assim, o modelo educacional era voltado para formação de mão de obra urbana (FRANÇA, 2016).

Nos anos 1980, as ideias do Banco Mundial continuaram sendo seguidas, com base em princípios neoliberais, não houve, desta forma, uma participação do fórum da educação do campo de forma pronunciada. Já nas décadas de 1990 e anos 2000, ocorreram mudanças na

construção de políticas públicas educacionais no cenário nacional. A partir de 2003 começaram a se estabelecer aproximações entre os fóruns de políticas públicas e educação do campo. Neste contexto a educação passou a ser vista como principal responsável pelo crescimento da produtividade do país, com foco para a mão de obra que o acelerasse (FRANÇA, 2016).

A trajetória da Educação Rural inicia em 1930, no Brasil, juntamente com o processo de industrialização do país e modernização da agricultura. A partir de então surgem diversas propostas de educação formal e informal para o rural, sempre fragmentadas e de papel secundário nas políticas de educação. Os programas foram desenvolvidos considerando o homem do campo como atrasado ou como aquele que deve ser educado para atender o sistema produtivo moderno (FREITAS, 2011).

A década de 1930 foi marcada pela influência de políticas econômicas keynesianas, em que o Estado exerce central influência sobre a vida econômica e social dos cidadãos. Nesse modelo, o Estado é responsável por conceber benefícios que garantam o bem-estar social da população e, assim, era interesse do governo ações econômicas e políticas educacionais, neste período (FRANÇA, 2016).

A partir da década de 1950, as políticas públicas de educação para a população rural passaram a ser financiadas por órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Essas instituições apresentavam ações pautadas na ideia de que o desenvolvimento econômico seria o responsável por erradicar a pobreza rural. A redução da pobreza e do analfabetismo eram vistas como um desafio a ser superado para a implantação das políticas econômicas. Os financiamentos e empréstimos proporcionaram o desenvolvimento econômico, mas de forma desigual, com concentração de renda, e não atingiram o objetivo inicial (FRANÇA, 2016).

Ao contrário do esperado, as desigualdades sociais no campo foram acentuadas pela educação destinada ao espaço rural, que, no contexto econômico-social da época, reforçou a imagem negativa do camponês e seu modo de vida, fazendo com que este buscasse a ascensão no meio urbano (FREITAS, 2011). Porém, é partir de 1950 também, que as organizações sociais do campo se fortaleceram e surgem novas iniciativas, associadas à educação popular e a uma nova visão, que considerava o sujeito do campo como ator do desenvolvimento e o próprio meio rural como um espaço de vida (FRANÇA, 2016).

A questão agrária ganha espaço no debate político do final de 1950 e início de 1960. A partir de articulações dos movimentos sociais do campo surgem as primeiras propostas educativas, algumas com objetivos voltados para a educação de adultos, educação de base e educação popular. Outros movimentos de educação popular se desenvolveram nesse período

promovendo iniciativas especiais para a população rural, tendo como fundamento a educação em prol da transformação do mundo, conscientização e mudança de atitudes (FREITAS, 2011).

Durante o governo militar, entre os anos de 1964 e 1985, essas iniciativas tiveram uma pausa e Estado como regulador se manteve. O presidente militar era a autoridade máxima e as práticas autoritárias suspenderam os direitos políticos. Este foi um período em que as políticas públicas eram resultantes das relações de poder, dos interesses de cooperações firmadas entre órgão internacionais, para atender as demandas de quem estava no poder (FRANÇA, 2016).

Ainda assim, nos primeiros cinco anos da década de 1960, surgiram algumas iniciativas consideradas como inovadoras, com concepções e estratégias de educação de adultos, a educação de base e popular. Dentre elas, o Movimento de Educação de Base (MEB), de Paulo Freire, que reforçou as ações dos movimentos sociais do campo, como as ligas camponesas e os sindicatos rurais. As propostas educativas que surgiram nesse período podem ser caracterizadas por um conjunto de práticas que eram realizadas e desenvolvidas dentro do processo histórico em que estão imersos os setores aos quais elas se destinam. Essas iniciativas foram compreendidas como estratégias de luta e libertação desses setores (FREITAS, 2011).

Além disso, o MEB pretendia proporcionar a população rural oportunidades de alfabetização em um contexto de educação de base, buscando promover a cultura do homem rural. Seu trabalho educativo visava à conscientização, mudança de atitudes e a instrumentação da comunidade. E, o sistema de alfabetização de adultos, de Paulo Freire, proporcionava a alfabetização com uma orientação política, promovendo a conscientização dos indivíduos (FRANÇA, 2016).

Apesar do quadro imposto pelo período de ditadura civil-militar, alguns focos de resistência se mantiveram, por meio dos movimentos progressistas da igreja católica, que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização das bases comunitárias. Destacando-se, neste período, as organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); o movimento sindical rural da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Pedagogia da Alternância (FREITAS, 2011).

A partir da década de 1970, diante da crise do petróleo e do recuo capitalista, percebeu-se com mais intensidade a presença de políticas neoliberais, em um contexto mundial. O papel do Estado passa a ser mínimo na vida econômica e social, os neoliberais defendem uma postura mais firme do Estado, que diminua os gastos sociais, controle os movimentos sindicais e as intervenções econômicas. No Brasil, os investimentos do Banco Mundial, neste período, estavam direcionados para a modernização da agricultura e a formação de políticas públicas foi

marcada por um Estado centralizado, que atuava sobre o setor educacional e demais (FRANÇA, 2016).

Ainda um contexto político neoliberal, em 1980, os movimentos sociais do campo voltam a se articular, com a redemocratização do país, e retomam as propostas de educação, desenvolvendo práticas formativas e constituiu-se uma teoria pedagógica, a partir destes fundamentos, e a Constituição Federal, em 1988 (FREITAS, 2011). Essa Constituição,

Estabeleceu as bases de uma economia social, visando instaurar um Estado de bem-estar social, na seguridade social e em outras áreas da política e dos direitos sociais. Como marco legal, introduziu alterações institucionais, políticas, sociais, de alcance irrestrito, em defesa de um país menos injusto (FRANÇA, 2016, p. 55).

A produção pedagógica dos anos anteriores foi resgatada e sistematizada pelos movimentos sociais, na década de 1990. A teoria constituída é composta por várias iniciativas dos períodos anteriores e estão presentes no que vem a ser a Educação do Campo, posteriormente (FREITAS, 2011).

No Brasil, na década de 1990 e início dos anos 2000, o referencial neoliberal passa a ser mais fortemente percebido no setor educacional. Nesta perspectiva o mercado passa a ditar o caminho do desenvolvimento, havendo duas possibilidades de formação: mínima, voltada para as atividades de produção econômica, e a especializada, voltada para o desenvolvimento do setor privado. Houve assim, o afastamento do Estado e, por conta disso, maior atuação da sociedade civil (FRANÇA, 2016).

As políticas educacionais direcionadas ao meio rural, até este período, tinham como objetivo uma escolarização mínima, voltada para o desenvolvimento e que diminuísse a situação de pobreza rural, com ações de caráter compensatório. A escolarização mínima possuía como foco principal a qualificação da mão de obra para o trabalho, visando maior produtividade. A educação possuía um caráter reducionista, pois era vista apenas atrelada ao processo de desenvolvimento econômico (FRANÇA, 2016).

Desta forma, as políticas públicas de educação para o rural davam prioridade para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, vinculadas às ideias, interesses e objetivos de instituições externas, impostos pelo Governo e demais atores que cooperavam técnica e financeiramente. O novo Estado regulador foi marcado por privatizações de empresas estatais e pela descentralização do poder, a burocracia estatal era coordenada por agências reguladoras independentes e, assim, os interesses de grupos próximos ao governo continuavam sendo atendidos. Porém, ao mesmo tempo, havia a obrigatoriedade de considerar os demais atores e grupos de interesse (FRANÇA, 2016).

A partir de então, a construção de algumas políticas setoriais passou a ser balizada por normas técnicas estabelecidas por agências. Essas agências estabeleceram novos espaços de poder para a formulação de políticas públicas, bem como novos espaços de poder político, constituindo-se em arenas políticas. Assim,

A construção de políticas públicas passou a contar com a participação de técnicos especializados, orientados por norma de agências reguladoras e com a participação de outros atores, entre estes as organizações sociais, ampliando este espaço para além dos partidos políticos, atores de instituições públicas e privadas representantes do setor econômico (FRANÇA, 2016, p. 57).

Dentre os movimentos sociais destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que sempre apresentou preocupações com a educação de qualidade e contextualizada em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, desde sua fundação, na década de 1980. O MST elaborou uma proposta pedagógica própria, a partir do entendimento que a luta pela terra não era suficiente, era necessário conhecimento para lidar com assuntos práticos, como, por exemplo, financiamentos bancários, utilização de tecnologias, compreensão da conjuntura política, econômica e social. Desta forma a educação passou a ser prioridade nos assentamentos (MORISSAWA, 2001).

Por conta disso, em 1997, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), a partir de parcerias entre o MST, a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para Educação (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O encontro reuniu educadores de assentamentos rurais e universidades que atuavam em projetos de educação em assentamentos. O Enera deu origem a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em 1998, onde as entidades assumiram o compromisso de mobilizar a sociedade civil e órgãos governamentais para que se propusessem e formassem políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo (FREITAS, 2011; FRANÇA, 2016).

Essa primeira Conferência ampliou o espaço de debate para a sociedade e promoveu maior mobilização nos diferentes estados. Uma das conquistas dessa mobilização foi a proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e sua instituição através da Resolução nº 1/2002. A partir disso, as escolas do campo foram definidas, no Art. 2º, como aquelas que apresentam vínculo com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se no tempo e nos saberes dos próprios estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e

tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa dos projetos que associam as soluções exigidas por essas questões.

Ainda, a Constituição Federal de 1988 incorpora a educação básica como um direito social, possibilitando reposicionar a educação do campo no panorama educacional. A CF, somada a Lei de Diretrizes Básicas (LDB – Lei nº 9.394/1996) permite a inovação pedagógica direcionada ao meio rural por reconhecer a diversidade, o direito a igualdade e a diferença, priorizando uma educação básica que atenda as especificidades locais e regionais (FREITAS, 2011). A LDB estabelece as diretrizes para a educação nacional e destaca a importância da educação vinculada à família e a participação social, além da importância de se relacionar os conteúdos recebidos na escola com a realidade a quem se destina. Trata-se da importância da relação educação, campo, trabalho e vivência dos alunos com suas famílias (CALDART, 2011).

É importante destacar que a educação no Brasil foi construída a partir da busca pelo desenvolvimento econômico e voltada para o trabalho. Porém, a educação do campo se coloca como uma alternativa ao modelo hegemônico de educação. É uma forma de educação que se encontra inserida em um modelo de sociedade onde não há espaço para iniciativas neste sentido, mas ainda assim, reconhece as características do território na qual está inserida e baseia-se em um modelo de desenvolvimento social, não só econômico.

A Educação do Campo refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas, desenvolvidas por diferentes instituições, com propostas pedagógicas referenciadas por uma nova concepção do próprio campo, de educação e do papel da escola. Além disso, algumas posições, tomadas principalmente pelos movimentos sociais, assumem que a Educação do Campo tem vínculo de origem com as lutas sociais camponesas e é “incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje, no Brasil, latifúndio e agronegócio” (CALDART, 2004, p. 23).

Conforme a Lei 9.394/1996 que estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Na educação do campo, nota-se facilmente o vínculo com o trabalho, ele é elemento da relação da escola com a realidade. Trata-se de estabelecer a relação entre trabalho e ciência, vida escolar e vida social (PISTRAK, 2003).

Além disso, a Educação do Campo tem um significado que abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao expandir o conceito para os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Assim, o campo é mais do que um

perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Tendo em vista que as escolas do campo são compostas, em sua maioria, por educandos que residem no meio rural, a principal fonte das famílias dos alunos é a produção agrícola. Assim, as atividades práticas da escola devem ser desenvolvidas a partir das realidades locais, sendo este um dos principais aspectos da educação do campo (CALDART, 2011).

Mais do que isso, autores como Pedron (2011) descrevem a importância das práticas educacionais do campo se basearem em princípios de respeito ao meio ambiente e participação coletiva. A autora explica que os princípios pedagógicos devem relacionar a teoria e a prática, além de combinar a metodologia entre o processo de ensino e a capacitação, considerando sempre a realidade como base para a produção do conhecimento. Ainda, Paulo Freire traz em *Pedagogia da Autonomia*, de 2005, que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que além de conteúdos ensinados ou aprendidos, implica no esforço de reprodução da ideologia dominante ou em seu desmascaramento.

Desta forma, a educação, além de construir conhecimento e contribuir para o desenvolvimento pessoal, proporciona a aprendizagem e formação do pensamento crítico em relação a diversos assuntos, contribuindo para a ressignificação do espaço rural. A escola é parte importante das estratégias para o desenvolvimento rural, desde que possua um projeto educativo contextualizado, que trabalhe questões relevantes para intervenção social nesta realidade (CALDART, 2011; FERNANDES, 1999). Não somente a escola, mas todas as iniciativas educacionais do campo refletem sua amplitude e demonstram como os projetos de educação podem contribuir ainda com o fortalecimento do território (CHAVES, FOSCHIERA, 2014).

Considerando os movimentos sociais e a literatura acadêmica, a Educação do Campo tem suas origens na luta dos movimentos sociais por uma política de educação para os assentamentos da reforma agrária, que resgata, após o período de governo militar, os movimentos que já haviam sido realizados pela educação rural. Ainda que as expressões Educação do Campo e Educação na Reforma Agrária apareçam na literatura e tenham surgido simultaneamente, podemos considerá-los como complementares entre si e não diferentes (FREITAS, 2011).

A Educação na Reforma Agrária estaria vinculada às políticas educacionais destinadas aos assentamentos rurais, sendo assim, parte da Educação do Campo, que é definida por Fernandes (2006), como “um processo em construção que contempla em sua lógica a política

que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006, p. 28-29). Desta forma, o conceito de campo é definido como um espaço multidimensional, que permite leituras e políticas amplas, que vão além da definição de um espaço de produção de mercadorias.

Caldart (2004) afirma que é necessário aprofundar a reflexão sobre diferentes políticas voltadas para a população do campo, para que se possa conectar a educação a um projeto de desenvolvimento com diversas dimensões, o que não significaria vincular a educação a um modelo econômico pré-definido, como acontecia com a Educação Rural. A Educação do Campo pode se afirmar no combate aos pacotes educacionais e agrícolas, negando o fazer das pessoas do campo um instrumento de implantação de modelos que as desconsideram. E, ainda, se oporia a visão que considera a educação como uma simples ferramenta de preparação de mão de obra para o trabalho.

Seguindo o pensamento de Benjamin e Caldart (2000):

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas [...]. Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho (BENJAMIN, CALDART, 2000, p. 56).

Nessa mesma linha, Freire (2005), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que:

[...] educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2005, p.98).

Assim, o conceito de educação vai além de conceber a formação humana que adquirimos na escola. A própria Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, confirma em seu Art. 1º, conforme citado anteriormente e, em seu § 2º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Ou seja, educar para que os sujeitos sejam também participativos e atuantes na sociedade, transformando-a conforme suas necessidades.

Na educação do campo é notável o vínculo com o trabalho, reconhece-se a centralidade do trabalho para a formação humana, segundo a autora Roseli Caldart (2000) “as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações

sociais que estabelecem entre si no processo de formação material de sua existência” (CALDART, 2000, p. 55).

Assumindo o trabalho como educativo e presente na formação humana, a educação não se limita a um período da vida ou local específico. Educar-se é ação contínua de construção e reconstrução de conhecimento e de si mesmo, dos saberes acumulados pela experiência e das relações estabelecidas com outros e com o mundo. Mas isso não significa negar a importância da escola.

Arroyo (1999) delega à escola:

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO, 1999, p. 27).

Logo, a escola deve sustentar e ampliar o conhecimento trazido pelos educandos, sem tornar-se apenas uma transmissora de conteúdo sem conexão com a realidade dos alunos, principalmente quando tratamos da Educação do Campo, que difere em larga escala da cultura urbana. Além de valorizar a cultura do espaço rural, a Educação do Campo promove uma conexão diferente com o ambiente e a realidade na qual os alunos estão inseridos.

2.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Conforme Ribeiro (2008a), no Rio Grande do Sul, os trabalhadores rurais sindicalizados utilizaram o conceito de educação rural para demarcar a realidade da cultura e do trabalho, associando-se às experiências históricas de educação rural que surgiram na França, a Pedagogia da Alternância. Esse método articula o Tempo-Escola com o Tempo-Comunidade, em que os educandos permanecem um período na escola e em outro retornam às suas propriedades familiares ou comunidades para colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Essa proposta metodológica é utilizada no Brasil dentro do movimento internacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Esse movimento abrange as Escolas Família Agrícola e as Casas Família Rural, que internacionalmente estão vinculadas a Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais (AIMFRs), formando uma rede de mais de 40 países, abrangendo os cinco continentes (ZAMBERLAN, 2003).

A Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada na educação de jovens e adultos do campo, este método tem o objetivo de atender as necessidades pedagógicas e metodológicas de

articulação entre escola e trabalho, para que os indivíduos do campo tenham acesso à educação de qualidade, sem que precisem deixar de trabalhar ou migrar para o espaço urbano. Assuma-se o trabalho como princípio educativo e o conhecimento passa a ser construído e conquistado a partir da problematização da realidade dos educandos (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011).

Ribeiro (2008b) explica que a base teórica que sustenta a Pedagogia da Alternância traz o aluno e a sua participação em sala de aula com papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, preocupa-se com a formação do cidadão ativo em sua comunidade, contribuindo para o desenvolvimento local e regional, concepção esta que remete a Escola Ativa de John Dewey, Jean Piaget e Maria Montessori.

Na Pedagogia da Alternância o saber prático e a teoria da escola se fundem. Assim, a compreensão do que ocorre no dia a dia, na família e no contexto escolar, é aprofundada. O conhecimento que emerge da escola é ampliado e se consolida. Desta forma, o trabalho realizado pelo jovem no campo é valorizado e o vínculo realizado entre o conhecimento escolar e o ambiente familiar contribui para a formação dos marcos de referência dos alunos (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002).

Além disso, o método da Pedagogia da Alternância propõe que haja uma relação entre o jovem, sua família, a comunidade e a escola. Isso, pois não há como não relacionar ou constituir relações de forma separada entre essas instâncias, conforme Freire (1999, p.92), “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. É disso que a Pedagogia da Alternância visa dar conta.

A cada semana o aluno retorna para a propriedade da família com uma problematização, proposta na comunidade escolar, ou a solução de uma problemática existente na família ou na comunidade anteriormente. Soma-se ao seu conhecimento prévio, o conhecimento científico, e assim, o estudante reinterpreta sua realidade e elabora novas questões que serão debatidas no meio escolar, posteriormente (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002).

Esse processo sucessivo de construção de conhecimento torna a família, a comunidade, os monitores e os alunos participantes ativos da prática educativa (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002). O educando observa seu meio de inserção a partir de pesquisa sobre a realidade, através dessa análise, comparações, generalizações e síntese, a realidade é refletida no ambiente escolar. Com o surgimento de novas interrogações e pesquisas, o aluno experimenta e transforma o seu meio de inserção (UNEFAB, 2000).

O que a Pedagogia da Alternância propõe é, principalmente, promover a cultura do homem do campo, contextualizada em sua própria realidade socioeconômica. Essa prática

reflete na propagação de valores sociais mais includentes, emancipatórios e libertadores de uma cultura de rejeição dos saberes e práticas do meio rural, caracteriza-se pelo conjunto de ideias e concepções que valorizam e reafirmam a realidade do jovem rural (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002).

Neste sentido, o trabalho pedagógico da Pedagogia da Alternância parte do levantamento de questões agrupadas em temas geradores, da mesma forma que o Método Paulo Freire. Os monitores, juntamente com os educandos e as famílias iniciam pelo levantamento de questões na propriedade e na comunidade no TC, essas questões são debatidas e estudadas no TE. Os educandos retornam ao TC com soluções ou experiências novas que podem ser aplicadas para a resolução dos problemas levantados (RIBEIRO, 2008b).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica de um estudo é a etapa da pesquisa que pretende sistematizar o modo como se estudará o objeto para alcançar os objetivos pretendidos. Essa etapa da pesquisa visa estudar e definir as escolhas teóricas que auxiliarão na compreensão do objeto de estudo (COTANDA *et al.*, 2008). Conforme Minayo (2001), a metodologia da pesquisa é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, reunindo concepções teóricas, técnicas de investigação e o potencial criativo do investigador.

Procurando compreender a influência da trajetória histórica da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na expansão das EFAs do Rio Grande do Sul, foram realizadas duas etapas de pesquisa. Inicialmente realizou-se um estudo exploratório, para aproximação com o objeto de pesquisa e pesquisa documental. No segundo momento, realizou-se a pesquisa de campo, direcionada aos coordenadores pedagógicos das escolas e aos monitores.

Os procedimentos metodológicos, nesta sessão, estão divididos em etapas: dimensões, abrangência e método de pesquisa e análise dos resultados.

3.1 DIMENSÕES DA PESQUISA

Segundo Appolinário (2011), um projeto de pesquisa científica apresenta as dimensões de natureza, finalidade, tipo, estratégia, temporalidade e delineamento. Quanto à natureza este estudo caracteriza-se como qualitativo. Compreende-se como pesquisa qualitativa aquela que considera a ação humana como produtora de significações, isso torna essencial o entendimento dos significados atribuídos pelos atores às suas atitudes individuais e coletivas, que envolvem crenças, valores, razões e motivos para as ações em seus contextos.

De acordo com as autoras Fraser e Gondim (2004),

[...] abordagem qualitativa parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido como independente do percebido e do contexto da percepção). Subjetivo diz respeito ao que se passa na mente consciente ou inconsciente da pessoa [...] e o significado intersubjetivo se refere ao conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141-142).

Assim, a pesquisa qualitativa coloca como foco de interesse o posicionamento, a percepção e os valores expressados na fala dos atores sociais, desta forma é possível ampliar a

compreensão do tema e do objeto de estudo. Acrescenta-se que a abordagem qualitativa “[...] compreende os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Referente à finalidade, a presente pesquisa classifica-se como básica. Conforme Appolinário (2011), a pesquisa básica está voltada a incrementar o conhecimento científico vinculado ao tema de estudo, não havendo objetivos comerciais, no que difere da pesquisa aplicada. A pesquisa é descritiva, pois busca descrever uma realidade local, sem nela interferir.

Quanto às estratégias de pesquisa, existem dois grupos principais: estratégias em relação ao local e coleta de dados e estratégias em relação à fonte de informação utilizada. Referente ao local e a coleta de dados, este estudo é denominado como pesquisa de campo, na qual os dados são coletados sem um controle rígido, neste caso, utilizou-se o instrumento de entrevistas com sujeitos (coordenadores pedagógicos das Escolas Família Agrícola) e fenômeno (construção histórica da pedagogia da alternância).

Em relação à fonte de informação, caracteriza-se como pesquisa de campo, sendo a unidade pesquisada os sujeitos, e como pesquisa documental (APPOLINÁRIO, 2011). Conforme Belloni,

As informações qualitativas resultam de procedimentos vinculados à observação de fenômenos ou fatos, derivados de observação direta e de análise documental. Há algum tempo a análise de documentos vem se constituindo em relevante estratégia metodológica, a partir da contribuição de várias ciências sociais (BELLONI, 2001: p.55).

A pesquisa é transversal, no que se refere à dimensão de temporalidade, pois foi realizada em um momento específico, sem acompanhamento no decorrer do tempo. O delineamento da pesquisa é do tipo levantamento, com o intuito de verificar o funcionamento atual das EFAs e seu processo de expansão no RS, buscando identificar as relações com a construção histórica da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, processos de aprendizagem envolvendo a alternância, dentre outras variáveis.

Além disso, pode-se definir esta pesquisa como um estudo de caso. Segundo Sarmento, “aquilo que o diferencia [o estudo de caso] de outros desenhos ou formatos metodológicos é o fato de se situar numa unidade – ou ‘sistema integrado’ – que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização” (SARMENTO, 2003, p. 136). A unidade de interesse, neste caso, são as escolas denominadas como Família Agrícola, no RS. O Quadro 1 demonstra uma síntese das dimensões desta pesquisa.

Quadro 1 – Síntese das dimensões da pesquisa

Natureza	Qualitativa	Análise da influência da trajetória histórica da Pedagogia da Alternância no processo de expansão das EFAs do RS.
Finalidade	Básica	Adicionar conhecimento científico à literatura existente sobre o tema.
Tipo	Descritiva	Compreender a constituição histórica da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância; descrever os processos pedagógicos, metodológicos e organizacionais das EFAs do RS; delinear os dispositivos legais que regulamentam as práticas das EFAs.
Estratégia	Pesquisa de Campo Pesquisa Documental	Pesquisa de campo nas EFAs do RS, utilizando o instrumento de entrevistas com os coordenadores pedagógicos das escolas. Pesquisa documental e análise de conteúdo.
Temporalidade	Transversal	O estudo exploratório foi realizado nos meses de março a julho de 2017. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2017.
Delineamento	Levantamento	Descrição das práticas escolares, a partir das percepções dos coordenadores e correlação com as demais variáveis de estudo.

Fonte: elaborado pela autora com base em Appolinário (2011).

3.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO

O estudo exploratório, primeira parte deste estudo, é a etapa da pesquisa que permite uma primeira aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo e sua realidade. Esta etapa é realizada para coletar informações, verificar a viabilidade do estudo, definir seu delineamento teórico e metodológico, quais os possíveis obstáculos e como superá-los.

A pesquisa foi realizada no estado do Rio Grande do Sul. Para a delimitação do recorte do estudo, identificando as escolas do campo que utilizam o método da Pedagogia da Alternância, realizou-se um estudo exploratório, conversas informais com atores específicos e pesquisa documental.

Esta primeira fase da pesquisa de campo teve o objetivo de levantar informações preliminares básicas sobre o tema de estudo e possibilitar o contato da pesquisadora com a realidade das escolas do campo. Diante da numerosa quantidade de escolas do campo, definiu-se limitar o estudo às Escolas Família Agrícola, que são quatro no estado do RS.

Utilizou-se um roteiro de perguntas abertas, buscando informações relacionadas ao processo histórico de constituição da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância; a importância dos dispositivos legais que garantem e regulamentam essa modalidade de ensino; o atual funcionamento das EFAs do RS quanto às dinâmicas de ensino e organização. O estudo exploratório foi realizado entre os meses de março a junho de 2017.

Com o estudo exploratório foi possível identificar as regiões onde as EFAs do RS estão localizadas. Duas EFAs localizam-se no Vale do Rio Pardo, uma na Serra e outra na região das Serras do Sudeste. As informações coletadas inicialmente possibilitaram delinear o processo histórico de surgimento da Pedagogia da Alternância e das EFAs no Brasil e no RS, além disso, foi possível identificar as normas e leis que condizem às escolas do campo.

3.3 ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

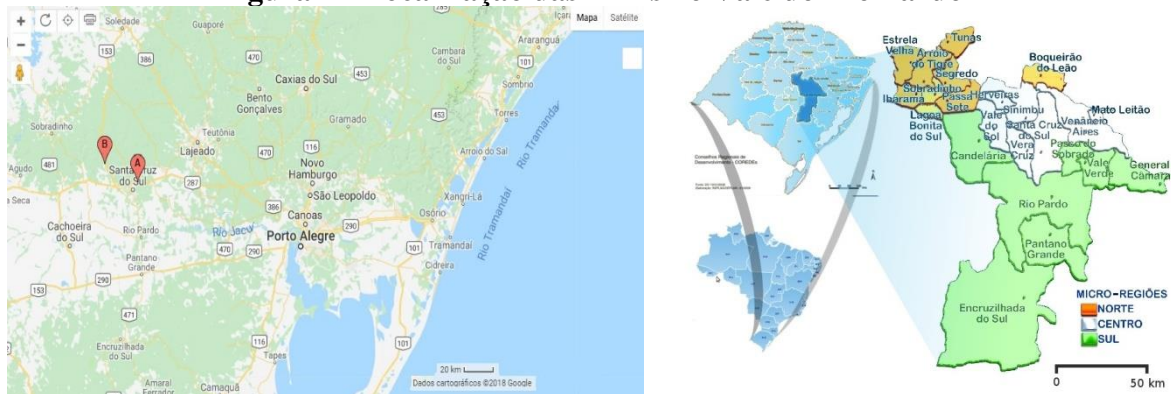
A partir do estudo exploratório foi possível constatar as regiões onde as EFAs estão localizadas e, além disso, observar características importantes, no estado do Rio Grande do Sul. Essas características abrangem a delimitação física das regiões, como são formalmente conhecidas, bem como particularidades que as diferenciam entre si. Destacam-se a região do Vale do Rio Pardo, na Região Sul do estado e a Região das Serras do Sudeste, conforme a Figura 1.



Fonte: Google Maps (2018).

Duas EFAs estão localizadas na região do Vale do Rio Pardo. A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e a Escola Família Agrícola do Vale do Sol, situadas nas cidades de Santa Cruz do Sul e Vale do Sol, respectivamente, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Localização das EFAs no Vale do Rio Pardo



Fonte: Google Maps (2018).

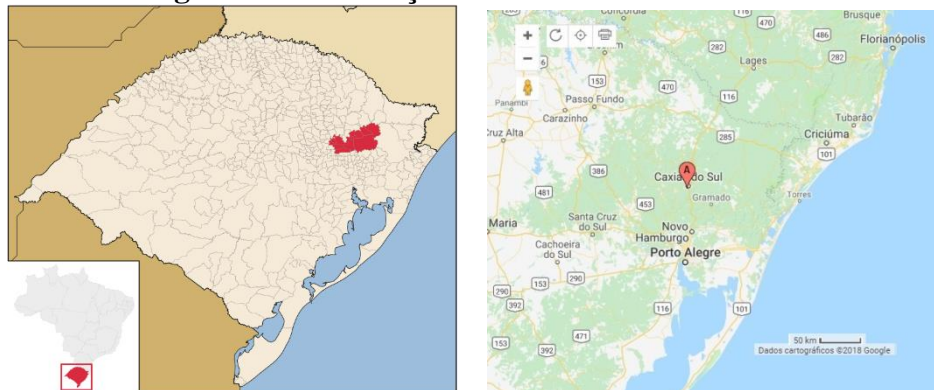
O Vale do Rio Pardo possui 435.550 habitantes, sendo sua área de 13.171,7 km², composto por 23 municípios. Com uma taxa de analfabetismo de 6,35% e expectativa de vida é de aproximadamente 71 anos e a densidade demográfica do Vale é de 32,1 habitantes por km² (FEE, 2016). Desde o início do século XX a economia da região se desenvolve a partir da lavoura fumícola, ultrapassando outras economias de base familiar. Cada vez mais essa atividade se mantém na ponta devido ao sistema integrado de produção, porém algumas experiências com agricultura sustentável têm brotado na região (LIMA; WIZNIEWSKY; MARTINS, 2005).

O município de Santa Cruz do Sul possui pouco mais de 126.000 habitantes e está localizado a cerca de 155 km de Porto Alegre. Conforme a Fundação de Economia e Estatística (FEE) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014 a cidade ocupava a quinta posição no ranking estadual do Produto Interno Bruto (PIB). As áreas de educação e de renda também apresentam indicadores continuamente crescentes. As metas previstas pelo Ministério da Educação (MEC) foram atingidas para as séries iniciais, mas não para as finais do ensino fundamental. Considerando a população adulta, cerca de 58% dos residentes não possui ensino médio completo. A principal receita do município é o tabaco, sendo considerado como o polo mundial da indústria fumageira. Atualmente cerca de 3,4 mil famílias estão envolvidas nas atividades, em propriedades com 12,7 hectares em média (SANTA CRUZ DO SUL, 2017).

Vale do Sol possui uma área de 330 km² de extensão, um total de 1.822 propriedades rurais com cerca de 13 hectares em média. Com pouco mais de 11.000 habitantes, a principal atividade econômica do município é o beneficiamento do fumo, bem como seu plantio. Além disso, o município cultiva milho, arroz, mandioca, batata doce e outros cultivos (VALE DO SOL, 2017).

Na Região Metropolitana da Serra Gaúcha, no município de Caxias do Sul, localiza-se a Escola Família Agrícola da Serra, conforme indicado na Figura 3.

Figura 3 - Localização da EFA em Caxias do Sul



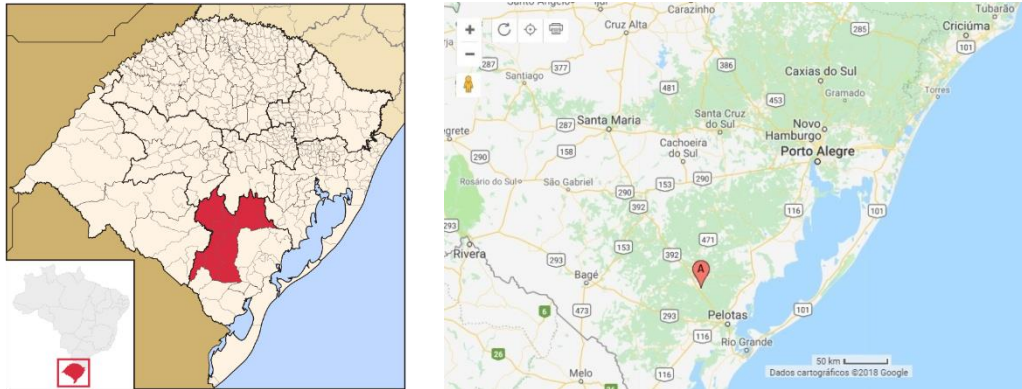
Fonte: Google Maps (2018).

O município de Caxias do Sul possui 1.643,91 km² de área, com aproximadamente 479.236 habitantes. O PIB do município encontra-se bastante acima da média do estado, os indicadores de renda e educação apresentam-se crescentes de forma contínua. As metas do MEC foram atingidas para as séries iniciais, mas não para as séries finais das escolas públicas. Cerca de 55% da população adulta não possui ensino médio completo (FEE, 2014). Conforme o último Censo Agropecuário, destaca-se a produção de maçã, uva e tomate como mais significativas, além da criação de bovinos e leite. Caxias do Sul é o segundo maior polo metalmeccânico do Brasil, estão situadas na cidade 20 das 500 maiores empresas da Região Sul do país (CAXIAS DO SUL, 2017).

Na cidade de Canguçu, na Região das Serras do Sudeste, é onde se localiza a Escola Família Agrícola da Região Sul, conforme a Figura 4.

A região das Serras do Sudeste compreende cerca de 28 municípios. As principais atividades econômicas são a agricultura e a pecuária, extração de pedras para exportação e a viticultura. O município de Canguçu possui uma população estimada de 56.103 habitantes e área de 3.525,3 km². O PIB do município apresenta-se com valores abaixo das médias do estado, porém quanto à educação, nas séries iniciais o município atingiu a meta prevista pelo BRASIL, apresentando desempenho superior ao das médias estaduais. Diferente disso, para as séries finais as metas não foram atingidas e a população adulta apresenta o percentual de 86% sem ensino médio completo (SINALEIRA 2020, 2017).

Figura 4 - Localização da EFA em Canguçu



Fonte: Google Maps (2018).

A atividade econômica de Canguçu concentra-se no setor terciário, ainda assim, é considerada como a capital da agricultura familiar, os cultivos mais expressivos são de tomate, fumo, mandioca e batata inglesa. Aproximadamente 62,3% da população reside na zona rural. O município possui cerca de 14 mil propriedades rurais e 10 mil destas com menos de 64 hectares (CANGUÇÚ, 2017).

Após a delimitação das regiões de interesse de estudo para a pesquisa de campo, para compreender a influência do processo histórico nas dinâmicas escolares, foram obtidas informações com agentes das escolas e instituições envolvidas na segunda etapa da pesquisa.

3.4 MÉTODOS DE PESQUISA

O método deste estudo compreende abordagens qualitativas. Visto que, de acordo com o problema de pesquisa e objetivos propostos, se faz necessário a exploração e tratamento de dados qualitativos.

Os métodos qualitativos foram utilizados na exploração de informações de funcionamento das EFAs do RS, da legislação pertinente às escolas do campo e da trajetória histórica da Pedagogia da Alternância. Além disso, deram suporte para a compreensão da dinâmica organizacional das EFAs, os instrumentos pedagógicos utilizados e seus processos de fundação. As informações foram sistematizadas e analisadas com auxílio do programa Microsoft Office Excel.

Para atingir os objetivos propostos, na segunda fase da pesquisa, foram entrevistados os coordenadores pedagógicos e monitores das EFAs. A segunda fase do campo foi realizada no mês de novembro de 2017. Essa fase envolveu 5 dias de pesquisa no total, foram visitadas as

EFAs de Santa Cruz do Sul, Vale do Sol e Caxias do Sul, onde foram realizadas as entrevistas. Estas foram realizadas nas escolas, com duração de aproximadamente uma hora e meia em cada uma e, em duas delas, houve a apresentação do local.

As entrevistas foram realizadas em rodas de conversa, como pode ser observado na Tabela 1, foram entrevistados 10 monitores das três EFAs visitadas. A EFA de Canguçu não foi visitada por questões de disponibilidade de recursos e tempo hábil para logística, além disso, a escola estava em funcionamento há pouco mais de um ano à época da pesquisa.

Os monitores entrevistados foram selecionados de maneira intencional pela pesquisadora, desta forma, a escolha é definida como não probabilista, e conforme a disponibilidade dos entrevistados. Conforme Richardson (2009), na escolha não probabilística intencional selecionam-se características presentes no plano das hipóteses formuladas, que se relacionam intencionalmente, sendo representativa do universo escolhido, e de acordo com a proximidade do pesquisador e recursos disponíveis, buscando responder ao problema de pesquisa.

Quadro 2 - Número de monitores entrevistados nas EFAs

	EFASC	EFASOL	EFASERRA
Número de monitores entrevistados	2	3	5
Número de coordenadores entrevistados	1	1	1

Fonte: elaborada pela autora (2018).

Destaca-se que a EFASC foi visitada duas vezes, porém não foram realizadas entrevistas apresentadas nos roteiros dos anexos nestes momentos. Foram realizadas conversas informais com a coordenadora pedagógica e monitores.

3.5 Coleta e análise dos dados

Para este estudo foi utilizado o instrumento de entrevistas face a face para a coleta dos dados, além da pesquisa documental. Utilizou-se um roteiro semiestruturado, elaborado pela autora, com perguntas abertas. Este questionário foi dividido em três blocos de perguntas:

- a) informações sobre a escola, abrangendo questões sobre o histórico da escola, sua organização política e pedagógica, sobre o currículo escolar, conteúdos trabalhados e como são definidos, sobre os professores, suas formações, especialidade e funções, além de questões sobre as práticas pedagógicas, sessão escolar e sessão familiar;

- b) informações sobre os dispositivos legais, compreendendo questões sobre a legislação que rege a conduta das escolas em relação aos conteúdos curriculares e demais práticas, políticas públicas específicas, instituições de apoio e parcerias, associações de nível municipal, estadual e nacional, comunicação e cooperação entre as EFAs;
- c) interdisciplinaridade, sustentabilidade e dificuldades enfrentadas pelas EFAs atualmente. Este roteiro pode ser visualizado no Apêndice A.

Conforme Appolinário (2011), as perguntas abertas são aquelas que o entrevistado pode responder livremente. Assim, a entrevista permite aprimorar a compreensão de temas complexos que dificilmente poderiam ser tratados através de questionários fechados. Nas entrevistas semiestruturadas há um roteiro estabelecido previamente, porém, há espaço para o esclarecimento de temas que surgem ao longo do exercício ou demais informações que são passadas ao entrevistador de forma espontânea (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Os dados coletados na pesquisa foram organizados e sistematizados ao longo do estudo. A análise foi realizada de forma contínua, identificando-se categorias, dimensões, padrões, tendências e relações, que auxiliaram na compreensão do objeto de estudo. Este processo complexo, não-linear, iniciou ainda na etapa de estudo exploratório e foi desenvolvido ao longo de toda pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

O material qualitativo coletado foi analisado e interpretado através da análise de conteúdo, onde foram criadas as principais categorias. Nesta etapa realizou-se a seleção e delimitação das categorias conforme os temas definidos nos objetivos da pesquisa. Após esta etapa, realizou-se a descrição das narrativas dos entrevistados conforme as categorias criadas. Neste momento foi possível analisar as semelhanças, diferenças e inter-relação entre os dados. Por último foi realizada a interpretação do conteúdo, verificação do significado dos dados, seus padrões e possíveis explicações a partir do referencial teórico (APPOLINÁRIO, 2011).

4 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E DO CAMPO

Para garantir uma educação de qualidade no campo, existem dispositivos legais que foram sendo elaborados ao longo dos anos. Durante determinado período histórico a educação destinada à população da zona rural foi posta em segundo plano pelos representantes governamentais e, considerando os aspectos legais, não houve leis específicas que regulassem essa modalidade de ensino.

Legislações particulares começaram a surgir por conta das reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade civil que buscavam garantir o direito a educação de qualidade, contextualizada e voltada para as necessidades do campo como direito. O presente capítulo pretende delinear os principais dispositivos e marcos legais referentes à educação do campo, destacando as principais leis que asseguram essa modalidade de ensino no contexto brasileiro e, especificamente, no Rio Grande do Sul.

4.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

No Brasil todas as constituições abordaram a educação escolar, especialmente a partir de 1934. Anteriormente, ainda que o Brasil seja um país de origem agrária, a educação rural não foi mencionada nas constituições de 1824 e 1891. “Evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.” (BRASIL, 2012, p. 10).

O texto constitucional de 1934 apresentou inovações no campo educacional em relação aos anteriores. Firmando a concepção do Estado como educador, atribuiu responsabilidades às três esferas do poder público, a fim de garantir o direito à educação. Através do Plano Nacional de Educação, organizou o ensino em sistemas e instituiu os Conselhos de Educação. O atendimento escolar do campo, neste período, foi garantido pelo artigo 156, que assegurava o seu financiamento (BRASIL, 2012).

A Constituição de 1937 sinalizou para a importância da educação profissional no contexto do desenvolvimento da indústria. Porém, por outro lado, ressaltou igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude. Já a Constituição de 1946, enriquecida pelas demandas das aspirações sociais, conferiu importância ao processo de descentralização, vinculando recursos às despesas com educação e, o incremento ao ensino na zona rural deveria ser privado (BRASIL, 2012).

Na Constituição de 1967, “[...] identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes” (BRASIL, 2012, p. 17).

Conforme o artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988, são considerados como direitos da população a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Assim, o direito a educação é fundamental ao ser humano, para que ele possa desenvolver sua habilidade e capacidades no meio em que vive (RODRIGUES; BONFIM, 2017). Assim, a educação do campo consiste em assegurar à parcela da população do meio rural os mesmos direitos educacionais que a população urbana possui, com a mesma qualidade e garantias.

A CF estabelece a educação como um direito de todos, sendo dever do estado e da família, em seu artigo 205. E, somado a este, no inciso I do artigo 206, destaca o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência a escola (BRASIL, 1988). Desta forma, conclui-se que a educação é um direito de qualquer pessoa, assim, não podendo ser negado, ou colocado em segundo plano, quando se refere à população do meio rural. Além disso, ressalta que as condições de acesso e permanência devem ser oferecidas em igual medida, tanto no meio urbano quanto rural.

O dever de garantir que o direito à educação seja satisfeito legalmente, no meio rural, é do Estado. Isto, pois a educação se trata de um direito público. Assim, o não oferecimento do ensino obrigatório ou a oferta irregular é responsabilidade da autoridade competente, ou seja, o Poder Público (BRASIL, 1988; RODRIGUES; BONFIM, 2017).

Embora a CF não aborde a Educação do Campo especificamente, ela determina que a educação é um direito de todos e para todos. Assim, conclui-se que a educação deve ser fornecida e garantida para o campo, da mesma forma que se oferece aos centros urbanos, tratando-se de um direito fundamental assegurado pela CF. Além disso, a CF de 88 “[...] possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças” (BRASIL, 2012, p. 18).

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS CONSTITUIÇÕES ESTADUAIS

De um modo geral as Constituições dos Estados abordam a educação do campo a partir da adaptação dos currículos, dos calendários e demais aspectos da educação do campo, de

acordo com as características regionais. Alguns Estados ainda apontam para a expansão desta modalidade de ensino, através da ampliação de vagas. Está prevista também a valorização do professor do campo e maneiras para efetivá-la (BRASIL, 2012).

Destaca-se a Constituição do Rio Grande do Sul, o único estado que considera a educação do campo, incluindo-a no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Desta forma, superando a abordagem compensatória, aponta para “[...] as aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos trabalhadores rurais.” (BRASIL, 2012, p. 19).

O Decreto nº 49.861, de novembro de 2012, institui o Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Rio Grande do Sul. As atribuições do Comitê incluem acompanhar e assessorar a Educação do Campo de ensino formal nas escolas públicas do RS, apoiar e divulgar suas práticas e experiências, bem como as de escolas municipais, federais, particulares e de assentamentos.

Além disso, o Comitê tem o objetivo de garantir que as parcerias assumidas sejam estendidas até as regiões e municípios para promover eventos e atividades relacionados a Educação do Campo. Através do Departamento Pedagógico, tem a função de contribuir para a construção da Política Pública de Educação do Campo desenvolvida pela secretaria da Educação, bem como a elaboração de metodologias, conteúdos e materiais didático-pedagógicos, que considerem a diversidade e as demandas das escolas do espaço rural (BRASIL, 2012).

O Decreto prevê que o Comitê seja composto por membros da administração pública, convidados dos movimentos sociais, sindicatos e entidades que atuem com questões referentes à Educação do Campo. O Comitê deve ser presidido pelo representante da Secretaria de Educação do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Desde a sua instituição, o Comitê representa um avanço nas políticas e ações para a educação do campo e suas reivindicações. Sendo este um importante passo para a elaboração de uma política pedagógica que leve em conta as peculiaridades culturais e as necessidades educativas dos jovens do campo. A composição do Comitê torna isto possível, sendo constituído por todos os setores que compõem a diversidade da população do campo.

Mais de 25 instituições fazem parte do Comitê Estadual atualmente. Dentre elas as Secretarias de Educação, do Meio Ambiente, de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo (SDR), diversas instituições de ensino como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e universidades federais do RS, federações de estudantes e de trabalhadores rurais, movimentos sociais do campo, a Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola

(AGEFA) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul) (RS, 2012).

Uma das ações do Comitê, desde sua estruturação inicial, foi buscar a formulação de um Programa Estadual de Educação do Campo, para instituir um projeto de lei para uma política de Estado. Para isso, foram elaboradas diretrizes, que foram discutidas em Fóruns Regionais. O objetivo de o Programa visa contemplar os currículos das escolas estaduais, formação de professores e o reconhecimento das escolas comunitárias como ensino técnico e formal.

No ano de 2017, ocorreu a primeira audiência pública sobre as diretrizes para a Educação Básica da Educação do Campo, convocada pelo Conselho Estadual de Educação em parceria com o Comitê Estadual de Educação do Campo e a Faculdade de Educação da UFRGS. Neste evento foram apresentados propostas e subsídios para a elaboração das diretrizes, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do RS (UFRGS, 2017). Ao final foi estabelecida a necessidade de realizar Audiências Públicas Regionalizadas para dar continuidade ao projeto.

E julho de 2017, foi instituído, pela Portaria nº24 do Conselho Estadual de Educação, a Comissão Temporária de Educação do Campo. E, em março de 2018, foi promovido o Seminário Estadual sobre Educação Campo, com o objetivo de debater, avaliar e ouvir os resultados das quatro audiências públicas regionalizadas, realizadas em Porto Alegre, Erechim, Santa Cruz do Sul e Santana do Livramento, anteriormente. Na ocasião também foi apresentada uma proposta preliminar de Diretrizes para a Educação do Campo (RIO GRANDE DO SUL. CEED, 2012).

Esse movimento resultou na Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018. Essa resolução consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo no RS e estabelece as condições para sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Entre outras medidas, a Resolução define que as escolas do campo do Sistema Estadual de Ensino devem elaborar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma contextualizada, buscando atender as necessidades da população do campo e seu território, com participação da comunidade e em acordo com a legislação nacional (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

A Resolução ainda define os princípios da Educação do Campo. Além disso, “a política de Educação do Campo destina-se a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica às populações do campo” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 2), de forma a atender a CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabeleceu-se ainda a proposta dos PPPs, o formato dos Regimentos Escolares, os componentes dos Planos de Estudo, Planos de Curso e Plano Orientador das Práticas Pedagógicas.

No Rio Grande do Sul, conforme a Resolução, devem ser trabalhados os conteúdos relativos aos Direitos Humanos, Educação Socioambiental e alimentação saudável. É necessário que estes temas estejam presentes nos currículos das escolas do campo e nos seus PPPs. A avaliação deve se dar de forma contínua e cumulativa, através de diferentes instrumentos e estratégias. A resolução versa ainda sobre a formação dos professores, que deve abordar os princípios e as concepções da Educação do Campo, as especificidades e a diversidade cultural, política e econômica, a educação ambiental, os processos de interação entre campo e cidade e a organização diferenciada dos espaços e tempos de formação (RS, 2018).

4.3 LEI NACIONAL DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a lei através da qual se define a organização geral da educação no Brasil e seu delineamento. Um de seus princípios básicos é a igualdade de acesso e condições de permanência na escola, conforme estipula a CF 88. Sendo assim, protegido por lei o direito a educação, acesso e permanência na escola para qualquer pessoa.

A Câmara de Educação Básica (CEB) elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação indígena e especial, profissional de nível técnico e a formação de professores na modalidade normal. Para isso, cumpriu o estabelecido nas Leis nº 9131/95 e nº 9394/96 (BRASIL, 2012).

A LDB nº 9.934 de 1996 (LDB/96) pode ser considerada como um avanço no que se refere à educação do campo, pois delimitou as principais ideias que representam essa modalidade de educação. A partir dela ficou especificada legalmente a forma como devem ser elaboradas as metodologias, o currículo, a organização das escolas intituladas como do campo e as questões que envolvem o calendário escolar, que difere das escolas situadas no meio urbano, por conta de situações climáticas, fases do ciclo agrícola e o próprio método de alternância (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

O artigo 22 estabelece que a educação básica tenha o objetivo de desenvolver o estudante, assegurar a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios de progredir no trabalho e estudos futuros. O artigo 24 organiza regras comuns, de forma que as a educação básica, a nível fundamental e médio, deve ter a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de trabalho escolar efetivo (BRASIL, 2012).

As particularidades do andamento das escolas do campo estão asseguradas pelo artigo 28 da LDB/96:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Assim, as escolas do campo possuem liberdade e respaldo legal para incluir nos seus currículos os conteúdos e as metodologias apropriadas às suas especificidades, considerando as necessidades da região onde se localiza e o interesse dos estudantes. Além disso, podem realizar adaptações no calendário escolar, conforme o ciclo de produção e o trabalho de cada comunidade.

O artigo 28 possui ainda um parágrafo único, que trata sobre o fechamento das escolas do campo. Este parágrafo foi modificado pela Lei nº 12.960, de 2014, que altera a Lei 9.394/96, para incluir a exigência sobre a manifestação de um órgão normativo do sistema educativo para o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Ou seja, não é mais possível realizar o fechamento de escolas do campo sem consultar os órgãos normativos competentes e a comunidade. Cada caso deve ser analisado para que não haja prejuízo para a população (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

A CEB compreende que o Parecer que aprova o artigo 28 atende tanto as solicitações da sociedade quanto efetiva o que é prescrito na Lei. Assim, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade em todas as suas dimensões (BRASIL, 2012).

A organização das séries pode ser anual, semestral, em períodos de ciclos ou alternância regular de períodos de estudos, desde que atenda o interesse do processo de aprendizagem. Essa flexibilidade é assegurada pelo artigo 23 da LDB/96, que também estabelece que o calendário dessas escolas deve “adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

Quanto aos currículos, é o artigo 26 da LDB/96 que estabelece que as escolas do campo devem apoiar sua grade de conteúdos no currículo da base nacional comum. Porém, ainda assim, ele pode ser complementado com conteúdos diversos que sejam compatíveis com os interesses e características regionais e locais da comunidade, da cultura e do contexto econômico dos estudantes (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

A partir deste artigo da LDB/96 é possível que a educação do campo seja fornecida de acordo com as especificidades regionais. Assim, consideram-se as diferenças culturais, econômicas e sociais das diversas localidades do país, que devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas acumularam-se importantes instrumentos de garantia ao direito a educação do campo, dentre eles as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOBEC) de 2002, o Parecer nº 1/2006 que reconhece os dias de alternância também como letivos e o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (MOLINA; FREITAS, 2011).

Até a publicação do Parecer nº 1/2006, quando a sessão familiar passa a ser considerada também como dias letivos, este era um dos principais elementos que dificultava o reconhecimento dos CEFFAs e certificação dos estudantes. A carga horária anual das escolas do campo que utilizam o método da pedagogia da alternância ultrapassa os 200 dias letivos e as 800 horas exigidas pela LDB. Os períodos vivenciados na escola e no meio socioprofissional são contabilizados como letivos, assim, atividades são desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas conforme Plano de Estudos prévio (BRASIL, 2012).

Gentil e Machado (2015) explicam que as DOBEC/2002, são pautadas em uma educação pensada a partir do contexto dos sujeitos do campo, que pertencem à classe trabalhadora. Esse contexto socioeconômico e cultural possui um projeto de sociedade que se opõe ao modelo capitalista de desenvolvimento, e, assim, acreditam em uma escola com a capacidade de desenvolver o pensamento crítico, buscando relacionar o desenvolvimento pessoal com o social e econômico (NETTO; SCHULTZ, 2017).

4.4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Para responder as demandas sociais que buscavam educação para a população do campo de acordo com sua realidade, em 2010, foi promulgado o Decreto nº 7352. Este decreto dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).

O artigo 1º do Decreto estabelece que é compromisso da União ampliar a política da educação do campo, com a participação dos estados e municípios para o desenvolvimento da política. Além disso, o Decreto nº 7352 evidenciou também como política o ensino superior

destinado a essa parcela da população (RODRIGUES; BONFIM, 2017). Esta determinação é importante, pois disponibiliza para a população da zona rural a oportunidade de possuir qualificação profissional em nível superior.

Muitos estudantes do campo possuem dificuldades de prosseguir os estudos devido à falta de condições de transporte até a escola. Por conta disso, o quarto parágrafo do artigo 1º do Decreto estabelece a garantia de oferecer condições de infraestrutura e transporte escolar para a população do campo (RODRIGUES; BONFIM, 2017). Conforme Schwendler, a difícil situação que envolve o transporte escolar nas áreas rurais é agravada pelas grandes distâncias entre os moradores, as comunidades e a escola. Segundo o autor, “quando educandos são retirados do seu contexto para estudar (por meio da nuclearização na cidade), são afastados de suas raízes culturais, de sua identidade.” (SCHWENDLER, 2005, p. 35).

Ressalta-se a importância deste dispositivo legal garantir a oferta de alternativas para acessar a escola, porém, fica claro que se tratando da educação do campo, o ideal visa que a localização da escola seja na zona rural. Assim, mantêm-se os jovens estudantes próximos a sua cultura. Somado a isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei nº 8.069 de 1990, prevê a criança e o adolescente tem o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, da mesma forma para os estudantes que residem no campo.

Quanto aos recursos físicos da escola, o parágrafo 4º do artigo 1º do Decreto determina a garantia de “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo”. Já o artigo 6º diz respeito à valorização da cultura e das tradições da população rural, visa que os “recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo”, ou seja, os saberes da comunidade devem ser considerados (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

Destaca-se o artigo 2º do Decreto, que estipula cinco princípios para a Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - 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 às condições climáticas;

- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

E o artigo 7º, que determina três pontos que as instituições de ensino devem assegurar para manter a política de educação do campo:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

Assim, as propostas de currículo para educação do campo devem ser contextualizadas, contemplando as especificidades culturais e sociais da população na qual a escola está inserida. Desta forma, destaca-se que a legislação específica está de acordo com o que o movimento que solicitava educação de qualidade para o campo pretendia.

A Pedagogia da Alternância é reconhecida pelo BRASIL, no inciso II do artigo 7º, como uma metodologia capaz de manter o jovem no campo, proporcionando alternativas para manter a propriedade familiar, promovendo o desenvolvimento da comunidade local em diversos aspectos. Logo, valoriza-se a cultura camponesa e seu modo de viver e produzir (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

O PRONERA, resultante do processo de diálogo entre o MST e Universidades, é referido no Decreto nº 7365, de 2010, em seu artigo 11. Criado em 1998, através da Portaria nº 10, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o PRONERA propõe e apoia programas de educação voltados para as áreas de reforma agrária, buscando seu desenvolvimento. Além disso, “capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais – multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias” (BRASIL, 2006).

O público alvo do programa são os jovens e adultos de assentamentos que não tiveram oportunidade de estudar e que busquem acesso a educação básica, cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio, especialização e superior. Os objetivos do Programa estão bem delimitados no artigo 12 do Decreto:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Formou-se uma Comissão Pedagógica Nacional, constituída por representantes da sociedade civil e do Governo Federal, para orientar e definir as ações político-pedagógicas do Programa, para emitir pareceres técnicos sobre propostas de trabalhos e projetos, para acompanhar e avaliar os cursos já implementados (BRASIL, 2010). O programa tem fundamental importância para os jovens e adultos que vivem nos assentamentos ou estão ligados a reforma agrária. É através do PRONERA que se busca resgatar a cidadania destes sujeitos, elevar sua autonomia e autoestima, a partir do estímulo “da capacidade de organização social e política e ao processo de conscientização” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.42).

5 OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A Pedagogia da Alternância é um dos pilares que sustenta o movimento dos CEFFAs. Como referencial metodológico, garante uma formação que articula a vivência no ambiente escolar e familiar comunitário em períodos diferentes. Estes períodos são organizados em etapas distintas: observar e pesquisar, refletir e aprofundar, experimentar e transformar (OLIVEIRA, 2007).

Oliveira (2007) destaca que os princípios dos CEFFAs revelam marcas de uma trajetória histórica baseada na busca permanente pela construção de uma escola e educação diferenciadas para a população do campo. Assim, neste capítulo, é relatada a trajetória histórica da pedagogia da alternância, desde seu contexto de criação na França até sua chegada ao território brasileiro.

5.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Surge na França, aproximadamente em 1935, a Pedagogia da Alternância juntamente com as *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais, MFR) a partir da demanda de agricultores locais pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos, com base na alternância pedagógica entre a escola e a família (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011). Seu reconhecimento oficial se deu em 1938, conforme Monteiro (1997) o objetivo principal era proporcionar aos jovens agricultores a formação geral, técnica e humana compatíveis com a sua realidade, de forma contextualizada, possibilitando que a família e a comunidade tenham papel importante na formação dos jovens do campo.

Essa proposta educacional emerge de um contexto pós-revolução industrial no mundo ocidental, em que a cidade passa a ser valorizada em detrimento do campo, o que contribui para o aumento significativo das atividades urbano-industriais, causando êxodo rural. Foi um período em que o meio rural francês encontrava-se fortemente afetado pelo processo de mecanização da produção, crise do mercado e dos preços devido ao período pós-guerra, industrialização e o crescimento do capitalismo (OLIVEIRA, 2007).

Neste período a condição social e as políticas de exclusão são atribuídas a pouca ou inexistente formação educacional, na percepção dos próprios trabalhadores (VERGUTZ, 2013). Assim, a escola assume o papel salvacionista, responsável por formar moralmente os indivíduos, tornando-os cidadãos. As consequências sociais, políticas e econômicas deste

contexto contribuíram para que preocupações quanto à formação social, profissional e pedagógica surgissem, no sentido de adaptar um modelo educacional para a realidade vivida, voltada ao futuro do meio rural e desenvolvimento da região (OLIVEIRA, 2007). Para Veiga-Neto, trata-se de considerar a escola como uma instituição que se “estabeleceu e desenvolveu em conexão, com as novas práticas sociais, culturais, religiosas e econômicas” (VEIGA-NETO, 2007, p. 107) do período.

A situação socioeconômica da França dos anos 30 foi marcada pelo abandono dos direitos básicos e de saúde, habitação e educação dos camponeses por parte do estado. A consequência dessa situação era o êxodo rural e altas taxas de analfabetismo para os que permaneciam no campo (NASCIMENTO, 2005). Neste cenário foram fundadas as primeiras Casas Família Rural. A primeira iniciativa surge a partir das conversas entre um agricultor, produtor de ameixas, seu filho e o padre do vilarejo de Serignal-Pèboldol, no interior da França, pois o filho, Yves, não encontrava motivação para frequentar a escola regular (VERGUTZ, 2013).

Outros agricultores também perceberam o desinteresse dos seus filhos pela escola e, com vínculo e experiência nos sindicatos e no movimento cristão de ação social, engajaram-se a perspectiva de construir uma estrutura que possibilitasse ao jovem permanecer no meio rural, ajudasse a desenvolvê-lo e promovê-lo. Inicialmente, elaboraram uma iniciativa não burocrática de escola, fundamentada nos conhecimentos da vida cotidiana e no saber escolar, ou seja, o vínculo entre o empírico e o científico (VERGUTZ, 2013).

Foi criado um espaço de formação de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, fora das estruturas escolares. O conceito de formação utilizado permitia a educação dos filhos dos agricultores e a sua preparação para as futuras profissões. Buscava-se, neste contexto, a formação geral, técnica, humana e cristã (OLIVEIRA, 2007). Além disso, sugeria o compartilhamento do poder educativo entre os atores do meio, pais e formadores. No terceiro ano de funcionamento o número de alunos era dez vezes maior que no ano inicial e foi possível realizar um empréstimo para a compra de uma casa, a Casa Familiar de Lauzun (GIMONET, 1999).

Esse tipo de movimento só foi possível de ser realizado devido ao respaldo jurídico que existia na época. A Lei Francesa, de 18 de janeiro de 1929, permitia aos pais formar seus filhos na propriedade agrícola, complementando os estudos com cursos por correspondência, da Escola Superior de Purpan (VERGUTZ, 2013). Somado a isso, o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), uma organização independente e autônoma de sindicatos profissionais agrícolas, buscava uma revalorização do rural, que não separasse a produção do homem que

produz, serviu como reforço. A aproximação com as autoridades de educação foi possível através do apoio da SCIR, garantindo a possibilidade de formalização da proposta de formação em alternância (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Na França, a receptividade do método e o sucesso com alunos do sexo masculino, bem como o interesse e aprovação dos pais e demais atores institucionais, resultou na Lei de Ensino Agrícola da França, em 1938, passando a ser método obrigatório para os jovens do campo. Já em 1940, ocorre a expansão em território francês, devido a necessidade de reforçar as experiências obtidas até então. Neste momento os princípios, objetivos e métodos das MFRs eram a formação integral do jovem, baseada em princípios familiares através do método da alternância (RICCI, 1999).

Em 1942, surgiu a primeira Escola de Monitores e, no mesmo ano, a União Nacional das Maisons Familiares (UNMFRs), que, em 1945, era formada por mais de vinte escolas. O objetivo da UNMFRs era garantir os princípios originais das MFRs no seu processo de expansão. No período de 1945 a 1960 passou a abranger mais de 500 escolas no modelo de alternância (NOSELLA, 2007).

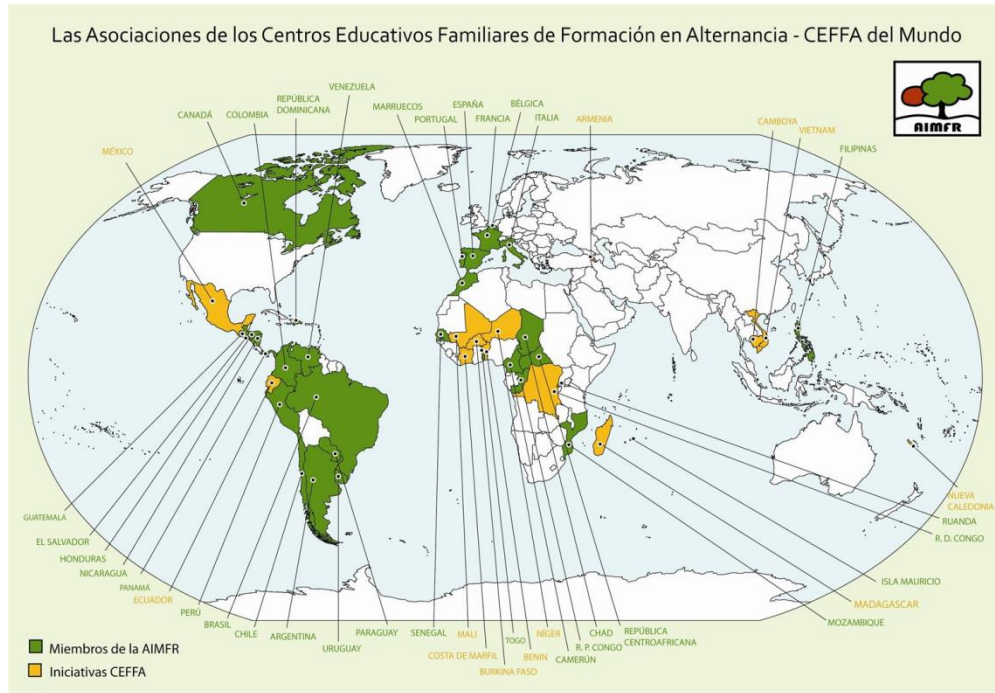
A expansão internacional iniciou nos anos de 1950, para Itália e Espanha, e Portugal nas décadas seguintes (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011). Em 1961, foi criada a primeira Escola Família Agrícola, na região de Treviso, em Soligo. Conforme Zamberlan (2003), estas escolas são resultado do Movimento das Escolas-Família Rurais (EFR), que desenvolveu atividades em conjunto com o Centro Educativo para Cooperação Agrícola de Treviso (CECAT) e o Instituto Profissional do Estado para a Agricultura (IPSA). O objetivo inicial era coordenar as atividades agrícolas na região, porém no final dos anos 50, iniciaram os projetos de formação, com escolas para homens e mulheres, separadamente.

A partir da experiência francesa, as escolas italianas vinculadas ao IPSA foram transformadas em Escolas Família Rurais. Neste formato, eram centros educativos públicos autônomos, que contavam com a participação direta das famílias, ou seja, as famílias não eram proprietárias da escola, mas sim colaboradoras. Depois da França e da Itália, as propostas educacionais com base na Pedagogia da Alternância disseminaram-se pela Espanha, em 1967, Portugal em 1985, e no território americano (VERGUTZ, 2013; GARCÍA-MARIRRODRIGA, PUIG-CALVÓ, 2010).

Na América Latina as experiências com esse método iniciaram na década de 1960, no Espírito Santo, a partir de referências italianas. No mesmo ano outros países como a Argentina, a Nicarágua em 1973, e o Canadá, em 1999, iniciaram trabalhos com o método (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011). Atualmente existem mais de mil instituições distribuídas em 40 países

diferentes, em todos os continentes, envolvendo cerca de 150 mil famílias rurais (VERGUTZ, 2013), conforme Figura 5.

Figura 5 - Associações de Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância no mundo



Fonte: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2018.

Devido à expansão da Pedagogia da Alternância pelo mundo, em 1975, no Senegal, fundou-se a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). Essa entidade internacional, naquele momento, possuía a intenção de reunir os movimentos que atuavam na perspectiva da alternância, com a finalidade de representar as diferentes instituições formativas para jovens do meio rural e, assim, dar visibilidade, promover e fomentar o seu desenvolvimento (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010). Além disso, os objetivos da AIMFR são representar os interesses e estabelecer as relações internacionais, difundindo os princípios, definindo os estatutos e sua correta aplicação dos CEFFAs. Atualmente a sede da AIMFR está localizada em Bruxelas (VERGUTZ, 2013).

5.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, as experiências baseadas na Pedagogia da Alternância têm forte influência italiana, e partir de 1960 são fundadas as Escolas Família Agrícola, por meio da União Nacional das Escolas Família Agrícola (UNEFAB) e das Casas Familiares Rurais. As duas experiências

marcam o Movimento *Maisons Familiares Rurales* do Brasil. Além destes, existem outros formatos de experiências em alternância: as EFAs, as CFRs, as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (ProJovem), as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) e as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs), de ensino superior. É importante destacar que o sistema de alternância das EFAs é diferente das CFRs quanto ao ritmo de tempo e flexibilidade, como, por exemplo, permitindo que alunas façam parte de seu corpo discente (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002; ESTEVAM, 2003).

A primeira instituição educativa nos moldes da alternância foi registrada no Espírito Santo, no município de Anchieta, em 1968. Essa instituição era uma Escola Família Rural, vinculada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundada a partir da experiência do Padre Jesuíta Umberto Pietrogrande. O contato com a realidade social escolar do meio rural, marcada pelo abandono e currículo inadequado, levou o Padre a propor um projeto de escola que favorecesse a permanência dos jovens no meio rural e que promovesse a formação humana integral dos mesmos (BEGNAMI, 2004).

Na década de 1970 inicia-se a expansão do movimento CEFFAs para outros estados, um trabalho de base que pretendia disseminar as EFAs (ZAMBERLAN, 2003). É importante destacar que o processo foi iniciado e incentivado também por um grupo de agricultores da região, em um período histórico em que a realidade do meio rural sofria com o abandono do poder público, frente à expansão do modelo capitalista urbano-industrial, o que acarretava em êxodo rural associado ao fornecimento de mão de obra necessária as indústrias (BEGNAMI, 2004).

A influência da experiência italiana no Brasil é justificada pela imigração na região dos municípios de Anchieta, Piúma, Alfredo Chaves, Iconha e Rio Novo, no Espírito Santo. Conforme Zamberlan (2003), as primeiras escolas-família no Espírito Santo possuíam aspectos pedagógicos das CFR francesas e estrutura político-administrativa das EFRs italianas, e, além disso, eram parte de um projeto ligado às paróquias católicas do estado.

Neste período o estado do Espírito Santo encontrava-se em uma forte crise socioeconômica, devido a dificuldades no cultivo de café, o que acabou acarretando forte êxodo rural. A proposta das EFAs surgiu com a preocupação de atender os jovens do campo, que passavam por um momento de baixas perspectivas econômicas e sociais no meio rural, buscava uma nova alternativa, diferente do sistema tradicional de ensino (BEGMANI, 2002).

As primeiras EFAs surgiram no Brasil em um momento no qual a educação do meio rural era direcionada para a valorização e incentivo dos costumes urbano-industriais, além

disso, o modelo de agricultura era fundamentado na perspectiva agroexportadora. Neste contexto, não havia destaque ou uma atenção maior para a agricultura familiar, nem para formação dos homens e mulheres do campo, com base em princípios de sustentabilidade, desenvolvimento da comunidade local e melhora da qualidade de vida (OLIVEIRA, 2007).

A implantação de novas EFAS nos outros estados, no final da década de 70 e início dos anos 80, tiveram apoio da igreja cristã católica, através das CEBs. Ainda assim, essa característica não pertence a todas as escolas e associações. A busca por alternativas e novas perspectivas foi reforçada pela Revolução Verde instaurada na época, essa tendência visava à modernização do campo, porém ocasionou o endividamento de pequenos produtores, êxodo rural e danos ambientais, perceptíveis ainda atualmente (VERGUTZ, 2013).

Conforme Silva (2003), no âmbito da educação rural, neste período, as perspectivas educacionais refletiam uma orientação geral, na qual a modernização do campo era fator determinante para a evolução deste espaço, ou seja, uma concepção economicista. Os adeptos desta vertente defendiam a implantação de iniciativas que proporcionassem a superação das condições entendidas como de atraso cultural e econômico do rural, este atraso era atribuído a mentalidade tradicional e a utilização de técnicas rudimentares.

Desta forma, a criação das EFAs colocou-se na contramão da educação básica convencional existente no meio rural do país neste período. No processo de criação, destaca-se a atuação do MEPES, tanto na manutenção quanto na consolidação das primeiras experiências das EFAs no Brasil, auxiliando o processo de expansão da pedagogia da alternância para outras regiões (BEGMANI, 2002).

A ampliação da atuação das EFAs em território nacional foi institucionalizada e fortalecida pela criação de associações regionais em nível estadual. Estas associações coordenam o conjunto de EFAs de determinada região e estão vinculadas à União Nacional das Escolas Família Agrícola (UNEFAB), que foi fundada em 1982 e está localizada, atualmente, no estado de Goiás. A UNEFAB tem a função de prestar assessoria às associações regionais, além de ser uma entidade representativa. Destaca-se que as ECORs do Espírito Santa e da Bahia também estão vinculadas à UNEFAB (VERGUTZ, 2013). A ordem cronológica da criação destas associações está apresentada no Quadro 3.

Begmani (2011) apresenta os quadros 4 e 5 abaixo, a partir dos quais é possível perceber a abrangência da Rede CEFFA no Brasil. Em 2011, a rede era composta por 268 centros educativos, dentre estes, 148 EFAs e 120 CRFs, ofertando Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Profissionalizante.

Quadro 3 - Ordem cronológica de criação das associações regionais

Associação	Estado/região	Ano de fundação
Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES	ES	1968
Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA	BA	1979
Fundação Padre Antônio Dante Civieri – FUNACI	PI	1989
Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia – AEFARO	RO	1992
Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA	MG	1993
União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão – UAEFAMA	MA	1997
Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido – REFAISA	Semi-árido ¹	1997
Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá – RAEFAP	AM	2000
Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins – AEFACOT	TO	2002
Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas – AGEFA	RS	2008

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de Vergutz (2003).

Quadro 4 - Abrangência das EFAs no Brasil: rede nacional

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

Fonte: Begmani, 2011.

¹ Abrange parte dos estados do Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Quadro 5 - Abrangência das CFRs no Brasil: rede regional

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

Fonte: Begmani, 2011.

Conforme Vergutz (2013), as CFRs iniciaram sua experiência no Brasil em 1981, no estado de Alagoas. Em 1987, foi criada outra CFR no Paraná e, em 1991, uma em Santa Catarina. O movimento de origem francesa das CFRs se consolida na Região Sul, onde as casas são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul).

Porém, a ARCAFAR-Sul relata que a primeira CFR foi implementada em 1968, em Pernambuco e a segunda CFR do Brasil foi instalada em Alagoas, em 1981. De qualquer forma, para o caso das CFRs também houve o intercâmbio de experiências internacionais, através da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a União Nacional das *Maisons Familiales Rurais* (UNMFR), representada por um assessor pedagógico francês. (CHAVES; FOSCHIERA, 2014).

Para Silva (2000), as primeiras experiências buscavam a fixação do jovem no meio rural, além disso, sua conscientização sobre o papel político junto aos atores sociais do campo. Assim, essas iniciativas fundamentavam-se na Pedagogia da Alternância e o princípio de valorização da comunidade somado a participação dos pais na condução do processo educativo.

É possível considerar que, no contexto de surgimento das EFAs, elas representam uma alternativa ao modelo tradicional de educação destinada ao espaço rural. Assim, as famílias do meio rural apropriam-se da escola e da educação destinada aos jovens do campo, diante da quase ausência de políticas públicas específicas.

5.3 CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

Os Centros Familiares de Formação por Alternância abrangem as EFAs, as Casas Rurais Familiares e as ECORs, sendo os dois grupos mais representativos da Pedagogia da Alternância

as EFAs e as CFRs. Conforme Queiroz (2007), as três primeiras instituições de ensino criadas no Brasil nos moldes da Pedagogia da Alternância, tiveram a denominação de Escolas Família Agrícola, no estado do Espírito Santo, no final da década de 1960. Já no Nordeste do país, as iniciativas foram caracterizadas como Casas Família Rural, posteriormente.

Dados apresentados pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES, 2014), destacam que foi criada na Itália, em 1968, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES). O objetivo era promover o intercâmbio cultural e troca de experiências. O projeto resultou na fundação das três primeiras EFAs no Brasil.

Os sistemas pedagógicos e metodológicos adotados por essas duas modalidades de formação em alternância apresentam semelhanças e diferenças. Conforme já mencionado, as CFRs surgiram na França, em 1935, e trabalham com a Pedagogia da Alternância. Assim como as CFRs, as EFAs trabalham com a mesma metodologia, porém a partir de uma adaptação italiana da referência francesa.

As CFRs procuram desenvolver e direcionar a formação dos alunos para o trabalho agrícola, priorizando a proposta inicial, a de preparar os filhos dos trabalhadores rurais para se manterem no campo e, além disso, proporcionar a formação escolar destes. Já as EFAs surgem em outro contexto e realidade, sua prática educativa é voltada para a formação escolar, sem deixar de praticar o trabalho agrícola, mas com menor ênfase (FRANK, 2007; NASCIMENTO, 2005).

Queiroz (1997) também realizou apontamentos sobre essas semelhanças e diferenças. Conforme o autor, além da origem e da ênfase nas temáticas, existem outras diferenças. As CFRs trabalham em parcerias com o poder público e órgão da comunidade enquanto as EFAs possuem forte ligação com a igreja católica, sindicatos e movimentos sociais. As EFAs acentuam a formação intelectual, mas mantêm a formação técnica, dos jovens no período de alternância que consiste em passar 15 dias na escola e 15 dias na propriedade. De forma diferenciada, nas CFRs o período de alternância ocorre em duas semanas na propriedade e uma semana na escola, com ênfase na formação técnica do jovem agricultor.

Vergutz (2013) destaca que ambas as iniciativas, tanto as EFAs quanto as CFRs, partilham das mesmas finalidades e meios para possibilitar a formação integral dos jovens do campo, promovendo o desenvolvimento do meio onde vivem. Porém, as CFRs assumem a formação tanto em nível de qualificação quanto em nível básico e profissionalizante, enquanto as EFAs organizam sua formação em básica e profissionalizante.

A maioria dos cursos técnicos profissionalizantes ofertados em alternância, atualmente, é em nível de ensino médio, nas especificidades de Técnico em Agricultura ou Técnico em

Agropecuária (BEGMANI, 2011). Vergutz (2013) destaca a necessidade constante de debate neste âmbito, pois os CEFFAs têm sua origem nos movimentos sociais, além do posicionamento político e pedagógico característico de luta por espaços sociais, políticos e educacionais relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos e do meio, não apenas nos aspectos de produção, mas também nas relações e vivências proporcionadas pelo campo.

5.4 OS QUATRO PILARES NO MOVIMENTO CEFFAS

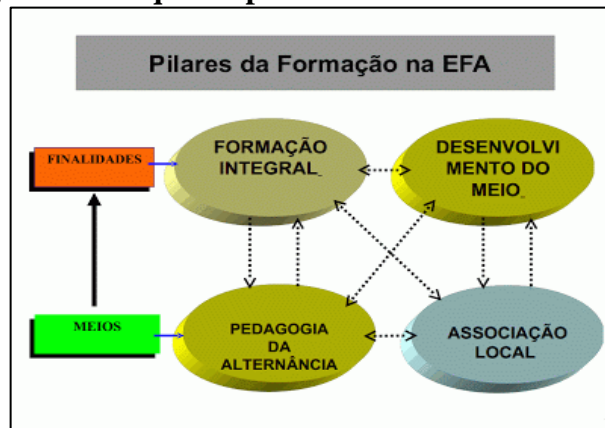
Uma proposta educacional voltada para o povo do campo, com tempos e espaços específicos às suas necessidades, que busca preservar sua identidade, demanda a utilização de métodos que reforcem a identidades dos sujeitos como ativos e não apenas como passivos. Assim, a participação das famílias em organizações e movimentos é fundamental para este exercício e para a formação de agentes promotores da transformação (VERGUTZ, 2013).

O processo educacional do Movimento CEFFAs busca a identidade e a unidade ao mesmo tempo em que se expande pelos cinco continentes. Porém, é necessário considerar as diversidades contextuais e históricas de onde a proposta educativa, nestes moldes, possa surgir (VERGUTZ, 2013). Por conta disso, conforme Gimonet (2007), foi elaborada pela União Nacional das Maisons Familiares Rurales, na França, a Carta de Identidade. Esta carta estabelece alguns critérios que definem a atuação de um CEFFA, como ações específicas ao contexto rural, o envolvimento das famílias através da associação local, o método pedagógico da alternância, entre outros.

Garcia-Marirrodiga e Puig-Calvò (2010) denominaram de Quatro Pilares da Alternância a formação integral, o desenvolvimento do meio, a alternância e a associação local, conforme Figura 6. Segundo os autores, estes princípios, baseados no Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento dos CEFFAs, são características obrigatórias para que uma instituição educativa se caracterize como CEFFA, com finalidades e meios definidos.

A partir do quadro da Figura 6 e das definições dos autores, o objetivo institucional dos CEFFAs é direcionado para a busca da promoção e do desenvolvimento das pessoas e do meio, através da formação integral dos sujeitos em formação. As finalidades baseiam-se na Formação Integral e no Desenvolvimento do Meio. A Formação Integral das pessoas refere-se ao sentido técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético e espiritual. O Desenvolvimento do Meio é indissociável da Formação Integral, refere-se à possibilidade dada aos jovens em formação, para que se tornem atores de seu próprio desenvolvimento e do território em que estão inseridos (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÒ, 2010).

Figura 6 - Os quatro pilares do Movimento CEFFAs



Fonte: Vergutz (2013).

Os meios utilizados para alcançar essas finalidades são a Pedagogia da Alternância como metodologia e a Associação Local. Ressalta-se a necessidade de demarcar estes quatro princípios como pilares do movimento CEFFA, de forma que se compreenda a totalidade de sua significação, sem reduzir a Pedagogia da Alternância a uma proposta metodológica que alterna tempos e espaços, mas sim como um pilar básico de um movimento social inerente a luta pela educação contextualizada (VERGUTZ, 2013).

O movimento alternado, potencializado pela organização pedagógica que promove a problematização, reflexão, diálogo, planejamento e ação, em que o sujeito aprende experimentando, torna possível ampliar a formação, no sentido buscar melhorar a qualidade de vida e valorizar os sujeitos e o meio, através de suas relações (VERGUTZ, 2013). Conforme Gadotti (2003, p. 48), “[...] é o sujeito que aprende através de sua experiência. [...] é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença”.

5.4.1 Formação integral

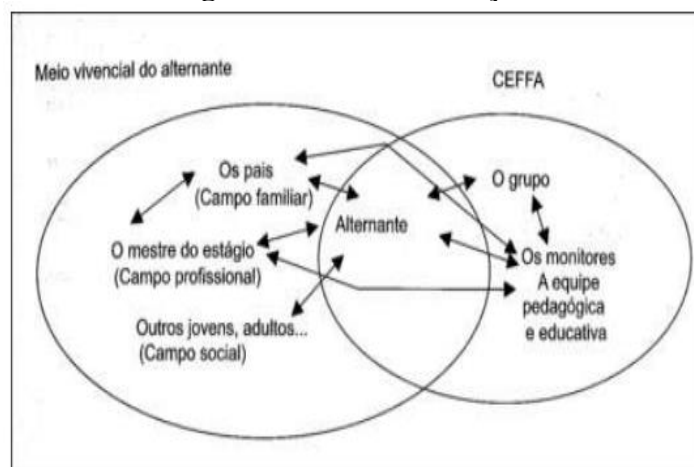
A Formação Integral, definida como uma das finalidades do Movimento CEFFA, associa-se ao princípio-sistêmico de Edgar Morin. Este defende que não é possível se conhecer o todo sem conhecer as partes e vice-versa. Desta maneira, a totalidade é algo maior do que uma forma global (MORAES, 2008). A partir da alternância de tempos e espaços, a formação integral compreendida pelo Movimento CEFFA extrapola o espaço e o tempo escolar. Ela abrange os diversos elementos, fatores e relações que se apresentam como possibilidades e necessidades de estarem presentes no processo de aprendizagem dos estudantes (VERGUTZ, 2013).

Para Gimonet (1999) a formação integral em alternância é o movimento de sair dos muros da escola e abandonar seus rituais. Além disso, considerar de maneira diferente os conhecimentos e as pessoas que envolvem a formação, trabalhar com os pais e os orientadores como parceiros de um projeto em comum. Neste sentido também ocorre uma modificação e ampliação na concepção do sentido de professor para monitor, suas funções também são diversificadas. O monitor assume a função de gerir uma “complexidade educativa”, que abrange as famílias, histórias de vida, ambientes diversos, o que descaracteriza a função de professor em uma perspectiva de ser aquele que professa o saber.

Somado a isso, além do monitor, outras experiências, trocas e informações são consideradas como formadoras. A família, a comunidade, instituições, associações e parceiros são considerados como co-formadores na alternância, o movimento e seus instrumentos pedagógicos promove uma rede de relações (VERGUTZ, 2013). Gimonet (1999) relaciona o campo social, familiar e profissional, conforme a Figura 7, criando ilhas relacionais onde os contatos humanos se multiplicam.

Vergutz (2013) destaca que a formação integral tem o objetivo de ampliar o campo de formação dos jovens enquanto um dos pilares do Movimento CEFFA. Cria-se a possibilidade de relacionar a aprendizagem escolar, profissional e de vida dos estudantes, através da intersecção do meio de vida com o CEFFA e da articulação entre os diferentes atores do processo: colegas e grupos de estudantes, a família, a comunidade e instituições, a escola, os monitores e os parceiros.

Figura 7 - Rede de relações



Fonte: Gimonet (1999).

5.4.2 Desenvolvimento do meio

O desenvolvimento do meio é outra finalidade do Movimento CEFFA, presente desde a primeira iniciativa, pretende-se promover o desenvolvimento de determinada região através de um projeto educativo diferenciado para os jovens. Traduzindo-se em um projeto que valoriza o sujeito e sua família, sua comunidade e as relações que possibilitam atuar e refletir sobre os saberes locais (VERGUTZ, 2013).

É importante definir que o termo ‘meio’ se refere ao território camponês, um espaço de vida onde uma diversidade de culturas constrói sua existência (FERNANDES, 2012). Quanto ao desenvolvimento, considera-se além do econômico, o social, antropológico, e outras análises e classificações. Este pilar do Movimento CEFFA complexifica o sujeito e suas relações a partir do seu meio, no qual se baseia a transição do sujeito mecânico para o sujeito epistêmico (PELLANDA, 2003; VERGUTZ, 2013).

A complexificação do meio, neste sentido, emerge pela percepção do próprio sujeito como sujeito, como ser vivo, localizado no centro de seu mundo e na complexidade das relações. A partir do entendimento e do pertencimento, os sujeitos estabelecem vínculos e relações com sua realidade, intervindo e modificando a si próprio, aos outros e o mundo (MORIN, 2011).

Freire (1987, p. 52) destaca a importância da conscientização inicial do sujeito, como ser social, envolvido e pertencente em relações, através do diálogo crítico e libertador, fundamentado na ação e reflexão. Porém, deve-se ter o cuidado para que a conscientização não se resuma ao ativismo, ela deve estar associada à dedicação e empenho para que seja práxis.

Na busca pela práxis, Forgeard (1999) aborda o pilar de desenvolvimento do meio do Movimento CEFFA a partir da lógica da recusa e da lógica de projeto para o campo. A lógica da recusa assume que os jovens e suas famílias, conscientes das relações e do processo social educacional no qual estão envolvidos, compreendem a necessidade de recusarem a invisibilidade do campo perante as políticas públicas. Além disso, passam a valorizar as experiências do campo e suas relações com o coletivo, resultando em experiências sociais vinculadas aos tempos e espaços escolares. A lógica do projeto visa partir dos recursos locais, valorizá-los, ou seja, tomar consciência da situação e agir em busca de soluções e fortalecimento de parcerias.

A Pedagogia da Alternância, através do pilar de desenvolvimento do meio, permite aos jovens estudantes e as suas famílias conhecer a realidade da região onde estão inseridos, problematizá-la e propor alternativas e intervenções, a partir de suas experiências e vivências.

5.4.3 Associação local

A formação de uma Associação Local está presente no Movimento CEFFA desde seu início, na França, na década de 1930, apresentando-se como um pilar de todo processo formativo. O objetivo da Associação Local é ofertar uma educação de qualidade que possibilite um futuro melhor para os jovens do campo, sendo formada por um grupo de pessoas, incluindo as famílias dos estudantes, que se organizam para esta finalidade (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÒ, 2010; VERGUTZ, 2013).

Destaca-se o espaço de participação das famílias na gestão do CEFFA, através da Associação Local, abordando aspectos administrativos e pedagógicos relacionados com as especificidades locais. Isto é também o que diferencia um CEFFA de outras instituições educacionais, imprimindo características da educação popular. Conforme Paludo (2012, p. 284), “[...] para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade”.

5.4.4 Alternância

O método da Pedagogia da Alternância relaciona o processo de aprender ao viver, parte-se da necessidade de uma metodologia específica que possibilite ao estudante conhecer pelo próprio viver, considerando o desejo de ofertar educação contextualizada ao meio rural (VERGUTZ, 2013). A metodologia busca a aprendizagem como a combinação entre sujeito e o meio em que ambos se transformam juntos (PELLANDA, 2006).

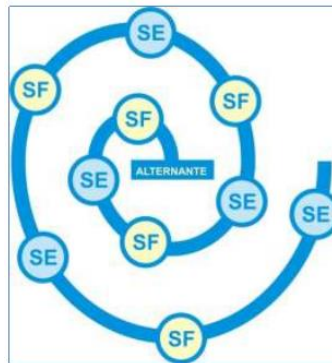
Para o caso das EFAs, a proposta emerge de um grupo de agricultores, apoiados por movimentos sociais e universitários, que elaboram uma metodologia centrada na alternância de espaços e tempos, organizada por instrumentos e técnicas que a sustentam. Essa construção baseia-se no processo de conhecer e aprender sem distanciamento, na concepção do observador consciente da não separação entre o ser e o fazer, o conhecer e o falar (PELLANDA, 2003).

A metodologia da Pedagogia da Alternância se caracteriza, desde o início, como uma pesquisa-ação. Compreende a ação como uma dimensão que faz parte de sua constituição, e articula entre teoria e prática seu processo de aprendizagem, desenvolvido de forma coletiva (BARBIER, 2002). Inicia-se com a experiência de vida cotidiana em direção à teoria e aos saberes científicos, em seguida, volta-se a experiência cotidiana e assim sucessivamente (GIMONET, 2007), em uma espécie de espiral,

O movimento pedagógico em alternância acontece em tempos e espaços distintos: a escola, a família e a comunidade. Baseada em instrumentos pedagógicos específicos, a Pedagogia da Alternância pretende oportunizar tempo e espaço para a vivência nos ambientes escolar, familiar e junto a comunidade. Assim, possibilita a promoção de trocas, buscas, questionamentos, interações e associações entre os saberes compartilhados na família e na escola. Desta forma, há tempo e espaço para experimentação e observação do próprio contexto sócio-profissional-familiar dos estudantes, além disso, a sugestão de temáticas e alternativas a serem abordadas na ação educativa, conforme Figura 8 (VERGUTZ, 2013).

O sujeito alternante amplia suas possibilidades de aprendizagem nos diversos tempos e espaços em que atua. Nas experiências e na complexidade das relações, a partir da espiral evolutiva, o estudante se aproxima da família de forma mais observadora, com sentimento de pertencimento e com a possibilidade de se integrar ao campo familiar, trocar saberes, criando e recriando a espiral. Desta forma, obtém-se um constante movimento de alternância do processo de produção de conhecimento, entre a sessão escolar (SE) e a sessão familiar (SF), que potencializa as aprendizagens (VERGUTZ, 2013).

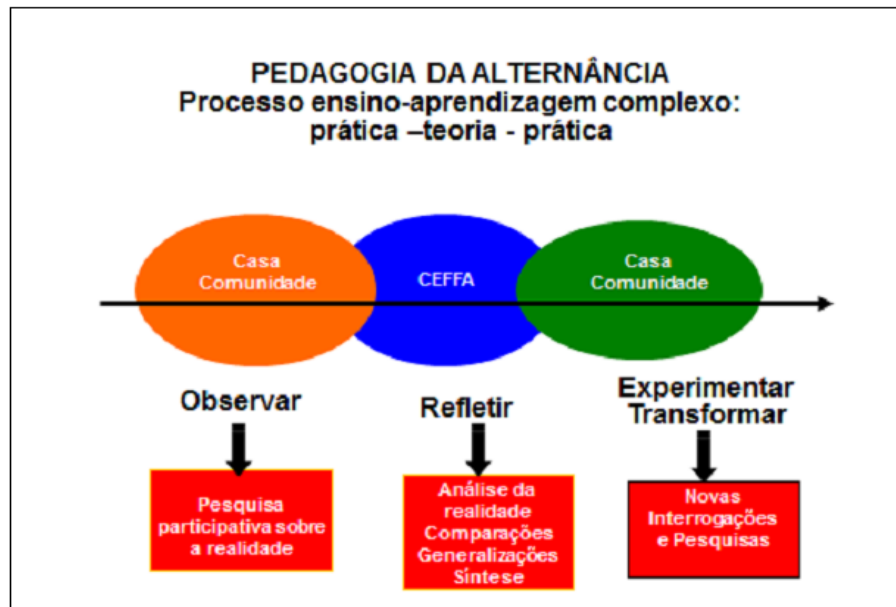
Figura 8 - Espiral da alternância



Fonte: Vergutz, 2013.

O movimento é alternado em dois espaços, a casa/comunidade e o CEFFA, e em três momentos distintos e interligados, o observar, o refletir e o experimentar/transformar, Figura 9.

Figura 9 - Momentos e espaços da Pedagogia da Alternância



Fonte: Puig-Calvó, 2005.

Destaca-se que o movimento metodológico se apresenta descontínuo entre as SE e SF, porém não se caracteriza por um sistema binário teoria/prática e escola/família. Ao contrário, observa-se complementaridade entre todos os elementos, momentos e experiências, possibilitando uma formação interativa e criadora (VERGUTZ, 2013).

Da mesma forma, conforme Puig-Calvó (1999), o movimento de alternância é

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

Assim, a alternância é um processo dinâmico, complementar em seus elementos, entre as sessões escolar e familiar, em que o conceito de familiar remete a conotação de ser o que o estudante vivencia, experimenta e observa na comunidade em que convive. Caracterizando uma concepção de aprendizagem complexa, pois conforme Oliveira (1999), não há como aprender a partir de informações do exterior, nem pelo desenvolvimento de potencialidades expressas em programas, o aprender está relacionado com processos que emanam de perturbações internas. A aprendizagem na Pedagogia da Alternância se potencializa pois atravessa as relações vividas, é um processo em/de constante transformação (VERGUTZ, 2013).

5.5 INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

A Pedagogia da Alternância busca possibilitar aos sujeitos a reflexão sobre suas ações, o que promove a transformação consciente da comunidade que os rodeia, através de sua organização em tempos alternados. O processo de aprender ocorre no movimento de ação e reflexão, que coordena diferentes saberes e experiências, através do distanciamento e aproximação dos objetivos, proporcionando a construção de saberes críticos e a conscientização (VERGUTZ, 2013).

Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância são os meios que possibilitam sua execução de forma prática. Além disso, explicitam o movimento da alternância e a tornam efetiva para ocorrer no ritmo e na sequência dos tempos da unidade de formação e fora dela. Cada instrumento é específico para um tempo ou articulação de tempos.

Atualmente, nas EFAs do Brasil, são aplicados os instrumentos pedagógicos demonstrados no Quadro 6, elaborado por De Burgghgrave.

O Plano de Formação é o instrumento que organiza os demais. Neste plano são dispostas as sessões familiares e escolares, permitindo assim, a gestão pedagógica de cada sessão e suas temáticas.

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

Quadro 6 - Instrumentos pedagógicos utilizados nas EFAs brasileiras

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	O QUE É
Planos de Estudo	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em Comum	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudos.
Caderno da Realidade	Livro da vida do (a) jovem onde se registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudo nos ciclos das alternâncias.
Viagens e Visitas de Estudos	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudos. Implica em intercambiar experiências concretas.
Colaborações Externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo PE. Geralmente, são dados por profissionais, lideranças parceiras que colaboram.
Cadernos Didáticos	É uma modalidade de “livro didático” elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudos.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir do Plano de Estudos.

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	O QUE É
Visitas às famílias e Comunidades	Atividade realizada pelos (as) monitores(as) para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão da CEFFA em seu meio.
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de Estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os (as) jovens.
Caderno de Acompanhamento da Alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre a escola-família e família-escola.
Projeto Profissional	O (a) jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que aprende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviço, bem como continuação dos estudos. No último ano, ele (ela) sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo, posturas. Todos avaliam e são avaliados.
Plantão	Permanência dos monitores na escola no período da noite, permitindo a ampliação da vivência integrada com os jovens.

Fonte: adaptados de De Burgghgrave, 2011.

Este instrumento visa integrar e sistematizar os objetivos e as necessidades dos estudantes, de suas famílias e da comunidade. Além disso, conforme GIMONET (2007), introduzir as noções teóricas necessárias para construir conhecimentos e capacidades. Desta forma, o Plano de Formação pode ser replanejado ao longo do processo, a partir da prática dos demais instrumentos pedagógicos e das relações, vivências, trocas e experiências entre os jovens, com os monitores e a comunidade.

Vergutz (2013) afirma que é o Plano de Formação que embasa o processo educacional, ou seja, ele que representa e simboliza o processo educacional que emerge do campo, com a realidade dos sujeitos que habitam este espaço. Isso se deve ao fato de que a sua elaboração demanda trabalho de cooperação, entre os representantes que participam da formação e dos administradores da associação (GIMONET, 2007). Assim, a definição do projeto formativo é elaborada com a participação e envolvimento das famílias.

A organização pedagógica do Plano de Formação, bem como a definição das temáticas a serem abordadas, a sequência, as atividades e os conteúdos a serem trabalhados em cada área é realizada pelos monitores. Estes realizam a tarefa com base na experiência em direção a reflexão, pelo compartilhamento dos saberes empírico e científico (VERGUTZ, 2013). Gimonet (2007) explica que a construção do plano passa, primeiramente, pelo processo de

olhar, ler, escutar e perceber a realidade para depois pensar temas que possam ser relacionados às noções teóricas.

As temáticas propostas para estudo aproximam-se dos temas geradores de Paulo Freire, partem das experiências do cotidiano para promover o pensamento crítico do mundo (FREIRE, 1987). As EFAs buscam organizar as temáticas geradoras ao longo dos três anos de formação, de forma que os estudantes tenham conhecimento de si, sua família e sua propriedade, no primeiro ano de formação. No segundo ano, as temáticas são voltadas para a comunidade, técnicas e tecnologias alternativas. Por fim, no terceiro ano de formação, elabora-se uma intervenção, ou ação produtiva, de vida para si e para a família, através do Projeto Profissional do Jovem.

Desta forma, as temáticas encontram-se subdivididas em outras mais específicas, caracterizando outro instrumento pedagógico, o Plano de Estudo. Vergutz (2013) define o Plano de Estudo como

Um instrumento de pesquisa participativa, que liga as alternâncias, possibilitando observar, questionar e dialogar sobre vários aspectos do contexto do estudante-família-comunidade. Em outras palavras, possibilita a observação, investigação e percepção da relação entre a vida e a escola (VERGUTZ, 2013, p. 99).

O Plano de Estudo potencializa a alternância, uma vez que se viabiliza a reflexão contínua. É o responsável por transportar para o cotidiano as questões, reflexões e conclusões. Na prática, consiste em um guia elaborado em conjunto pelos monitores e estudantes, ao final de cada sessão escolar, com temas vinculados ao contexto do estudante e previstos previamente no Plano de Formação, tornando-se o eixo central da aprendizagem (VERGUTZ, 2013).

Motivado pelo diálogo entre monitores e estudantes, no momento da sessão escolar em que o Plano de Estudo é elaborado também se define os pontos que serão estudados sobre o tema previamente proposto. Este instrumento é realizado na sessão familiar e apresentado na sessão escolar subsequente, é através da sua avaliação que o monitor consegue perceber o envolvimento da família e as necessidades de cada estudante (VERGUTZ, 2013).

A Colocação em Comum é “o eixo entre a experiência e o saber” (ROCHA, 2003, p. 66). As colocações realizadas neste momento servem para direcionar o andamento da sessão escolar vigente. A partir disso, pode ocorrer um novo planejamento do Plano de Formação, remanejamento ou inclusão de temas conforme as necessidades constatadas.

A Visitas e Viagens de estudo tem o objetivo de proporcionar aos estudantes experiências práticas em ambientes diversos, o que promove o contato com realidades diversas. A Colaboração Externa é o instrumento que possibilita a troca de saberes e experiências,

durante a sessão escolar, com pessoas externas à escola, conforme a temática abordada pelo Plano de Estudos.

O Caderno da Realidade é o instrumento onde realiza-se o registro dos conhecimentos, informações, experiências, adquiridos na escola e na família. Origina-se da necessidade de sistematizar a pesquisa e as reflexões provenientes do método em alternância e possibilita ao estudante relacionar a família e a comunidade com a sua própria história (VERGUTZ, 2013).

As Visitas às Famílias ocorrem na sessão familiar e o objetivo é proporcionar o contato direto entre monitores e a família dos estudantes, no ambiente familiar. A partir deste instrumento também é possível aproximar a família da escola e permite ao monitor conhecer e criar condições de diálogo e troca de saberes, proporcionando a discussão sobre questões técnicas e pedagógicas sobre a escola e a aprendizagem do estudante (VERGUTZ, 2013). Assim, o momento da visita é importante para conhecer a realidade cotidiana do estudante, ampliar relações de confiança e a participação dos pais no processo de formação, e observar o comportamento do aluno dentro de seu meio sociocultural (ROCHA, 2003).

O instrumento pedagógico que possibilita o acompanhamento da alternância é o Caderno de Acompanhamento. Neste caderno ocorre a comunicação entre os agentes da formação: estudantes, pais, monitores e os responsáveis da alternância, através dele que se realiza o vínculo entre os diferentes espaços e tempos de formação (ROCHA, 2003).

Desta forma, este instrumento pode ser preenchido por todos os agentes e é permitido que todos realizem registros e acompanhem os acontecimentos na família e na escola, possibilitando um processo avaliativo a cada ciclo de alternância (VERGUTZ, 2013). Além disso, possibilita-se, através do Caderno de Acompanhamento a avaliação contínua do processo de formação, por todos os agentes.

As relações de confiança também são reforçadas através da Tutoria. Este instrumento permite o acompanhamento dos alunos de forma mais aproximada, por um monitor específico. O acompanhamento é personalizado e permite a orientação nas atividades, ao processo de aprendizagem, às vivências e demais relações nos ambientes de formação (VERGUTZ, 2013).

Já o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é o instrumento pedagógico que unifica as aprendizagens desenvolvidas durante o período de formação. Este projeto deve ser pensado vinculando os desejos do estudante e da família, orientado pelos monitores e tutores. O PPJ busca abranger as diferentes áreas do conhecimento e articular possibilidades de geração de renda para a família, a partir dos estudos e diagnósticos realizados ao longo dos três anos de formação (POZZEBON; VERGUTZ, 2012). Através do PPJ incentiva-se os jovens a buscarem

soluções para os problemas, tornando-os atores do seu próprio desenvolvimento, através da experimentação e verificação (PUIG-CALVÓ, 2002).

Os estágios curriculares são realizados no último ano de formação, para a conclusão do ensino técnico. Além disso, algumas EFAs ampliaram essa possibilidade, a fim de suprir as demandas da comunidade e adotaram a possibilidade de os estudantes realizarem estágios não-obrigatórios, conforme a necessidade. Estas ações externas fazem parte das Atividades Extracurriculares, através delas o jovem realiza ações, preferencialmente próximas a sua propriedade, a fim de contribuir com a comunidade (VERGUTZ, 2013).

Além destes instrumentos pedagógicos a atividade de Plantão caracteriza-se com fundamental importância pedagógica para o processo formativo. O Plantão é a permanência dos monitores na escola no turno da noite, o que corresponde a ampliação da vivência integrada, realizando maior acompanhamento às atividades dos jovens neste período. Os monitores dormem na escola, assim como os alunos, desta forma vincula-se, de forma significativa, o processo de aprender ao viver cotidiano (VERGUTZ, 2013).

Assim, Vergutz (2013) explica que, a função do monitor ultrapassa a transmissão de saberes dentro da sala de aula, as relações, interações e ações são amplificadas, indo além deste espaço físico. Assim, o processo de ensino/aprendizagem ocorre em todos os espaços, o monitor torna-se “um agente de relação e de comunicação entre as diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio” (GIMONET, 2007, p. 147).

Estes instrumentos pedagógicos potencializam a aprendizagem contextualizada na região onde as EFAs se situam, a partir da problematização e da busca por soluções através de um olhar sistêmico. Desta forma, a dinâmica dos instrumentos pedagógicos, somada a socialização das pesquisas e compartilhamento das experiências vivenciadas, a participação das famílias, da comunidade e dos parceiros, reforça a abrangência regional, e não somente local, das EFAs. Assim, a partir destes instrumentos, somados a atividade de Plantão, pode ser aproximadamente descrita uma Pedagogia Brasileira da Alternância.

6 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO RIO GRANDE DO SUL

No Rio Grande do Sul o movimento CEFFA manteve a lógica nacional, possuindo representantes de EFAs e CFRs. No RS o pioneirismo é das CFRs, presentes no estado desde 2002. Atualmente, vinculadas institucionalmente à ARCAFAR-RS e à ARCAFAR-Sul, as CRFs estão em processo de expansão em diversos municípios, o que demonstra a importância deste modelo de trabalho para o fortalecimento do movimento CEFFAs e da Pedagogia da Alternância, contribuindo para o desenvolvimento regional.

No RS, a AGEFA é a instituição, fundada em 2008, filiada a UNEFAB, que mantém as EFAs. Atualmente estão em funcionamento no estado quatro EFAs, duas na região do Vale do Rio Pardo, uma na Serra e outra na Região Sul, todas contam com ampla participação comunitária, envolvendo famílias de estudantes e egressos, o poder público municipal, entidades regionais e agricultores.

O presente capítulo busca relatar a trajetória histórica da Pedagogia da Alternância no RS, desde seu surgimento, fundação das EFAs do estado, o funcionamento das escolas e o gerenciamento atual.

6.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA NO RIO GRANDE DO SUL

No Rio Grande do Sul a Pedagogia da Alternância é utilizada como metodologia de trabalho nas EFAs e nas CRFs. As CRFs estão presentes no estado desde o ano de 2002, quando foi fundada a Casa Familiar Santo Isidoro, vinculada a ARCAFAR-RS, afiliada a ARCAFAR-Sul. Localizada no município de Frederico Westphalen, a CFR oferece formação em nível médio e conta com o apoio da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) (VERGUTZ, 2013; COSTA, 2012).

Outras CFRs encontram-se em processo de implementação ou já iniciaram seus trabalhos. Em 2012 mais seis escolas estavam em processo de credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação, nos municípios de Santo Antônio das Missões, Santo Cristo, Três Passos, Ijuí, Alpestre e Barão do Cotegipe, todas vinculadas à ARCAFAR-RS e ARCAFAR-Sul (COSTA, 2012).

A primeira EFA do RS foi fundada em 2009, na cidade de Santa Cruz do Sul. A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) é ligada a Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola (AGEFA), que é vinculada à UNEFAB e a AIMFR. A AGEFA foi criada em 25 de julho de 2008, com o intuito de problematizar questões regionais inerentes ao espaço

rural, como o êxodo, a monocultura do tabaco, a diversificação de culturas, a agroecologia, a utilização de agrotóxicos, a degradação ambiental, a assistência técnica, entre outras (VERGUTZ, 2013).

Ressalta-se que desde 2001, o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), no município de Rio Pardo, também utiliza a alternância como método pedagógico. Vinculado ao Instituto Souza Cruz, porém sem pertencer a Rede CEFFAs do estado por apresentar objetivos e finalidades diferentes, busca na Pedagogia da Alternância um referencial metodológico, sem o posicionamento social e político que caracterizam os pilares dos CEFFAs (VERGUTZ, 2013).

Assim, a Pedagogia da Alternância como metodologia específica está presente no estado há mais de 20 anos. Somam-se as experiências das CFRs, que qualificam os jovens agricultores em nível médio, o CEDEJOR que oferece qualificação para os agricultores e as EFAs que formam estudantes em nível médio e técnico agrícola. O período é de fertilidade para o método no estado, que oferece muitas possibilidades de formação e qualificação, abrangendo diversos municípios e regiões (COSTA, 2012).

A partir do ano de 2012 inicia o processo de expansão das EFAs no RS, assim, a AGEFA assume o papel de associação estadual. Agregando, além da Associação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (ASSEFASC), a Associação da Escola Família Agrícola de Vale do Sol (AEFASOL), e a Associação da Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (AEFASERRA). Devido a isso a ASSEFASC, constituída em 2 de junho de 2012, passa a ser a mantenedora da EFASC e possui como associados as famílias dos jovens estudantes e os egressos do ensino médio do ano de 2011 (VERGUTZ, 2013).

Esse movimento reafirma a importância da agricultura familiar como atividade econômica. Considerando a predominância do latifúndio, o espaço rural perde, a cada ano, mais jovens para as cidades, devido às condições desfavoráveis pelas quais a agricultura familiar passa (COSTA, 2012). Conforme o IBGE, em seu Censo de 2010, a população de 254 municípios gaúchos diminuiu entre os anos de 2000 e 2010, o que confirma a tendência de retração dos pequenos municípios e cidades rurais com menos de 10 mil habitantes (IBGE, 2010). Ou seja, os jovens migram para os centros regionais em busca de trabalho.

Os dados sugerem a importância de uma outra escola do campo, para fornecer alternativas para os jovens do meio rural e suas famílias, pois o êxodo rural compromete a produção e a sucessão familiar em curto prazo. Destaca-se a importância dos CEFFAs na formação dos jovens do campo, a partir dos pilares da Pedagogia da Alternância, tornando-a

possível através dos instrumentos pedagógicos e fornecendo aos estudantes a opção de permanecer no campo.

Atualmente o estado conta com mais três EFAs além da EFASC, a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASERRA), na cidade de Caxias do Sul, fundada em 2013, a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL) que iniciou os trabalhos em 2014 e está localizada no município de Vale do Sol, e a Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), fundada em 2016, na cidade de Canguçu. Conforme Richter (2017), desde o início dos trabalhos da EFASC, em 2009, o número de egressos das escolas é de 218, todos filhos de agricultores familiares que concluíram os cursos Técnico em Agricultura, oferecido pela EFASC e EFASOL ou em Agroecologia, oferecido pela EFASUL.

6.2 AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO RIO GRANDE DO SUL

A partir do ano de 2012 as EFAs estão em expansão no estado, com propostas de novas escolas e ampla participação da comunidade, envolvendo as famílias dos estudantes, egressos, poder público, entidades regionais e agricultores dos municípios. O processo de expansão iniciou no ano de 2010, com propostas que contaram com a mobilização comunitária e articularam a criação da EFASOL e da EFASERRA (COSTA, 2012).

A EFASC é a primeira com essa proposta na região sul do país, tendo iniciado suas atividades no início do ano de 2009. Com o objetivo de oferecer uma oportunidade de qualificação, capacitação técnica e uma formação humanística, que prepara os educandos para o exercício da cidadania e liderança. O diferencial da EFASC é que a escola desenvolve um processo educativo voltado para a promoção da sustentabilidade em meio a uma região onde a principal economia é a monocultura do tabaco.

A AGEFA é a associação mantenedora da EFASC e apresenta-se como um dos pilares da Rede CEFFAs, a Associação Local. Além disso, a associação é também regional, para a promoção educacional, representação e coordenação das EFAs do RS. A constituição da AGEFA foi possível a partir de uma parceria entre o Sistema de Cooperativa de Crédito do Vale do Rio Pardo (SICREDI-VPR) e alguns de seus sócios (VERGUTZ, 2013).

Nós somos 4 escolas hoje no RS, essas 4 escolas tem um guarda-chuva, que se chama AGEFA. A AGEFA é a Associação Gaúcha das EFAs, essa associação é a representação gaúcha dessas escolas, dentro dessa associação tem representantes das 4 EFAs, [...]. Realizamos encontros, formações entre as escolas e no ano passado [2016], através de uma parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR),

nós tivemos a oportunidade de fazer um intercâmbio para outras escolas do Brasil (Professora Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

A Região do Vale do Rio pardo destaca-se pela produção do tabaco e seu plantio é realizado em propriedades familiares rurais. O Plano de Curso da EFASC foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS) para justificar a autorização e o credenciamento de uma nova escola de ensino médio na região. A solicitação justifica-se pela urgência em criar espaços que pudessem garantir a formação adequada para estudantes filhos de agricultores (VERGUTZ, 2013).

A EFASC atende jovens da zona rural, filhos de produtores da agricultura familiar do Vale do Rio Pardo, com idade entre 13 e 23 anos, egressos de escolas públicas do campo, iniciou suas atividades em 1 de março de 2009, quando 85% das famílias dos estudantes matriculados possuíam como principal fonte de renda o cultivo do tabaco. Essa porcentagem pouco tem diminuído. Em 2012, 84% das famílias dos jovens matriculados estavam vinculadas a cultura do tabaco. Este é o contexto socioeconômico, político e cultural, desde o surgimento da EFASC até os dias atuais. A escola surgiu com o objetivo de problematizar questões regionais inerentes ao espaço rural, como o êxodo, a monocultura do tabaco, a diversificação de culturas, a agroecologia, a utilização de agrotóxicos, a degradação ambiental, a assistência técnica, entre outras (VERGUTZ, 2013).

Em 2012, foi fundada a Associação Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha, com o intuito de promover a instalação da EFASERRA na região de Garibaldi, a partir do interesse e liderança de agricultores do município de Garibaldi e mais seis municípios da região. Destaca-se “a importância desta mobilização da comunidade, de empresas e entidades parceiras e do Poder Público para a criação de uma escola voltada à educação no campo na região”. Após sua fundação, os membros da AEFASERRA reuniram-se com membros da EFASC, com o objetivo de planejar estratégias e ações para estruturação da futura escola (REDESUL, 2012).

A EFASERRA foi fundada em 2013, primeiramente no município de Garibaldi, conforme a Coordenadora Pedagógica Letícia explica:

Em 2013 foi fundada a EFASERRA, mas em Garibaldi, onde ficou até 2014. Em 2015 nós tivemos que deixar o prédio, pois era alugado e os proprietários o solicitaram de volta. Então, procuramos um lugar onde a escola pudesse estar e conseguimos esse prédio aqui em Caxias do Sul (Professora Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

O espaço onde a EFASERRA desenvolve suas atividades atualmente é alugado e pertence à associação de moradores da comunidade local. Existe a intenção de mudar a escola

para um local na mesma região que pertence a Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO) e possui cerca de 5 hectares. A escola oferece o Ensino Médio concomitante ao curso Técnico em Agropecuária.

Hoje atendemos 18 municípios da região, o que proporciona a EFA um caráter regional, pois engloba vários municípios da região. A escola conta com 53 estudantes em formação, no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e o Técnico em Agropecuária e mais 24 jovens em estágio. Depois que os estudantes completam os 3 anos do Ensino Médio, concomitante ao curso técnico, eles realizam mais 400 horas de estágio curricular supervisionado. Neste período escolhem diversos setores entre EMATER, Prefeituras, Cooperativas, enfim, é uma gama grande (Professora Letícia, coordenadora pedagógica da EFASERRA, 2017).

Após a EFASERRA, a próxima EFA a se organizar foi a do município de Vale do Sol, a partir de solicitações da comunidade local.

Foi feito já de início uma série de parcerias [entre a EFASC e instituições locais], pois ela é uma escola comunitária, então a manutenção dela vem dos pais, mas os agricultores não têm como pagar o custo total da escola, então se buscou parcerias públicas e privadas. Uma delas era já de início a SICREDI-VPR e depois outras instituições foram somando: as fumageiras, as empresas do tabaco e outras prefeituras. Uma das que tinha parceria, logo no início, era a Prefeitura de Vale do Sol, que realizava o transporte dos estudantes, de ônibus, para a EFASC e ajudava com recursos. Então, com os primeiros egressos da EFASC, aqui do município, as famílias perceberam o impacto positivo nas suas propriedades e começaram a questionar se não poderíamos ter uma EFA em Vale do Sol também (Professor Ismael, EFASOL, 2017).

A articulação para a fundação da EFASOL ocorreu no mesmo período em que a EFASERRA se organizava. Conforme o Professor Ismael explica:

E nesse movimento a escola da Serra já estava desenvolvendo, na mesma discussão, foi no mesmo período, por 2011 ou 2012 mais ou menos que começam essas duas a iniciar essa discussão. A Serra consegue se articular e organizar antes e abrir a escola em 2013 e aqui abrimos em 2014. Então se forma uma associação pré EFA oficialmente que vai ser a mantenedora depois, a mesma associação, mesmo CNPJ, que são os agricultores. Nesse primeiro momento eram pais de egressos da EFASC, outros membros da comunidade e outras instituições que achavam a ideia da escola interessante (Professor Ismael, EFASOL, 2017).

Destaca-se, conforme a fala do Professor, da mesma forma que ocorreu com a EFASC e a EFASERRA, a associação local, neste caso a AEFASOL, foi fundada previamente a escola. A primeira turma da EFASOL foi aberta em 2014 e as famílias desses alunos assumiram a diretoria da associação, que é quem mantém a escola. Além disso, a associação que é a responsável legal do processo (Professor Ismael, EFASOL, 2017).

Destaca-se ainda a importância da Associação, também no processo de formação dos estudantes e andamento das escolas, através das relações de proximidade com os demais participantes do processo formativo, amplia a relação de aprendizagem, partilha e troca de saberes (VERGUTZ, 2013).

[...] a associação que é quem mantém a escola. É essa associação de famílias que são as responsáveis legais por todo o processo. Nós, enquanto educadores, somos contratados por essa associação. [...] [dentre] os agricultores [da associação] há o tesoureiro, o presidente, o vice-presidente, uma estrutura de gestão de uma associação, mas eles não tem como estar aqui o tempo inteiro, no dia a dia. Eles vão aprovar a prestação de contas, vão dar direcionamento para onde a gente deve seguir, eles vão fazer o processo de gestão, mas quem executa na prática diariamente somos nós, na parte administrativa e pedagógica (Professor Ismael, EFASOL, 2017).

Conforme o Professor Ismael enfatiza em sua fala, o trabalho realizado nas EFAs é conjunto, entre a Associação Local – composta pelas famílias e agricultores - e os monitores. Além disso, a Associação é quem representa juridicamente o CEFFA, é a instância administrativa que responde legalmente. Desta forma, assume a função de reguladora quanto aos fatores da alternância, dentro e fora do movimento. É um espaço de diálogo, de troca de experiências, partilha de opiniões e de poder, para Gimonet (2007), a Associação representa um espaço de promoção das pessoas, é também um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local.

A EFA inaugurada mais recentemente é a do município de Canguçu, a EFASUL, em 2016. Seu processo de fundação foi um pouco diferenciado das demais, conforme explica a Professora Letícia:

Santa Cruz do Sul possuía uma demanda muito grande e existia um movimento em Vale do Sol para que existisse outra escola lá também. Agora as duas escolas conseguem suprir a demanda da região. Em 2016, surgiu a escola da região sul, a EFASUL, que nasceu um pouco diferente das outras. A EFASC, a EFASERRA e a EFASOL nasceram do movimento dos pais que queriam uma escola diferente para os seus filhos e que não os afastassem do campo, na escola da região sul, foram entidades ligadas a agroecologia que fizeram esse movimento para trazer os jovens para a escola (Professora Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

Uma síntese das características de cada EFA do RS é apresentada no Quadro 7, abaixo.

Até o final do ano de 2017 havia 228 estudantes desenvolvendo sua formação no Ensino Médio nas EFAs do RS, oriundos de mais de 30 municípios de três regiões do estado. Envolvendo mais de 200 comunidades e mais de 50 profissionais de diversas áreas do conhecimento, as EFAs mantêm sua estrutura baseada nas associações locais, compostas por agricultores familiares, egressos e pais de estudantes (RICHTER, 2017).

Quadro 7 - Síntese das características das EFAs do RS

EFA/ FUNDAÇÃO	LOCAL	MANTENEDORA	CONSTITUIÇÃO	OBJETIVO
EFASC/2009	Santa Cruz do Sul	AGEFA	Através da parceria entre o Sicedi, alguns de seus sócios e a comunidade local.	Oferecer oportunidade de qualificação, capacitação técnica e formação humanística, preparando os educandos para o exercício da cidadania e liderança.
EFASERRA/2013	Caxias do Sul	AEFASERRA	Através do interesse e liderança de agricultores do município de Garibaldi e outros seis da região.	Promover a qualificação profissional concreta e eficaz do jovem do campo, priorizando a valorização da agricultura e a sucessão familiar, e buscando alternativa de trabalho e desenvolvimento do meio.
EFASOL/2014	Vale do Sol	AEFASOL	A partir de solicitações da comunidade local, parcerias públicas e privadas.	Desenvolver na região um novo modelo de ensino, voltado para filhos de agricultores familiares do campo.
EFASUL/2016	Canguçu	AEFASUL	A partir de entidades ligadas a agroecologia.	Oferecer ao jovem do campo a opção de permanecer no meio sem significar o abandono do estudo e da busca por qualificação profissional.

Fonte: elabora pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

É possível compreender a adesão positiva dos jovens ao método da Pedagogia da Alternância, ao se verificar os instrumentos pedagógicos. As escolas têm trabalhado praticamente da mesma forma quanto aos instrumentos, porém os utilizam conforme suas necessidades e especificidades. Como, por exemplo, a EFASC que não utiliza os Cadernos Didáticos por possuir amplo acesso ao acervo da biblioteca da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) (VERGUTZ, 2013). Já na EFASERRA, conforme a Professora Letícia, “o caderno didático é o que utilizamos no dia a dia, para anotações e cada área tem o seu caderno, um caderno de anotações diárias de aula”.

Todos os instrumentos pedagógicos estão interligados através do Plano de Formação. Este é um planejamento vivo, em constante reformulação, conforme a fala do Prof. Ismael:

Existe um jogo de cintura, acho que isso é importante. A partir da demanda deles [os estudantes] que a gente trabalha os conteúdos. Claro que a gente tem um preparo, um planejamento, uma separação dos conteúdos que consideramos que eles têm que ter uma noção, mas a caminhada vai dizendo. A gente começa o ano com um Plano de Formação, mas termina com outro. Todo início de ano a gente planeja de novo (Prof. Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

E essa dinâmica só é possível em espaços centrados no diálogo e, assim, ocorre também a participação dos estudantes, como relata a Professora Letícia, da EFASERRA

O plano de formação é feito pelos monitores, mas durante o ano, esse ano por exemplo, a gente teve o estágio de vivência em que havia temáticas que precisaram ser suprimidas. Então questionamos o que poderia ser feito em relação a isso, o que os alunos achavam. Eles ajudaram a decidir se juntaríamos duas temáticas parecidas para trabalhar junto ou se deixaríamos para o próximo ano. Neste sentido eles participam. Às vezes os alunos trazem questões de vivências que não estão dentro do conteúdo, mas que é importante utilizar isso e agregar de alguma maneira (Prof.^a. Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

Assim, percebe-se que o Plano de Formação, elaborado pelos monitores, não é permanente. As modificações, ao longo do ano, são realizadas de acordo com as demandas e interesses dos alunos quanto aos conteúdos e temas trabalhados. Cada ano de formação enfatiza uma temática, conforme o Professor Ismael, da EFASOL, explica

[...] o nosso plano de formação é muito semelhante ao das outras EFAs, mas grosso modo, é a ideia de olhar a propriedade no primeiro ano, a comunidade no segundo ano e as relações com políticas públicas e movimentos sociais no terceiro ano, e pensar o projeto profissional. Então, vai ter uma série de pesquisas que vão ser demandadas e eles [os estudantes] vão fazer. Quando eles colocam em comum para nós, na segunda-feira, perguntamos o que levantaram de dúvidas, daí eles expõem (Prof. Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

O Professor Ismael cita outro instrumento pedagógico importante, a Colocação em Comum, que é realizada no início de cada sessão escolar. Este instrumento privilegia a comunicação oral e o compartilhamento das pesquisas e observações realizadas. O objetivo é relatar, em uma roda de conversa, o que foi realizado na sessão familiar anterior, o andamento das pesquisas e projetos, bem como o compartilhamento de ideias e dúvidas, conforme o Plano de Estudos. Desta forma os monitores têm a possibilidade de ajustar o Plano de Formação de acordo com as demandas.

Eles [os estudantes] colocam em comum na segunda-feira para nós uma pesquisa de mercado consumidor [por exemplo], então eles foram para as comunidades deles pesquisar quais produtos são vendidos, as quantidades e o valor aproximados, com o objetivo de poderem se enxergar num futuro como fornecedores, para poder medir esse mercado, essa era a intenção. E essa definição [do que pesquisar] ocorre pelo Plano de Estudo e eles trazem um relatório que a gente corrige e acompanha individualmente a partir de uma tutoria (Prof. Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

De acordo com a fala do Professor Ismael, a apresentação dos Planos de Estudo também ocorre na Colocação em Comum. “O plano de estudos é esse caminho que vai para casa, vai

junto um direcionamento sobre o que pesquisar na semana” (Professor Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017). A partir da apresentação destes Planos de Estudo, na Colocação em Comum, a Professora Heloísa define que “é um processo que vai sendo construído com as ideias, e um ajuda o outro” (Professora Heloísa, EFASERRA, 2017). A Professora Letícia enfatiza que “depois da colocação em comum o professor se reúne com os alunos e aponta onde melhorar as tarefas e retoma algumas atividades. A partir do que eles trazem a gente desenvolve também o nosso trabalho” (Professora. Letícia, EFASERRA, 2017).

Desta forma, a professora Heloísa, da EFASERRA, explica que

[...] o jovem se sente atraído e se sente parte daquilo ali [a propriedade rural], aquilo faz sentido pra ele. É nesse sentido que a gente trabalha, sempre promovendo meios para que ele se aproxime da propriedade e nunca que ele se afaste, que ele goste e se sinta parte da propriedade. Muitas vezes quem é parte da propriedade são só os pais, o jovem é como uma sombra que só faz aquilo que o pai diz. A juventude precisa se apossar daquilo que um dia será dela e que já é na verdade, eles precisam ter a voz de opinar e participar (Professora Heloísa, EFASERRA, 2017).

Além destes, existem outros instrumentos pedagógicos utilizados pelas EFAs do RS, dentre eles as Saídas a Campo. “A gente faz saídas de campo, visita propriedades de alunos para fazer alguns cursos, por exemplo, curso de poda. Sempre que a gente pode relacionar com as propriedades dos nossos estudantes, do que eles já têm, a gente faz isso e visita” (Professora Letícia, EFASERRA, 2017).

A Professora Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA (2017), explica que além das Saídas a Campo é utilizada a Colaboração Externa, “tem intervenções de algumas pessoas, são intervenções esporádicas e também ligadas a temas que a gente trabalha em aula, por exemplo, em agroecologia, temos parceiros que são pagos e vem falar sobre agroecologia”.

Quanto aos instrumentos utilizados pelos alunos diretamente, além do Caderno Didático, existem outros tipos de cadernos que auxiliam os estudos. A Professora Letícia explica a utilização do Caderno da Realidade na EFASERRA

[...] na verdade é uma pasta onde eles [os estudantes] guardam todas as informações que eles acham pertinentes, por exemplo, nesta semana a gente foi visitar uma agroindústria e recebemos um material sobre a produção de geleia, então podem guardar esse material. É um arquivo para não perder as coisas, para guardar o que eles acham que seja importante para a formação deles. Tem esse tipo de material, tem o material que os professores dão em aula e tem material de visita (Prof.^a Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

Os materiais coletados e armazenados no Caderno da Realidade auxiliarão os alunos a desenvolverem o Projeto Profissional do Jovem, ao final do terceiro ano de formação. Há ainda o Caderno de Acompanhamento, este caderno é utilizado por todos os agentes de formação.

O caderno de acompanhamento é uma espécie de agenda, neste caderno vão os conteúdos trabalhados durante toda a semana [na sessão escolar], eles [os estudantes] fazem a anotação do que foi trabalhado em cada matéria. Consta também a avaliação da família sobre a sessão familiar, o que o aluno fez enquanto estava em casa, como foram os trabalhos, a família escreve também. E tem a autoavaliação do estudante, ele também escreve sobre o que ele vivenciou e tem o plano de estudos. No caderno de acompanhamento eles escrevem o plano de estudos e os pais e monitores fazem as considerações necessárias durante aquela semana ou aquela sessão (Prof.^a Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

A partir do Caderno de Acompanhamento é possível, além do acompanhamento da formação do aluno, a participação da família e a comunicação entre as famílias e as EFAs. Ainda assim, os tutores realizam visitas periódicas às propriedades. A Professora Letícia da EFASERRA (2017) explica que “fazemos as visitas para conhecer a realidade deles [os estudantes], saber como está o acompanhamento em casa, o comportamento deles em relação ao estudo, em relação ao trabalho e, assim, a gente cria um vínculo dos monitores com a família também”. Da mesma forma ocorre nas outras EFAs, conforme relata o Professor Ismael, da EFASOL

A gente vai pelo menos duas vezes ao ano em cada propriedade e passa lá algumas horas, no convívio daquela família e tenta entender, tanto a intervenção do estudante quanto o entendimento da família sobre a escola, se a família acompanha, pois, na verdade, em casa quem acompanha são os pais. [...] Assim também se desconstrói a ideia de que o professor é o dono do saber e coloca um agricultor a acompanhar o aprendizado e ensinar o seu próprio filho (Professor Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

Destaca-se, neste processo, o papel do tutor. “O tutor é quem vai acompanhar o plano de estudos e os cadernos e as visitas às famílias, o tutor que vai acompanhar mais de perto o aluno durante a semana, inclusive nas questões de relacionamento” (Prof.^a Letícia, EFASERRA, 2017).

A partir disso, a alteração do termo professor para o termo monitor, no Movimento CEFFA, é fortalecido.

Chamamos monitores e não professores, pois professor é aquele que professa e só professa quem sabe, então é o dono da verdade, e não é. E o aluno é aquele ser sem luz, que também não é verdade. Então a gente procura não utilizar essas palavras por causa, inclusive, do significado. [...] Chamamos os professores de monitores, pois além de estar em sala de aula, estamos também em outros espaços, a gente dorme junto com eles [os estudantes], fazemos as refeições junto com eles, a gente vai jogar

taco junto com eles, é um outro tipo de relação que não só a de professor-aluno (Professora Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

As EFAs do RS têm trabalhado de maneira semelhante no que se refere aos instrumentos pedagógicos. Conforme Vergutz (2013), este processo está interligado com o projeto pedagógico proposto pela Pedagogia da Alternância

A organização em instrumentos pedagógicos permite ao jovem e a sua família perceberem a ampla rede de relações que formulam e a qual pertencem através da leitura da sua realidade com enfoque em interrogações, trocas e elaboração de um projeto de vida para si e sua família (VERGUTZ, 2013, p. 71).

A materialização desta proposta pode ser observada através dos PPJ's. Conforme o Professor Marlon, da EFASOL, explica

Quanto a implantação prática na propriedade no terceiro ano os PPJ's são uma porta de entrada deles [os estudantes] na propriedade. Em alguns casos acontece de ele [o estudante] construir um projeto que serve para sua inserção na produção da família com uma cultura agora pensada e estudada por ele, isso faz com ele se sinta bem mais pertencente, por ser um projeto que ele parte da realidade dele, no primeiro ano estudando a propriedade, no segundo ano a comunidade e volta, no terceiro ano, com um projeto voltado para sua realidade específica. Assim, o estudante percebe esse meio e propõe uma intervenção para o seu caso, insere as técnicas que aprendeu em agropecuária, pensando no que aprendeu com as ciências humanas com a linguagem, com a própria química (Professor Marlon, EFASOL, 2017).

Para Vergutz (2013), na EFASC, o PPJ é o instrumento que interliga e justifica os pilares da formação por alternância, como um processo sistêmico, pois a

Metodologia da Pedagogia da Alternância trabalha na perspectiva de uma Formação Integral, já que, o jovem ao pensar um projeto para si e para sua família não parte apenas de uma visão técnica, de maneira fragmentada, mas sim, de forma sistêmica levando em conta a complexidade de todos os elementos e fatores que se relacionam com a vivência dele e de sua família (VERGUTZ, 2013, p. 105-106).

Ou seja, busca-se ir além da observação, análise crítica e construção de hipóteses, promove-se o desenvolvimento do meio a partir do conhecimento de si, dos outros e do mundo, conforme relatam as Professoras Letícia e Heloísa, da EFASERRA

Temos dois alunos irmãos que um dos projetos era [a plantação] de tomates em estufa e o outro a reativação de um alambique. Um dos projetos está andando mais rápido, eles têm uma estufa de tomates e comercializam, por conta deles, o pai já colocou a terra em nome dos guris, que é para incentivar. Saiu uma reportagem sobre eles no SBT esses dias (Prof.^a. Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

E esses projetos como o do alambique e produção de tomates veio através do PPI, foi uma interferência que eles perceberam, que seria pertinente na propriedade deles, tanto o tomate quanto a cachaçaria para diversificar, pois eles trabalham exclusivamente com uva. [...] E resgatar uma atividade que era dos avós (Professora Heloísa, EFASERRA, 2017).

A Figura 10 demonstra um esquema com os principais instrumentos pedagógicos utilizados pelas EFAs do RS, como eles se interligam e em que sessão são utilizados.

A contribuição das EFAs para promover mudanças de atitudes e comportamento dos estudantes e das suas famílias é potencial. Isso ocorre através de um processo educativo, de formação, participativo, fazendo com que os jovens reflitam sobre seu papel nas propriedades rurais e sobre seu próprio futuro. Schneider (2012) relata que a expectativa dos pais quanto a formação de seus filhos na EFASC e quanto à relação com a escola demonstram o reconhecimento da importância deste processo para o desenvolvimento da região e para o futuro dos jovens.

Figura 10 - Esquema representativo dos principais instrumentos pedagógicos das EFAs



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Os pais agricultores confiam na EFASC e acreditam que ela possa fazer diferença na região, pois no Vale do Rio Pardo os impactos negativos sofridos pela comunidade e pelo ambiente estão relacionados a monocultura do tabaco. Destaca-se a importância da escola neste processo de mudança, cabe a ela difundir o conhecimento e as consequências negativas, debater, refletir e estimular formas alternativas de produção e cultivo que possam melhorar a qualidade de vida dos camponeses (SCHNEIDER, 2012).

Da mesma forma ocorre na EFASOL, a outra EFA situada na região do Vale do Rio Pardo. Nesta EFA, implementada mais recentemente, em 2014, as relações de confiança ainda estão sendo construídas e reforçadas. O Professor Ismael explica que existe um estranhamento da comunidade com a proposta da escola, que prevê o incentivo à produção de alimentos e busca o desenvolvimento da região através da diversificação de culturas e não somente a monocultura do tabaco.

Nossa intenção não é acabar com o tabaco, mas mostrar que temos outras possibilidades. Quando iniciamos com esse discurso ou a propor esse debate, há resistência. Então, a nível regional, há um impacto sim, mas temos tentado mostrar que não estamos aqui para derrubar a cadeia do tabaco, mas sim para construir alternativas e que daqui a pouco podem até reforçar a cadeia, mas mantê-la de uma forma mais sustentável (Professor Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

O mesmo professor explica que as expectativas, a nível local, também estão evoluindo aos poucos. Segundo o Professor Ismael,

Também chega para gente questionamentos sobre uma escola de ensino médio, no formato de internato, no meio da Linha Formosa, em Vale do Sol. Agora, depois de um tempo, isso tem mudado, a própria feira pedagógica é um processo que faz eles [a comunidade] virem aqui. Além disso, a gente tem um curso de informática realizado em parceria com o Sicredi. Temos o laboratório e o Sicredi paga um professor que vem dar aulas para a comunidade, uma possibilidade de acesso à informática (Professor Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

Na EFASOL, conforme relatado pelos professores, houve um estranhamento inicial. O Professor Ismael enfatiza que

No início [os moradores próximos a escola] passavam na frente olhando com desconfiança e depois de um tempo começamos a conhecer as pessoas, saber onde moram e como a gente passa muito tempo aqui [na escola], a primeira impressão é sempre desconfiada, mas quando conhecem o espaço, que era a escola da comunidade, - ela tem 50 anos e muitos deles estudaram aqui -, pensam que estamos na escola deles. Assim, temos também uma espécie de obrigação de informar que a escola continua sendo deles, apesar de ela ser uma escola um pouco diferente do padrão tradicional, ela ainda é da comunidade, então devagarinho eles têm vindo participar. [...] devagarinho há um impacto e a comunidade vem a feira pedagógica, vem ao curso

de informática, há uma transformação. Hoje há uma aceitação comunitária, mas foi um grande desafio neste município em especial (Professor Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

Em relação a família, a Professora Letícia, da EFASERRA, explica que “os pais também tem essa noção, quando eles [os estudantes] entram aqui, os pais sabem que os alunos vão ter que intervir na propriedade e aí os pais tem que deixar um cantinho para que o filho experimente alguma coisa” (Professora Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017). Ou seja, as famílias dos estudantes conhecem, aceitam e colaboram com a proposta da escola.

As EFAs são resultantes do engajamento conjunto de entidades e das famílias, preocupadas com o futuro dos jovens do espaço rural. Dentre seus objetivos estão a promoção de um processo que se aproxime do desenvolvimento sustentável e justiça ambiental, trabalhando de modo contínuo, sistêmico e integrado. Desta forma, podem proporcionar a motivação e a capacitação dos atores envolvidos no método de ensino/aprendizagem para buscarem melhorias na qualidade do ambiente e, conseqüentemente, de vida (SCHNEIDER, 2012).

Conforme Schneider (2012), o trabalho da EFASC, e das demais EFAs do RS, difere da proposta das escolas tradicionais, estas baseadas em uma educação “bancária” não levam em conta as especificidades regionais. As EFAs têm realizado constante e crescente inserção nas questões sociais, econômicas, culturais e ecológicas da região onde se situam. Assim, firmam compromisso com as lutas sociais populares e constroem sua identidade.

Através dos instrumentos pedagógicos é possível diagnosticar as demandas que assumem diferentes linhas de atuação também frente às questões sociais e ambientais. Dimensões estas que, geralmente, não são consideradas nas escolas tradicionais que trabalham com uma outra concepção de educação. Estas preocupam-se com a transferência dos conteúdos, valores e conhecimento, muitas vezes, em detrimento da participação do estudante no processo de produção de conhecimento (FREIRE, 2005; SCHNEIDER, 2012).

Diferente dessa concepção, as EFAs buscam um modelo de educação libertadora, que tem o objetivo de criar condições reais de autonomia. Assim, “o educador se coloca ao lado do educando, sua postura é de estar em convívio com o estudante na tarefa de desvendar de forma coerente a realidade vivida enquanto construção e reconstrução da realidade” (SCHNEIDER, 2012, p. 83). De forma permanente, a educação é um processo que vai além do espaço escolar, pois “não há reflexão sem ação, não se pode teorizar desconhecendo a realidade vivida” (SCHNEIDER, 2012, p. 83).

O que garante a integração das experiências e saberes são os instrumentos pedagógicos. Na EFASC, conforme Schneider (2012), o período que o estudante passa com a família é quando realiza a descrição da sua realidade no caderno específico. Na semana seguinte a colocação em comum é realizada na escola, “que implica na socialização, análise, reflexão, sistematização, conceitualização e interpretação dos conteúdos identificados na etapa anterior” (SCHNEIDER, 2012, p.84). Após esta sessão escolar o estudante retorna para a propriedade, de forma que possa aplicar os conteúdos trabalhados, transformando sua realidade socioprofissional. Assim, novos conteúdos e questionamentos surgem e podem ser trabalhados no contexto escolar.

No final do terceiro ano, para a conclusão do ensino médio, os estudantes elaboram e apresentam o PPJ. Neste momento os estudantes utilizam os conhecimentos construídos ao longo dos três anos de estudos, com base no atual modelo de agricultura, partindo da própria realidade e considerando o modelo regional, para elaborar uma intervenção.

Nas demais EFAs do RS a dinâmica pedagógica é a mesma. A Professora Letícia, da EFASERRA, enfatiza que o procedimento na escola prevê a intervenção dos alunos nas propriedades e os pais têm conhecimento disso,

[...] ao final do terceiro ano a gurizada se propõem a montar um projeto de intervenção na sua propriedade. Então, durante o primeiro ano eles estudam quem eles são, quem é a família, qual é a propriedade que eles têm e o que eles podem fazer. No segundo ano, eles trabalham com a comunidade e fazem o diagnóstico da propriedade e da comunidade, através da análise FOFA¹. Eles fazem a análise FOFA da propriedade e da comunidade e propõem um tema para intervenção. No terceiro ano, eles têm essa missão de montar o seu projeto e ir atrás de técnicas e tecnologias que vão precisar utilizar para desenvolver esse projeto. Eles vão atrás de orçamento, eles fazem toda uma análise e é um estudo bastante extenso e trabalhoso, precisam ir atrás mesmo. A intenção é que eles façam a intervenção e não só estudem sem aplicar nada. E os pais também têm essa noção, quando eles entram aqui os pais sabem que os alunos vão ter que intervir na propriedade e precisam deixar um cantinho para que o filho experimente alguma coisa (Professora Letícia, Coordenadora Pedagógica da EFASERRA, 2017).

Esse método tem se mostrado como uma alternativa possível para que os estudantes demonstrem os conhecimentos adquiridos e possam aplicá-los na propriedade rural. Além disso, promove a permanência do jovem no campo, trabalhando junto com as suas famílias na propriedade ou na comunidade, contribuindo para melhorar a qualidade de vida. Schneider (2012) destaca como principais mudanças ocorridas, a partir da atuação dos estudantes da EFASC, a reformulação de conceitos e concepções sobre a agricultura e a sociedade, a mudança

¹ Matriz FOFA: ferramenta utilizada para elencar elementos positivos e negativos, internos e externos, de uma instituição.

do olhar cultural de jovens que possuíam vergonha de se autodenominar como agricultores, promovendo o resgate da cidadania e inclusão social.

Somado a isso, o estudo realizado para colocar em prática o PPJ abrange o contexto socioeconômico, ambiental, cultural, político e profissional e explora a realidade local, regional e global. Assim, o PPJ é uma forma de o jovem inserir-se no mercado, através da implementação de um empreendimento que pode gerar emprego e renda. Além disso, o PPJ viabiliza a mudança de técnicas de produção e manejo, em direção a sustentabilidade e preservação ambiental.

Conforme o estudo realizado por Schneider (2012), todos os 37 PPJs defendidos na EFASC em 2011 possuíam ênfase na diversificação da produção com foco em práticas sustentáveis, conforme demonstra o Quadro 7. De acordo com a autora e o Quadro 7, todos estudantes possuem preocupação com a sustentabilidade e buscam o resgate dos saberes acumulados durante a formação. Assim, após os três anos frequentando a escola já é possível perceber mudanças nas perspectivas dos estudantes.

As outras escolas do RS também relatam perspectivas sobre sustentabilidade nos PPJs dos alunos formandos. “São alternativas e ideias que eles vão tendo, uma luz, de melhorar, reduzir e economizar ou utilizar com critério os recursos, eles são orientados aqui também pra isso, eles recebem essas aulas de como fazer” (Professora Heloísa, EFASERRA, 2017). O Professor Ismael, da EFASOL, explica que “[...] o alinhamento pedagógico é todo voltado para a produção limpa. Nosso entendimento é a produção de alimentos a partir da agroecologia, mas isso é um processo que é lento dentro do espaço que a gente está.” (Professor Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

A Professora Cláudia, da EFASOL, explica que o entendimento da escola sobre preservação ambiental e sustentabilidade é transversal, através de um olhar sistêmico o tema é sempre “pano de fundo”. Assim, “A relação com as questões de cuidado com o ambiente indiretamente está sempre na discussão, nós trabalhamos com agroecologia, com as mais diversas definições, como produção orgânica, produção limpa, e as práticas dentro disso.” (Professora Cláudia, EFASOL, 2017).

A partir disso, o Professor Ismael contabiliza que

Se analisar os temas do PPJs e as abordagens, todas elas até hoje, foram duas turmas, dá para somar 40 projetos, todos eles com viés ecológico, na linha de uma agricultura de base ecológica. Uns mais outros menos, mas sempre com essa preocupação, com esse entendimento, ou de transição ou de uma experiência nessa linha, esse é o foco da formação (Professor Ismael, Coordenador Pedagógico da EFASOL, 2017).

O PPJ é educativo e acompanhado pelas escolas, envolve o desenvolvimento da propriedade rural e da comunidade de forma sustentável, partindo da realidade. Há concordância entre a proposta das escolas e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando o papel das escolas na construção do desenvolvimento rural sustentável.

Quadro 8 - PPJs apresentados na EFASC em 2011

Tema	Resgate de saberes	Ênfase no tabaco ou na diversificação	Sustentabilidade
Avicultura Colonial e Olericultura	Sim	Diversificação	Sim
A produção de vassouras de palha	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação da propriedade com ênfase na produção de morango	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação da produção agrícola da UPF: Ênfase no Cultivo do alho.	Sim	Diversificação	Sim
Soberania Alimentar da Família Através da Olericultura em Sistema de Mandalla.	Sim	Diversificação	Sim
Construindo a diversificação da propriedade começando através do Alpim.	Sim	Diversificação	Sim
Produção Leiteira: sala de ordenha		Diversificação	Sim
Potencializar a produção de leite		Diversificação	Sim
Produção de Pepinos para agroindústria		Diversificação	Sim
Horticultura	Sim	Diversificação	Sim
Plantas de hortaliças e chás em vasos	Sim	Diversificação	Sim
Cultura do Amendoim	Sim	Diversificação	Sim
Produção de hortaliças e frutíferas para a diversificação da alimentação familiar	Sim	Diversificação	Sim
Aperfeiçoamento de suínos/ matrizes na UPF	Sim	Diversificação	Sim
Tratamento de esterco com lagoas de estabilização	Sim	Diversificação	Sim
Produção de tomate em local protegido	Sim	Diversificação	Sim
Bovinos de corte em pastagem	Sim	Diversificação	Sim
Produção de tomate em estufa		Diversificação	Sim
Melhoria da Produção Leiteira na Propriedade	Sim	Diversificação	Sim
Produção de pepino e feijão de vagem para diversificação da renda	Sim	Diversificação	Sim
Estabilização do esterco de bovinos leiteiros para uso como fertilizante	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação de produtos alimentícios na UPF	Sim	Diversificação	Sim
Diversificação da produção hortifrutigranjeira e melhoramento da alimentação de bovino leiteiro	Sim	Diversificação	Sim
Autossuficiência na produção de produtos ecológicos tais como biofertilizantes como: caldas, compostos, e outros	Sim	Diversificação	Sim
Melhoramento e gestão da atividade leiteira		Diversificação	Sim
Melhoramento da Produção Leiteira da UPF através da Construção de uma Sala de Ordenha		Diversificação	Sim
Incremento de renda com a produção de hortaliças baseada nos princípios da Agroecologia	Sim	Diversificação	Sim
Desenvolvimento e ampliação da cultura do amendoim, como alternativa ao tabaco	Sim	Diversificação	Sim
Avicultura Colonial	Sim	Diversificação	Sim
Soberania Alimentar e Renda	Sim	Diversificação	Sim
Piscicultura	Sim	Diversificação	Sim
Bovinos de corte em pastagem	Sim	Diversificação	Sim
Produção de Pêssegos	Sim	Diversificação	Sim
Soberania Alimentar e renda	Sim	Diversificação	Sim
Diferentes cultivos e espécies de Milho		Diversificação	Sim
Redução de Custos na UPF	Sim	Diversificação	Sim
Produção e beneficiamento da Mandioca	Sim	Diversificação	Sim

Fonte: Schneider, 2012.

7 A INFLUÊNCIA DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DA LEGISLAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES DAS EFAs DO RS

Compreender a educação do campo é entender o significado das práticas pedagógicas adotadas, estas práticas são direcionadas a um modelo de educação necessário para a promoção da autonomia dos trabalhadores e jovens do campo. Neste sentido, as lutas dos movimentos sociais tiveram papel fundamental ao longo do processo histórico de evolução da educação do campo. Destaca-se a participação da população do campo na elaboração e criação das reivindicações de uma educação pensada com e para a população do campo.

De um modo geral, a educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais e surge como resposta da busca por educação para todos que habitam o espaço rural, pela erradicação do analfabetismo, pelo resgate da cultura do campo, pela valorização da agricultura familiar. Busca-se com a educação do campo os mesmos direitos educacionais fornecidos para a população urbana. A Pedagogia da Alternância é resultante destas experiências educativas.

As EFAs fundamentam sua prática escolar na Pedagogia da Alternância, que está baseada em seus quatro pilares. Sendo a Associação um dos pilares deste sistema educativo, a participação das famílias na gestão escolar é garantida. Além disso, o currículo flexível permite recriar a educação a partir do cotidiano dos jovens do meio rural. O tempo alternado, entre o período escolar e familiar, permite a integração das experiências e demandas sociais da região ao currículo escolar, tornando os conteúdos científicos parte da realidade dos educandos (SCHNEIDER, 2012).

O desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere a realidade dos habitantes do espaço rural, diferente da educação convencional, se faz necessária considerando a realidade do campo e a urgente criação de espaços formadores com uma perspectiva diferenciada, que busque outros meios de produção e de relação com os recursos naturais. Nesta perspectiva uma proposta diferenciada de educação do campo, relacionando diferentes aspectos sociais, econômicos, históricos e de vivência apresenta amplitude em potencial.

A ação educacional das EFAs, em alternância, tem evoluído juntamente ao movimento da educação do campo, pois vinculam-se, desde o início, às ações de movimentos sociais. As EFAs são instituições com caráter comunitário, assim, possuem certa autonomia para desenvolver seus processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, podem definir seu plano formativo para o campo com a participação direta das associações, das famílias dos estudantes e dos monitores.

Destaca-se ainda como relevante, resultante desta autonomia, a possibilidade de formação de parcerias com instituições públicas e privadas em benefício das EFAs e dos seus estudantes. Assim como os primeiros CEFFAS, na França, as EFAs do RS foram fundadas a partir das demandas das próprias comunidades onde estão localizadas, com o apoio financeiro de organizações locais e regionais. Assim, a forma como as escolas têm se organizado quanto aos aspectos institucionais também garante sua ampliação e permanência.

A educação do campo, vinculada a Pedagogia da Alternância, surge como uma forma de garantir melhores condições de vida para a população camponesa, além disso, possibilita que as crianças e jovens do campo permaneçam no meio rural e tenham boas condições de vida e novas oportunidades. Destaca-se que a Educação do Campo é garantida por legislação específica que determina que as necessidades e interesses deste público devem ser atendidos pelas práticas de formação escolar, além disso, os conteúdos e as metodologias devem ser adaptados e apropriados para a realidade dos estudantes. Isto possibilita um modelo de educação com mais qualidade e mais bem contextualizado para essa parcela da população.

A ampliação do número de EFAs no RS foi beneficiada tanto pelo processo histórico de evolução da educação do campo e da Pedagogia da Alternância quanto pela elaboração e implementação de legislação específica. Atualmente a educação do campo possui uma série de leis consistentes e significativas para sua garantia e permanência.

Nas últimas décadas acumularam-se importantes instrumentos de garantia ao direito a educação do campo, dentre eles as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, o Parecer nº1/2006 que reconhece os dias de alternância também como letivos e o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (MOLINA; FREITAS, 2011).

As leis analisadas neste trabalho fornecem um parâmetro de como as escolas do campo devem funcionar. Dentre outros fatores, elas devem considerar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas para definir sua organização e calendário escolar, ou seja, o período letivo deve estar de acordo com as especificidades da comunidade na qual a escola está inserida.

O currículo das escolas do campo também é definido por legislação, este deve ser elaborado conforme a base nacional comum curricular, mas pode ser complementado para atender as necessidades e interesses dos alunos do campo, levando em conta a regionalização. Neste aspecto destaca-se a participação das famílias e dos próprios estudantes. As famílias também são consideradas como agentes da formação dos estudantes, a forma como os Pilares

da Alternância estão organizados deixa isso claro. As famílias estão constantemente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, gerando um senso de pertencimento (COSTA, 2012).

No Rio Grande do Sul, de forma específica, a ampliação do número de EFAs a partir do ano de 2010, deve-se também às Associações Locais, um dos Pilares da Alternância. A partir deste período, a AGEFA passa a ser a organização regional das escolas, sendo responsável por garantir a assessoria e o acompanhamento das ações que originariam a EFASOL e a EFASERRA, posteriormente. Desta forma, fortaleceram-se as lutas pela Pedagogia da Alternância no estado, expandindo o movimento EFA.

Os três processos de expansão e criação das EFAs foram agilizados a partir da fundação das associações locais. Estes foram passos muito importantes para a consolidação do modelo EFA no estado, isso devido à possibilidade de intercâmbio de informações e experiências entre as quatro EFAs até então existentes (COSTA, 2012).

O fato de uma primeira experiência bem sucedida, a EFASC, também apresenta bastante importância. A EFASC contribuiu para a implementação da Pedagogia da Alternância no RS e para a sua ampliação em outras regiões do estado devido a formação de técnicos agrícolas da Pedagogia da Alternância, responsáveis por uma transformação sustentável da realidade na qual estão inseridos. Atualmente, por exemplo, ex-alunos formados pela EFASC são monitores em outras EFAs do RS.

Outro fator que contribui para que as experiências das EFAs tenham êxito no RS é a organização e atuação do Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Rio Grande do Sul. Com atribuições que incluem acompanhar e assessorar a Educação do Campo de ensino formal nas escolas públicas do RS, apoiar e divulgar suas práticas e experiências. Desde sua constituição, o Comitê vem desenvolvendo diversas ações neste sentido.

Em conjunto com a participação de organizações ligadas a educação do campo, diversos atores e instituições de ensino, o Comitê instaurou a Lei de Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo no RS, em abril de 2018. Muitos estados apenas preveem de forma genérica as características regionais, sem incluir em suas constituições, a operacionalização e o sistema educacional do campo. Diferente destes, tendo incluído em sua Constituição normas e princípios voltados especificamente para o ensino rural, o Rio Grande do Sul pode ser considerado como um espaço fértil para experiências em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender a influência da trajetória histórica da Pedagogia da Alternância no processo de expansão das EFAs do RS, nas suas práticas pedagógicas e na sua organização. De forma específica, o trabalho procurou apresentar uma descrição histórica da Educação do Campo e a legislação competente, a trajetória histórica da Pedagogia da Alternância desde o nível mundial até sua chegada e desenvolvimento no RS. Além disso, visou descrever a utilização dos instrumentos pedagógicos e o processo de fundação das EFAs do RS.

A análise das informações levantadas através da pesquisa desenvolvida para essa dissertação possibilitou compreender que assim como as primeiras experiências francesas, na década de 1930, a fundação das EFAs do RS esteve diretamente ligada as reivindicações dos movimentos sociais do campo. Além disso, contou com a participação de atores específicos, a colaboração e parceria com instituições interessadas e, primeiramente, o interesse e a iniciativa dos agricultores das regiões onde as EFAs estão localizadas atualmente.

A organização de Associações Locais, um dos pilares do movimento CEFFA, foi destacada como fundamental no processo de expansão das EFAs no Rio Grande do Sul. Através delas foi possível direcionar as experiências para a consolidação do movimento pró EFAs no estado, devido a possibilidade de trocas de informações e experiências, mas também devido a garantia de participação da comunidade.

Quanto a legislação, tanto a Educação do Campo quanto a Pedagogia da Alternância são garantidas por lei. Nas últimas décadas acumularam-se importantes instrumentos de garantia ao direito a educação do campo, o que promoveu um ambiente fértil para novas experiências de educação diferenciada e contextualizada para a população do campo.

De forma específica, no Rio Grande do Sul, a partir do ano de 2012, o Comitê Estadual de Educação do Campo vem desenvolvendo ações para a promoção desta modalidade de ensino. Estas ações também tiveram papel decisivo no processo de ampliação das EFAs no estado, que contaram com o apoio de legislação específica e um Comitê especial.

Diferente da maioria dos estados do Brasil, o Rio Grande do Sul incluiu em sua Constituição Estadual o direito a educação do campo para a população dos espaços rurais. Incluindo-a no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país, a Educação do Campo, no RS, é considerada como indispensável à população do campo, superando a abordagem compensatória.

Os resultados encontrados no estudo das EFAs do RS demonstram que todas têm utilizado as práticas e os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância de forma semelhante, com algumas especificidades. Desta forma, demonstrando uma troca de experiências e informações a partir de uma primeira experiência bem sucedida, a EFASC.

De um modo geral, a expansão das EFAs foi beneficiada pelo conjunto de fatores citados. Apoiadas pela legislação específica do estado, as iniciativas dos agricultores em conjunto com instituições e movimentos sociais, junto com o intercâmbio de informações possibilitou a afirmação do movimento EFA no RS. Primeiramente para a organização das Associações Locais, com a participação da comunidade interessada, que posteriormente organiza a fundação da EFA.

A importância da promoção de iniciativas educacionais diferenciadas para os jovens do campo, e a sua potencialidade para o desenvolvimento local e regional, está diretamente vinculada ao interesse de construir uma perspectiva crítica e de questionamento da realidade onde os atores estão inseridos. Assim, destaca-se o importante papel das lutas pela permanência e elaboração de políticas públicas e legislação que garanta a qualidade e a permanência das escolas do campo.

Ainda que traga um panorama importante esta pesquisa possui limitações na análise dos dados coletados. Tratando-se de elementos de difícil constatação, a avaliação da influência dos processos de expansão, a inclusão de outros atores vinculados às instituições pesquisadas poderia trazer mais elementos para a discussão dos resultados.

Devido ao caminho teórico e a metodologia escolhida, algumas evidências podem ter sido analisadas sem o nível de aprofundamento necessário. Assim, apresentam-se sugestões para estudos futuros: o aprofundamento da análise dos processos de fundação das EFAs e as instituições envolvidas; a comparação com os processos que ocorreram nos outros estados do país; a realização do mesmo estudo com outro caminho teórico, utilizando a metodologia de etnografia ou a utilização de questionários para o levantamento de dados numéricos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRÔ, M. C. **Relatório Geral**. Avaliação Externa do programa PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo, 2004.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ARROYO, M. G. A educação básica e os movimentos sociais do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2, p. 13 - 52.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL - AIMFR. **Países Miembros**. 2012. Disponível em: <http://www.aimfr.org/en/paises-miembrso.html>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2002. In: BARROS, J. R. **A percepção ambiental dos quilombolas Kalunga do Engenho e do Vão de Almas acerca do clima e do uso da água**. Goiânia: Ateliê Geográfico, 2002. v. 6, n. 4, p.216 - 236.

BEGMANI, J. B. 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.

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

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo: projeto popular e escolas do campo**. v. 3. Brasília: MST, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554_8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mai. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução 01 de abril de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380_0-rceb00102-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei 8069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 09 mai. 2018.

BRASIL. **Lei 12.960/2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 09 mai. 2018.

BRASIL. Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134. n. 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. **PRONERA – Educação na reforma agrária**. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 11 maio 2018.

CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 3, p. 39-87.

CALDART, R. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", v. 5. 2004.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALIARI, R. O.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento local. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, v. 4, n. 2, 2002.

CANGUÇU. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. **Plano Municipal de Educação 2015/2025**. 2017.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal. **A cidade**. 2017. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/a-cidade>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CHAVES, K. M. da S., FOSCHIERA, A. A. Práticas de Educação do Campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante. In: **Revista Pegada** – vol. 15 n. 2, p 76-94 dez. 2014.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSTA, J. P. R. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. Dissertação Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012.

COTANDA, F. C. et al. Processo de pesquisa nas ciências sociais: uma introdução. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (Org.). **Ciências Humanas**: pesquisa e método. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 148p.

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

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 744 – 748.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma educação Básica do campo, 1999.

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

FRANÇA, D. de M. C. **Políticas públicas de educação para a população do campo**: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva. Porto Alegre, 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FRANCK, C. **Entre a enxada e o lápis**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

FREITAS, H. C. de A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL – FEE. **Municípios do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDES). Vale do Rio Pardo**. 2014. Disponível em: http://mapas.fee.tche.br/wp-content/uploads/2009/08/corede_vale_do_rio_pardo_2008_municipios_png. Acesso em: 17 fev. 2018.

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

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

GENTIL, H. S.; MACHADO, I. L. A configuração da educação do campo em dois assentamentos rurais em Mato Grosso. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 155-168, jan./abr. 2015.

GIMONET, J. C. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação**. Salvador: Dupligráfica, 1999.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOOGLE Maps. 2018. Disponível em: <http://code.google.com/apis/maps/documentation/directios>. Acesso em: 05 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/content/index.php?option=com_content&view=article&id=20607&Itemid=7572. Acesso em: 15 jan. 2018.

LIMA, R. G.; WIZNIEWSKY, J. G.; MARTINS, S. R. **Entre a tradição fumicultora e a emergência da agricultura sustentável: o caso da ECOVALE**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 2; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AGROECOLOGIA, 5.; SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE AGROECOLOGIA, 6.; 2004, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EMATER-RS:ASCAR: EMBRAPA, 2004. 1 CD-ROM.

MEPES. Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo Br. Disponível em: <http://www.mepes.org.br/index-6.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONTEIRO, M. A. **Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação**. São Paulo: CEETEPS, 1997.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Editora Paulus, 2008.

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

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás- EFAGO**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

NETTO, D.; SCHULTZ, G. Educação do Campo: uma revisão sistemática. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 489-503, jul./dez. 2017.

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

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, C. C. **A Educação como processo Auto-Organizativo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PALUDO, C. Educação Popular. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 280 – 285.

PEDRON, S. T. **Educação e MST: experiências educativas no ITEPA -Assentamento Antônio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguazu/PR**. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2011.

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

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

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

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

PUIG-CALVÓ, P. Formação Pessoal e Desenvolvimento Local. In: **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas UNEFAB, 2002, p.126 – 146.

PUIG-CALVÓ, P. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**: Brasília, v.1, n.1, p.22-36, 2005.

QUEIROZ, J. B. **O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2007.

REDESUL. **Formada Associação da EFA Serra Gaúcha**. 2012. Disponível em: <https://www.redesul.com.br/noticias/show/noticia/24622-formada-associacao-da-efa-serra-gaucha>. Acesso em: 25 jan. 2018.

RIBEIRO, M. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a pedagogia da alternância. **Trabalho & Educação**, v.17, n. 2, maio/ago. 2008b.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008a.

RICCI, R. T. **Acerca de una Epistemología Integradora**. Cinta moebio, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RICHTER, A. R. Palavra da AGRFA: Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas. **Revista Semente Crioulas**. v.1, p. 4-5, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. CEED. **Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018**. Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/resolucao_0342.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

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

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação - CEED.. **CEED realizou seminário estadual sobre educação do campo**. 2018. Disponível em:

<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21378/ceed-realizou-seminario-estadual-sobre-educacao-do-campo>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ROCHA, I. X. de O. Uma **reflexão sobre a formação integral nas EFAs**: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana - 151 Bahia. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A educação do campo e seus aspectos legais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017. Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: EDUCERE, 2017.

SANTA CRUZ DO SUL. Prefeitura Municipal. **O município**. 2017. Disponível em: <http://www.santacruz.rs.gov.br/links/municipio>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SARMENTO, M. J. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SCHNEIDER, S. **Educação do campo e sustentabilidade**: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012.

SCHWENDLER, S. F. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In: **Cadernos temáticos: educação do campo**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005

SILVA, L. H. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, L. H. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras em formação em alternância**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. 283p.

SINALEIRA 2020, 2017. Disponível em: <http://agenda2020.com.br/sinaleira/>. Acesso em: 13 nov. 2017.

UFRGS. **UFRGS sedia audiência pública sobre Educação do Campo**. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-sedia-audiencia-publica-sobre-educacao-do-campo>. Acesso em: 23 mai. 2018.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL - UNEFAB. Anchieta: Escolas Famílias Agrícolas, 2000.

VALE DO SOL. Prefeitura Municipal. **O município**. 2017. Disponível em: <http://www.valedosol.rs.gov.br/menu/1594/o-municipio>. Acesso em: 18 mai. 2018.

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

VERGUTZ, C. **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, 2013.

ZAMBERLAN, S. **Formação e Desenvolvimento Sustentável: o lugar da família - na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder**, 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES E
MONITORES DAS EFAs**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL
CISADE/UFRGS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DAS EFAs

Daiane Netto - Mestranda PGDR/UFRGS

Glauco Schultz (Orientador)

() EFASC () EFASOL () EFASUL () EFASERRA

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Tempo de atuação na escola:

Sexo:

Função na escola:

Formação:

Já possuía contato com a realidade do campo antes de atuar na escola? Tem contato com algum movimento social?

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA

Histórico da escola

Como surgiu? Em que ano? Quais foram as iniciativas importantes para a fundação da escola? Houve a participação de alguma instituição ou movimento social?

Organização escolar

Como é organizado o setor administrativo da escola? E o pedagógico? E o político? Existem profissionais especializados nestas áreas ou destinados exclusivamente a essas funções?

Como a escola trabalha? Em quais turnos e períodos de tempo? Qual a faixa etária dos alunos? Atende qual etapa do ensino básico? Possui curso técnico integrado ou sequencial?

Como está organizado o currículo da escola? Quais os conteúdos trabalhados? De que forma são definidos? Quem define esses conteúdos? Existe a preocupação de trabalhá-los de forma interdisciplinar? Quais são os eixos norteadores?

Práticas pedagógicas

O que os alunos fazem no tempo em que permanecem na escola? E no tempo com a família? Quais são as principais metodologias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem?

De que forma ocorre a avaliação e progressão dos alunos na escola? E na família?

Quanto aos professores/monitores, qual é o nível de formação dos profissionais? Qual a carga horária deles na escola? Ministram aulas em outras escolas?

A escola realiza algum curso de formação continuada? Em qual área? Considera importante? Por quê?

APORTE LEGAL

Quais são as leis que regem a conduta da escola e em relação aos conteúdos curriculares e demais normas (BRASIL, LDB, CRE...)?

Existe a contribuição de alguma política pública específica?

Existem instituições (organizações, sindicatos, instituições de ensino, poder municipal, estadual, cooperativas, igreja...) que apoiam ou desenvolvem parcerias com a EFA? Como isso ocorre? Você considera a contribuição dessas instituições relevante para o desenvolvimento das práticas escolares?

Quais as associações que organizam as EFAs em nível municipal, estadual e nacional?

Ocorre a comunicação entre a escola e as demais EFAs do RS? Como ocorre? Você considera essa troca de informações importante? Existe cooperação entre as escolas?

Dinâmicas entre escola, família e comunidade

A escola incentiva a promoção de algum movimento (agricultura orgânica, agroecológica...)? A comunidade da região participa desses movimentos?

Há contato entre a família, a escola e a comunidade? Como é? O monitor define tarefas para os alunos desenvolverem com a comunidade?

A EFA desenvolve algum projeto ou atividade coletiva com participação da comunidade? A escola costuma participar ou promover festas e eventos tradicionais? Caso sim, existe patrocínio? De quem?

PRÁTICAS DE PRESERVAÇÃO DO AMBIENTE

Percepções sobre sustentabilidade

O que você compreende por sustentabilidade? A escola também possui essa percepção?

A escola tem a preocupação de trabalhar questões sobre sustentabilidade e preservação do ambiente? De onde surge essa demanda? Está presente no PPP?

Como são trabalhados esses conteúdos? Compete a todos os professores ou somente aos das ciências da natureza?

Quais são as práticas específicas de preservação do ambiente desenvolvidas na escola? São bem aceitas pelos alunos? Como é o envolvimento deles? São trabalhadas em sala de aula ou em contato com o ambiente?

Existe algum projeto desenvolvido neste sentido? Caso sim, como é gerenciado? Quem participa? É em conjunto com a comunidade?

Quais são as principais dificuldades que a EFA enfrenta atualmente?