

DM

Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica
Uma pesquisa etnográfica na EFAG,
Escola Família Agrícola de Caldeirão do Mulato,
Município de Antônio Gonçalves Estado da Bahia

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Silvanete de Souza

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2018

Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica
Uma pesquisa etnográfica na EFAG,
Escola Família Agrícola de Caldeirão do Mulato,
Município de Antônio Gonçalves Estado da Bahia

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Silvanete de Souza

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki
Paulo Batista Machado



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Silvanete de Souza

**Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica: uma Pesquisa
Etnográfica na EFAG - Escola Família Agrícola de Caldeirão do Mulato,
Município de Antônio Gonçalves Estado da Bahia.**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2018

Silvanete de Souza

**Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica: uma Pesquisa
Etnográfica na EFAG - Escola Família Agrícola de Caldeirão do Mulato,
Município de Antônio Gonçalves Estado da Bahia.**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professora Doutora: Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki.

Professor Doutor: Paulo Batista Machado.

FUNCHAL – 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele, nada do que conseguimos, teria se tornado realidade.

Aos meus Orientadores, Professor Doutor Paulo Batista Machado (In memória) e Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki, pela atenção que tiveram não só com a minha pessoa, mas, sobretudo, pela contribuição decisiva na orientação dessa pesquisa.

Aos Professores do mestrado que, com competência, contribuíram consideravelmente para a ampliação dos nossos conhecimentos acadêmicos, em especial aos Professores Doutor Carlos Nogueira Fino e Professora Doutora Jesus Maria Sousa que, de forma inenarrável, conduziram os trabalhos com paciência e compreensão de nossa ignorância, a fim de nos trazer novos conceitos acerca da Inovação Pedagógica, linha tão necessária à educação contemporânea e, principalmente, por acreditarem em nosso potencial, fator imprescindível à nossa motivação.

Às colegas, que muito contribuíram nos grupos de estudo, sem essa dinâmica certamente teria maiores dificuldades, fica aqui o registro da nossa gratidão.

À Professora Nilma Maria Nascimento, amiga querida, pelo apoio e parceria na correção linguística.

Aos alunos, pais, monitores, professores, direção e coordenação da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, em especial, por me permitirem adentrar em sua prática pedagógica e me fazer “membro”, acolhida por todos.

Enfim, à minha família pelo apoio constante e todos que direto ou indiretamente contribuíram com palavras de carinho, estímulos necessários para a realização desse trabalho, muito obrigada!

[...] a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. (FREIRE, 2001 p. 17-18).

RESUMO

A presente investigação, intitulada *Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica: uma Pesquisa Etnográfica na EFAG - Escola Família Agrícola de Caldeirão do Mulato, Município de Antônio Gonçalves, Bahia*, tem o propósito de compreender a experiência de uma Escola Rural, referente às definições das práticas pedagógicas em alternância, discutir o processo de autonomia dos aprendizes na construção de conhecimento e as contribuições dos atores sociais, na perspectiva da Inovação Pedagógica. Refletimos sobre a Educação do Campo na perspectiva da proposta pedagógica em alternância para conhecer as práticas pedagógicas. O principal desafio consistiu em verificar se a Inovação Pedagógica é realidade ou apenas possibilidade nesta instituição de ensino. Assim, definimos como objetivos: compreender a pedagogia da alternância, com suas anuências, definição das ações educacionais e elementos de inovação no processo educativo; identificar as práticas pedagógicas em alternância e suas implicações num processo de inovação pedagógica; analisar as práticas pedagógicas em alternância, suas implicações num processo de inovação pedagógica e definir em que medida a EFAG, a partir da pedagogia da alternância desenvolve uma prática pedagógica de fato inovadora. Este estudo de natureza qualitativo teve por base uma metodologia etnográfica na qual recorreremos à observação participante, ao diário de bordo, à entrevista semiestruturada e à análise documental. Ao concluir este estudo, podemos afirmar que existe Inovação Pedagógica na escola pesquisada, visto que há quebra de paradigma, pois a escola tem autonomia na construção de um currículo próprio e aplica uma metodologia em consonância com a inovação decorrente da inserção no contexto e da superação de uma prática pedagógica limitada à unilateral intervenção docente.

Palavras-chave: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

The present research, entitled Pedagogy of Alternation and Pedagogical Innovation: an Ethnographic Survey at EFAG - Escola Municipal Agrícola de Caldeirão do Mulato, Municipality of Antônio Gonçalves, Bahia, has the purpose of understanding the experience of a Rural School, referring to the definitions of practices Pedagogical work in alternation, discuss the process of autonomy of learners in the construction of knowledge and the contributions of social actors, in the perspective of Pedagogical Innovation. We reflect on the Field Education in the perspective of the pedagogical proposal in alternation to know the pedagogical practices. The main challenge was to verify if the Pedagogical Innovation is reality or only possibility in this educational institution. Thus, we defined as objectives: to understand the pedagogy of alternation, with its consent, definition of educational actions and elements of innovation in the educational process; Identify pedagogical practices in alternation and their implications in a process of pedagogical innovation; To analyze the pedagogical practices in alternation, their implications in a process of pedagogical innovation and to define to what extent the EFAG, from the pedagogy of the alternation develops a pedagogical practice of innovating fact. This qualitative study was based on an ethnographic methodology in which we used the participant observation, the logbook, the semi-structured inter At the conclusion of this study, we can affirm that Pedagogical Innovation exists in the researched school, since there is a paradigm break because the school has autonomy in the construction of its own curriculum and applies a methodology in line with the innovation resulting from the insertion in the context and the overcoming Of a pedagogical practice limited to unilateral teacher intervention. view and the documentary analysis.

Keywords: Field Education, Pedagogy of Alternation, Pedagogical Innovation.

RESUMEN

La presente investigación, titulada Pedagogía de la Alternancia e Innovación Pedagógica: una Investigación Etnográfica en la EFAG - Escuela Familia Agrícola de Caldeirão do Mulato, Municipio de Antônio Gonçalves, Bahia, tiene el propósito de comprender la experiencia de una Escuela Rural, referente a las definiciones de las prácticas Pedagógicas en alternancia, discutir el proceso de autonomía de los aprendices en la construcción de conocimiento y las contribuciones de los actores sociales, en la perspectiva de la innovación pedagógica. Reflejos sobre la Educación del Campo en la perspectiva de la propuesta pedagógica en alternancia para conocer las prácticas pedagógicas. El principal desafío consistió en verificar si la innovación pedagógica es realidad o sólo posibilidad en esta institución de enseñanza. Así, definimos como objetivos: comprender la pedagogía de la alternancia, con sus anuencias, definición de las acciones educativas y elementos de innovación en el proceso educativo; Identificar las prácticas pedagógicas en alternancia y sus implicaciones en un proceso de innovación pedagógica; Analizar las prácticas pedagógicas en alternancia, sus implicaciones en un proceso de innovación pedagógica y definir en qué medida la EFAG, a partir de la pedagogía de la alternancia desarrolla una práctica pedagógica de hecho innovadora. Este estudio de naturaleza cualitativa se basó en una metodología etnográfica en la que recurrimos a la observación participante, al diario de a bordo, a la entrevista semiestructurada y al análisis documental. Al concluir este estudio, podemos afirmar que existe Innovación pedagógica en la escuela investigada, ya que hay quiebra de paradigma, pues la escuela tiene autonomía en la construcción de un currículo propio y aplica una metodología en consonancia con la innovación derivada de la inserción en el contexto y la superación De una práctica pedagógica limitada a la unilateral intervención docente.

Palabras clave: Educación del Campo, Pedagogía de la Alternancia, Innovación pedagógica.

RÉSUMÉ

Cette recherche, intitulé Pédagogie de l'innovation pédagogique et Alternance: Une recherche sur Ethnographique EFAG - Ecole famille agricole Mulato Cauldron, municipalité de Antônio Gonçalves, Bahia, vise à comprendre l'expérience d'une école rurale, se référant à la pratique des définitions alternance pédagogique, discuter du processus d'autonomie des apprentis dans la construction des connaissances et des contributions des parties prenantes du point de vue de l'innovation éducative. Nous réfléchissons sur l'éducation rurale dans la perspective de la proposition éducative en alternance pour répondre aux pratiques pédagogiques. Le principal défi était de voir si l'innovation pédagogique est la réalité ou la chance juste dans cet établissement d'enseignement. Ainsi, nous avons fixé les objectifs suivants: comprendre la pédagogie de l'alternance, avec leur consentement, la définition des activités éducatives et des éléments innovants dans le processus éducatif; identifier les pratiques pédagogiques dans le travail et ses implications dans le processus d'innovation pédagogique; analyser les pratiques pédagogiques dans le travail, ses implications dans le processus d'innovation pédagogique et de définir la mesure dans laquelle EFAG, de la pédagogie de l'alternance se développe la pratique pédagogique innovante de fait. Cette étude qualitative a été basée sur une méthodologie ethnographique dans laquelle nous avons utilisé l'observation participante, dans le journal de bord, les entretiens semi-structurés et analyse documentaire. À l'issue de cette étude, on peut dire qu'il y a Innovation pédagogique à l'école de recherches, car il y a un changement de paradigme, parce que l'école dispose d'une autonomie dans la construction de son propre programme et applique une méthodologie cohérente avec l'innovation résultant insertion du contexte et de surmonter une pratique pédagogique limitée à l'enseignant d'intervention unilatérale.

Mots-clés: éducation rurale, pédagogie de l'alternance, l'innovation pédagogique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	CEFAs – Os Quatro Pilares da Pedagogia da Alternância.....	28
Figura 2	Pilares da Formação na Escola Família Agrícola - EFA - Pedagogia da Alternância.....	30
Figura 3	Os Quatro Pilares da Pedagogia da Alternância.....	31
Figura 4	Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG, localizada na Fazenda Nova Esperança na comunidade de Caldeirão do Mulato.....	42
Figura 5	Mapa 01 – localização do Município de Antônio Gonçalves.....	42
Figura 6	Dados do Município de Antônio Gonçalves, Bahia.....	43
Figura 7	Mapas 2, 3 e 4. Localização Geográfica de Antônio Gonçalves e Caldeirão do Mulato.....	44
Figura 8	Momento de deliberações em Assembleia, com participação de pais, alunos, comunidade e Escola.....	54
Figura 9	Momento em que os alunos servem o almoço.....	57

LISTA DE SIGLAS

ABC	Alfabetização
CEFFAs	Centros de Formação Familiares em Alternância
CFR	Casas Familiares Rurais
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EBC	Educação Básica do Campo
EFA	Escola Família Agrícola
EFAG	Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves
IF	Instituto Federal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional da Educação
PRONER	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
RESUMEN	xiii
RÉSUMÉ	xv
LISTA DE FIGURAS	xvii
LISTA DE SIGLAS	xix
SUMÁRIO	xxi
Introdução	1
Capítulo I - O Contexto da Educação do Campo no Brasil	9
1.1. Educação do Campo e as dificuldades enfrentadas	11
Capítulo II - A Pedagogia da Alternância e a Inovação Pedagógica	17
2.1 . Pedagogia da Alternância.....	17
Figura 1 - Sistema CEFFAs – Os Quatro Pilares.	18
2.2. Processo Educativo e cultura.....	21
2.3. Aprendizagem significativa.....	23
importantes já existentes no aprendiz.....	23
2.4 Refletir sobre Inovação Pedagógica	23
Capítulo III - Procedimentos Metodológicos	29
3.1. Tipo de Estudo: abordagem etnográfica	29
3.2. Lócus da Pesquisa.....	33
3.3. Sujeitos da Pesquisa	37
3.4. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados	37
3.4.1. Observação Participante	37
3.4.2. Diário de Campo.....	38
3.4.3. Análise Documental	39
3.4.4. Entrevista Semiestruturada	39
Capítulo IV – Apresentação da Análise dos Dados	41
4.1. Observação Participante	41
4.1.1. O Diário de Campo: anotações da experiência vivida no espaço de pesquisa	44
4.1.2. Gestão Democrática da Escola Família de Antônio Gonçalves – EFAG.....	45
4.1.3. A Organização do Trabalho Pedagógico da EFAG.....	47
4.1.4. Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância	49
4.1.5. Síntese da Observação Participante na Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves – EFAG	50
4.2. Dados das Entrevistas Semiestruturadas	51
4.2.1. Análise de Conteúdo do Discurso dos Gestores da Escola	51

4.2.2. O Enraizamento nas CEBS - Comunidades Eclesiais de Bases, Ligação com a Igreja Católica e Associações Agrícolas	52
4.2.3. A luta das Comunidades Camponesas pela Educação do Campo	53
4.2.4. Pedagogia da Alternância: uma proposta pedagógica que valoriza a população do campo.	53
4.2.5 Desafios e benefícios da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves.....	57
4.3 Análise do Discurso dos Monitores.....	60
4.3.1 A luta dos camponeses por uma educação diferenciada para os jovens do campo.	60
4.3.2 A interação da prática pedagógica com o mundo do trabalho.....	61
4.3.3 A participação das famílias na prática pedagógica em alternância	64
4.4 Análise do Discurso dos Professores da EFAG.....	67
4.4.1 Pedagogia da Alternância - aprendizagem participativa	67
4.5. Análise dos Discursos dos Representantes dos Pais.....	70
4.5.1. O processo de avaliação da proposta pedagógica da EFAG	70
4.5.2. A relação da prática pedagógica e a inserção social no mundo do trabalho	73
4.6 Análise de Conteúdo dos Discursos de Representantes da Comunidade	76
4.6.1 Pedagogia da Alternância: uma proposta pedagógica que contempla a realidade camponesa	76
4.6.2 Construção coletiva no processo pedagógico da EFAG.....	81
4.7. Análise de Conteúdo do Discurso dos Alunos	82
4.7.1. A valorização da Escola do Campo com pedagogia da alternância	83
4.7.2. Afetividade: característica destacada pelos alunos da EFAG	83
4.7.3 A validação da proposta pedagógica em alternância pelos alunos.....	84
4.7.4. A participação da família e da comunidade no processo pedagógico da EFAG.....	85
4.7.5. As deliberações na coletividade com ênfase à avaliação qualitativa.....	88
4.8. Síntese Geral dos Discursos dos Entrevistados	89
5.1 Como ocorrem na pedagogia da alternância, as definições das ações nas práticas pedagógicas?.....	94
5.2. Na pedagogia da alternância, qual é a função e parcela de contribuição dos professores, formadores, famílias e da sociedade?	97
5.3 Os aprendizes da EFAG são autônomos na construção de conhecimento na proposta de pedagogia da Alternância?.....	103
5.4 A Proposta da Pedagogia da Alternância constitui-se numa Inovação Pedagógica?	105
Considerações Finais	109
Referências.....	113
Índice do Conteúdo do CD-ROM	123

Introdução

Este trabalho tem como propósito apresentar os resultados de uma investigação acerca da Educação do Campo na perspectiva da proposta pedagógica em alternância. O principal desafio consistiu em verificar se a Inovação Pedagógica é realidade ou possibilidade nesta instituição de ensino. Trata-se de uma etnopesquisa, realizada numa Escola Família Agrícola, situada na comunidade de Caldeirão do Mulato, a 12 km do município de Antônio Gonçalves, Bahia, Brasil – EFAG. Uma instituição educacional gerida por iniciativa dos agricultores, em associativismo¹, que atende alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, desde 2002. Neste estudo, temos como sujeitos da investigação: 40 % dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, os monitores, os professores, os representantes: dos pais, da comunidade e administrativos – direção e coordenação pedagógica.

A partir de meado de 2015, a EFAG passou a ofertar também, o Ensino Médio com uma turma de 32 alunos, pelo (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) – PRONERA², criado em abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, conforme portaria nº 10/98, com aprovação do - INCRA³, pela portaria, nº 837 de 2001. Uma parceria que durou apenas seis meses, com a justificativa de que a demanda local era inferior ao número mínimo de alunos para a continuidade da parceria firmada. Contudo, os agricultores não permitiram que os alunos ficassem sem concluir o ciclo e firmaram outra parceria com a Escola Família Agrícola de Monte Santo, através dos movimentos sociais, atualmente, a Ensino Médio na EFAG, funciona como extensão para garantir a educação dos camponeses. Uma iniciativa louvável desses agricultores, na busca constante de um direito que lhes foi negado pelos governantes, anos a fio.

O motivo que aguçou meu interesse pela temática deste estudo foi o desejo de compreender e valorizar a Educação do Campo, na perspectiva da pedagogia da alternância, que oportuniza a recuperar minha experiência de inserção rural. Primogênita de cinco irmãos, filha de agricultores, analfabetos funcionais que nos criaram com sapiência, pautados nos valores e princípios de base familiar tradicional brasileira. Fui alfabetizada na concepção

¹Tendência ou movimento dos trabalhadores, organizam em associações representativas; órgãos de classe, sindicatos, para a defesa de interesses.

²Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Ministério Extraordinário de Política Fundiária, portaria nº 10/98 de 16 de abril de 1998, conquista dos movimentos sociais.

³Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

tradicional, por uma professora leiga, professora Edite Hermógenes, com quem estudei desde o ABC (alfabetização), até a quarta série primária na Escola Municipal José Alves Batista, em turma multisseriada, na zona rural, povoado de Lagoa do Porco, Campo Formoso, Bahia.

Porém, como não existiam políticas públicas educacionais mais consistentes e abrangentes à educação do campo, que proporcionassem a continuidade dos estudos in loco, forçada pela falta de perspectiva, parei de estudar quando concluí a quarta série para cuidar dos irmãos, para que meus pais pudessem trabalhar na agricultura e no cultivo do sisal⁴. Depois fui para o labor do campo, ajudá-los na extração do sisal; trabalho duro no corte da palha espinhosa, de alta periculosidade, durante quase toda a adolescência. Contudo, a todo tempo, sonhava em ser professora.

Convém destacar que um dos fatores responsáveis pelo desejo de me tornar professora foi a vivência com a dedicação e o comprometimento da minha professora de infância que, mesmo com salário simbólico, quando o recebia, pois, os atrasos eram constantes. Submissa a um sistema educacional falho e inoperante, ela “bravamente cuidava” da turma multisseriada, ensinando do “ABC” (alfabetização) a 4ª série primária e dava a devida atenção a todos, sem que ninguém ficasse ocioso. E ainda exercia, com o auxílio de suas filhas, a função de zeladora e merendeira, mas mesmo assim, não faltava um dia sequer. Com apenas o ensino fundamental, concluído em exercício, através de um projeto que consistiu na preparação de professores leigos, (sem formação), atuantes em escolas do campo, denominado “LOGOS 1”⁵, oferecido na década de 1980, ela exerceu sua função solitária, porém com amor e dedicação. Embora, com recursos didáticos escassos, sem acompanhamento/supervisão e/ou coordenação pedagógica, se esforçava para dar o melhor que podia. E, a cada ano letivo, ela renovava a matrícula com visitas nos lares aos finais de semana, fato que me incomodava, por já entender ser função dos pais, irem à escola, não apenas para efetivarem a matrícula, mas como participantes do processo educacional.

⁴ Sisal - Planta originária do México da classe “Agave Sisalana, [...] suculenta que se propaga assexualmente pelos seus bulbilhos [...], após a caída das flores, se adapta com facilidade às terras secas e de estiagens periódicas, própria para o cultivo em solos silico-argilosos. Muito cultivada na região Semiárida Brasileira como fonte de renda de grande impacto econômico, social e de geração de oportunidade de trabalho no campo provido de seu cultivo. Os investimentos são feitos na diversificação de produtos, capacitação de empresas fortalecimento de sua cadeia produtiva na fabricação de cordas, estofamentos e outros.

⁵Ministério da Educação e Cultura Departamento de Ensino Supletivo, 1974 - Projeto LOGOS 1-“Ensino à distância na qualificação de professores leigos (suplência e qualificação em 1º grau) com objetivo de por fim ao magistério leigo e de experimentar um processo de ensino-aprendizagem capaz de, quantitativa e qualitativamente, em médio prazo, habilitar os professores leigos em exercício nas escolas brasileiras de 1º grau”.

No final da década de 1990, com a abertura da Escola Rural Gilcina Carvalho, inaugurada na sede de Campo Formoso, Bahia, tive a oportunidade de conhecer uma nova proposta educacional: a Pedagogia de Alternância, em que os educandos ficavam trinta dias em regime de internato e quarenta e cinco dias com suas famílias, com o acompanhamento pedagógico dos professores itinerantes, onde socializavam os conhecimentos adquiridos, na sua comunidade. Naquela ocasião, minha filha estudava nas séries iniciais do ensino fundamental.

Particpei do colegiado da referida Escola, como mãe de aluna. Na ocasião fui eleita a primeira vice-presidente, através dessa experiência tive a certeza da importância dos pais e da sociedade na construção de conhecimento dos aprendizes. Assim, conclui que a lacuna que sentia na minha infância, consistia no desejo da presença dos pais e da sociedade na escola, fator que se torna fundamental para o êxito no processo pedagógico. Logo entendi ser, a Pedagogia de Alternância a proposta educacional na qual gostaria de ter sido alfabetizada, mesmo desconhecendo-a.

Com o advento da minha mudança à sede do município, a fim de continuar os estudos, tive que transferir minha filha para outra escola, pois o atendimento se restringia aos alunos residentes no campo. Desde então, desejo compreender melhor essa proposta para responder aos questionamentos: como ocorrem na pedagogia da alternância as definições das ações nas práticas pedagógicas? Na pedagogia da alternância, qual é a função e parcela de contribuição dos professores, formadores, famílias e da sociedade? Os aprendizes da EFAG são autônomos na construção de conhecimento na proposta de pedagogia da Alternância? E, sobretudo, a Proposta da Pedagogia da Alternância, constitui-se numa Inovação Pedagógica? Além do contato direto como mãe, outra influência que acentuou tal inquietação foi, sobretudo, a vivência que tive quando assumi o cargo de Chefe do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campo Formoso - BA, no período de 2009 a 2012. Naquele momento, já observei as ações pedagógicas desenvolvidas na Escola Gilcina Carvalho, como inovação pedagógica pelo fato de se mostrarem favoráveis ao desempenho dos alunos, uma vez que eram construtores e protagonistas no processo educacional.

É sabido que a Pedagogia de Alternância tem como objetivo articular a escola com o trabalho, que o aprendiz continue seus estudos, mas não se desvincule de sua família, do seu contexto social, que se torne participante direto e indiretamente do processo pedagógico com auxílio mútuo. Além de proporcionar outras funções no desenvolvimento do meio, que é “[...] promover o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família do aluno, conseqüentemente da comunidade, propiciando-lhes condições de fixar-se ao seu meio”.

Azevedo, (1998) situa a Pedagogia da Alternância como “princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e a gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético [...] constitui-se numa proposta educacional inovadora”. (AZEVEDO, 1998, p.117).

A alternância entre educação e o meio que o aprendiz está inserido concretiza o espaço para verificar a aquisição do “saber fazer” e não apenas a aprendizagem de conhecimentos curriculares transmitidos. Na prática da alternância consolidam-se ações efetivas sobre o meio. Isto demonstra que a educação volta-se para o desenvolvimento do sujeito na assimilação de novas técnicas e que influem na relação entre o estudante, sua família e sua comunidade. Assim, entende-se que a Pedagogia da Alternância constitui-se no tripé “ação, reflexão, ação” ou “prática, teoria e prática”, sempre em função de melhorar a qualidade de vida das famílias camponesas.

Assim, diversas razões nos incentivaram a buscar compreender a Pedagogia da Alternância através de uma etnopesquisa, com uso das técnicas de observação participante, da entrevista semiestruturada e da análise documental, com a utilização de instrumentos de coleta de dados adequados, como o diário de campo ou de bordo, através do qual, serão registradas as observações dos acontecimentos ocorridos em campo, a fim de verificar se há integração das famílias no processo pedagógico e quais suas anuências, sobretudo, compreender a proposta da Pedagogia da Alternância e verificar se a mesma se configura de fato, Inovação Pedagógica, pois, de acordo com Fino (2008), “o campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais”, pois a educação do campo é pautada em carências, descaso do poder público.

Dentre as razões que nos incentivaram à compreensão da Educação do Campo em alternância está o descaso com a educação camponesa no Brasil, que é histórico. Há décadas, iniciou-se, a Educação Rural que, de certo, não atendeu a contento as carências dos educandos, uma vez que se tratava de práticas docentes com “uma rotina retalhada em compartimentos estanques que se dá o nome de disciplina” (FINO, 2011, p. 47).

O que se constata, são registros da História da Educação brasileira que comprovam o quanto a população do campo tem seus direitos básicos negados, a exemplo, do direito à educação, pois mesmo os poucos que tiveram acesso, esse se deu precariamente, com professores, leigos, solitários, sem formação continuada, nem recursos didáticos pedagógicos que viabilizassem um trabalho coerente, condizente com as necessidades dos camponeses. Nesse sentido, Araújo (2004) argumenta que a educação com qualidade, foi e continua sendo

um privilégio de classe, com “currículos, conteúdos e calendários urbanos, escolas precárias, além da ausência de políticas públicas estratégicas, consistentes e contínuas, asseguradoras desse direito, são indicadores do descaso que historicamente caracterizou o poder público em relação à Educação do Campo” (ARAÚJO, 2004, p. 174). Foi a partir dessa realidade que surgiu a problemática deste estudo.

Portanto, nosso problema de estudo consiste no descaso para com a educação do campo, a falta de infraestrutura, de políticas públicas condizentes, coerentes e de parcerias que favoreçam a educação plena dos camponeses, pois trata de uma situação vivencial que gera um descontentamento e, em alguns casos, leva à busca de novas tentativas de enfrentamento de tal realidade, com iniciativas isoladas, de grupos organizados como os avanços que surgem dos movimentos sociais e da forma como professores, alunos e famílias inventam caminhos de superação, criam estratégias e novas práticas pedagógicas.

Especialmente para o semiárido, no nordeste brasileiro, que nesse contexto, apresenta maiores especificidades. Neste caso, a preocupação maior é com a escola do campo, onde os alunos se organizam num quadro de heterogeneidade de idades, saberes e formas de viver. Daí a importância e interesse em buscar responder as questões a seguir, que nos levaram ao campo nesta pesquisa para saber: como ocorrem na pedagogia da alternância, as definições das ações nas práticas pedagógicas da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves? Na Pedagogia da Alternância, qual a função e parcela de contribuição dos professores, formadores, famílias e da sociedade? Os aprendizes da EFAG são autônomos na construção de conhecimento na proposta de Pedagogia da Alternância? E, sobretudo, a Proposta da Pedagogia da Alternância, constitui-se numa Inovação Pedagógica? Com o objetivo de compreendê-la com suas anuências, definição das ações educacionais e elementos de inovação no processo educativo, além de identificar as práticas pedagógicas em alternância e suas implicações num processo de inovação pedagógica, para definir em que medida a escola pesquisada, a partir da pedagogia da alternância desenvolve uma prática pedagógica de fato inovadora.

Dessa forma, definimos como perspectiva de estudo a prática pedagógica da referida escola, uma prática carregada de elementos culturais, contextos e espaços de criatividade, numa possibilidade inovadora. Nosso objeto de estudo, pois, se apoia na verificação dos aportes inovadores que possam ser gestados e consolidados na escola do campo. E, nessa direção há objetivos que guiam ou orientam as análises desenvolvidas. Assim, definimos como objetivo geral: compreender a Pedagogia da Alternância, com suas anuências, definição das ações educacionais e elementos de inovação no processo educativo. Decorrente deste objetivo geral,

formulamos os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas em alternância e suas implicações num processo de Inovação Pedagógica; analisar e definir em que medida a EFAG, a partir da Pedagogia da Alternância desenvolve uma prática pedagógica de fato inovadora.

No presente estudo, trazemos a introdução que trata da problemática desta pesquisa, das nossas vivências e experiências no contexto de educação campesina, o primeiro capítulo trata das dificuldades enfrentadas pela população camponesa, por falta de políticas públicas coerentes que atendam suas necessidades. Neste momento trazemos a contextualização e as referências marcantes que consolidam e aprofundam o nosso problema de estudo, bem como, das peculiaridades enfrentadas pela população no processo histórico da Educação do Campo, sem as devidas parcerias que viabilizem o processo pedagógico. O segundo capítulo, traz o quadro teórico deste estudo sobre os temas centrais que são: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica que é a linha desta pesquisa. O que fazemos com apoio em pesquisadores que se encontram, no Brasil, voltados à questão da Educação do Campo, a exemplo de Arroyo, Caldart e Molina, (2004 e 2005), Caldart (2007 e 2008), Calvó (1999) e os autores estrangeiros como Fino (1999, 2007, 2008 e 2011), Papert (1972/1997, 2008), Sousa (2000), Toffler (1978) e Vygotsky (2005).

Quanto ao terceiro capítulo, apontamos os caminhos metodológicos trilhados pela etnopedisadora, com descrição do loco e dos sujeitos deste estudo, bem como os resultados do estudo realizado, numa abordagem etnográfica, o que permitiu uma descrição densa de uma cultura, neste caso a cultura da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, Bahia.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados recolhidos, destacando a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental, instrumentos que foram utilizados nesta etnopedisadora, de modo a pontuar a prática pedagógica de escola pesquisada com destaque para os discursos dos atores sociais dos diversos segmentos: alunos, famílias, professores, monitores e representantes da comunidade, além de representantes administrativos. No quinto capítulo, fazemos a interpretação dos dados a partir do processo dialógico com o quadro teórico que dá sustentação ao problema de estudo e as questões norteadoras. Enfim, nas considerações finais, fazemos uma retrospectiva sintética da trajetória da pesquisa desenvolvida e apresentamos sugestões ou recomendações aos sujeitos e espaços que foram pesquisados, mostramos os limites por nós encontrados na realização da pesquisa.

Diante do exposto, consideramos esta pesquisa relevante, por se tratar de mais um recurso para pesquisas no âmbito epistemológico dos processos pedagógicos em regime de

alternância, que ainda carece de aprofundamentos e valorização científica, no contexto da Educação do Campo, em alternância, à qual parte das vivências dos atores sociais que, certamente fazem e farão a diferença na economia local, pois são produtores em potencial que estão num processo de formação constante na busca, não só de subsistências, mas, sobretudo, da melhoria socioeconômica, visto que são os produtores agrícolas que abastecem toda a nação de norte a sul, leste a oeste.

Mesmo que ainda careça de aprofundamento nos mais diversos aspectos inerentes à temática pesquisada para elucidar dúvidas que porventura nosso trabalho não contemplou e/ou respondeu, julgamos ser esta pesquisa, relevante para compreensão de que a aquisição de conhecimentos, numa perspectiva de valorização, de garantia de direitos, de autonomia e validação das ações dos sujeitos, é uma necessidade emergencial para a transformação social e o desenvolvimento da população, seja ela da cidade ou do campo, com condições para a obtenção de qualidade de vida in loco.

Compreender, sobretudo, que as escolas, tal como se apresentam, não contribuem positivamente para desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos aprendizes, que precisam rever suas práticas e buscar mudanças numa perspectiva de inovação pedagógica, em que a inovação aconteça de fato, com revisão de práticas saturadas, que os cidadãos possam gozar de políticas públicas coerentes e condizentes a cada realidade vivenciada para desenvolver suas habilidades, através da interação entre os pares de diferentes culturas e saberes, com participação das famílias, da sociedade e a escola apenas viabilize a mediação de ações para a transformação de comportamento, que contribua para a melhoria socioeconômica dos educandos.

Capítulo I - O Contexto da Educação do Campo no Brasil.

O campo, [...] 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 [...]. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

No Brasil, mesmo com sanção da Constituição Federal de 1988, que proclama no artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, o que se presencia são famílias camponesas sem usufruto desse direito como garantia do Estado. No entanto, surge em contraponto à educação rural, a educação do campo, resultante de lutas, promovidas pelos movimentos sociais nas últimas décadas que articulados com as Universidades e o poder público para gestarem políticas educacionais que contemplem as subjetividades e as especificidades da população camponesa. Isso não foi uma conquista fácil, pois os camponeses enfrentam adversidades nos aspectos educacionais, conforme Almeida (2009).

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, [...], dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros (ALMEIDA, 2009, p. 286).

A Educação do Campo no Brasil tem um contexto histórico vergonhoso, as adversidades apontadas acima, são apenas algumas das razões e/ou ranços que causam a distinção da educação no campo e na cidade, privilegiando às escolas urbanas, em detrimento das escolas rurais, sem considerar a vivência da população camponesa com suas peculiaridades que precisam ser compreendidas e valorizadas, para ampliação das possibilidades de construção de conhecimentos com autonomia dos sujeitos. Para isso tem-se respaldo na (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, que estabelece no Art. 28, que:

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. (MEC/LDB 1996: art.28).

Também se tem respaldo em marcos legais como o Plano Nacional da Educação (PNE), com a Lei nº 10.172, sancionada no ano de 2001 e a Resolução do CNE/CEN, nº 1/2002, que regulamentam o direito constitucional da Educação do e no Campo, com qualidade, que se tornou “modalidade de ensino que prever um projeto institucional e proposta pedagógica específica para as escolas do campo (Art. 4º e 5º); prever atendimento e calendário escolar específico (Art. 7º); Assegura atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável (Art. 8º §II); Estabelece que controle da qualidade da educação se faça pela comunidade escolar (Art. 8º § IV); prever formação específica inicial e continuada para todos os profissionais da educação do campo (Art. 12); Resguarda o respeito à diversidade e o direito ao respeito às particularidades, fortalecendo a política da igualdade. Para garantir o financiamento, determina a diferenciação do custo aluno, a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno (Art. 15)”.

Contudo, para Caldart (2009), os ruralistas vivem à margem em função da carência de políticas educacionais que valorizem a educação rural, com uma ideologia equivocada de que o campo seja sinônimo de “atraso”. Embora, na década de 1990, essa educação tenha mudado e recebido a nomenclatura de Educação do Campo, com o intuito de oferecer políticas públicas às famílias camponesas, o campo permaneceu inoperante, porque tais políticas não se concretizaram, logo, não atenderam as carências socioeconômicas dos camponeses e resultou no êxodo rural da maioria dos jovens, razão que levou os agricultores à busca de outras propostas educacionais, a exemplo da Pedagogia de Alternância⁶. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli & Caldart (2004) declaram: “decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês, das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. (CERIOLI & CALDART, 2004, p. 25).

Assim, as discussões e argumentos acerca da temática que envolve os problemas da educação no campo revelam que há preocupação no sentido de valorizar a população camponesa, pois, [...] “quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, [...] vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. (CERIOLI & CALDART (2004: 25). Contudo, ainda não se consolidaram a contento, políticas públicas, ofertadas pelo Estado, de formas exequíveis que

⁶Pedagogia da Alternância - proposta teórica metodológica distinta da educação convencional, pois permite ao educando, uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula e situá-los na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica.

atendam as demandas e suas reais necessidades in loco, mesmo com respaldo na legislação educacional.

Na visão de Caldart (2008), a Educação do Campo é resultado da pressão e da mobilização dos movimentos sociais na busca de garantir políticas educacionais à população camponesa. Nesse sentido Fernandes (2006, p. 30), considera que para haver “o desenvolvimento do território camponês é necessário uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e, que entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários e/ou usuários”.

Foi o resultado de tal entendimento e argumentação que, no ano de 2003 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas, proporcionando novas perspectivas de política de formação dos sujeitos do campo, pois a busca sempre foi por uma educação que contemplasse o contexto histórico, político, socioeconômica e cultural. O que essas diretrizes propõem é a contemplação da realidade dos sujeitos do campo, nos currículos, nas metodologias, nos conteúdos, calendários e, sobretudo, nos ambientes de aprendizagem. Contudo, ainda carece das reivindicações dos movimentos sociais para que sejam aplicadas.

Dessa forma, urge que se promova alternativas favoráveis à inovação pedagógica na Educação do Campo, a fim de não torná-la “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 2007, p.145). Sobre esta temática e problemática, tratamos com mais ênfase num subtítulo do capítulo que segue.

O aprofundamento teórico numa pesquisa torna-se contundente para a compreensão e explicitação da problemática a ser estudada, é norteador do processo e abre possibilidades para que um novo paradigma possa emergir, a partir de confrontos de ideologias. Assim, este trabalho, apresenta neste capítulo, revisão literária, três subtítulos: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica.

1.1. Educação do Campo e as dificuldades enfrentadas

No Brasil, a falta de políticas públicas consistentes e favoráveis à população do campo é histórica, o que se presenciou foi o desamparo e a vulnerabilidade, o que reflete nos consideráveis índices de analfabetismo em que o nordeste brasileiro esteve sempre à frente e, conseqüentemente, no baixo desempenho cognitivo, decorrente do contexto histórico submetido há décadas. Para Caldart (2003) “não há escolas do campo num campo sem

perspectivas, [...] também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo”. (CALDART, 2003, p. 64). Ainda nesse contexto, Cruz (2002), traz profunda reflexão ao afirmar que “[...] essa massa popular marginalizada tem sido reiteradamente remetida à mera luta pela sobrevivência, sendo encarada pelas elites, - ontem como hoje – como uma imensa reserva de força de trabalho à disposição de projetos totalmente estranhos a ela”. (p. 27).

A organização do ensino na maioria das escolas rurais se dá com turmas multisseriadas e unidocência. Tal organização não seria aspecto negativo se houvesse formação docente para atuação nessas turmas, que é o princípio articulador da reflexão sobre processo educacional, de modo que, a construção do conhecimento seja articulada coerentemente, contemplando as distintas faixas etárias dos educandos, com uma visão dialógica da ação educativa. Assim, a implantação e implementação de políticas públicas urgem, como o cerne, no âmbito da educação do campo, para atender a população rural. Corroborando com a ideia de Arroyo (2004), que entende ser fundante a efetivação de política pública para garantir os direitos básicos, dentre os quais, a educação aos povos que vivem no campo, com ações efetivas e ancoradas, sobretudo, nas peculiaridades do campo, em detrimento às históricas políticas de cunho compensatório, já que, os povos camponeses foram tratados como sujeitos à margem do processo social, durante muito tempo.

A implantação e implementação de tais políticas públicas citadas anteriormente, não se concretizam se não partirem de processos que agreguem ação-reflexão-ação, sobretudo, contemplando o contexto, pois a ação é provocada por uma situação problema. Portanto, por uma questão que exige investigação para a resposta ser adequada, esse movimento implica o uso de métodos, os quais possibilitem que o real seja abstraído de sua concretude, para retornar à realidade como uma nova forma de ação. Esse processo deve ser operado por meio da prática com pesquisa, que permita a reflexão crítica e emane da participação num contexto sociopolítico e ultrapasse os espaços da escola. Parte do pressuposto de que a reflexão é condição fundamental para se repensar, planejar, além de ressignificar a prática pedagógica voltada para a melhoria socioeconômica da sociedade camponesa, considerando suas especificidades.

A abordagem apresentada até aqui, acerca da Educação do Campo, se fundamenta com base na crença de que o processo de formação abre possibilidades para emergir um novo paradigma, novas possibilidades pedagógicas. Afinal, as expectativas contemporâneas

contemplam ações educativas que se adequem ao contexto de manifestas mudanças econômicas e sociais correspondentes às necessidades dos camponeses. Corroborando com esse contexto, Arroyo (2004) afirma:

Por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo uma presença nem sempre pautada no dever público de garantir direitos aos povos do campo. (ARROYO, 2004, p. 93).

A educação implementada aos trabalhadores rurais pelo Estado, desconsidera as complexidades, sobretudo as peculiaridades camponesas, sempre privilegiou a lógica do capital e atendeu aos seus interesses, por décadas se caracterizou pela marginalização da população. Dessa forma, a concepção de Educação do Campo surge na contraposição à ideia de camponês e de rural, arcaico e ultrapassado. Nessa perspectiva, Lourenço Filho em 1927, já tecia críticas ao currículo das escolas rurais, ao indicar a falta de identidade destas, com a discussão sobre os propósitos da educação:

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola verbalística da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falham, assim, por inteiro, à missão que deverá cumprir. Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível – torná-la mais do que um órgão de alfabetização – a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional. (LOURENÇO FILHO, 1927, p.247-248).

Através de lutas travadas pelos movimentos sociais para superar a histórica precarização das unidades escolares rurais e por uma educação que garanta o respeito à identidade da população camponesa e valorize seus conhecimentos, suas práticas sociais e que, vislumbre no campo, um lugar de trabalho, moradia, sociabilidade, identidade, espaço de possibilidades múltiplas, que se reconheça a realidade e potencialidade socioeconômica, política e cultural se conquista de um currículo diferenciado às duras penas.

Convém pontuar que “a presença ou ausência de políticas explicitam correlações de força entre o Estado e a sociedade civil que não se explicam somente pelo presente, mas pelos diferentes contornos que o Estado assume ao longo da história”, (BARREIRO, 2010, p. 14). Essa concepção parte das sucessivas lutas na perspectiva de resistência contra as intensas transformações no meio rural, em busca de qualidade de vida com acesso ao conhecimento e à educação que, certamente, ocorreu como “parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital”. (MOLINA, 2010, p.7).

1.2. Marcos políticos da Educação do Campo.

É salutar destacar aqui, que a mudança ocorrida na educação rural no Brasil nos anos 90, em que recebeu a nomenclatura de Educação do Campo, compreende não só uma nova concepção do rural, mas trouxe “uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática” (GOODSON, 2001, p. 28), com o advento da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Também se teve ganho, no sentido da valorização socioeconômica das populações camponesas, pois compreendeu-se o campo, não mais como lugar de atraso, como era visto outrora, mas de produção nos diversos aspectos: cognitivos, econômicos, culturais e políticos. Considerando, sobretudo, as etnias dos povos camponeses, como os indígenas e quilombolas. Caldart (2008) ressalta que:

O campo não é qualquer particularidade, [...]. Diz respeito a uma boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social. (CALDART 2008, p. 74 -75).

A partir da década de 1990, marcos legais foram aprovados para fundamentar a educação, conforme já mencionados anteriormente, dos quais, destacam-se a (LDBEN), Lei 9394/96, o PNE, com a Lei nº 10.172, sancionada no ano de 2001. Com isso, a Educação do Campo no âmbito legal, passou a ser respaldada pelos documentos oficiais que tratam a educação para a população do meio rural. Contudo, ainda não contempla a contento as carências do campo, conforme Munarim (2008), o PNE “constitui-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente [...] o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, [...] porque são metas insuficientes”. (MUNARIM, 2008, p. 8-9).

Também, a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB no 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foi outro processo político importante que merece destaque. Uma conquista que assegurou o direito à educação diferenciada aos camponeses, essas Diretrizes representam um marco importante para a Educação do Campo, pois se trata da primeira legislação específica que contempla e reflete um conjunto de

preocupações conceituais e estruturais, o que por muito tempo foi reivindicado pelos movimentos sociais.

Quanto à concepção de educação, essa se expressa de forma clara no artigo 1º da LDBEN nº 9394/96, que contempla a Educação do Campo, por considerar que o processo educativo acontece em diversos espaços, com discussão a respeito da formação cidadã, para além da educação formal e define que, “a 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, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (LDB - Art.1º).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se respalda, sobretudo, nos artigos 23º e 24º, da Lei 9394/96, que estabelece a adequação do calendário escolar em função das peculiaridades do campo, seja de natureza climática e/ou econômica, possibilitando a independência do ano letivo como garantia de “organização comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída”, a todos os cidadãos com a organização do ensino em seus diversos níveis, desde que respeitem a base nacional comum e abram possibilidades de complementação com conteúdos diversificados, os quais atendam às exigências regionais e locais da sociedade.

Ainda convém destacar que de acordo com a LDBEN, art. 26, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, para a preconização de uma educação básica que contemple o campo nas suas especificidades regionais e locais. Essas flexibilidades respaldam também, a proposta de Educação do Campo, na perspectiva de alternância, temática que daremos maior ênfase no capítulo seguinte.

Conforme pesquisas, existem experiências diferenciadas na organização do calendário escolar praticadas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) e pelas Casas Familiares Rurais que adotam outra organização curricular por meio da Pedagogia da Alternância. É oportuno destacar a importância do reconhecimento acerca da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, como recomenda a LDBEN no Artigo 28, em que trata da oferta da educação básica para a população rural, dos sistemas de ensino com a promoção das adaptações necessárias à adequação, à peculiaridade da vida rural de cada região, com ênfase, sobretudo, na apropriação dos conteúdos curriculares e metodologia para atender “às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; - organização escolar própria, incluindo a adequação do

calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Contudo, é possível estabelecer alguns pontos negativos nos artigos da LDBEN mencionados acima, a exemplo da falta de política pública consistente, quando se propõe uma adaptação dos conteúdos curriculares e metodologia de ensino “apropriada” para os “alunos da zona rural”, sem pontuar suas especificidades e saberes culturais. Aí ficam os questionamentos; o quê? Como? Com quê? Ou continuará se baseando no modelo de desenvolvimento urbano adaptado ao meio rural? Esses questionamentos são relevantes para a compreensão da valorização da Educação no Campo, com implementação das propostas pedagógicas coerentes que atendam de fato as carências locais.

Nessa perspectiva, DiPierro (2005), embora reconheça os avanços conquistados na implementação da nova concepção de Educação do Campo, na qual a LDBEN 9394/96, permite adaptação ao contexto do meio rural, faz uma alerta acerca da fragilidade e contradição existente nos documentos oficiais que incorporam concepções educacionais progressistas, marcadas pela descentralização por parte da Federação e pela emergência dos organismos sociais para suprir a demanda educacional das populações camponesas marginalizadas.

Portanto, diante da fragilidade da classe trabalhadora camponesa, a Educação do Campo enfrenta um desafio permanente que diz respeito à hierarquização epistemológica, produzida pela própria sociedade que a marginaliza e deslegitima seus protagonistas, para o acesso da população camponesa ao conhecimento produzido, a partir das práticas pedagógicas. Dessa forma, a Educação do Campo é de fato, um processo complexo, pois ao mesmo tempo em que se torna “terreno fértil” diante de suas potencialidades, fica submissa à busca de políticas públicas para garantir os direitos da comunidade camponesa.

Capítulo II - A Pedagogia da Alternância e a Inovação Pedagógica

2.1 . Pedagogia da Alternância

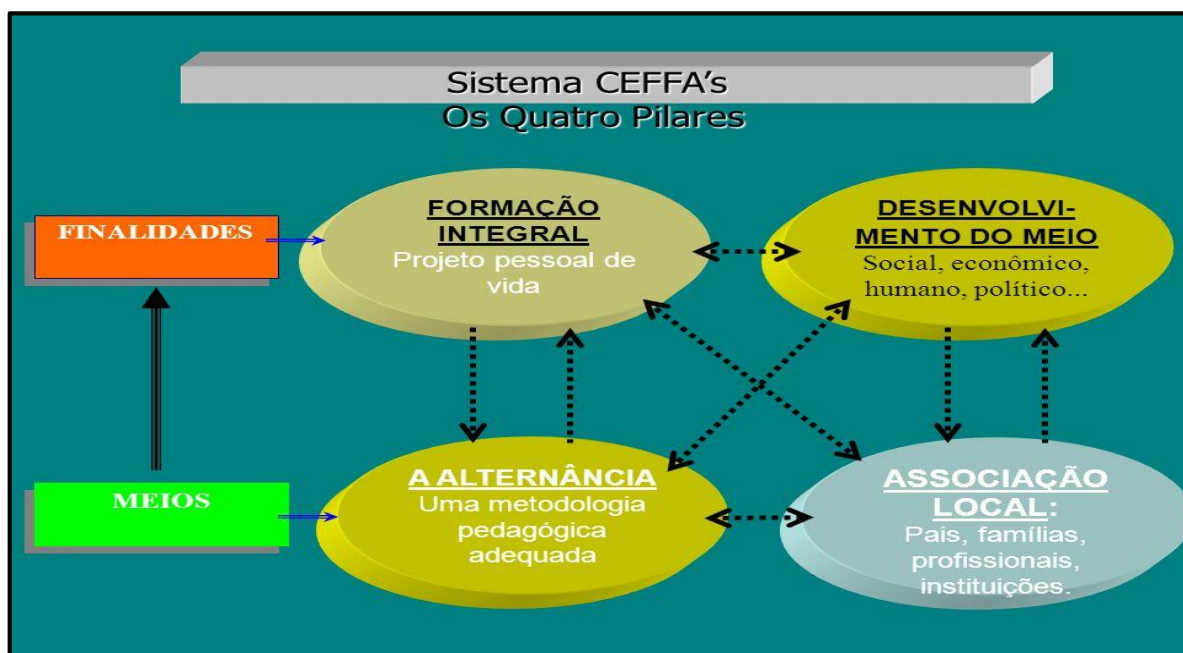
A Pedagogia da Alternância tem como objetivo a formação integral do jovem do campo no aspecto intelectual e profissional, e tem como princípio, uma abordagem metodológica que não nega a autonomia dele como sujeito. Balizada por essa premissa, a Pedagogia da Alternância vem sendo desenvolvida na tentativa de proporcionar um atendimento específico aos adolescentes do meio rural. (DIAS, 2006, p.124).

De acordo com pesquisas realizadas, no Brasil as Unidades Escolares do Campo que atuam com a Pedagogia de Alternância, distinguem-se em alguns aspectos que concernem a essa proposta pedagógica, adaptando à realidade de cada região. Dentre as várias formas, pode-se destacar os Centros de Formação Familiares em Alternância (CEFFAs) que compreendem três experiências significativas; as Casas Familiares Rurais (CFR) e as Escolas Comunitárias Rurais(ECR), além das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), agrotécnicas.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, por iniciativa dos pais, agricultores que buscavam solucionar problemas como, as questões relacionadas ao ensino regular que, por ser direcionado às atividades urbanas, levava os adolescentes camponeses a abandonarem a terra e pela necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica de que precisavam. Foi então, que criaram a primeira Casa Familiar Rural, uma das experiências das CEFFAs, onde os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos, voltados à realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais para aplicarem os conhecimentos adquiridos.

Conforme figura abaixo, a formação que acontece a partir da Pedagogia da Alternância está centralizada em quatro pilares. Quanto aos meios: a) a gestão do CEFFA é desempenhada por uma associação de agricultores; b) a metodologia utilizada é a Pedagogia da Alternância. Quanto aos fins: c) uma formação integral para duas gerações: pais e filhos; d) o compromisso com o desenvolvimento econômico e social local. As organizações dessa proposta podem ser observadas na figura seguinte:

Figura 1 - Sistema CEFFAs – Os Quatro Pilares.



Fonte: Calvó (2005, p. 29 – Revista da Formação por Alternância).

A alternância nesse contexto, significa o processo de ensino/aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados; o primeiro sempre será o espaço familiar e a comunidade de origem, o segundo a escola, na qual os aprendizes partilham saberes diversos com seus pares e juntos refletem sobre os mesmos em bases científicas. Por fim, retorna-se à família e à comunidade para continuar a práxis na propriedade, de modo que se tenham resultados concretos voltados para atividades e técnicas agrícolas. Contudo, “essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais” (ESTEVAM, 2003, p. 14).

A Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico, cujos princípios básicos são: “observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar, experimentar, agir ou questionar”, através dos Planos de Estudos elaborados na escola, com a família e a comunidade, que procura responder as questões centrais do contexto educacional, por meio de palestras, aulas expositivas, visitas, pesquisas e estágios. Este método está implícito na proposta de Jean Piaget, “fazer para compreender”, ou seja, primeiro se pratica, depois se teoriza sobre a prática. O princípio da ideia do autor é que, “a vida ensina mais que a escola” e, no contexto de educação sistemática, o centro do processo pedagógico é o aluno e sua realidade.

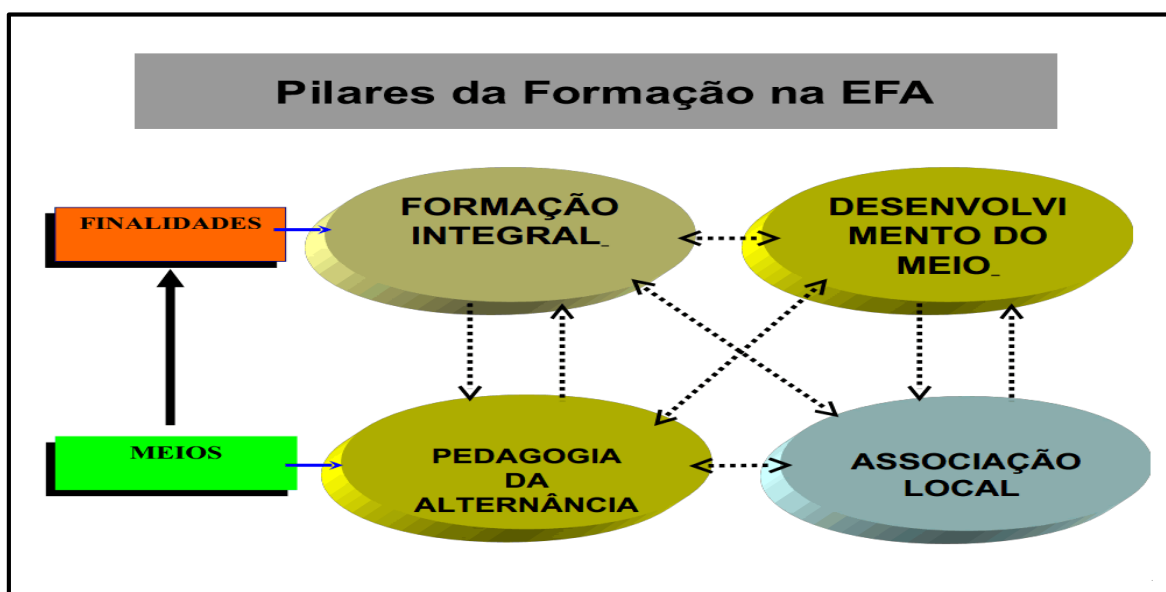
Papert (1994), comunga com essa concepção quando afirma que “a força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional a sua capacidade de aprendizagem, ou seja, de uma combinação das capacidades de aprendizagens dos indivíduos e

das instituições da sociedade” (PAPERT 1994, p. 5). Nesse viés, Freire (1981), propôs trabalhos com temas geradores no processo de alfabetização de camponeses para facilitar o ensino/aprendizagem, melhorar a compreensão e aquisição de novos conhecimentos por entender que, “os educadores darão o máximo de atenção à escolha das palavras geradoras, [...]”. Estes devem levar em conta homens e mulheres em seu contexto em transformação”. (FREIRE, 1981, p. 25).

Embora considerada pouco discutida no meio acadêmico, como já mencionada neste capítulo, alguns autores entendem que a Pedagogia da Alternância apresenta uma alternativa de educação do campo favorável, voltada aos filhos de agricultores, sob a ótica de desenvolver e fortalecer a agricultura familiar com condições favoráveis à qualidade de vida da população do campo, dentre eles, Araújo (2005), Arroyo (2011), Caliari (2002), Caldart, (2004), Chaves (2004), (Gnoatto, 2000). Também convém destacar outros autores com trabalhos nessa linha temática, como Nosella (1977) uma das pioneiras, Pessoti (1978), Gioanordoli (1980), Silva (1998), Machado (2000), Nascimento (2000), Nicácio (2002), Muta (2002), Silva (2003), Magalhães (2004), Nascimento (2005), Chagas (2006), Santos (2006) e Teixeira (2006).

Neste contexto, a Pedagogia da Alternância, além das disciplinas escolares básicas, engloba temáticas relativas à vida “associativa e comunitária”, ao meio ambiente e à formação integral nos meios; profissional, socioeconômico, político e valoriza as experiências concretas dos educandos, conforme pilares demonstrados na figura 2 a seguir,

Figura 2 - Pilares da Formação - Pedagogia da Alternância



Fonte: <http://www.google.com.br/pilaresdapedagogiadaalternancia>.

Portanto, enfatiza-se que o protagonismo dos jovens e de suas famílias, com ações voltadas ao desenvolvimento sustentável, como um processo endógeno, se baseia na alternância, na associação, na formação integral, no respeito à singularidade, demonstra a amplitude desta proposta, além do resgate da realidade vivenciada pelos educandos, das contribuições da escola para a vida familiar e comunitária, visando proporcioná-los condições para que sejam sujeitos ativos, pensantes e construtores de uma nova sociedade. Para Calvó (1999):

Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens sem, entretanto, excluir os adultos. [...] O objetivo da EFA é facilitar os meios e os instrumentos adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas de todo o processo de formação. (CALVÓ, 1999, p.17).

Assim, entende-se que na Pedagogia da Alternância a ação educativa não está vinculada à mera comunicação dos conhecimentos, atos que exige somente compreensão e memorização, mas, sobretudo, proporciona a operacionalização de pesquisas na prática, que busca a construção de novos saberes. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância trabalha com a experiência concreta dos aprendizes, proporcionando-lhes protagonizar as ações nas práticas pedagógicas. Conforme demonstrações na figura abaixo.

Figura 3 - Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância.



Fonte: <http://www.google.com.br/pilaresdapedagogiadaalternancia>.

2.2. Processo Educativo e cultura

O processo educativo sempre esteve presente na história da humanidade, considerando que não consiste apenas na educação formal, mas, sobretudo, no meio social e familiar. Desde a tenra idade começa a aquisição dos saberes dos novos sujeitos com os mais velhos, sem que esses lhes ensinem propositadamente, o que antecede também com a educação formal. Assim, como afirma VYGOTSKY (2000, p. 130), o contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos “meios de comunicação”. [...] as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança.

Diante desse contato social, o ser humano se constitui a partir do contexto em que vive e, desde a tenra idade, a criança já reage ao meio que pertence, dessa forma, “o meio interfere no sujeito e o sujeito interfere no meio”, desse processo emerge o sujeito. Nesse sentido, a aprendizagem se inicia antes de começar a educação formal. Assim, não há como desvincular o processo educacional da relação que se dá entre a crianças e seu meio, pois é daí que se estabelece a aprendizagem e sua relevância para o sujeito aprendiz. De acordo com Vygotsky (2000) o contato social, permite que o sujeito seja inserido no contexto cultural, contribui na construção da memória e influencia o pensamento, o que permite o desenvolvimento do contexto social e sua continuidade.

Nesse sentido, Vygotsky (2000) entende que o contexto cultural influencia a constituição do indivíduo, pois, “na prática, a criança não é livre no processo do desenvolvimento dos significados que recebe da linguagem dos adultos” (2000, p. 192), ao mesmo tempo isso se aplica também aos sujeitos adultos, pois o ser humano sempre sofre influência na construção e reconstrução através do contato social.

Ainda na perspectiva Vygotskyana, Molon (2003, p. 83) ressalta que “o eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência”. A competência do homem refletir sobre sua própria atividade, o que o autor compreende como a “noção de consciência e de sujeito”. (MOLON, 2003, p. 88).

Diante desse contexto, sempre que ocorrer a interação de pessoas haverá um processo educativo acontecendo na práxis, repleto de elementos significantes do ambiente cultural que o indivíduo pertence. Nesse sentido, Libâneo afirma “que há quase uma unanimidade entre os autores de considerar a educação como um processo de desenvolvimento” (2004, p. 74). Considerando que a educação, “Concentra a experiência generalizada da humanidade no que se

refere a saberes, experiências, modos de ação, [...] no decurso da atividade sócio histórica [...] dos processos educativos [...] na família, na escola, nas instituições e grupos sociais, nos movimentos sociais” (LIBÂNEO, 2004, p. 83).

Freire (1979, p. 27-28) acredita que “a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem”. O autor ressalta a importância do processo educativo no desenvolvimento do ser humano, que o ser é cultural, que necessita de todos. Ainda nessa visão, Boufleuer (1991) afirma que a educação possui um “caráter eminentemente formativo [...] como processo de interação humana e social” (BOUFLEUER, 1991, p. 11), tendo sua raiz na tomada de consciência de que o indivíduo é ser incompleto e está em “constante reconstrução”. Gadotti, converge quando afirma que, “[...] A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca: educar é reproduzir ou transformar [...] querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa” (GADOTTI, 2004, p. 43).

De acordo com Brandão (2003, p. 25), o “que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamados cultura”. Ainda segundo o autor, a educação faz com que as pessoas interiorizem a cultura que já existe nas relações estabelecidas. Para a antropologia, a educação é o que motiva a cultura, e toda cultura é fruto do trabalho educacional, nessa dialética a “educação é uma ação e um processo de formação, pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem” (LIBÂNEO, 2004, p. 162). A cultura é fundamentada na interação social, assim, a cultura é a base da educação, pois,

Cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente (GOHN, 2005, p. 98).

Nessa perspectiva, qualquer espaço pode ser educativo, pois a educação é um fenômeno social que acontece num contexto histórico e cultural a partir do convívio do sujeito na sociedade a que pertence, reflete um processo educativo não somente com a educação formal, mas desde que indivíduo é inserido no mundo.

2.3. Aprendizagem significativa

Segundo Moreira (1999) a aprendizagem significativa consiste num processo, no qual a informação está ligada à subjetividade do indivíduo, o novo conhecimento está relacionado ao conhecimento anterior, Ausubel chamou o conhecimento existente de “subsunção”, que significa estruturas de conhecimento específico, com a qual ocorre a aprendizagem significativa, que acontece quando a nova informação se fundamenta em conceitos importantes já existentes no aprendiz.

Para Ausubel (1982) a aprendizagem significativa é o centro da teoria da aprendizagem, consiste em modificações e crescimento de conceitos, facilita a compreensão das novas informações e do significado ao conhecimento já adquirido, permite que o aprendiz elabore conceitos de forma autônoma. Na visão de Libâneo (1994), “a assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades, somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientam a sua atividade na escola e na vida, [...] para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades”. (LIBÂNEO, 1994, p. 71).

Libâneo (1994) ratifica que os educandos necessitam ser orientados para assimilarem novos conhecimentos. Assim, quando o educador planeja suas aulas com objetivos coerentes de intervir e mediar o processo de construção de conhecimentos de forma a aproveitar a capacidade do aluno, permite que ele desenvolva suas habilidades, além de possibilitar-lhe uma aprendizagem significativa.

Assim, convém questionar se a construção de conhecimento de forma ativa e autônoma pelos alunos da escola pesquisada, a troca de experiências com atores do sistema educacional, com os membros da família e da comunidade, se configura numa Inovação Pedagógica. Sobre esse assunto, nos aprofundaremos no tópico que segue, o qual parte do conceito de Construcionismo de Papert, voltado para Inovação Pedagógica, conforme visão do Professor e Pesquisador Carlos Nogueira Fino.

2.4 Refletir sobre Inovação Pedagógica

O uso das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação e suas implicações no âmbito educacional tornou-se fator crucial para definir o Construcionismo e, conseqüentemente, inovação pedagógica a partir da perspectiva desenvolvida por Papert que ao associar o uso dos computadores à educação, o autor assume que devem ser utilizados “como

instrumentos para trabalhar e pensar, como meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias” (PAPERT, 1994, p.158) e, não apenas como uma forma de apoio à instrução automatizada, mas que os aprendizes possam construir e aprimorar seus conhecimentos utilizando o computador como ferramenta de aprendizagem interativa.

Para Papert (2008), “a escola não se deixou mudar sob a influência do novo aparelho; ela viu o computador pela lente mental das suas próprias formas de pensar e fazer”. (PAPERT 2008, p. 51), O autor se embasou na teoria construtivista de Piaget para concretizar o Construcionismo e, ao fazê-lo, incluiu na abordagem educacional a proposta de uma aprendizagem estimuladora que estabelece um constante diálogo com o meio social, na cooperação e interação com outros sujeitos, por entender que a construção do conhecimento está relacionada à interação do sujeito com o objeto. Entretanto, o computador foi introduzido no processo como um novo elemento, com uma linguagem de programação e expressão de ideias, na qual, o aluno pode se apropriar para gerar novos conhecimentos de forma ativa.

Papert trouxe o termo Construcionismo, para designar a modalidade em que um aluno utiliza o computador como uma ferramenta, com a qual constrói conhecimento com autonomia. Assim, percebe-se que o uso do mesmo nessa abordagem, se configura de maneira antagônica à inicialmente introduzida com o instrucionismo e afirma que “quando se aprende a programar um computador, dificilmente se acerta na primeira tentativa”, (PAPERT 1985, p. 39). Do ponto de vista construcionista, isso não representa uma ação condenável, ao contrário, trata-se de um “erro”, tido como oportunidade ideal para a construção do conhecimento dos aprendizes com autonomia.

Dessa forma, o Construcionismo de Papert (1985) é fruto de um desejo pessoal em promover um processo de aprendizagem significativa, para os sujeitos que dele participam com iniciativas que atendam suas necessidades, seus interesses e proporcione reflexão para o desenvolvimento do senso crítico com incentivo à criatividade e colaboração. Assim, o que inicialmente foi proposto por Piaget, em termos de interação sujeito e objeto, ganha uma nova dimensão em Papert, com a introdução do computador. Essa interação passa a se propagar com o uso de uma linguagem de programação a qual proporciona a inovação pedagógica. Papert (2008) em suas indagações traz reflexões sobre o termo “didático”, em que faz a correlação ao papel desempenhado pelo professor durante seu exercício profissional e destaca a importância da criança e sua competência no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a construção de conhecimento, num contexto com ensino-aprendizagem através de programação nos computadores, envolve a tríade professor-

computador-aluno, em que o computador aparece como um elemento novo na dinâmica educacional. No sentido construcionista, ele é uma ferramenta de expressão de ideias, processos e situações e, especialmente, de resolução de problemas pelo aluno. Portanto, a proposta elaborada por Papert sobre o Construcionismo, diz respeito à construção do conhecimento, baseada na realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável. Vale ressaltar que tal produto seja um mapa conceitual, um software, um texto ou mesmo uma imagem que deve ter vínculo com a realidade da pessoa ou com o local onde será produzido e utilizado.

O Construcionismo, portanto, implica, numa interação aluno e objeto. Nesse sentido Piaget, (1978) enfatiza que “fazer é compreender em ação uma dada situação [...] para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao por que e ao como das ligações constatadas” (PIAGET, 1978, p. 176).

Para Piaget (1972) o sujeito ao agir, desenvolve progressivamente sua inteligência. O autor considera que “o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos. O conhecimento resulta de interações que se produz a meio caminho entre os dois” (PIAGET, 1972, p. 14). Assim, considera que os mecanismos de assimilação e acomodação são pressupostos para a construção do conhecimento, onde a assimilação está ligada à ação do sujeito sobre um objeto, processo, pelo qual, são incorporadas experiências e a acomodação, um movimento em que o sujeito modifica suas estratégias de ação, suas ideias e seus conceitos. De modo que o movimento equilibrante entre a assimilação e acomodação é constante, caracterizado como adaptação, constitui-se num dinamismo fundamental ao desenvolvimento que permite gerar novas estruturas cognitivas.

Por outro lado, Vygotsky (1984), defende o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, em que define como a existência de uma área que representa a diferença entre o que os aprendizes podem fazer individualmente e o que são capazes de atingir com ajuda de um instrutor ou, em colaboração com outros aprendizes. Dessa forma, a função do professor é exercida quando se atua na ZDP. Fino, considera que: “organizar contextos de aprendizagem para um grupo de crianças, cujas ZPDs [...] apenas se sobrepõem parcialmente, levanta problemas evidentes, apenas minimizados pela utilização de estratégias adequadas, que podem ser baseadas na cooperação inter-pares”. (FINO, 1998, p. 3).

Vygotsky (1984) identifica o ser humano como sujeito integrado com o meio social, e concebe que, a base do desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo social e histórico. Para o autor, a apropriação do conhecimento pela criança acontece no momento em que ela

obtem determinada informação ou conceito e é capaz de construir novos conhecimentos. A questão central de seus estudos consiste na aquisição de conhecimentos pela interação. Para ele, as funções psicológicas superiores referem-se aos processos voluntários, ações conscientes, aos mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem, enfatiza ainda, o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Nessa perspectiva, Papert (2008), diz que:

O Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. (PAPERT, 2008, p.135).

Como sujeitos da dinâmica educacional, os aprendizes precisam ser agentes ativos no desenvolvimento de suas atividades. Assim, a aprendizagem se concretiza no momento em que esses sujeitos tornam-se construtores. Nesse sentido, Papert (1986), expressa sua percepção sobre a importância da criação de ambientes de aprendizagem que proporcionem oportunidades de ampliar a qualidade das interações referentes ao que é realizado. Corroborando com essa ideia, Vygotsky (1984) aponta que “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente. [...] esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças”. (VYGOTSKY, 1984, p. 101). Fino (2011) comunga desse pensamento ao trazer um novo conceito de Inovação Pedagógica e pontuar que:

A Inovação Pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. [...] consiste na criação de *contexto de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino. [...] O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação. (FINO 2008, p. 277-287).

Para os construcionistas, o conhecimento é adquirido ativamente num ambiente social, através da construção e reconstrução, o que possibilita aos aprendizes a ampliação de novos saberes. Entendem que a interação social desempenha um papel fundamental, que ajuda o indivíduo a concretizar o abstrato, a expressar e dar forma às ideias, a construir o conhecimento em vez de recebê-lo.

A inovação pedagógica, na perspectiva dos construcionistas, se configura em novas concepções para se compreender e atuar no processo de aprendizagem, de forma que seja significativa para o aluno construtor em “colaboração com seus pares”, em ambientes escolares ou não. Na visão de Fino (2011), é “romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas”. (FINO, 2011, p. 7).

Portanto, a inovação não implica reformas curriculares, inovação nas práticas docentes e/ou mudanças programáticas, ainda que elas possam nortear as mudanças qualitativas no âmbito educacional. Essa inovação é pedagógica, propõe mudanças de prática pedagógica, logo, transcende à docência. Para Fino (2008, p. 277), “a Inovação Pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Do ponto de vista da teoria construcionista, o ensino deve estar fundamentado em problemas que desafiem os alunos a procurar soluções baseadas na partilha dos conceitos cotidianos e na investigação realizada, através do trabalho cooperativo. Nessa perspectiva, o papel do professor é planejar situações educativas que promovam a aprendizagem, entendidas como aquelas que requerem uma elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento. E, embora, o Construcionismo idealizado por Papert enfatize o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e suas implicações no âmbito educacional, Fino entende que:

[...] a inovação não reside na tecnologia propriamente dita, mas no que ela nos permite fazer com o seu auxílio. A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola. (FINO, 2007, p. 7).

Assim, como algo que se situa ao nível das práticas pedagógicas e que marca uma ruptura paradigmática com a visão tradicional da escola, a inovação pedagógica, conforme visão de Fino (2006) deve significar também, uma descontinuidade de natureza cultural, visível nas modificações dos contextos de aprendizagem, nas representações dos atores, o que permite o surgimento de novas culturas. Portanto, a centralidade na discussão é a competência fundamental para “o aprender a aprender”, proporcionar ambientes, onde a tecnologia, esteja a serviço dos aprendizes. Nessa perspectiva, Toffler defende que:

[...] liberamos uma força social inteiramente nova - uma corrente de mudanças tão acelerada que influencia o nosso senso de tempo, revoluciona o andamento da vida cotidiana [...]. [...] a tecnologia é inquestionavelmente uma força da maior importância, atualmente por detrás do impulso acelerativo. [...] Ela faz com que mais tecnologia seja possível, como podemos averiguar [...] o processo de inovação. (TOFFLER 1973, p. 10, 17 - 18).

Como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações teóricas de Vygotsky, considera-se a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros é essencial no processo de desenvolvimento. Nesse contexto, a inovação pedagógica, no âmbito da educação sistemática, é papel do docente propiciar aos aprendizes ambientes favoráveis para seus desempenhos, para que os mesmos sejam ativos, construtores de conhecimentos.

Para coordenar e orientar os alunos, o professor deve estar preparado para superar os desafios que eventualmente possam surgir no processo de construção do saber, através da mediação direta, visto que é parte ativa, integrante da interação social que visa à construção do conhecimento, já que o aluno não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende com os outros, aquilo que o seu grupo social produz, tal como os valores, a linguagem, pois “os alunos têm ritmos individualizados de aprendizagem, e os conhecimentos não são adquiridos por transmissão, mas algo que se constrói em interação com o mundo e com os outros” (FINO, 1999, p. 1).

Freire, (2005), entende que o ato de ensinar deve ganhar um novo sentido, ter como prioridade o objetivo de propiciar a liberdade e a autonomia dos educandos. Assim, tem-se uma ação baseada no diálogo, que permite aos aprendizes perceberem as constantes transformações do mundo e, conseqüentemente, o crescimento. Diante do exposto, pode-se afirmar que Inovação Pedagógica na perspectiva Construcionista, traz uma nova epistemologia da prática pedagógica, que exige um aprofundamento teórico sobre o papel dos sujeitos envolvidos, em que o professor assume um novo papel, o de criar ambientes de aprendizagem que ofereçam aos alunos condições de construir novos conhecimentos com interação “entre seus pares”.

Portanto, vale ressaltar que o conceito de Inovação Pedagógica, na perspectiva Construcionista está ligado à superação do vigente “paradigma fabril”, descrito por Alvin Toffler (no livro Choque do Futuro) e José Gimeno Sacristán (La Pedagogia por Objetivos: obsesión por la eficiencia), consideram que a prática educacional da escola tradicional e seus valores estão ultrapassados, abalados, revelando sua obsolescência diante das novas aspirações da sociedade. Com isso, tornam-se incapazes de suprir as necessidades sociais no que se refere à formação das novas gerações.

Capítulo III - Procedimentos Metodológicos

A definição da metodologia numa pesquisa científica é fundante para que se tenha a clareza dos instrumentos utilizados e dos procedimentos a serem seguidos, bem como, qual a melhor técnica para recolha de dados a ser utilizada na busca de solução para a problemática que se levanta e, sobretudo, para se alcançar com êxito, os objetivos propostos. Assim, a metodologia deste estudo teve cunho etnográfico, cujo objetivo principal, consistiu em compreender a dinâmica da pedagogia da alternância e, como foco maior na verificação da existência ou não de Inovação Pedagógica nas atividades desenvolvidas na Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves.

Para a concretização de uma etnografia é preciso se valer de embasamentos teóricos e metodológicos para alcançar os objetivos propostos, em especial, no que tange à descrição dos fatos e fenômenos socioculturais, para isso é necessário “[...] sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade do que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola -, ou no seio da própria sociedade”. Fino (2011, p. 4). Nessa perspectiva, Hessen (2000) entende que:

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exata. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento. (HESSEN, 2000, p. 19).

Assim, traremos neste capítulo, a descrição do loco da pesquisa, sua localização geográfica e caracterização sociocultural dos atores sociais, sujeitos participantes, bem como os instrumentos e técnicas utilizados na recolha de dados para devida triangulação dos mesmos com exatidão.

3.1. Tipo de Estudo: abordagem etnográfica

A natureza do nosso objeto de estudo, o problema investigado, os objetivos que buscamos atingir, como vimos, apontam para o pesquisador a opção necessária por uma perspectiva metodológica apoiada no paradigma qualitativo de pesquisa. Esta opção decorre

sem dúvida, também das concepções que nos acompanham quanto ao papel e lugar do pesquisador em seu trabalho de desvelamento da realidade.

A pesquisa científica, numa abordagem qualitativa se firmou desde o final do século IX, quando se começou a questionar os métodos de investigação numa perspectiva puramente positivista, especialmente no que concerne aos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Assim, diante da complexidade e do dinamismo existentes no meio social, os pesquisadores voltaram-se para uma abordagem qualitativa, que privilegia como ponto chave, a descrição contextualizada do fenômeno pesquisado.

Diante do exposto, justifica-se a escolha da perspectiva qualitativa por esta dar aos atores sociais pesquisados, condições de responderem ao pesquisador com liberdade e, por haver envolvimento e inserção de todos, pesquisado e pesquisador no contexto sociocultural em que os fenômenos sociais se desdobram. Interessou-nos assim, ir além de uma “mera descrição”, cabendo-nos uma pesquisa que garanta desvelar a cultura latente que se encontra na base da formação social dos sujeitos com suas aspirações, e as do grupo ao qual pertence. A isto se chama penetrar na realidade em profundidade, construindo-se uma "teoria enraizada", como nos propõe, entre outros autores, Woods (1986), que defende como fundamental a defesa de conceitos enraizados de maneira forte na experiência "vivida" dos atores.

Esta pesquisa, conforme mencionamos, de natureza qualitativa, logo, tem como viés de abordagem e de análise o fazer etnográfico, mais adequado e pertinente para que possamos nos inserir no fenômeno que nos interessou estudar, fenômeno social que exige um “[...] trabalho de terreno específico da etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro” Sousa (2004). A autora afirma ainda que:

[...] em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição, mas, [...] procuro ultrapassar esta visão restritiva, dando-lhe um enfoque mais abrangente, entendendo-a, essencialmente, como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. (SOUSA 2000, p. 4).

A etnografia em seu percurso histórico surge com a antropologia, a partir do momento em que não há mais separação entre aqueles que observavam, os pesquisadores e os que tinham o conhecimento sobre as comunidades no seu contexto. Na visão de Laplantine (2003), este fenômeno se revela devido a necessidade de compreender as relações socioculturais, os comportamentos, ritos, técnicas, saberes e práticas das sociedades, até então desconhecidos, que se adaptaram aos problemas comuns da atualidade.

A etnografia, segundo Spradley (1979) implica no estudo da cultura em que o

conhecimento dos atores sociais pesquisados inclui técnicas de pesquisa, um embasamento teórico e variadas descrições. Trata-se da valorização das diversas culturas, em que o etnógrafo busca compreender e apreender com a vivência desses grupos. No entanto, não se pode perder de vista que cada cultura é única e portadora de especificidades, a partir da forma como cada grupo vive e se relaciona. Para o autor, importa a construção, a reconhecida "teoria enraizada" (groundedtheory). Esta teoria enraizada é formulada à medida que o pesquisador se insere no grupo pesquisado e, para tanto, a etnografia dispõe de consideráveis observações e estratégias. Nessa perspectiva, Woods, (1999) afirma que “a investigação é sempre uma construção”, (p. 69).

Nessa perspectiva, a etnografia busca entender a sociedade, suas relações, os elementos que a constituem e compartilhar experiências dos indivíduos, estuda-os subjetivamente a fim de compreender como os atores sociais vivem, para a interpretação descritiva dos valores, das crenças, das ações e todos os eventos que envolvem a vida sociocultural dos sujeitos pesquisados. A escolha da abordagem etnográfica para a consolidação dessa pesquisa se deu pelo reconhecimento da contribuição qualitativa que esta poderá trazer à sociedade.

Assim, a etnografia caracteriza-se, primeiramente, pelo envolvimento do pesquisador no ambiente natural da pesquisa, que exige uma observação e interpretação holística dos dados coletados. Desse modo, o sucesso da pesquisa depende de que o pesquisador se faça um membro do grupo e seja formulador da estratégia. Woods (1990), entende que o ator social, narrador de seus atos, não opera sozinho. Já que o etnógrafo se faz presente, recolhe suas falas e agires ao longo das entrevistas informais e da observação participante. Além disso, a pesquisa etnográfica implica num processo sistemático em que o pesquisador vai *in loco* com o objetivo de observar e analisar para compreender, detalhar, descrever e documentar o estilo de vida de um povo, de pessoas ou grupos com suas culturas, seu convívio social.

Para isso, envolve um estudo disciplinado com uso de diversas técnicas e instrumentos adequados, com o objetivo de representar a realidade para concluir com êxito a etnopesquisa planejada, a partir das questões propostas pelo investigador. Assim, os dados coletados podem ser apresentados em forma de narrativas descritivas, compreende o estudo pela observação das formas habituais de viver de um dado grupo, “durante um período de tempo” Lapassade, (1992). De acordo com Fino (2011).

À etnografia [...] compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas enquanto práticas culturais

fundadas na intersubjetividade do que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola –, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio. (FINO, 2011, p. 4).

É, portanto, um processo que requer uso de métodos e técnicas bem selecionados para obtenção de informações fidedignas acerca dos atores sociais pelo pesquisador, adequando-as para a devida compreensão do contexto estudado o que possibilita a geração de conceitos, teorias descritivas e explicativas que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento básico e específico no âmbito do que foi pesquisado.

Em relação ao presente estudo, julgamos como instrumentos essenciais o diário de bordo e os documentos que foram produzidos ao longo dos anos de trabalho pedagógico da escola pesquisada e, como técnicas adequadas ao paradigma qualitativo, de natureza etnográfica, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental, que explicitaremos alhures.

3.2. Lócus da Pesquisa

Esta etnopesquisa teve como loco a Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves – EFAG, situada na Fazenda Nova Esperança a 1 km de Caldeirão do Mulato, comunidade rural que dista 12km da sede do município de Antônio Gonçalves, Bahia, Brasil, a 361,5 km da Capital, Salvador. Conforme figura 4, ela tem espaço amplo, com plantações no entorno, possui uma vasta área verde.

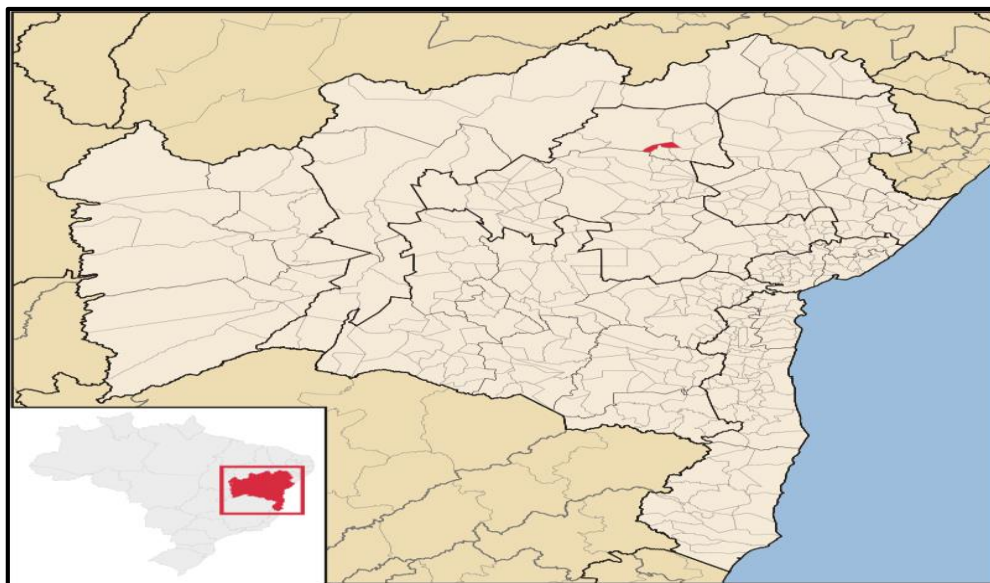
Figura 4 - Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves – EFAG.



Fonte – Arquivo da Escola.

Com escola agrícola, nela se cria ave (galinha), bovino, suíno e caprino que serve tanto para as aulas práticas, quanto para a subsistência, uma vez que, como é uma escola com proposta em alternância, os alunos ficam internos por duas semanas consecutivas.

Figura 5 - Mapa 01 – localização Geográfica do Município.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Goncalves_\(Bahia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Goncalves_(Bahia)).

Antônio Gonçalves situa-se no Nordeste Brasileiro, Norte de Estado da Bahia, conforme mapa na figura 5, tem uma extensão territorial de 316,131km²[2], seus limítrofes são os seguintes municípios: Campo Formoso. Senhor do Bonfim, Filadélfia, Pindobaçu e Mirangaba. De acordo com o IBGE - Cidades, possui uma população estimada de 12. 187 habitantes.

Figura 6 - Dados do município.

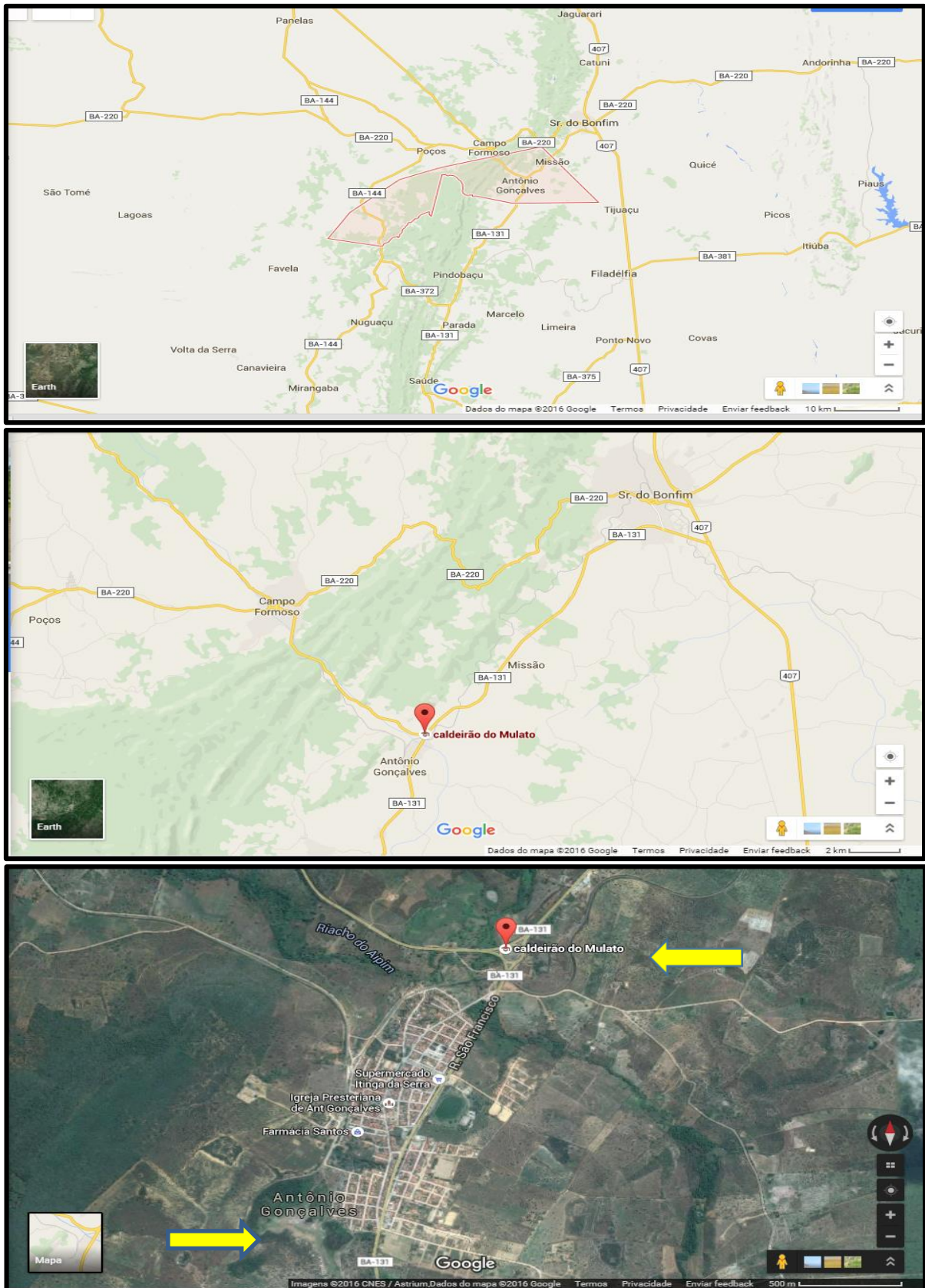


Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm/

Conforme mencionamos ao introduzir este trabalho, a EFAG é fruto de uma associação de famílias, composta por pessoas comuns de diferentes comunidades na região e por representantes de instituições que se unem para promover o desenvolvimento rural sustentável, através da formação dos jovens e suas famílias. Tem por finalidade, promover formação integral para adolescentes, jovens e adultos num contexto sócio geográfico concreto.

O Município de Antônio Gonçalves situa-se na BA – 131, conforme mapas abaixo, em que traz também, a localização da Comunidade de Caldeirão do Mulato, um dos maiores distritos do município, onde está situada a Escola, lócus desta pesquisa. A população da referida comunidade sobrevive do pequeno comércio, algumas associações de produção de mel e da agricultura.

Figura 7 - Mapas 2,3 e 4. Localização Geográfica.



Fonte: https://www.google.com.br/maps/place/Antônio+Gonçalves_BA/

No início do ano letivo de 2015, a EFAG contou com quarenta alunos matriculados no Ensino Fundamental II e trinta e dois no Ensino Médio, no segundo semestre, quando iniciou a oferta dessa última modalidade, também em regime de alternância; quinze dias na escola e quinze aplicam seus conhecimentos com suas famílias. Além de contribuir para a promoção e desenvolvimento local solidário, tem como referência a agricultura familiar, pela importância social, econômica, política, ecológica e cultural, com perspectiva na qualidade de vida no campo.

3.3. Sujeitos da Pesquisa

A partir do critério sócio geográfico, foram escolhidos, quinze alunos, oriundos das distintas comunidades das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, também foram sujeitos desta pesquisa cinco monitores, três professores, a equipe gestora (Direção e Coordenação), dois representantes da comunidade e seis representantes de pais, além da pesquisadora que através da estratégia de observação participante se fez membro, *in lócus* para captar fatos e fenômenos com “[...] um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, [...] um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver [...] significados profundos que subjazem as interações pessoais” (SOUSA, 2004, p. 16).

3.4. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos aplicados foram importantes na realização desse estudo, por permitir a coleta dos dados para análise e compreensão da problemática desta pesquisa com intuito de responder as questões levantadas, a fim de atingir os objetivos propostos. Como já expusemos, foram instrumentos de abordagem dos fenômenos sociais pertinentes ao nosso estudo as seguintes técnicas e instrumentos:

3.4.1. Observação Participante

Nas últimas décadas a observação participante se tornou a principal metodologia para atingir os objetivos traçados no âmbito da investigação na pesquisa qualitativa que é “feita de dentro”, vivida com os atores sociais. A etnografia é, pois, uma decorrência dessa construção

epistemológica que vislumbra investigar as possibilidades de se adquirir conhecimentos para compreender o objeto de pesquisa. Nesse contexto, Lapassade (2005), entende que:

O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas) [...] um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo. (LAPASSADE 2005, p. 148).

Concebida como a técnica de coleta de dados em que a presença constante do observador e sua interação torna-se prerequisite necessário para a conclusão da coleta de dados com precisão. A observação participante, principal instrumento deste estudo, foi uma das técnicas utilizadas que se deu de forma ativa, com uma interrupção de uns três meses, por razão de força maior, desde o início durante o ano de 2015, para apropriação contextualizada no *loco* da pesquisa, com a finalidade de obter informações concretas sobre a realidade dos atores sociais “interior do grupo”, em seus próprios contextos, inclusive, sobre o objeto de pesquisa, pois conforme Lapassade, (2005):

O pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir um status no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Esse status vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como um membro, sempre mantendo certa distância: ele fica com um pé dentro e outro fora. (LAPASSADE, 2005, p.73).

Assim, a observação participante nos possibilitou participar como “membro”, o que permitiu uma compreensão mais densa da realidade vivenciada. Conforme Lapassade (2005, p. 69), “A observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica”. Daí a razão da mesma ser contemplada com registros dos acontecimentos *in loco* no diário de campo, pois no entendimento de Spradley (1980), este se constitui em um elo entre as observações de campo e a análise dos dados, que depende em muito do que se registrou, além de apontar necessidade de mais observações.

3.4.2. Diário de Campo

O Diário de Campo, instrumento essencial para que o pesquisador registre suas vivências e constatações *in loco*. Para Falkembach, (1987) “[...] consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários”. Considera e ainda que:

O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...] (FALKEMBACH, p. 19-24, 1987).

3.4.3. Análise Documental

Esta consiste numa técnica que poderá fornecer informações precisas, por meio de registros, recurso indispensável para a compreensão dos fatos inerentes à instituição educacional pesquisada. “[...] Os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas” (MACEDO, 2010, p. 108). O uso da mesma terá como objetivo, comparar os processos evolutivos no que concerne à proposta pedagógica em estudo.

Conforme André (1995), através de documentos oficiais, o regimento escolar, planejamento estratégico e o Projeto Político Pedagógico da escola, foi possível, “relacionar as informações contidas neles e as obtidas através das observações, conversações e entrevistas” para garantir uma fundamentação mais consistente nos dados coletados, para a devida descrição e análise dos fatos e fenômenos estudados.

3.4.4. Entrevista Semiestruturada

Diversas técnicas de coletas de dados foram fundamentais para a obtenção de um resultado satisfatório nesta pesquisa. Além da observação participante, citada anteriormente, utilizamos a entrevista semiestruturada como mais um dos instrumentos, a fim de complementar os dados obtidos, na ocasião que estivemos presentes como etnopedagoga in loco.

Na visão de Macedo (2004, p. 165), a entrevista “é um [...] pertinente recurso metodológico [...] na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação [...]”. Dessa forma, utilizamos a entrevista semiestruturada, que é mais um dos instrumentos viáveis para se ter acesso às informações indispensáveis para alcançarmos os objetivos desta pesquisa.

Como, afirma Lapassade (2005), na entrevista etnográfica “há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a

entrevista, e o que é convidado para responder, falar de si”. (LAPASSADE, 2005, p 79). A entrevista, definida pelo autor como uma interação, em que o entrevistado, fornecerá informações do objeto pesquisado para que o entrevistador tenha por objetivo, a obtenção de dados necessários para a compreensão no âmbito de sua investigação.

Assim, essa técnica será contemplada por possuir um caráter flexível que permite a dialogicidade entre os atores sociais e pesquisador, aberta às situações imprevisíveis. É salutar destacar que foram entrevistados atores sociais de representatividade *in loco*. Ainda na visão de Lapassade (2005), “as entrevistas, ao serem organizadas, podem ser estruturadas [...] com um roteiro estabelecido e com objetivos claros sobre quais informações e contribuições poderão fornecer na busca de respostas às necessidades do pesquisador e a devolução aos entrevistados”. (LAPASSADE, 2005, p. 79).

Capítulo IV – Apresentação da Análise dos Dados

[...] o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos seus “dados”, tomando [...] como orientação suas questões de pesquisa norteadoras e intuições saídas do contato direto com o objeto pesquisado. (MACEDO 2010, p. 136).

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos na EFAG com os sujeitos da pesquisa, os seguintes atores sociais: dois representantes administrativos, quatro professores, cinco monitores, quinze alunos, seis representantes dos pais e dois da comunidade, cujas identidades foram preservadas, portanto, faremos suas identificações na forma de códigos que serão apresentados nas respectivas categorizações.

A recolha se deu, prioritariamente através da técnica de *observação participante* em que estivemos in loco, desde fevereiro, quando estivemos num momento de observação do planejamento pedagógico a dezembro de 2015, que culminou numa assembleia com a participação da escola, da sociedade, dos alunos e seus pais. Assim, observamos as práticas pedagógicas em sala de aula e extra classe, as atividades culturais e deliberativas. Outras técnicas utilizadas nesta pesquisa foram a entrevista semiestruturada e análise documental, de que trataremos a seguir.

4.1. Observação Participante

De acordo com Lapassade, (1991), a “observação participante” surgiu por volta dos anos 950/1960 e passou a ser entendida como a forma de descrever a cultura ou uma determinada prática de um povo, em que o pesquisador etnográfico passa a compreender a partir da sua inserção numa dada cultura e/ou prática, com a função de observar sem intervir na mesma, apenas se posicionar como observador dos fenômenos que ocorrem nos diversos aspectos.

A realização deste estudo, como já é sabido, se deu na EFAG, na Fazenda Nova Esperança, a um km da comunidade de Caldeirão do Mulato, Antônio Gonçalves, Bahia, com o objetivo de compreender a pedagogia da alternância, com suas anuências, definição das ações educacionais e elementos de inovação no processo educativo e, especificamente, identificar as práticas pedagógicas em alternância e suas implicações num processo de inovação pedagógica; analisar as práticas pedagógicas em alternância e suas implicações num processo de inovação pedagógica e definir em que medida a EFAG, a partir da pedagogia da alternância desenvolve processos de inovação pedagógica.

Para isso, fez-se necessário utilizar diferentes instrumentos metodológicos na coleta de informações que viessem elucidar os nossos questionamentos acerca das questões que norteiam esta pesquisa e saber como ocorrem na pedagogia da alternância, as definições das ações nas práticas pedagógicas, qual é a função e a parcela de contribuição das famílias, da sociedade e dos professores, na pedagogia da alternância, se os aprendizes da EFAG são autônomos na construção de conhecimento na proposta de pedagogia da alternância. E, sobretudo, se a proposta em alternância constitui-se numa Inovação Pedagógica.

Como um dos instrumentos na recolha de dados, realizamos a observação participante, por ser esta, na visão de Lapassade (2005), uma técnica fundamental para realização de uma etnopesquisa, pois o autor entende que há uma emersão do pesquisador na vida dos atores sociais, sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender suas vivências, experimentando pessoalmente. Tal entendimento é expressado com a seguinte afirmação:

Os dados coletados [...] provêm de muitas fontes e, principalmente da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (LAPASSADE 2005, p. 69).

Assim, o autor traz sua contribuição que leva ao entendimento de que, é fato a relevância da “observação participante”, como instrumento de coleta de dados, porque não se restringe a ver e/ou ouvir dizer sobre algo pesquisado, mas dá ao pesquisador, a condição de se apropriar dos fatos, dos fenômenos estudados, com o privilégio de ter contato direto com os sujeitos de estudo e com a realidade in loco. Portanto, trata-se de um instrumento crucial para vivenciar as práticas aplicadas dentro e fora da escola, entender como ocorrem as variadas situações pedagógicas, o que viabilizou a compreensão das ações e concepções dos sujeitos envolvidos na proposta pedagógica da escola pesquisada, que busca atender as necessidades da realidade local.

Convêm destacar o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), que convergem com a visão anteriormente expressada, por entenderem que estudos, cujos instrumentos de coleta de dados têm como escolha a observação participante, bem como a entrevista, constituem em boas escolhas para a investigação qualitativa, pois estão pautados em características importantes e inerentes à etnopesquisa, que são: a situação natural, o campo, fonte direta de dados, onde o investigador, instrumento chave, os recolhe; a descrição dos dados recolhidos em forma de palavras e não em números, por inclui na redação do investigador, pormenores sensíveis,

aparentemente desconexos, mas intrinsecamente ligados como um todo e, pelos investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; além de analisar os dados subjetivamente.

Assim, baseado no que respalda a etnopesquisa, foi realizado um estudo que nos permite descrever as práticas sociais observadas *in loco*, que também nos deu condição de nos apropriar dos fenômenos estudados. Nesse sentido, convém destacar as contribuições de Fino (2004), acerca de algumas das técnicas de recolha de dados para a realização da etnografia, ao entender que o observador recolhe dados durante sua permanência no campo, através de fontes diversas, principalmente a observação participante, em que “apreende, vivendo com as pessoas”. (p. 04).

A observação *in loco*, aconteceu desde abril de 2014, durante o processo de construção do projeto de pesquisa, quando nos foi concedida autorização para realizar este estudo, a partir de dados colhidos. Inicialmente conversamos com os representantes administrativos que permitiram o trabalho, com a realização de uma etnopesquisa. Além desses representantes ouvimos outros sujeitos como: os monitores, os professores, alguns alunos, representantes de pais, e da comunidade.

O recolhimento de dados para essa pesquisa se deu com visitas à escola a partir de fevereiro de dois mil e quinze, conforme apresentação da *carta de anuência* em apêndice, em que tivemos a autorização consensual para aplicação das técnicas de recolha de dados. Durante o primeiro semestre, visitei a escola por diversas vezes, observando os mais distintos aspectos que se mostravam no ambiente de construção de saberes, com intuito de estreitar o contato com os atores sociais para sondar e melhor compreender as relações dos sujeitos no processo pedagógico, pois, conforme Lapassade (2005, p. 70) “a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”. Foi o que procuramos fazer e podemos afirmar que nos tornamos membros, embora na condição de etnopesquisadora, com a devida permissão da escola pesquisada.

Para melhor compreender a dinâmica da escola pesquisada e do processo pedagógico, ficamos atentas ao cronograma de atividades, com seminários realizados na escola em visitas de turmas de cursos de graduação em Pedagogia e pós graduação em Educação do Campo que em excursões acadêmicas, faziam pesquisa acerca da educação do campo e, naquele momento, os alunos participavam ativamente para relatar a dinâmica da EFAG e os benefícios proporcionados aos camponeses. Também, nas atividades em sala de aula, nas assembleias com a participação dos alunos, dos pais, da comunidade e nas atividades pedagógicas em geral. Esse

contato foi imprescindível para compreender o processo pedagógico democrático que há na escola pesquisada.

Para fins de registro e concretização da coleta de dados dos fenômenos observados, foi utilizado o “Diário de Campo”. Convém ressaltar que este surgiu com os antropólogos no século XX e, ainda, que toda observação participante requer o uso de registros com informações fundantes para obtenção de dados vivenciais, uma de suas características, é o fato de se tratar de um dos instrumentos de abordagens qualitativas de pesquisas, tanto educacional como social, que tem a subjetividade como adjetivo que o conceitua. Sua finalidade é registrar as atividades, seguindo a rotina com suas incidências e/ou descobertas marcantes e incomuns.

A compreensão do que se recolhe acontece num processo de interpretação do pesquisador que, cuidadosamente observa as ações e relações sociais. Nessa perspectiva, Lapassade considera que a observação participante “representa uma ferramenta de trabalho e não um modo particular de observação [...] patenteia um aspecto fundamental da pesquisa no terreno, uma vez que o estudo das interações entre os investigadores e os práticos se revela um elemento crucial em todo o processo (LAPASSADE, 2001, p. 24).

4.1.1. O Diário de Campo: anotações da experiência vivida no espaço de pesquisa

Cada experiência que o pesquisador vivencia *in loco*, é válida como ato a ser registrado, a fim de verificar o contexto e a pertinência dos fatos e fenômenos presenciados ao seu trabalho de pesquisa. A partir dessas experiências, descrever coerentemente, o cotidiano com detalhes, o devido aprofundamento e reflexão das vivências observadas. Macedo (2010, p. 134), entende que, ao elaborar o “diário de campo, o etnopesquisador reafirma seu *status* de ator/autor, [...] passa por uma elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real”. Ao observar as práticas pedagógicas em seus contextos, os estímulos e as respostas dos sujeitos, percebia a relevância da etnopesquisa para minha investigação.

No cotidiano da EFAG, evidencia-se um modo de viver harmonioso, com práticas organizadas e equipes responsáveis escaladas previamente. Os laços afetivos observados são pontos que nos interessa destacar, pois é notório que a hierarquia existente não tem cunho autoritário, mas de organização dos afazeres. Assim, pode-se analisar nesta pesquisa, a importância da postura do pesquisador ao exercitar a escuta para captar e compreender as falas e os fatos, perceber as afinidades, mesmo que estas se manifestem apenas nos gestos. Nesse contexto, também está a gestão da Escola.

4.1.2. Gestão Democrática da Escola Família de Antônio Gonçalves – EFAG

A Gestão da EFAG está condizente com a LDBEN, Lei nº 9394/1996, que no artigo 12 atribui aos “estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e a dos seus sistemas de ensino” a incumbência de gestão própria, incluindo a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica (inciso I), e a administração de seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros (inciso II). No artigo 14, está posto que, “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades”. Na visão de Demo (2004, p.19), a legislação consagra “ao mesmo tempo dois princípios educativos cruciais: a gestão democrática e o espaço próprio de cada sistema conforme suas peculiaridades”.

A Gestão da EFAG se dá pela associação de agricultores, os pais, os alunos e demais representantes da comunidade são participantes ativos, como já indicamos em outro capítulo. Em assembleias, são tomadas decisões conjuntamente, numa gestão democrática em que a família se responsabiliza de fato pela educação dos filhos. Assim, há uma descentralização, pois com autonomia conquistada, a escola passa a tomar decisões coletivas e independentes para traçar suas metas e buscar parcerias para promover melhores condições de vida. Nas imagens da figura a seguir estão representantes de diferentes segmentos em assembleia geral para deliberam sobre as ações pedagógicas da escola.

Figura 8: deliberações em assembleia.



Fonte: arquivo da autora.

Todos os envolvidos na gestão escolar acreditam que a descentralização das ações, no contexto educacional deve ser entendida e aplicada para que a organização escolar seja fortalecida, pois na medida em que a escola possui autonomia, ela vai poder definir sua identidade, estabelecer seu papel, sua função social, bem como dos demais segmentos envolvidos nas ações pedagógicas. Uma luta que vem sendo conquistada aos poucos e que converge com a visão de Gadotti (1997), ao reiterar que a reivindicação da escola pela autonomia existe desde a antiguidade.

No que tange às adaptações, a escola está respaldada no artigo 28 da LDBEN, que traz o seguinte: 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, especificamente: 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. Perante o que preconiza a lei, parece garantir de fato, uma proposta coerente e, sobretudo, flexível de organização dos sistemas. No entanto, é apenas teoria, na prática é bem diferente.

Quanto ao currículo, a escola pesquisada, está de acordo com o que pensa Silva (1999) por considerar ser necessário entender que “o currículo não é peça solta na estrutura da escola”, mas uma questão central que serve para nortear a teoria do currículo que atenda a demanda da escola, o que de fato é condizente com a realidade vivencial. Na visão do autor, a partir do que se deseja ensinar é que se entende os conteúdos a serem trabalhados. É o que acontece na EFAG; uma busca para que o currículo atenda às necessidades dos alunos, não se adeque à “grade curricular” impositiva pelo sistema nacional de educação. Isso por entender que a transformação e adequação do currículo devem passar pela apropriação das comunidades, assim, a elaboração de um currículo com planejamento participativo deverá ser o passo a seguir.

4.1.3. A Organização do Trabalho Pedagógico da EFAG

A rotina na EFAG inicia às 5h, 45 min, com o sinal que é tocado por aquele sujeito que está na escala para essa finalidade. Esse sinal é feito com três batidas numa peça metálica circular, de aproximadamente 70 cm de diâmetro que fica pendurada, fixa num umbuzeiro⁷, ao tocá-la com um ferro, também fixado na árvore, o som é ouvido à longa distância. Mesmo com as instalações elétricas em pleno funcionamento, essa foi uma eficiente alternativa de sinalizar início e/ou final de atividades diversas, sem gastar energia. Ao toque do sinal, aqueles que têm atividades na escala matinal, prontamente se colocam à disposição para a execução das atividades de suas responsabilidades, os demais vão se preparar para os trabalhos pedagógicos em sala de aula a partir das sete horas.

Pedagogicamente, a formação continuada para os professores da escola acontece em rede, conforme relatos de alguns atores sociais, o funcionamento de escola também, se dá em rede, por consequência, possui instrumentos específicos que são peculiares à Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica comum às Escolas Famílias Agrícolas – EFAs espalhadas nas diversas regiões do país.

⁷*Spondias tuberosa* L., conhecido como **umbuzeiro/imbuzero** é uma árvore de pequeno porte, pertencente à família das anacardiáceas, de copa larga, originária dos chapadões semiáridos do Nordeste brasileiro, chamada "árvore sagrada do Sertão" por Euclides da Cunha. Conserva água em sua raiz, chegar a armazenar até mil litros e produz uma batata que, em época de estiagem, é utilizada como alimento. Vive em média 100 anos, é considerado símbolo de resistência.

A Pedagogia da Alternância tem uma proposta pedagógica distinta comparada às escolas do sistema regular de ensino, contempla na formação dos sujeitos a carga horária do período que estão com a família e internamente no espaço escolar. Para isso, as atividades são planejadas e desenvolvidas por meio de instrumentos pedagógicos da alternância, a exemplo o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, as Visitas às Famílias, as Palestras, os Serões, os Estágios, dentre outros.

Por serem ativos, os alunos estão inteirados e integrados em todos os setores da escola, têm conhecimento de tudo nos diversos setores na EFAG, demonstram gostar das práticas na escola e verbalizam que sentem saudades no período que estão no seio de suas famílias. Estas práticas aqui mencionadas, dizem respeito às atividades fora da sala de aula que são diretamente relacionadas ao labor do trabalhador rural, do agricultor na sua lida de subsistência, bem como às atividades domésticas que são distribuídas e aplicadas em rotatividades, inclusive no ato de servir as refeições, momento que tivemos o prazer de ser convidada e servida em todas as ocasiões que fizemo-nos presente neste local agradável e harmonioso, conforme figura a seguir.

Figura 9. Momento em que os alunos servem o almoço.



Fonte – Arquivo da autora.

Em sala de aula, há um trabalho com os temas geradores que compõem o currículo. Esse currículo é construído em assembleias com a participação das famílias, dos alunos, da comunidade, professores, monitores e diretoria da escola, é composto por disciplinas de base nacional comum, mas sempre com trabalhos contextualizados de acordo com as temáticas contempladas em assembleias deliberativas em que pais, alunos e comunidade protagonizam, juntamente com os monitores, professores e equipe gestora que são pessoas que desempenham diversos papéis dentro da escola, por exemplo: o monitor das áreas de Português e Inglês é também a pessoa que responde pela coordenação pedagógica, o diretor é o monitor de

matemática, de modo que há um esforço coletivo para que a escola tenha pleno funcionamento.

4.1.4. Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância

Através do *Plano de Estudo*, um dos principais instrumentos pedagógicos, os alunos realizam uma pesquisa, acerca da realidade de vida socioeconômica, elaborada a partir de temas previamente escolhidos na sessão escolar e trabalhados durante a sessão familiar. Nessa fase compete à família acompanhar e participar da avaliação do processo educativo do aluno, além de colaborar com a elaboração desse Plano de Estudo que constitui-se num instrumento metodológico principal na articulação entre o que se faz em casa e o que se faz na escola, durante a produção de conhecimentos com pesquisas, trabalhos e estudos empíricos e teóricos, um indício de inovação pedagógica que constatamos, pois a realidade do aluno é de fato prioridade no currículo escolar. Assim, as potencialidades da alternância se valorizam, através deste plano, a partir dele, surgem as reflexões e problematização para a realização do trabalho pedagógico, contemplando a realidade dos aprendizes. Ele é elo entre a família, a comunidade e a escola, pois proporciona à escola, conhecer a cultura popular dos alunos egressos, além de viabilizar a concretização dos demais instrumentos, a exemplo do *caderno da realidade* que, como o próprio nome traz, consta da realidade do aluno em que ele constrói e relata sua realidade local.

O *Caderno da Realidade* é um instrumento em que os alunos registram os fatos inerentes às suas realidades, é uma espécie de diário, nele constam os registros das dificuldades, das descobertas, das necessidades, de produções, dos avanços e de experiências vivenciadas. É elaborado individualmente e serve de base para análises prévias nas revisões diagnósticas feitas com os alunos durante o processo de construção de conhecimento, pois cada um registra sua realidade, inclusive dos períodos de interação com a comunidade e a família.

Também convém destacar o *Caderno de Acompanhamento*, trata-se de mais um dos instrumentos para fins de registro do que acontece em todas as etapas de formação dos sujeitos, é através dele que as famílias acompanham o que ocorre durante o período em que seus filhos estão na escola, assim acompanham todo processo de articulação de pesquisas, teorias e práticas. Com apoio neste instrumento, existe outro que é o *Acompanhamento das Atividades Práticas de Campo*, esta é uma atividade de extensão e está diretamente ligada ao Projeto Profissional do Jovem, outro instrumento que merece destaque, é um estágio desenvolvido pelo aluno, em que ele terá que, juntamente com sua família, verificar qual a melhor atividade de

geração de renda, se aplica à sua realidade, elaborar o projeto, apresentar, buscar recursos e colocar em prática.

Dentre os variados instrumentos que norteiam a pedagogia da alternância os *serões*, são fundamentais, pois consistem em momentos extraclasse, com atividades complementares que, geralmente se dão à noite com atividades culturais, abordam os temas geradores de forma lúdica e dinâmica com a participação de alunos, monitores, famílias e convidados externos.

4.1.5. Síntese da Observação Participante na Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves – EFAG

A investigação *in loco* foi realizada a partir da primeira quinzena do mês de abril de 2015, quando aconteceu a primeira visita como pesquisadora. Convém salientar que desde o início do ano de 2014, a escola já era visitada pela pesquisadora que já pretendia se aprofundar na temática a ser pesquisada e, portanto, buscava autorização para se efetivar a pesquisa com o intuito de verificar se há indícios de Inovação Pedagógica no fazer pedagógico na proposta educacional em alternância.

Observando as atividades desenvolvidas, como a prática pedagógica em sala de aula, os trabalhos em grupo, a cooperação entre os colegas, a cumplicidade e o respeito mútuo, fatores favoráveis à construção do conhecimento, à comunicação e, portanto, a autonomia dos alunos em suas construções, nos permitiu concluir que o trabalho pedagógico é orientado para que os alunos construam, investiguem e busquem solucionar os problemas e dificuldades que surgem na realização das atividades, pois, eles socializavam, refletiam e dialogavam na busca de alternativas para solucioná-los.

A observação participante nos permitiu perceber que as aulas, embora com a presença do professor e/ou do monitor que, tradicionalmente transmitem conteúdos, notadamente estão ali como mediadores. Na EFAG, as aulas acontecem de forma aberta, dialogadas, com conversas acerca da temática em estudo, sem imposição de autoridade. Quando o professor necessita sair, é dada continuidade ao estudo, sem qualquer prejuízo, um dos fatores positivos que constatamos que favorece a autonomia e responsabilidade dos aprendizes no processo de construção de conhecimento.

A parceria foi outro aspecto positivo de destaque na observação como etnopedagoga, notadamente existe entre a escola pesquisada, as famílias e a comunidade, uma corresponsabilidade no processo pedagógico que fica explícita na socialização de experiências, colaborações nos distintos setores, que resulta em tomada de decisões coletivamente, sempre há diálogo e consensos ao final das assembleias realizadas. A participação dos pais e/ou

responsáveis se dá inclusive, nas atividades desenvolvidas nos serões e nas programações culturais na escola com os filhos.

Como se trata de uma escola de iniciativa dos pais e comunidade, conforme já mencionamos no decorrer da pesquisa, trata-se de uma escola que contempla as vivências dos alunos e, sobretudo, busca uma iniciação científica e profissionalizante que favoreça a melhoria socioeconômica in loco, objetivo primário dos agricultores, no processo de fundação da escola. A afetividade entre os membros da escola, alunos, famílias e comunidade é notória, há uma relação de respeito mútuo que torna a escola um ambiente de prazer e harmonia.

Portanto, na observação participante ficou evidente que há nas práticas pedagógicas da EFAG, indícios de Inovação Pedagógica, uma vez que o conhecimento construído pelos alunos acontece numa interação social que se ajudam mutuamente em grupo e na coletividade. As tomadas de decisões nunca se dão isoladamente, mas com a participação de todos; alunos, professores, famílias, comunidade que conjuntamente deliberam na busca das resoluções dos problemas existentes.

Sobretudo, notou-se que os alunos são de fato ativos, demonstram autonomia na resolução das atividades em sala de aula, bem como de problemas de natureza diversa, buscam ajuda quando julgam necessário e veem no outro, uma pessoa “mais apta”, por saber que a colaboração é certa; outro ponto positivo a ser destacado, são alunos solícitos, quando não conseguem, buscam a resolução com ajuda de outros.

4.2. Dados das Entrevistas Semiestruturadas

Como já mencionado no início deste capítulo, para preservar suas identidades, usaremos siglas para identificação dos atores sociais. Dessa forma, seguem os discursos dos atores sociais, participantes desta pesquisa, bem como a categorização dos seus respectivos discursos. Desta feita, trazemos os discursos dos representantes administrativos da escola pesquisada, identificados como ADM1, responsável pela direção e DM2, o profissional responsável pela coordenação pedagógica.

4.2.1. Análise de Conteúdo do Discurso dos Gestores da Escola

Ao longo do discurso entabulado pelo Diretor e pelo Coordenador Pedagógico da escola em estudo, podem ser identificadas quatro (04) categorias, a saber: o enraizamento nas CEBS - Comunidades Eclesiais de Bases, ligação com a igreja católica e associações agrícolas; a luta das Comunidades camponesas pela Educação do Campo; Pedagogia da Alternância: uma

proposta pedagógica que valoriza a população do campo, desafios e benefícios da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, conforme seguem:

4.2.2. O Enraizamento nas CEBS - Comunidades Eclesiais de Bases, Ligação com a Igreja Católica e Associações Agrícolas

Em seu discurso, o Diretor da EFAG, ADM1, afirma que a referida escola nasceu da articulação das comunidades camponesas com os movimentos promovidos pela igreja católica, com o enraizamento dos jovens nas CEBS (Comunidades Eclesiais de Base) e com associações agrícolas, que foram fundamentais para a concretização da mesma. “A gente costumava se reunir de quinze em quinze dias, [...] nesse grupo tinha representante de cada comunidade do município”. E prossegue afirmando que contaram com ajuda de duas irmãs da paróquia de Antônio Gonçalves para a concretização do objetivo; construção da escola.

Esse grupo abraçou a causa, juntamente com as irmãs da paróquia de Antônio Gonçalves, com as lideranças de cada comunidade, [...] fazendo estudos [...], análises e [...] visitas em outras escolas. (ADM1).

Ainda na visão do ADM1, os objetivos da implantação da escola consistem em promover a permanência dos alunos em suas origens e contribuir para amenizar a problemática do êxodo rural, “nesse sentido foi que a gente pensava [...], de trabalhar para o jovem permanecer aqui, assim ele vai colaborar com a comunidade, com a pastoral e assim, não sai para outros lugares”. Ele reafirma tal pensamento quando argumenta:

A cada ano tinha que fazer a formação de outros jovens na catequese, porque aqueles que estavam, [...] em busca de melhores condições de vida [...], esse foi um dos pontos, a questão do êxodo rural. (ADM1).

O representante ADM2, também destaca o papel da igreja católica, através das pastorais na formação da liderança pessoal, ao relatar sua vivência na comunidade, quando diz ser filho de líderes comunitários que sempre buscaram o bem na coletividade, fato que, segundo ele, o influenciou em sua trajetória de vida, conforme afirma: “minha experiência profissional [...] surge juntamente com os movimentos religiosos. Sou filho de coordenadores comunitários, minha mãe tem um trabalho na comunidade, então tenho esse histórico [...] que vem [...] da religião católica”. ADM2.

4.2.3. A luta das Comunidades Camponesas pela Educação do Campo

Ao se referir à organização e mobilização das comunidades na busca por uma educação do campo, o ADM2 demonstra um pertencimento ao contexto sociocultural local e uma integração no processo pedagógico, desde a fundação da EFAG. O mesmo relata ainda que participou de todo processo de fundação da escola, voltada à realidade dos camponeses e que nunca se imaginou fora de seu meio, como muitos, inclusive de sua família. Tal ênfase é dada ao afirmar: “eu não quis sair da minha região que era da roça, sou filho da roça, nasci e me criei na roça, meus pais são agricultores, [...] meus irmãos já tinham saído, todos estavam para São Paulo, eu não queria sair e deixar minha família, meus pais”.

Em consonância, o ADM1 reitera que os camponeses, na luta coletiva dos trabalhos de base, conseguiram construir a escola e implantar a proposta pedagógica, voltada para a educação do campo, apoiados pela igreja católica, conforme já mencionado. Posteriormente, buscaram a formação inicial e continuada de toda equipe pedagógica, para compreender melhor a proposta ao afirmar: “a gente lutou, se deu ao máximo para poder conseguir a escola, o que mais me recorda são os trabalhos de base que se fazia nas comunidades, também a primeira formação na Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA)”.

Ainda nesse contexto, o ADM2 afirma: “a gente desenvolvia esse trabalho de acompanhamento, de mobilização e organização das comunidades para que promovesse [...] desenvolvimento social”. Ambos demonstram orgulho pelo pertencimento e integração à realidade do campo, na busca perseverante com o intuito de promover a permanência dos camponeses em suas comunidades, com qualidade de vida, através da implantação e implementação de uma escola com proposta de educação que valorize a população do campo, uma categoria a ser aprofundada a seguir.

4.2.4. Pedagogia da Alternância: uma proposta pedagógica que valoriza a população do campo.

Conforme visão do ADM1, a pedagogia da alternância surge como apoio à realidade camponesa, sobretudo, na luta pela permanência dos jovens em suas origens, seu contexto sociocultural. Ainda conforme seu discurso, com a descoberta da importância da pedagogia da alternância e do processo de formação dos jovens do campo, surgiu a preocupação com a formação, a busca de estudos interativos em rede, pela melhoria da prática pedagógica. Quando questionado, de como ver esta proposta de trabalho pedagógico, o mesmo afirma que “é

bastante interessante, [...] trabalha a realidade do jovem do campo” e ainda considera que o diferencial dessa proposta consiste em “trabalhar o conhecimento que já existe naquele lugar, onde ele está situado e por dá mais importância essa vida do homem e da mulher do campo”. ADM1.

Ao ser interpelado do que se recorda do processo inicial de implantação da EFAG, o representante ADM1 afirma: “o que a gente mais recorda é quando descobre esse modelo da Pedagogia da Alternância e ver que é de fundamental importância para os jovens daqui do campo”. Assim, fica evidente o desconhecimento da proposta de pedagogia da alternância no início da fundação da escola. Evidenciou-se ainda, que o interesse em implantar uma escola diferenciada partiu de toda comunidade e que a mobilização era por uma educação que atendesse as necessidades da população do campo, sem, contudo, conhecer previamente a proposta de alternância, conseqüentemente, sem dispor de uma equipe com formação, conforme relata:

Quando começamos a pensar nessa escola, não tínhamos conhecimento da Pedagogia da Alternância, [...], mas com o decorrer do tempo [...] se deu a formação inicial para monitores, [...] não tínhamos essa formação, só tinha uma base, um conceito de tudo do que era a Pedagogia da Alternância. [...]. (ADM1).

Nos relatos acerca da implantação da EFAG, são destaques consensuais a forma organizacional, a mobilização das entidades comunitárias, o desconhecimento da proposta pedagógica em alternância e a busca pela formação em rede. O ADM2 confirma a informação dada anteriormente pelo ADM1, de que a equipe pedagógica não estava preparada para o início do trabalho, numa proposta em alternância, quando diz:

Comecei a estudar mais sobre a Pedagogia da Alternância nos encontros de formação inicial e continuada, que são promovidas pela rede das escolas famílias agrícolas, a REFAISA [...] foi onde consegui um pouco dessa experiência com a Pedagogia da Alternância. (ADM2).

Dessa forma, o representante ADM2 se mostra imbuído na formação para atender as necessidades dos jovens do campo ao relatar: “comecei estudar sozinho, sou autodidata, foi onde consegui um pouco dessa experiência com a Pedagogia da Alternância”. Em consonância, o ADM1 afirma: “nós nos formamos em outro lugar, na Escola Família Agrícola de Cícero Dantas, a primeira turma foi lá, [...] sempre ia conhecendo outras escolas, a cada formação, a cada módulo. Até mesmo para conhecer [...] as outras escolas”. Conforme relato, com a

implantação da escola, surgiu a preocupação com a formação e a busca de estudos interativos em rede, no anseio de melhorias educacionais para os jovens do campo, através de práticas pedagógicas condizentes com a realidade sociocultural. Assim, evidenciam a abertura para conhecer a pedagogia da alternância e suas anuências, afim de contribuir na qualidade de vida das famílias camponesas.

De acordo com o ADM2, trata-se de um trabalho pedagógico em parcerias com as famílias, na busca da formação integral dos jovens e a promoção do desenvolvimento sociocultural. Assim, na visão do entrevistado, a participação das famílias e de outros segmentos, viabiliza a existência e eficácia da proposta pedagógica em alternância. E ressalta seu ponto de vista acerca dessa proposta, ao afirmar:

A base da pedagogia da alternância [...] é o associativismo se não tem a participação da família e de outros parceiros, não vai ter a pedagogia da alternância [...] então, todos [...] vão contribuir para que a pedagogia da alternância tenha uma finalidade, a [...] formação integral dos jovens, [...] e o desenvolvimento do meio que estão inseridos. (ADM2).

Tal afirmação se fundamenta no fato da EFAG não pertencer às redes; municipal e estadual de ensino, mas, se tratar de iniciativa dos agricultores na busca por uma escola que atenda as demandas dos camponeses através do associativismo. Segundo o ADM2, o plano de trabalho pedagógico é desenvolvido na coletividade, levando-se em consideração os registros de prioridades contempladas pelas famílias e comunidade, no caderno de acompanhamento. Muito embora, em seus relatos evidenciam que a elaboração desse plano de trabalho com a participação efetiva das famílias e comunidade acontece em longo prazo, pois há afirmação de que essa participação na construção do plano de trabalho se dá por meio de assembleias e que essas, acontecem duas vezes ao ano.

Ainda segundo o ADM2, “cada escola família agrícola tem uma associação que é a gestora, responsável pela escola, então se a família e a escola não têm essa associação ela vai ter dificuldade de se manter”. O mesmo enfatiza que “esse sistema de associativismo é uma das características das escolas famílias agrícolas, faz parte do seu processo de construção”. Ressalta que a família e o jovem estudante participam da associação, requisito básico para o ingresso do aluno na escola. Em seu discurso, ele acrescenta que a participação do aluno não acontece pelo simples fato de pagar uma mensalidade, na condição de associado, “mas [...] participar de todo o processo de construção, com reflexões, a construção do que se quer para a escola, tudo isso passa pela associação e o jovem estudante”. Argumenta ainda que:

O jovem é a mola principal do processo. Fala-se muito de comunidade, de família e às vezes o jovem fica meio apagadinho, mas quando se fala de comunidade, de família é pensando nos jovens, eles são uma ponte [...], o meio, essa ligação com a família, com a comunidade é para promover o desenvolvimento, a formação deles. [...]. Se existe um jovem que tem formação integral, politizado, consciente, que participa da associação, conseqüentemente vai se desenvolver. (ADM2).

Ao descrever a dinâmica da escola, quais são os instrumentos que norteiam a proposta pedagógica, o ADM2 destaca o caderno de acompanhamento como um dos instrumentos cruciais para a participação dos pais, dos alunos e da comunidade no processo de construção coletiva, “[...] acho o plano de estudo o carro chefe da pedagogia da alternância, porque tudo gira em torno dele, para dar um resultado”. Na visão do entrevistado, é através desse instrumento que se obtêm os registros das prioridades para as práticas pedagógicas serem desenvolvidas na escola e fora dela, e ainda acrescenta que: “esse caderno é uma espécie de diário, onde o aluno vai relatar todas as experiências vivenciadas na escola para a família [...] e também, relatar para a escola, o período que esteve em casa com a família e o período que esteve na comunidade [...]”.

Outro instrumento de destaque nos relatos foi o plano de formação que, segundo ele, as famílias vão escolher os temas geradores a serem trabalhados durante o ano em cada segmento “ele é elaborado nesses momentos de assembleia [...] a gente faz a proposta para as famílias, as famílias vão estudar um pouco, analisar e escolher o tema gerador, [...] de cada série” ADM2.

No que diz respeito à participação efetiva das famílias no processo pedagógico da EFAG, esta é destacada pelo representante ADM2, que: “a família é o alicerce, [...] ela é responsável pela escola, já que a escola não é do poder público, é das famílias”. Quando o mesmo é interpelado acerca das contribuições externas para a manutenção e melhoria da proposta da pedagogia da alternância, ele responde positivamente que “as próprias famílias são colaboradoras externas, vem outras pessoas que têm outros conhecimentos para dar sua contribuição, [...] depende muito do tema no plano de estudo que está sendo trabalhado”.

Considera ainda, que a referida proposta carece da intensificação das colaborações externas para a concretização dos objetivos a que se propõe, mas afirma que tais contribuições existem, quando ressalta que “o [...] extraordinário na Pedagogia da Alternância é [...] que todo mundo é responsável para o dinamismo dela. Existe [...] um instrumento pedagógico chamado *intervenções externas* que é exatamente para dar essa contribuição”. ADM2. Nessa perspectiva, reforça seu ponto de vista acerca da proposta pedagógica ao afirmar:

Essas intervenções externas [...] contribuem para que tenhamos um dinamismo [...]. Acredito que o que torna a pedagogia da alternância dinâmica, interessante, participativa é exatamente perceber que dentro desse processo de construção, todos somos responsáveis; família, sociedade, escola e todos temos que “andar de mãos dadas” para que tenhamos um resultado significativo. (ADM2).

Ainda de acordo com o representante ADM2, o diferencial da EFAG está na prática pedagógica, na mudança, na transformação que se busca e não pelo simples fato dos alunos passarem “quinze dias, que muitos pensam que é simplesmente uma colônia de férias”. Ele afirma que é preciso entender que há responsabilidades: “costumo dizer para os estudantes o seguinte: quando a gente se dispõe a participar de um processo de formação na EFAG, pega um pacote [...] de responsabilidade, de compromisso e de obrigações. E a gente tem que dá conta”. Daí vem um dos desafios que serão pontuados a seguir.

4.2.5 Desafios e benefícios da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves

Um dos pontos destacados pelo ADM2, durante as respostas dadas às perguntas feitas, foi a mudança de perfil dos estudantes ao longo dos anos, razão que, segundo ele, leva à redução da matrícula a cada ano letivo. Em sua visão, são vários os desafios a serem superados no cotidiano escolar da EFAG, contudo, aponta que o mais agravante está relacionado à questão da faixa etária, “a Pedagogia da Alternância foi pensada para um público, para uma realidade, hoje a gente tem outra, outro público”. E afirma: “a gente trabalha a educação do campo, nosso público é o jovem do campo, a gente quer fazer uma transformação social do campo”. Isso porque, há um entendimento de que, nos últimos anos, a população rural não vê atrativos nas atividades do campo e vive a urbanização no campo. Ainda afirma:

A EFAG vem sofrendo, talvez uma caída no que se refere à qualidade do trabalho, por conta do público, porque, quando comecei a trabalhar aqui eram jovens e adolescentes e hoje tenho crianças, [...] então tem-se que adequar a Pedagogia da Alternância a essa realidade [...]. (ADM2).

Nessa perspectiva, o ADM1 comunga da mesma ideia ao afirmar na resposta sobre a notória redução da matrícula, que: “a gente acredita que um dos fatores é a [...] faixa etária dos estudantes que estão chegando muito cedo ao sexto ano [...], eles não têm o costume de passar quinze dias fora da família, por isso, não se adaptam e acabam desistindo, é um dos fatores”. Outro desafio apontado diz respeito à questão financeira que vem a cada ano se agravando, segundo os representantes ADM1 e 2, não há um comprometimento por parte da Secretaria

Municipal de Educação, para ele, esta “não quer ver” a escola como um agente de transformação que traz benefícios à comunidade. Não existe uma integração para promover parcerias significativas em prol da educação do campo. Esse é um ponto de vista consensual. Segundo eles, por razão óbvia, no sistema educacional não há preocupação nenhuma com o campo e o que se tem não atende as demandas.

Conforme o ADM1, “a Secretaria Municipal de Educação simplesmente não dá importância para a Educação do Campo [...] e a gente fica um pouco sem uma conexão direito”. E ainda afirma que as contribuições financeiras são poucas, diante do benefício que a escola propõe, pois o município contribui apenas com o fornecimento de botijão, de combustível para o deslocamento dos alunos que acontece duas vezes ao mês, da alimentação que, segundo ele, não é o suficiente, mas ajuda e o pagamento de alguns professores, que: “são dois pagos pelo município e os outros ainda estão descobertos com relação a essa questão, porque ainda não se tem um recurso certo pela associação [...]”. De acordo com ele, uma parceira permanente é a família que contribui muito, tanto na parte pedagógica como financeira.

Quando interpelado sobre como se dá a prática pedagógica na EFAG, desde o planejamento dos trabalhos pedagógicos até a aplicação, quem são os atores que participam direto e indiretamente, o ADM1 informa que todos os segmentos e representações são responsáveis, enfatiza ainda, que esta é uma dinâmica da própria pedagogia da alternância, “uma exigência” e, portanto, todos são atores ativos no processo, de acordo com afirmativas no discurso que segue:

Os atores somos nós, monitores, professores, estudantes, as famílias, as comunidades e as lideranças comunitárias. Até porque, a proposta da pedagogia da alternância exige que essas pessoas sejam multiplicadores, acredita que o conhecimento não só está nos professores e nos monitores, mas também, nas lideranças, nos pais... Quando os estudantes passam os quinze dias na comunidade, são os pais, os professores deles, nesse período eles vão conduzir, juntamente com os estudantes, a parte das atividades que levam para casa. (ADM1).

Nesse sentido, convém destacar que o ano letivo do estudante de uma escola família agrícola é composto por períodos em regime de internato na escola e outros com as famílias em comunidade. Assim, há estudos e pesquisas na escola e fora dela. Nesse sentido o representante ADM2 converge com o ADM1 de que todos são sujeitos ativos, atores no processo, ao deixar subentendido que o aluno não só aprende na escola com os professores

e/ou monitores e demais colegas, como também com suas famílias e comunidade “não é só o professor ou o monitor que detém o conhecimento, [...]”. Ele prossegue dizendo que não se pode ignorar que os alunos aprendem muito informalmente e que há também, as práticas pedagógicas a serem realizadas no período em que se encontram “no seio da família e comunidade”, além de não esquecer que “existe a educação formal e informal, então, essa educação informal também vai contribuir para a educação formal”. E destaca que:

Os temas de estudos têm que contemplar o período que o aluno está no meio familiar. [...] porque quando ele vai para o meio sócio profissional, tem como experimentar o que viu dentro da escola, que trouxe de problemática do seu meio. Para que seja uma alternância tem que está em sintonia; escola e família. (ADM2).

Ainda destaca que “os próprios instrumentos da Pedagogia da Alternância” proporcionam a dinâmica da prática pedagógica “dentro da escola e fora dela”, que é através desses instrumentos que se tem acompanhamento mais específico do aluno, quando este está no meio “sócio profissional que é junto com a família e com a comunidade”, um fator benéfico à construção de conhecimento, contemplando suas vivências socioculturais.

Ao interpelar acerca dos benefícios a serem destacados pela instalação da EFAG, a resposta dada pelo ADM1, foi que: “quando os jovens saem da escola, concluem os estudos, têm outras possibilidades de ingressarem em outras instituições de ensino na proposta de alternância com maior facilidade, também, de se ter um emprego melhor”. Nessa perspectiva o ADM2 destaca: “a gente trabalha os movimentos sociais, de forma que esses movimentos [...] podem contribuir para o desenvolvimento do meio sócio profissional, onde ele está inserido. [...] em cima disso é levado pesquisas para as famílias e comunidade, [...]”.

Segundo relatos, existe na proposta pedagógica, um recurso voltado à melhoria socioeconômica que consiste em planejar e elaborar um projeto de geração de renda, denominado POP - Projeto de Orientação Profissional. Ao final do ciclo II do Ensino Fundamental, eles precisam, analisar, identificar e escolher qual a melhor atividade aplicável à sua realidade. Ele relata que, ao escrever o projeto profissional, o aluno busca relatos registrados durante todo o processo de construção de conhecimento com a participação da comunidade de modo que “ele perceba se realmente há viabilidade do projeto ou não”, para a realidade dele, da família e da comunidade.

Questionado sobre se a escola tem atingido os objetivos a que se propõe, o ADM1 considera que sim, “porque a escola tem esse diferencial; o trabalho é sempre voltado para o

homem e a mulher do campo. Nesse caso, as disciplinas são voltadas à Agricultura, à Zootecnia e Administração Rural”, logo, segundo ele, a escola colabora com as famílias que acreditam em seu potencial.

4.3 Análise do Discurso dos Monitores

Ao analisar os discursos dos Monitores da EFAG, evidenciamos cinco (05) categorias destacadas, a saber: A doação e a luta dos camponeses por uma educação diferenciada que atenda às necessidades dos jovens do campo; a luta dos camponeses por uma educação diferenciada para o campo; a especificidade pedagógica da Escola Família Agrícola; a participação das famílias na prática pedagógica em alternância e a interação da prática pedagógica com o mundo do trabalho.

4.3.1 A luta dos camponeses por uma educação diferenciada para os jovens do campo.

Durante a entrevista com os monitores da escola pesquisada, um dos pontos de destaque foi o relato de que até 2002, tudo era perspectiva de agricultores, de lideranças comunitárias que sonhavam com uma realidade diferente para o campo, pensavam nos filhos, e netos, preocupados com a educação que recebiam, pois não condizia com a realidade e tinham que sair da roça para estudar na cidade. Razão da busca persistente dos agricultores pela concretização da construção da escola e realização de um ideal; a implantação de uma escola com uma proposta que contemplasse a realidade e a necessidade do campo, para que os jovens camponeses permanecessem em suas bases socioculturais, com qualidade de vida. Por entender que a falta de perspectiva desses jovens era em consequência da ausência de uma educação com políticas coerentes, voltadas à carência dos camponeses, conforme discurso a seguir:

Esse foi meu caso, morava na roça, distante da sede do município, tinha que sair e muitas vezes não me adaptava mais a esse campo, aí o jeito era sair para as grandes metrópoles, [...] então [...] surgiu o pensamento da EFAG, de buscar uma educação diferenciada, porque a educação que esses sujeitos tinham, não atendia suas necessidades. (MO2).

Essa iniciativa partiu, dos agricultores, que se preocupavam com os filhos que terminavam os estudos e ficavam “à Deus dará” como se diz, mas, junto com outras lideranças, pensaram nessa educação diferenciada que, os jovens terminavam os estudos e precisavam sair para buscar alternativas de sobrevivência. (MO4).

Quando perguntamos como ocorreram os trabalhos coletivos para a implantação da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG, com proposta pedagógica, voltada à realidade do campo, as respostas são consensuais, de que todos desconheciam a proposta mais viável ao que se buscava, mas que a insatisfação com a educação urbana que os filhos recebiam era geral, pois não condizia com as necessidades dos mesmos e que buscavam uma educação “libertadora” que viabilizasse a “autonomia dos sujeitos”, conforme segue:

Quando a gente descobre esse modelo da Pedagogia da Alternância ver que é de fundamental importância para os jovens do campo, a gente lutou, se deu ao máximo para conseguir a escola. O que mais me recorda são os trabalhos de base que se fazia nas comunidades, também a primeira formação na Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA. (MO1).

Vejo a educação do campo como uma educação “libertadora” a pedagogia da alternância, é uma educação para a libertação, para “a autonomia dos sujeitos” que sejam protagonistas da construção do seu conhecimento, mas, acima de tudo, sejam protagonistas da sua história. [...] A escola família agrícola preza muito por essa educação para “libertação” e tomada de consciência de nossos direitos, que os sujeitos realmente tenham consciência disso, não só aprender a ler e a escrever. (MO 2).

A gente estava na luta, com a preocupação de fazer essa educação condizente com a realidade do homem do campo, porque [...] o elemento principal que trazemos para nossa vivência é a descoberta do homem como sujeito do campo e a valorização desse sujeito, que ele se perceba importante onde estiver, principalmente no campo. O campo também dá oportunidades para se desenvolver projeto que pode gerar retorno. (MO 4).

4.3.2 A interação da prática pedagógica com o mundo do trabalho

Durante a conversa com os monitores, ficou constatado que a maioria leciona na EFAG desde sua fundação a exemplo do MO1, 2 e 4, que trazem relatos de suas experiências junto às pastorais católicas com a participação de comunidades eclesiais. Portanto, dedicaram-se à luta dos camponeses pela conquista da construção da escola com uma educação do campo e continuam unidos para implementarem uma proposta pedagógica que viabiliza a formação dos jovens in lócus, o que a distingue em alguns aspectos, da proposta curricular do sistema educacional das redes: municipal e estadual de ensino.

Consideram que o diferencial da proposta da pedagogia da alternância consiste, entre outros pontos, na relação entre família e a escola, que há um “diálogo”, uma “troca de experiência”. Destacam que “as outras escolas convencionais estão preocupadas em passar

conteúdos”, mas não trabalham a partir da contextualização dos alunos. Nessa perspectiva seguem os argumentos:

A própria pedagogia da alternância em si, os instrumentos pedagógicos que fazem todo o diferencial e as disciplinas voltadas à área rural: zootecnia, agricultura, administração rural, meio ambiente, que visam conhecimento voltado para a realidade [...]. (MO1).

Há um diferencial imenso, porque na alternância, os meninos, ficam duas semanas na escola e duas em casa [...]. As famílias vêm à escola e a escola vai até as famílias. Inclusive tem um instrumento de maior relevância, todos têm sua importância, mas acho que a *visitas às famílias* é muito importante, porque nem todas, têm condições de vir à escola. Eles vêm basicamente duas vezes no ano, que é quando acontecem as assembleias. (MO3).

O próprio ensino aqui é diferenciado, não vamos dizer que somos melhores, mas acreditamos que é um diferencial, [...] o fato de ser trabalhado a partir da vivência dos alunos e não seguir um programa de grade curricular que o sistema impõe. Podemos considerar, talvez, diferente é que essa educação não é realizada apenas pelo aluno e pelo professor, mas precisamos do envolvimento das famílias para fazer esse diferencial e a própria pedagogia já é diferente, porque ela se dá no ambiente escolar, familiar e comunitário. (MO4).

No que diz respeito ao cumprimento obrigatório do currículo de base nacional comum foi identificado um consenso nos discursos dos monitores, ao fazer um paralelo entre a prática pedagógica da EFAG, com as demais unidades escolares, destacam que o trabalho na escola pesquisada não se prende à grade curricular, mas parte das vivências dos educandos. Consideram que o diferencial entre as propostas educacionais em pauta, se dá pelo fato da EFAG trabalhar “a partir da vivência dos alunos e não seguir um programa de grade curricular que o sistema impõe”. MO 4, fato que nos leva a entender que ainda depende muito da postura e crença de cada profissional da educação, há aqueles que têm uma visão mais aberta, com inovação da prática pedagógica. Ainda na perspectiva do paralelo traçado entre as propostas educacionais distintas, o MO2, argumenta que:

Existem vários elementos, quando se traça um paralelo entre a educação “propiciada” com a pedagogia da alternância, [...] há um diferencial. Entre esses elementos, o que friso bem é essa questão do compromisso do trabalho, da realidade desse sujeito protagonista do seu próprio conhecimento, ele constrói [...] um conhecimento alicerçado na realidade. (MO2).

Dentre os discursos em comum dos entrevistados, monitores, está a crença na proposta pedagógica em alternância como um diferencial para a melhoria da qualidade de vida dos camponeses. Nesse sentido, o MO 2 afirma que “acreditar na proposta faz com que o trabalho flua”. Outro destaque dado por ele é o de que o aluno da EFAG tem o “compromisso do sujeito protagonista do seu conhecimento, alicerçado na realidade local”. Ainda nesse contexto consideram:

A gente precisa sair, às vezes, deixa um trabalho em grupo e eles fazem, também, tem a noite cultural que a gente trabalha em grupo, sempre estão ali desempenhando o trabalho deles e apresentam bons, ótimos trabalhos. (MO1).

Se for para uma escola convencional e deixar uma turma de alunos fazendo uma atividade, a sala vira bagunça, os alunos não fazem as atividades sozinhos, isso é um diferencial aqui, a gente tem condições de um mesmo professor, às vezes, ficar, com duas, três salas ao mesmo tempo e ficar assessorando e esses alunos “dão conta do recado” a partir do momento que o professor orienta, eles constroem tudo direitinho, percebo que existe um compromisso, não sei se maior, mas um compromisso diferenciado por parte desses alunos. (MO2).

Na descrição da dinâmica da proposta pedagógica da EFAG, é consenso a ideia de que, sem os instrumentos norteadores, inerentes à proposta em alternância, os objetivos não seriam alcançados, isso porque, acreditam que, numa sistemática de organização de trabalho em rede, faz com que se tenha uma diretriz das ações a serem executadas por todos os sujeitos envolvidos, sempre abertos para novas parcerias nos mais amplos aspectos, sejam financeiros e/ou pedagógicos. Nesse sentido argumentam que:

É através dos instrumentos pedagógicos que são vários, a gente trabalha com quatorze. Esses instrumentos fazem com que a gente tenha possibilidade de trabalhar aqui na escola e também na família. (MO1).

O planejamento pedagógico é feito a partir das necessidades que as comunidades e os educandos apresentam. É feita uma pesquisa de acordo com um dos instrumentos, o Plano de Estudo - PE, [...] a partir da pesquisa, vamos conversar, desenvolver trabalhos, formações, [...] tudo voltado para aquele objetivo, [...] porque além de desenvolver os trabalhos com melhoria do desenvolvimento rural, exemplo: doenças que atacam a lavoura, podemos buscar saber o que acontece, como resolver, que solução encontrar. (MO5).

Outro ponto de destaque atribuído à Educação do Campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância são as potencialidades e possibilidades proporcionadas pelas diferentes culturas

trazidas pelos alunos, famílias e comunidades que se juntam na EFAG, o que enriquece pela coparticipação destes, na construção coletiva dos saberes, considerando que:

O papel da escola e do professor é nortear o aprendizado, mas o processo de construção de saberes, cada um vai construindo sozinho, no convívio com o outro, com a família, com a escola, com a comunidade, porque somos seres diferentes e cada um tem uma concepção, pode aprender até com o defeito do outro. Isso é a referência aqui. Percebo um espaço rico de construção de conhecimento, porque temos sujeitos oriundos de diversas comunidades e municípios, são sujeitos de culturas diferentes. (MO2).

4.3.3 A participação das famílias na prática pedagógica em alternância

Uma das características da proposta de educação do campo em alternância, destacada durante as entrevistas que foram realizadas com os monitores, foi o fazer pedagógico com a participação das famílias e das comunidades envolvidas com o processo de construção de conhecimentos com a pedagogia da alternância em que relatam ser um trabalho voltado para a realidade vivencial dos alunos, de parceria e de envolvimento coletivo, conforme relatos:

Aprendemos com os alunos, eles também, claro, aprendem com a gente, a gente aprende com a família, com o presidente da associação, enfim, acredita-se que o conhecimento passa por todas essas pessoas. (MO1).

O extraordinário da Pedagogia da Alternância é essa construção coletiva, envolvendo a família. Se toda educação fosse pautada em trazer a família para a escola, teria uma educação diferenciada. É preciso ver os pais como protagonistas também, como construtores, desde o processo de formação ao de gestão e administração das próprias unidades escolares. [...] onde os alunos são sujeitos de construção, dizem como deve seguir o processo, porque os mais interessados são os alunos, eles têm direito a dá suas opiniões, dizer como deve funcionar. (MO2).

É importante essa relação que a escola tem, principalmente com as famílias e com as comunidades, porque a educação não existe sem essa parceria, sem essa união de família, escola e comunidade, porque se não caminharem juntos é impossível essa educação acontecer. (MO3).

Em consonância, o MO2 considera que “a pedagogia da alternância, só acontece quando existe um diálogo entre a escola e a família”, assim, entende que, como se trata de uma escola com proposta educacional para os jovens camponeses, ela precisa fazer jus e dialogar com alunos, famílias e comunidade sobre as reais necessidades das atividades que são realizadas in

loco, para que a proposta seja de fato, voltada a atender à contemplação das necessidades em cada período específico, de modo que percebam os resultados concretos nas atividades desenvolvidas no campo e ainda considera que:

O diálogo precisa acontecer, se está no manejo do solo na família, a escola vai discutir como cuidar do solo, como prepará-lo para o plantio. No período do plantio, [...] que tipo de semente, tudo isso tem que ter uma ligação e, como educadores temos que está preocupado com o que ele está vivenciando no momento, além de outros temas que fazem parte da rotina desse sujeito, então, tem que ter esse discurso bem próximo da realidade, o mais próximo possível. (MO2).

O protagonismo do aluno na construção de conhecimento é um ponto recorrente em que a maioria dos monitores consideram ser o destaque positivo da proposta pedagógica em alternância, pelo fato de não ter que intensificar a todo tempo as responsabilidades de cada sujeito no papel a ser desempenhado na escola e na comunidade, pois todos sabem suas responsabilidades e as cumprem e, quando por ventura não o fazem, as deliberações são tomadas na coletividade em assembleias. Conforme relatos a seguir:

Esse aluno participa de forma ativa, constrói seu conhecimento, a gente é norteador e eles são os construtores, buscam o tempo todo, a gente orienta, uma construção, mas eles produzem os seus próprios conhecimentos, acredito que quando se quer, se aprende com mais facilidade, quando tem interesse em aprender. (MO2).

O aluno desenvolve todas as atividades indicadas, inclusive tem atividades que chegam com o retorno de iniciativa própria. No caderno de acompanhamento, onde descrevem o que fizeram é riquíssimo, porque na maioria das vezes, principalmente nas escolas convencional, mal fazem a atividade encaminhada pelo professor, aqui se vê o inverso, fazem aquela que foi encaminhada e algo extra. [...] (MO3).

A autonomia dos alunos é retratada com ênfase por uma monitora ao relatar que nem sempre os alunos se prendem às atividades orientadas pela escola a serem desenvolvidas no período em família/comunidade e que estes tomam iniciativa de cunho social que orgulha não só a escola, mas, sobretudo, a sociedade, pois comprovam com ações o exercício de cidadania na reconstrução de conhecimentos com vias de melhoria socioambiental como replantio de árvores nas margens dos rios da região, coleta seletiva do lixo na comunidade e aterro sanitário improvisado, conforme relato:

São muitos exemplos, recentemente uma turma do Mucambo se organizou na comunidade, fez um replantio de plantas nativas na margem dos rios, fazem confecção de lixeiras, colocam nas árvores e fazem a manutenção toda vez que vão para casa, recolhem o lixo, como ainda não tem um destino apropriado, fazem buracos e enterram, antes faziam queimadas, mas com orientação da escola, deixam um tempo, depois vêm com uma camada de terra, um processo de aterro sanitário diferenciado que é o que está disponível, que podem fazer. (MO3).

No aspecto de preparação dos jovens para a melhoria da renda familiar, é dado destaque para uma das características peculiares da pedagogia da alternância, na perspectiva da EFAG, pois há na proposta, um plano de trabalho que conclui um dos ciclos - Ensino Fundamental, em que os alunos precisam desenvolver um projeto de geração de renda com atividades pertinentes à realidade vivenciada por eles e suas famílias, a partir daí alguns alunos vêm se descobrindo como empreendedores competentes. Nessa perspectiva, relatam que:

Na conclusão do curso, o estudante faz um projeto voltado para a área do campo, esse projeto vai ser desenvolvido para ajudar o jovem, contribuir para continuidade nos estudos, se ele “botar para frente”, o projeto melhora a renda da família [...], essa relação é bastante forte, porque as famílias e comunidades sempre estão juntas para que possam nos ajudar nessa formação. (MO1).

Eles podem até sair, mas o objetivo da renda deles é voltar para comunidade e desenvolver essa comunidade, é isso que acho extraordinário. (MO2).

A pedagogia da alternância abre portas, um leque de oportunidades, porque temos [...] alunos que estão desenvolvendo projetos do POP jovem, o projeto de orientação profissional, que estão dando condição desses alunos se manterem estudando, se não fosse esses projetos, muitos que estão em Monte Santo não estariam, porque as famílias não têm nenhuma condição de mantê-los na escola. (MO3).

É positiva a participação do jovem [...] a partir do que aprende começa a dialogar na comunidade. Outro ponto relevante é a elaboração do POP, Projeto de Orientação Pedagógica no ensino, que precisam elaborar e desenvolver na comunidade, tudo que é trabalhado com relação à contextualização e carência que veem nas famílias e na comunidade. Muitas vezes não é grandioso, mas significativo, até porque, a escola não é profissionalizante, é só um curso em orientação, inclusive, o PPJ, o Projeto Profissional de Jovem, vem ajudar as famílias, as comunidades e os alunos, porque passa a ser um complemento na renda familiar. (MO 4).

Concluindo, destacaremos outro aspecto de relevância que foi destacado pelos monitores, o fato da mudança de perfil dos alunos ao longo dos anos, não só dos alunos, mas

da sociedade como todo, um dos desafios enfrentados pela escola com necessidade de redirecionamento das ações educacionais e dos instrumentos pedagógicos da alternância, para aplicação dos mesmos.

O campo de noventa para o campo de dois mil e quinze é completamente diferente, ainda existem elementos dessa época, mas há uma diversidade de campo hoje, antes conseguia perceber uma separação entre campo e cidade, hoje para mim, um completa o outro. (MO2).

Nos primeiros anos, desenvolvemos o trabalho com público mais maduro, hoje recebemos crianças de 9, 10 anos, é diferente, porque antes a gente trabalhava com esse público que ia para as comunidades e tinha mais facilidade de dialogar. Hoje, [...] por conta da faixa etária, esse trabalho se torna diferente nesse sentido, por serem pequenas às vezes os próprios pais não dão credibilidade. (MO 4).

4.4 Análise do Discurso dos Professores da EFAG

Os professores entrevistados na EFAG, serão identificados como PRO 1, 2, e 3 para preservação de suas identidades. Em seus discursos aflora a categoria Pedagogia da Alternância - aprendizagem participativa que segue.

4.4.1 Pedagogia da Alternância - aprendizagem participativa

Conforme relato de alguns professores entrevistados, a perspectiva de melhoria socioeducativa e qualidade de vida através da educação, resultou na busca dos camponeses pela implantação de uma escola que atenda às necessidades do campo, visto que há uma carência histórica de propostas educacionais voltadas para a realidade dos jovens camponeses. Ao serem questionados sobre as razões, pelas quais, eles buscaram um modelo diferenciado de educação para seus filhos, os argumentos foram:

Como fazem as práticas voltadas para a educação do campo, esse trabalho pode contribuir para que desenvolvam na própria comunidade e que possam fortalecer a vida, tanto social como educacional do agricultor, do aluno que convive no campo. [...] Participam de todas as atividades, o que aprendem e trocam experiência na convivência em comunidade. (PRO1).

Há carência de propostas nas escolas regulares que atendam a necessidade do jovem do campo. [...] Recebi esse convite para trabalhar na EFAG e aceitei, porque diz respeito com que faço, moro no campo, acredito no campo, faço tudo no campo. [...] Acredito que a minha função e missão aqui é provar que

o educando consegue viver no campo e ganhar dinheiro, isso é o que quero deixar bem claro; é possível a pessoa morar no campo, se organizar e ganhar dinheiro no campo sem precisar ir para cidade grande. (PRO2).

Quando questionados sobre o que distingue a Escola Família Agrícola das demais escolas do ensino regular das redes: estadual e municipais, os professores foram convergentes ao afirmar que existe sim, distinção entre a referida escola com as unidades escolares da rede regular de ensino. É “diferentes do que é trabalhado nas escolas convencionais, as práticas, o trabalho que se faz com os animais, com a agricultura e o trabalho em si, em sala de aula é diferente do trabalho das escolas normativas”. PRO1. Essa distinção é destacada com as seguintes considerações:

Toda a escola é envolvida nesse âmbito do trabalho pedagógico, é integrado tanto a equipe pedagógica como os alunos. [...] Como as atividades são escolhidas entre a equipe pedagógica e os alunos, todos aprendem, é feito uma troca de conhecimento, tanto o professor ensina e o aluno aprende como o aluno ensina e o professor, também aprende. (PRO1).

A forma de tratar as pessoas, [...] Aqui a gente vive como família, separando as coisas nada de “pegar no pé” a gente pega também, mas a diferença aqui em relação a isso é grande. (PRO3).

Outro aspecto de destaque, foram as afirmativas quando questionados acerca de como ocorre o processo de construção de conhecimento, de aprendizagem na escola, o que cabe a cada sujeito desde a coordenação, os professores, aos alunos e às famílias, como resposta argumentam:

Todas as atividades são planejadas pela equipe pedagógica e pelos alunos. (PRO1).

A gente [...] trabalha mais em grupo, divide em equipes e depois vai para prática, um toma conta de determinado setor, vai para a avicultura outro caprinocultura [...] fazem tudo, vou somente mediar [...] o aluno tem muita participação [...], vive aqui, faz as tarefas, perfil que não tem no IF (Instituto Federal), porque trabalha com pessoas urbanas. Aqui não, se adapta melhor, ganha de [...] aluno do IF [...], é treinado aqui, tem a vivência no campo, enquanto o aluno da escola convencional não tem o perfil do campo. Acho isso muito importante. (PRO2).

Como aqui é uma escola familiar, é um conjunto entre professores, alunos e família, porque eles trazem as experiências das comunidades deles, passam para gente, a gente tanto ensina como aprende, tem também, as assembleias, que vêm os pais e passam suas experiências, falam como é que os filhos estão se comportando em casa, acho que é um conjunto. (PRO3).

Nessa perspectiva a Pedagogia da Alternância é considerada uma proposta de educação no campo para construir conhecimentos a partir de suas realidades, experiências e necessidades através de trocas de saberes com alunos, famílias e comunidade. Durante a conversa com os professores ficou evidente que a relação da EFAG com as famílias e comunidade é satisfatória, embora, alguns reconheçam que, por questão geográfica, não sempre há presença em massa da famílias com assiduidade, pois a escola recebe alunos de diversas localidades de municípios distintos, o que torna-se difícil o acesso, com visitas regulares dessas famílias e, prosseguem com as seguintes afirmações:

As famílias são presentes, é essencial essa participação no processo educacional, tem que haver essa ligação, integração de família, escola e comunidade, porque a educação só dá certo se todo mundo fizer sua parte, contribuir nem que seja um mínimo possível. (PRO1).

Essa relação entre pais, professores e monitores é muito boa. [...] Como é uma questão de família e escola, tem que levar informações daqui e trazer as de casa para saber como estão, [...] tem essas trocas nas assembleias, mas em outro momento os monitores vão diretamente na casa de cada um. (PRO3).

Os professores ainda destacam em seus relatos que, dentre tantos elementos da Pedagogia da Alternância, favoráveis à aprendizagem dos alunos, está o fato de participarem das atividades, tanto na escola, como desenvolvem atividades fora dela. Portanto, veem nessa proposta, perspectivas de melhoria socioeducativa e qualidade de vida dos camponeses num processo de aprendizagem e, continuam suas considerações acerca da alternância considerando que:

É por isso que é Pedagogia da Alternância, além das atividades que desenvolvem na escola, levam atividades a serem desenvolvidas na comunidade [...], quando retornam existe os chamados “serões” na escola, nesses serões é que se observa como foram desenvolvidas essas atividades pelo aluno, na sua comunidade. (PRO1).

Vale a pena essa educação no campo, juntar a pedagogia e a agricultura que acabam aprendendo o que aprenderia numa escola normal e muito mais [...] Eles têm as aulas práticas e as teóricas, nas aulas práticas fazem os serviços de setores, dividido na sala de aula e nos setores. (PRO3).

A indagação feita aos professores no tocante ao processo de avaliação, como esta ocorre, a maioria destacou uma forma diferenciada de avaliação qualitativa, comparada às avaliações

sistemáticas das escolas regulares de ensino, considerando alguns dos instrumentos específicos da pedagogia da alternância e pontuam:

Todas as atividades desenvolvidas, tanto em sala de aula, em palestras, ou em seminários os alunos são avaliados, mas existe uma nota qualitativa em que vai observar a questão das atividades que os alunos desenvolvem na comunidade, que no caso é o “caderno de campo”, relatório. A avaliação é feita das duas formas, tanto as atividades que são desenvolvidas em sala de aula como as atividades que são desenvolvidas na comunidade. (PRO1).

Aqui é uma nota somatória, tem que somar a qualitativa e a quantitativa, então acho que tem certa diferença das outras escolas normais, porque enquanto lá tem uma nota, as notas valem 10, uma única nota que vale 5 para qualitativa e 5 para quantitativa e aí soma, eu acho que tem uma diferença aí. (PRO3).

4.5. Análise dos Discursos dos Representantes dos Pais

Esta pesquisa se deu na EFAG, como já sabido, está inserida na comunidade de Caldeirão do Mulato, zona rural do município de Antônio Gonçalves, que recebe alunos de várias localidades deste município e de outros da região. As famílias vivem da agricultura de subsistência, com o cultivo de mandioca, milho, feijão e da criação de animais; caprino, ovino e bovino.

Nos discursos dos entrevistados, representantes dos pais, evidencia-se categorias como: avaliação da proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves e a relação da prática pedagógica e a inserção social no mundo do trabalho que serão pontuadas a partir do que foi exposto nos discursos dos entrevistados.

4.5.1. O processo de avaliação da proposta pedagógica da EFAG

Os moradores da Comunidade de Caldeirão do Mulato, distrito que sedia a EFAG, e das demais comunidades vizinhas são agricultores que não se conformam com o descaso do sistema educacional brasileiro no atendimento às demandas dos jovens do campo e, juntos, através de associativismo buscaram incansavelmente uma escola diferenciada para que as novas gerações tivessem outras perspectivas de vida. São pessoas que têm plena consciência de que, somente através da educação, uma sociedade muda e ainda que, o sistema não atende a “todos”, pois não contempla as necessidades a partir do contexto vivencial. Sobre a luta pela implantação da escola declararam o seguinte:

Vejo a EFAG como uma coisa muito boa, principalmente para minha situação, pai jovem, cheio de filhas, pretendendo dar um futuro educacional para elas. Futuro esse que meu pai não pôde me oferecer, mas esse projeto chegou, procurei me informar [...], me interessei de colocar minhas filhas para estudarem nesta escola, porque vi que realmente era viável. (PA1).

Sou analfabeto, mas prestava muita atenção e achava que devia ter um movimento diferente do que via, porque eu queria que eles entendessem da parte agrícola, das raízes, de como fui criado e, conversando em reunião, eles falavam tudo, me interessei, fizemos um seminário, passamos lá uns quatro dias, conseguimos montar uma associação, foi que veio essa ideia das irmãs, que doaram tudo isso com uma fundação. (PA2).

A Escola nasceu de uma proposta dos agricultores, trata nossa realidade, para nós é gratificante a presença da EFAG na nossa comunidade. [...] Antes a gente estava na luta. Sou um sócio fundador, trabalhei lá por mais de seis anos, sai de lá, mas a minha ligação com ela ainda continua muito forte, é um projeto, é um filho nosso, até hoje a gente continua lutando, mais distante, mas continua na luta para mantê-la. (PA3).

Nos discursos evidencia-se a satisfação dos pais, eles demonstram que as condições de construção de conhecimento oferecidas aos seus alunos são condizentes com a idealização daqueles que buscaram uma educação contextualizada como demonstração da intolerância ao sistema regular de ensino oferecido pelos municípios e Estado. Muitos pais veem na escola meio de seus filhos alcançarem níveis de desempenho que favoreçam não só a si, mas a comunidade como todo. Reconhecem a viabilidade da escola ao afirmarem ser muito importante que a comunidade tenha conseguido implantar a escola com uma proposta educacional diferenciada. Assim seguem os argumentos favoráveis:

É muito bom, porque os jovens não têm oportunidade na zona rural, acabam indo para a cidade e como a educação das EFA's faz com que mantenham o interesse para continuar na zona rural, porque aprende a lidar com a terra, tirar proveito, faz com que não saiam para as cidades, caindo no mundo da criminalidade, porque chegam lá não arrumam um emprego bom, ai pronto, não tem outro caminho. (MA1).

A escola tem tudo de bom para os filhos da gente, ensina tudo que um pai pensar, é uma escola que prepara os alunos para tudo na vida. (MA2).

Meu filho aprendeu muita coisa, me fala umas coisas e sempre perguntando, até eu que não estudo, aprendi coisa do campo com meu filho. (MA3).

Essa pedagogia da alternância, [...] realmente veio para ficar, [...] porque comparando o comportamento dos indivíduos antes de vir e depois que saem, se percebe uma diferença grande, é uma formação do ser humano, é interessante, porque às vezes, conseguem até superar o sistema de educação das próprias famílias dentro das suas casas. (PA1).

Para nós essa escola é importante, porque esses que saem daqui do colégio, [...] vão para cidade “se bater”, outros viram aqueles tipos de pessoas. Aqui no campo eles aprendem como a gente já tem experiência, muitos foram formados aqui, estão trabalhando por suas contas, livrando de estar arriscando a vida nas cidades grandes. (PA2).

Partindo dos argumentos de reconhecimento e validação da proposta educacional da EFAG, questionamos acerca do a distingue de uma escola do sistema regular de ensino, alguns dos representantes de pais foram convergentes no pensamento de que são vários os aspectos que as diferenciam. Continuando os questionamentos foram indagados sobre se tivessem que escolher entre a proposta educacional do sistema brasileiro de ensino e a pedagogia da alternância, o que teria como escolha, foi consenso de que a melhor opção a proposta educacional em alternância, por se tratar de construção de conhecimento a partir do contexto, das vivências e destacam que as mudanças ocorridas são notórias por toda comunidade, de acordo com os argumentos que seguem:

Olha é uma ótima oportunidade, porque traz uma educação diferenciada para o campo. A educação daqui é diferente das outras comunidades, aqui aprendem não só a educação na sala de aula como também, a educação para a vida. É o segundo ano que minha filha estuda aqui. Ela aprende melhor, em comparação a outra escola, aqui os assuntos têm mais a ver com o dia a dia deles. (MA1).

Os que estudaram aqui no colégio estadual não sabem quase nada de campo e os dois que estudaram na EFAG sabem sobre medicamento de animal, de tudo, fazer parto de gado e os outros não sabem nem conversar com as pessoas. (MA2).

Ainda nesse contexto, num dos relatos, um representante de pais foi contundente ao afirmar que, ao comparar as escolas do sistema regular de ensino com a EFAG, um dos aspectos importante a ser destacado diz respeito ao trabalho de humanização realizado pelos monitores, sobretudo com os alunos. Também destaca a forma coerente de se trabalhar as disciplinas o que viabiliza uma aprendizagem significativa, de modo a proporcionar aos aprendizes, serem multiplicadores junto às famílias, com segurança e competência. Acrescenta ainda que:

Pela forma de aplicação das disciplinas, pelo tratamento dos monitores, pela facilidade de acompanhar os filhos na escola. Não é uma exigência, mas uma obrigação dos pais, acompanhar seus filhos, ajudar a desenvolver suas atividades, porque diante das orientações que conseguem na escola, passam para a família com segurança. Só tenho recebido das minhas filhas, bons resultados, principalmente o comportamento. Aluno de EFAG, após concluir o curso, é 100% diferente do aluno de escola convencional, porque sai humanizado. (PA1).

4.5.2. A relação da prática pedagógica e a inserção social no mundo do trabalho

No que concerne ao desenvolvimento de atividades econômicas, alguns dos entrevistados consideram que há uma possibilidade bem maior de desenvolver suas ações depois da formação do aluno na EFAG, que um aluno de escola família agrícola tem mais oportunidade para desempenhar atividades na localidade e região, isso por considerar que:

Ele tem mais oportunidades, porque estuda nessa escola, depois vai para o Monte Santo, lá se forma e tem uma oportunidade de já vir com um emprego e a facilidade de arranjar um emprego aqui é mais fácil, é melhor do que quem se forma neste colégio daqui. (MA3).

Ele não se forma só para ser trabalhador do campo, essa escola dá o direito do indivíduo se identificar com o que queira para vida. Acredito que já “é o ponta pé” para que ele siga o caminho correto, de retorno rápido, prático, menos burocrático e com mais cidadania. O benefício que a escola traz é confiança e credibilidade, porque comunidade pequena vive isolada, muito pacata, esquecida do sistema público [...] (PA1).

Todo educando deveria sair da oitava série sabendo que profissão gostaria de exercer. Na rede pública, municipal ou estadual 80%, chega à oitava série sem saber o que quer da vida. Não conseguimos chegar 100%, mas é difícil um aluno chegar no segundo grau sem saber o que quer. Os alunos da EFAG têm mais condições, até por conta de vivências, viagens de estudos, palestras com profissionais, participam dos programas do governo. Coisas que na rede municipal e estadual, não acontecem por uma série de outras questões. (PA3).

Assim a aprendizagem significativa a partir da realidade do aluno foi recorrente durante a entrevista realizada com alguns dos representantes dos pais de alunos, em que a maioria considera que, além de proporcionar a construção do conhecimento acadêmico, dá condição de uma formação cidadã, uma humanização e acolhimento, conforme discursos a seguir:

A proposta de educar em alternância é interessante, porque humaniza, [...]. O sistema convencional infelizmente, não educa, deseduca, é complexo,

desestrutura as próprias famílias que tiveram vontade de ensinar algo diferente para os seus filhos. É realmente a humanização, um dos principais fatores importantes que tem dentro desta escola, que é, na verdade, a humanização que traz o bom comportamento, a boa ação. (PA1).

Primeiro a formação do cidadão por completo, a EFAG consegue fazer isso, trabalhar isso, depois [...] o comportamento muda, a convivência, o interesse pelos afazeres [...] as atividades, a consciência é totalmente diferente. (PA3).

Ainda no contexto da distinção entre a proposta educacional do sistema regular de ensino e a adotada pela Escola Família Agrícola, os entrevistados prosseguiram com suas considerações em que destacam as peculiaridades inerentes à educação do campo com a proposta da pedagogia da alternância da EFAG e ressaltam que:

Esta escola não veio para se englobar ao sistema, está atualizada, mas é uma escola família, essa família que tem obediência, regras, tem problemas, tem isso, tem aquilo e que busca superar com a participação de todos, porque o problema aqui não é para um, todos serão informados, um tentando buscar a solução para o outro, esse é o papel de família, se ajudar. (PA1).

Muitos alunos não vêm com intuito de aprender, porque a família os obriga, não têm expectativa, interesse é o que os diferencia de um aluno da EFAG, está lá, porque quer, corre atrás, lá é mais exigido deles, mas há um diferencial, porque lá a cobrança é maior e aqui qualquer coisa que a gente cobre, eles recorrem e a DIREC⁸ “passa a mão pela cabeça”, então o profissional aqui no colégio estadual, fica à mercê, não consegue desempenhar o que gostaria, até porque, lá é um trabalho intensificado com as famílias. (PA3).

Outras considerações apontadas por representantes de pais, diz respeito à importância da parceria das famílias e da comunidade para que a escola trabalhe com uma equipe que entenda de fato, o que é desenvolvido entre alunos e os demais atores sociais. A maioria reconheça que as famílias e a comunidade participam e se envolvem no processo pedagógico da Escola Família Agrícola e destacam com contundência, ao afirmar que mesmo em meio às dificuldades de natureza diversa, a participação é satisfatória, conforme seguem:

Acompanho, conheço outras famílias e sei o quanto são participativos na medida do possível, pois ainda que tenham vontade, acabam não conseguindo estar mais presentes, por dificuldade com a locomoção, é muito distante da comunidade para participar frequentemente, mas mesmo assim, as famílias estão sempre envolvidas com a escola e a escola com a família, essa conexão é o que une e faz acontecer. (PA1).

⁸ Diretoria Regional de Educação.

Se envolvem, principalmente quando vêm para a comunidade, com a *atividade de retorno*, que a cada série é realizada com a família e comunidade, eles têm que desempenhar na comunidade, mostrar o retorno do que estão aprendendo. Aos poucos envolvem as associações, grupos de jovens e os agricultores em particular, porque quando ouvem, o agricultor sente uma honra, porque há essa assistência ao agricultor não acontece. É claro que tem sempre a melhorar, contudo, ainda é muito diferente das outras escolas, porque ou eles vêm ou a EFAG. (PA3).

No que diz respeito às contribuições da pedagogia da alternância para os jovens camponeses a resposta foi apontada com posicionamentos favoráveis, por considerar que a formação do jovem com uma proposta educacional voltada para a realidade, ajuda na formação coletiva, pois não se restringe apenas à aprendizagem do aluno em si, mas há uma troca entre aluno, família e comunidade, como seguem os relatos:

Com certeza ajuda, porque eles passam quinze dias aqui aprendendo com os monitores, com os próprios colegas. Quando chegam em casa passam o conhecimento para gente e quando vêm para cá passam o conhecimento que aprendem em casa e na comunidade. Então só tenho a agradecer a EFAG. (MA1).

Nossos filhos têm uma educação voltada para o campo, aprendem nossa ciência natural, as técnicas que a gente sempre trabalhou de uma forma melhorada. A EFAG tem um campo de experimentação, lida com animais, com plantações, à medida da realidade local. Essas experiências trazem o retorno para comunidade, um dos benefícios, além de projetos, palestras voltadas à realidade do campo. Sempre traz algo interessante como: plantio e distribuição de plantas que aqui não tinha mais, de palma, aquisição de laboratório de computação e construção de cisternas de produção. Através de parcerias consegue trazer e beneficiar as comunidades. (PA3).

No que concerne à autonomia dos sujeitos aprendizes, no processo pedagógico da Escola Família Agrícola, no desenvolvimento e construção de conhecimento, a maioria dos entrevistados se posicionaram de forma a considerar que os alunos são autonomia, pois eles têm liberdade na participação efetiva, conforme discurso a seguir:

Eles têm autonomia, agem com autonomia, porque é feito essa conjuntura entre o educador e o educando, o educador não tira a autonomia e o direito do aluno de mostrar que está se desenvolvendo ou se está com decadência em alguma coisa e isso na verdade, é uma forma de se sentir liberto. (PA1).

Ainda nessa perspectiva, o representante PA1 destaca a participação e a autonomia que se tem no contexto da pedagogia da alternância, ao ressaltar que a avaliação do processo

pedagógico é realizada com a participação de todos os sujeitos envolvidos e que todos têm autonomia de avaliarem, principalmente os alunos que avaliam e se autoavaliam. Esse pensamento é reforçado ao afirmar:

Eles têm liberdade de expressão, não são repreendidos se expressam como têm vontade. Avaliam e se autoavaliarem também. Nas reuniões é feita a avaliação entre o trabalho do professor durante o tempo que o aluno teve confinado e o aproveitamento dele com a família. Nessa avaliação se faz a diferenciação da conjuntura, da importância desse vínculo entre família e a escola, porque a intenção é que a família não saia da escola, nem a escola da família, para que não saia do contexto. (PA1).

Um dos pontos a ser destacado nos discursos, diz respeito aos desafios enfrentados pela Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, um deles é a queda considerável da matrícula nos últimos anos. Diante dessa realidade, um dos representantes dos pais justifica que, o poder público ainda não cumpriu com a obrigação como deveria e que a escola tem dificuldades em exercer sua função social com eficácia, por vários fatores, conforme afirma:

São vários fatores, tem um projeto de estadualização e o Estado ainda não honrou seu compromisso, isso deixa as EFAs à mercê. A EFAG sofre pressão dos municípios com conversas desencontradas que fazem com que as famílias tenham medo de perder programas de governo como um bolsa família, isso às vezes é usado para impedir que um aluno venha para a EFAG, por outro lado, é uma escola exigente, porque o aluno tem que querer, se a família obrigar, não vai funcionar, quinze dias fora da família, onde ele tem que fazer uma série de atividades, ele não fica, porque não tem interesse, não tem gosto de aprender. (PA3).

4.6 Análise de Conteúdo dos Discursos de Representantes da Comunidade

A entrevista foi realizada com dois representantes da comunidade, que são identificados por (RC 1 e 2), cujas categorias recorrentes serão: Pedagogia da Alternância: uma proposta pedagógica que contempla a realidade camponesa e construção coletiva no processo pedagógico da EFAG que trataremos a seguir.

4.6.1 Pedagogia da Alternância: uma proposta pedagógica que contempla a realidade camponesa

Historicamente a população camponesa ficou à margem das políticas públicas, sobretudo, as educacionais, por essa razão os agricultores das comunidades da região de Caldeirão do Mulato resolveram buscar uma educação diferenciada que atendesse as necessidades locais, pois quando um jovem do campo tinha oportunidade de estudar, era numa escola urbana, fora de seu contexto sociocultural, razão que os levava a situações de readaptação e/ou desistência sem perspectivas de melhorias de ascensão social.

Durante a entrevista os argumentos foram convergentes no que concerne à visão dos entrevistados, acerca da existência da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG na comunidade de Caldeirão do Mulato, dos benefícios que se tem dessa escola, bem como do que recordam sobre a ideia de criação da mesma, na luta por parcerias para tornar realidade aquilo que o Estado e o Município negligenciam no que diz respeito à garantia da educação do campo, ao afirmarem:

A ideia surgiu dos agricultores e os movimentos sociais, percebendo as necessidades do campo, nos preocupamos, discutimos os problemas do desemprego, da falta de terra, de educação, de produção de alimentos e o meio ambiente, via essas necessidades e não sabia como resolver. A gente pensou numa escola para que pudesse resolver esses problemas, pensava em buscar uma saída, só não sabia qual, mas percebia que era através da educação que iria encontrar respostas para nossas inquietações. Hoje vejo que a existência da EFAG, tem contribuído bastante, os primeiros alunos têm um lugar de destaque na sociedade. (RC1).

A escola foi criada em função de uma falta do Estado para com os agricultores. A comunidade se sente rejeitada em processo de educação. O campo era visto como segunda opinião em relação à educação, as famílias se reuniram para criarem um meio de ensino que atendesse nossa demanda, partiu dessa vontade de um aprendizado diferenciado comparada a outra educação que era oferecida naquele momento. Então a criação da escola partiu das próprias famílias, junto à paróquia, as comunidades e o intuito foi criar uma escola adequada, [...] aquilo que o Estado não nos ofereceu. (RC2).

Outro aspecto a ser destacado no discurso dos entrevistados é o consenso na validação da proposta pedagógica da EFAG pelos representantes de lideranças comunitárias, que agradecem pelo empenho de todos, em fazer acontecer o que foi idealizado e, sem intervenção do poder público, sem recursos, mas movidos pelo desejo de oferecer melhorias de vida às novas gerações camponesas, tornaram realidade a tão sonhada educação contextualizada para os jovens do campo, que tem como objetivo promover a formação do aluno e das famílias. Evidenciamos o sentimento de gratidão e dever cumprido, demonstrado com ênfase por um dos entrevistados, conforme segue:

Graças a Deus sou pai de um dos primeiros alunos que veio para EFAG, na época não era aqui na sede, era numa fazenda alugada, meu filho estava fazendo o fluxo a 7º e 8º série no sistema regular e, como a escola só iniciou com a 4º e 5º série, ele voltou para a 5º série para poder vir que era um sonho nosso poder dizer: vou poder entrar numa escola que criei e me orgulho de fazer parte do processo. Ele fez esse caminho graças a Deus, hoje é técnico em agropecuária. (RC2).

Ao serem questionados sobre as razões que os levaram a matricularem seus filhos na EFAG, bem como, que mudanças perceberam a partir do momento que eles começaram a estudar nesta escola, os entrevistados, foram contundentes em destacar o crescimento, a formação integral que é proporcionada aos alunos do campo nesta escola, crescimento não só do aluno, mas das famílias e comunidades. Conforme depoimentos a seguir:

Ela não forma só um aluno, forma um cidadão crítico nas questões sociais, que pode desenvolver um trabalho na própria comunidade. A partir dessa formação a gente percebeu o crescimento não só do aluno, mas também, das famílias que acompanham. Porque o processo de formação da EFAG se dá em dois campos; na sala de aula e fora dela. Digo, porque já passei por isso, participei de um processo de formação da escola. (RC2).

A formação da EFAG é integral, não se preocupa só com o aprendizado, mas também, como aquele jovem, aquela criança, o que é que vão se tornar, a formação como cidadão mesmo, a valorização da pessoa. Então, meu filho [...] vejo nele um jovem bem diferente, preocupado com o meio ambiente, tem uma preocupação com o desenvolvimento local, realmente é uma mudança significativa. (RC1).

Durante a entrevista com o RC1 e 2, um dos pontos comuns no discurso dos mesmos, diz respeito à construção do conhecimento dos alunos de forma ativa, considerando seu contexto sociocultural, sua realidade vivencial, de forma a destacar o importante papel do monitor/professor como orientador, não para ensinar, mas, sobretudo, para apresentar propostas de trabalho aos alunos, ao considerarem que:

O professor não vai para frente expor assunto, o aluno copiar ou aprender não, ele vai levar propostas, o aluno vai pesquisar em sua comunidade, vai ver na escola o que há de diferente para aquele assunto, apresentado pelo professor, existe realmente, preocupação, diferença, contextualização, o aluno trabalhar com o seu mundo. (RC1).

O professor deixa de ser a pessoa que leva conhecimento, tem a consciência que vai contribuir na formação do aluno, mas o aluno é quem vai trazer

informações para discutir, não adianta dizer: tem que ser assim, é do jeito que o aluno convive. A questão da água, do clima, da terra, o aluno conhece sua comunidade, sua realidade, trabalhar a contextualização, seu eu, seu mundo está ali o saber do aluno. [...] Da forma que a educação urbana é colocada para os trabalhadores, não atende, porque eles falam uma coisa que não existe no campo. A escola que trabalha com o método a partir da vivência, ajuda o estudante perceber onde está e o que tem que fazer para permanecer ali. (RC2).

Nessa perspectiva a RC1 destacou em seu discurso que a Pedagogia da Alternância se configura numa proposta de educação do campo para “libertação” dos jovens camponeses, pois proporciona aos alunos construir conhecimentos a partir do seu contexto, de sua realidade sociocultural, e destaca que esse é um dos pontos de distinção da pedagogia voltada para o homem do campo:

Realmente é diferente, a pedagogia voltada para o campo é uma pedagogia que respeita. Como já diz Paulo Freire, “liberta”, a pedagogia voltada para o campo é para libertar o jovem, para conhecer o seu contexto, sua realidade, respeitar e valorizar sua vida, seu campo. Com certeza é diferente e ele leva experiência para a vida, mesmo que não permaneça na escola agrícola, aonde chegar, é um jovem que você vai perceber a diferença em relação aos outros alunos de outras escolas. (RC1).

No tocante à participação das famílias e comunidade no processo pedagógico da EFAG, ficou evidente que mesmo diante de algumas dificuldades, há participação satisfatória aos olhos dos entrevistados, quando consideram positiva, essa participação no processo pedagógico, ao destacarem:

Precisa melhorar no contexto de escola família agrícola, mas quando vai para “os dois mundos”, os pais e as comunidades participam das assembleias, discutem a pedagogia, o currículo, o projeto político pedagógico é feito, é avaliado pela família, a formação do aluno..., a família pode dizer: esse currículo não está positivo e discutir no grupo. É aberto, há participação dos pais, na questão pedagógica, participam das intervenções na escola, como em outros momentos também. Às vezes, colegas, acreditam que funciona, o pai avaliando seus filhos, os filhos do outro, avaliando o seu comportamento, seu compromisso como pai, onde realmente ajudou o filho, onde deixou de ajudar. Precisa melhorar porque vai querer ser sempre 100%, percebo que há uma diferença grande. (RC1).

Eles são de fato membros, precisam participar do processo, porque os pais e a comunidade são alicerces, são os pilares para a pedagogia da alternância; a comunidade, a família e o processo, sem a participação da família [...] é impossível. Se não houver a participação da família é muito difícil que dê certo. (RC2).

Dessa forma, evidencia-se uma parceria entre escola família e comunidade nos discursos dos entrevistados, em que formam uma tríade com objetivo de promover a aprendizagem a partir da realidade dos sujeitos, pautados, sobretudo nos valores éticos para que se exerça a transformação social e a cidadania plena. Nesse contexto argumentam que:

A escola, não seria nada sem as famílias, está escrito: Escola Famílias Agrícolas, é muita responsabilidade e confiança que as famílias dão à escola, eles têm feito por onde a escola permaneça aberta e funcionando, porque as famílias assumiram de verdade o papel de educar, como pessoas parceiras na escola. [...] O aluno começa a se perceber sem discutir, mas fazendo-o entender. Esse é o diferencial da escola; o entendimento e o respeito das pessoas, um aluno que sai da EFAG é diferente, porque os pilares da escola fazem com que ele perceba que a família é o ponto de partida no jeito de viver. A partir dessa formação percebe-se a diferença, também nas famílias. (RC2).

E reitera seu ponto de vista ao dizer que é a partir das metas traçadas que surgem as parcerias para o funcionamento da escola, então as atividades que a escola desenvolve para promover a formação dos aprendizes têm que ter também, uma função social e se estender às famílias, para que seja posta em prática, não apenas formalizado.

Sem a parceria não consegue ir a lugar nenhum, no campo as atividades que a escola desenvolve, têm que ligar ao social, não dá para entender a formação só no papel, tem que ter a prática e só vai acontecer com a parceria. Quando a escola faz um trabalho bem feito, o reflexo vai bater na casa da família. Então, a escola orienta e a família executa. O filho vai ajudar a ler, a família vai fazer as coisas como foi determinado pelo seu próprio filho. Esse desenvolvimento se percebe em cada investimento, porque o importante é a formação. Sou uma pessoa analfabeta, sou formado na enxada, no campo, e isso me possibilita dizer que o maior prêmio que uma família pode ter, é um filho formado e educado. (RC2).

Nos discursos, os representantes comunitários destacaram diversos benefícios proporcionados pela implantação e funcionamento da Escola Família Agrícola em Caldeirão do Mulato, Antônio Gonçalves que os camponeses vêm usufruindo ao longo de décadas, por iniciativa própria, em prol da melhoria de vida, através de uma educação contextualizada de valorização do sujeito do campo e seguem com os seguintes argumentos:

São muitos benefícios, desde ter um jovem preparado, que possa ajudar na parte técnica da comunidade, como a educação, a formação que é voltada para o campo. A partir do momento que a escola tem um aluno, a comunidade abre as portas para um trabalho diferente, porque esse aluno retorna com o compromisso de ajudar, de acompanhar e de levar uma mentalidade diferente. Temos a comunidade de Mucambo, na área do meio ambiente, estão

preocupados em ensinar como trabalhar a agricultura familiar orgânica. Percebo que, além da formação pedagógica tem esse outro lado técnico que ajuda a comunidade, quando a comunidade tem aluno lá dentro, tem a oportunidade de ser diferente, de melhorar. (RC1).

O jovem que vai para a EFAG, volta protagonista de sua história, da comunidade e da família dele. O compromisso no retorno é o desenvolvimento sócio econômico da comunidade, ao retornar sempre traz uma horta comunitária, a questão do associativismo..., é o benefício da escola para a comunidade. Temos trinta ex-alunos que têm projetos junto com as famílias. A vida dessas pessoas melhorou, com recurso pouco, mas aplicaram bem por conta da formação que tiveram, as famílias, conseqüentemente, recebem benefícios. Todo investimento que a escola fez não só na formação de ler e escrever, mas na formação cidadãs, comprometidas, que têm responsabilidades, as mudanças são vistas a olho nu. (RC2).

4.6.2 Construção coletiva no processo pedagógico da EFAG

Sobre a participação do aluno na construção da proposta pedagógica, ficou evidente que ele participa nos momentos de discussão e deliberação curricular, de modo a destacar o que convém e o que não convém para os camponeses, sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento:

Sim, ele é sujeito de construção, porque quando a gente faz essa assembleia anual ou bimestral tem um grupo de alunos que é convidado para fazer parte representando o outro grupo de alunado, sempre tem dois alunos por turma, três alunos por turma selecionados por eles mesmos para participar dessa discussão com a associação, com a família e com os pais, então tem esse espaço também de construção. (RC1).

O aluno tem autonomia sim de dizer: olha isso aqui está errado e quando questiona, o professor não vai brigar, ele tem autonomia com certeza, a gente já tem visto. Muitas vezes fico olhando para os alunos e dizendo: vocês têm o que eu gostaria de ter na minha época, infelizmente não tive isso, mas hoje percebo essa autonomia, esse é o diferencial. (RC2).

Fica evidente nos discursos dos representantes da comunidade que há uma abertura para a participação coletiva na avaliação do processo pedagógico e que prevalece uma avaliação qualitativa, embora ainda se evidencie a presença da avaliação de cunho quantitativo, mas em pequena escala, conforme argumentos:

Tem um momento de avaliação, sempre acontece no final das sessões depois dos quinze dias, os alunos, a associação e a diretoria já sabem que no último

dia de atividade tem avaliação com todos, nem só com os alunos. É interessante, porque o aluno vai avaliar o trabalho do monitor, ele vai dizer: olha acho que foi injusto isso que o monitor fez com aquele aluno, comigo por conta disso... [...] ou que a cozinheira nessa sessão estava mal-humorada, respondeu mal ..., ali a gente chama “lavar roupa” é onde o aluno pode se auto avaliar, avaliar o professor, avaliar o membro da diretoria, é o momento da avaliação de fazer a defesa dele, do colega ou dizer que aquele colega não foi bem. (RC1).

Ainda nesse contexto, a representante das lideranças comunitárias prossegue seu relato em que traz em seu discurso, experiência de pessoas que não acreditam existir uma escola, onde o aluno seja capaz de auto avaliar-se e de avaliar o processo como todo e que, afirma ainda que, nem sempre quem está fora do contexto do trabalho desenvolvido pela EFAG, acredita que realmente isso seja real, quando relata:

Falando com uma colega que o processo de avaliação é diferente, ela diz: diferente, não tem que dá nota? Tem, mas vamos supor que faça uma avaliação e vai valer dois pontos, e ela diz: e os outros oito? Somar comportamento na comunidade, na sala de aula, desempenho no caderno do aluno que vai para casa e leva as atividades para fazer com a comunidade e com a família e o outro caderno de acompanhamento, onde ele vai colocar a história dele. Vamos supor que vale três e ele só vai tirar um e meio, mas no comportamento na comunidade, pela avaliação da comunidade, a família vem acompanhando. Percebo que é uma forma de avaliação inovadora e que ajuda bastante. (RC1).

O aluno questiona, [...] para discutir todo mundo junto, onde é que nós erramos e onde foi que acertamos. Quando erra, o erro não é só do aluno é de todo mundo, a gente procura corrigir juntos. (RC2).

4.7. Análise de Conteúdo do Discurso dos Alunos

Ao longo das entrevistas com os alunos, podem ser identificadas cinco (05) categorias de análise, a saber: a valorização da Escola do Campo com pedagogia da alternância; afetividade: característica destacada pelos alunos da EFAG; a validação da proposta pedagógica em alternância pelos alunos; a participação da família e da comunidade no processo pedagógico da EFAG e as deliberações na coletividade com ênfase à avaliação qualitativa, que traremos na sequência que segue.

4.7.1. A valorização da Escola do Campo com pedagogia da alternância

No decorrer das entrevistas com os alunos da Escola Família Agrícola no município de Antônio Gonçalves, EFAG ficou constatada uma relação interpessoal positiva, “aqui a gente tem amigos de verdade, estudar não cansa, não é chato”. AL10. Foi consenso de que existe uma cumplicidade entre os alunos e os demais componentes da instituição: como monitores, professores, família e a comunidade. Eles descrevem a escola como um ambiente de prazer, de participação na coletividade. Questionados acerca de uma possível escolha entre estudar numa Unidade Escolar do campo, em alternância ou retornar para uma escola pública do sistema municipal de ensino, a maioria é enfática em trazer razões pelas quais não sairiam da EFAG.

Esta escola aqui, porque ela não se preocupa só em o aluno passar de ano. Ela quer ver o aluno se tornar um cidadão para melhorar a vida dele (AL 1).

Eles se esforçam para que a gente aprenda e faça o melhor, para um futuro diferente, eles não são só professores, são como membros da família que se preocupam de verdade com a gente (AL5).

Nas outras escolas não é assim, aqui é uma família, também a gente aprende a trabalhar mais com o campo, que nem todos sabem, tem o conhecimento. (AL 6).

4.7.2. Afetividade: característica destacada pelos alunos da EFAG

Os alunos destacam aspectos afetivos como um dos pontos positivos e de mudança após ingressarem na EFAG e o que se evidencia é a melhoria da socialização desses sujeitos, bem como, aquisição das habilidades e competências destacadas por eles, com relação ao domínio de técnicas no preparo da terra e manejo com os animais na Escola do Campo.

Adaptei-me fácil, no primeiro dia já estava conversando com todo mundo, aí o trabalho na sala de aula ficou fácil de fazer com todos. (AL 1).

Aqui a convivência é mais em grupo, mais próxima dos outros, das meninas, é diferente de lá na outra escola, porque lá só passava meio período e vinha para casa [...]. (AL 5).

Tudo aqui é positivo, porque a EFAG não é apenas uma escola, é uma família, porque quando a gente está aqui, todo mundo se respeita é uma família só. (AL8).

Porque antes quando eu estudava nas outras escolas [...] ficava xingando, falando coisas erradas, arrumando confusão, hoje arrumo amizade não arrumo

confusão. Quando vejo as pessoas aqui tristes, pergunto, porque fico preocupada. (AL 15).

A importância do trabalho em grupos foi um dos aspectos consensuais em que os alunos reconhecem ser um fator que facilita o processo de aprendizagem coletiva. A maioria considera que ao estudar na EFAG, com trabalhos de grupos, a participação efetiva das famílias e comunidade na tomada de decisão da escola, fazem com que os alunos se tornem preparados para a convivência em sociedade e no campo, além de exercer a cidadania plena. Assim, pode-se observar nos discursos:

Os trabalhos em grupos facilitam para gente aprender melhor, [...] ser uma pessoa melhor preparada para conviver em comunidade, valorizando cada um, respeitando e também, vai saber lidar com tudo que tem no campo, porque aqui na EFAG, se ensina de tudo um pouco, sobre tudo do campo. (AL 1).

Porque em uma escola estadual as pessoas não se respeitam, tanto faz aprender ou não aprender, se você fez bem, e se não fez, bem também, já aqui o aluno respeita o monitor e monitor respeita aluno, e a gente sabe que os monitores lutam para o nosso bem. (AL 8).

4.7.3 A validação da proposta pedagógica em alternância pelos alunos

Já no que diz respeito a perspectiva de validação da proposta de educação do campo em alternância, alguns consideram que a escola ajuda na formação profissional do jovem do campo. Os argumentos se mostram favoráveis com destaques para as necessidades de que se contemple as realidades socioculturais dos jovens camponeses nas propostas educacionais, com a viabilização de trabalhos voltados para a aquisição de conhecimento, transformação social e mudança de comportamento, por entender que a escola, enquanto instituição, viabiliza a mediação na construção do conhecimento do sujeito. Tal ponto de vista é evidenciado na afirmação das alunas, quando trazem em seus discursos que a escola do campo contribui:

Em outras escolas a gente não fazia essas coisas de trabalho, lá só fazia prova, escrevia, os professores explicavam o assunto e aqui não. Aqui a gente aprende a fazer plantações, aprende um ‘bocado’ de coisas [...] a vida na cidade é bem diferente do campo e a escola tem que ver isso para ajudar a melhorar a vida no campo. (AL 3).

Nós estamos aqui por nossa vontade é o lugar certo, porque aqui aprendemos muito sobre a nossa realidade. (AL6).

Nessa mesma perspectiva, a afirmação de outra aluna, configura um pensamento que evidencia uma maturação, quanto às responsabilidades sociais e visão de futuro com consciência de que, cada sujeito é responsável por sua mudança de comportamento e transformação social.

Daqui para frente [...] o futuro já tem que ser garantido por mim mesma. (AL 8).

4.7.4. A participação da família e da comunidade no processo pedagógico da EFAG

As contribuições da família e da comunidade, destacadas pelos alunos, são os encontros em assembleias que, conforme a série tem uma temática ou linha de pesquisa direcionada e que são tomadas as decisões pedagógicas e deliberativas, bem como os encontros de estudos de realidades na comunidade em que os alunos são relatores de estudos que, a depender da série acontece apenas na família e/ou com a participação em massa da comunidade, proporcionados por instrumentos inerentes à proposta pedagógica em alternância, em especial o Cadernos da Realidade - CR e o Plano de Estudo – PE, que os alunos fazem no período em que estão no seio familiar com a participação da comunidade. Ao serem questionados acerca da receptividade e colaboração da família e da comunidade nos trabalhos desenvolvidos coletivamente a resposta foi:

Bom, pelo menos minha comunidade, se interessa muito porque sabe que aqui é uma escola forte, não igual a essas que são “normais”, ela se empenha muito, não tem muita dificuldade para responder as perguntas. (AL 6).

No que se refere à participação dos pais e da comunidade nas decisões deliberativas, pedagógicas e financeiras da escola, na maioria das repostas, subentende-se que esta ocorre apenas nos momentos de assembleias. O que se configura convocação e não integração, pois são assembleias semestrais a serem seguidas a partir de perguntas dirigidas através de instrumentos inerentes à proposta de alternância. Quanto à contribuição das famílias e da comunidade mais diretamente para manutenção da escola, a afirmação é que:

Contribuem, cada família manda trazer 10 reais de mensalidade, já é uma contribuição, eles mandam atividade para comunidade, a comunidade responde e manda para cá de volta. Então tudo é contribuindo. (AL 3).

No que diz respeito ao fazer pedagógico, foi observado que, aos olhos de alguns alunos, a escola tem uma prática similar às do sistema regular de ensino, “normal, igual às outras” (AL

2). Apesar de reconhecerem que esta escola é um avanço para os camponeses e darem ênfase às atividades práticas, de campo, além de demonstrarem confiabilidade no trabalho desenvolvido pela escola, voltado para os jovens do campo.

De certo que, é um desafio a ser superado na prática pedagógica, pois alguns alunos afirmam não haver distinção no que diz respeito às atividades pedagógicas em sala de aula. A descrição feita por alguns alunos é de uma aula expositiva, explicativa, embora afirmem trabalhos em grupos com independência, conforme discursos:

Quando eles chegam aqui na sala, explicam, depois passam os assuntos, dão um tempo para fazer as atividades, às vezes individual, em grupos, em trio ou em duplas, deixam a gente na maioria do tempo só para poder pensar entre a gente, depois olham e falam o que está errado, o que está certo, [...]. Eles sempre vão lá para dar opinião, para ser uma coisa bem feita. (AL6).

Eles passam para nós fazermos as atividades e dividem em grupo, ou trio, ocorre a participação do trio, um ajudando o outro. [...] os professores explicam tudo bem, só não entende se não quiser, se a pessoa prestar atenção aprende, mas se não prestar atenção não tem como aprender, mas eles ensinam legal, tem como aprender. (AL 13).

Os monitores, explicam os assuntos bem, quando você diz, “não entendi” explicam de novo e às vezes tem um amigo na sua sala que tem mais experiência naquela matéria, você pede ajuda, eles ajudam, nunca dizem não. (AL14).

Nos discursos dos alunos fica configurada a construção com ajuda do par mais apto, o que conota uma inovação pedagógica na perspectiva construtivista. Todos destacam aspectos positivos na prática dos professores, na forma como trabalham e dialogam em sala de aula com os alunos, mas ainda é evidenciado que não se trata de uma quebra de paradigma, de transformação curricular na escola, mas de posturas diferenciadas de alguns monitores/professores que se destacam com trabalhos coerentes com uma metodologia construtivista, através de trabalhos de construções coletivas e cooperativas, conforme discursos de alunos:

Vejo a forma como os monitores e os professores conversam, nos deixam conversar, a gente vai comentando sobre o assunto que a gente quer saber. (AL 3).

Depende do professor, tem vezes que passa em grupo e individual, [...]. (AL 6).

4.7.5. As deliberações na coletividade com ênfase à avaliação qualitativa

No que concerne ao processo de avaliação, evidenciou-se nas entrevistas dos alunos, que há uma confusão entre a avaliação qualitativa das ações gerais da escola nas sessões que ocorrem a cada retorna à escola, quinzenalmente, com a avaliação do processo pedagógico, quanto aos rendimentos quantitativos e qualitativos dos mesmos, pois alguns dizem que participam do processo avaliativo, que os professores e monitores estão sujeitos às suas avaliações, mas descrevem outra situação de avaliação sistemática de cunho classificatório em sala de aula. Isso porque, existe um processo interno de avaliação coletiva em que os alunos avaliam o processo como todo, durante cada sessão e são avaliados, com o objetivo de melhorias nas relações interpessoais, nas responsabilidades sociais e ambientais, dentro e fora da escola.

A gente faz a avaliação assim, divide os grupos [...] a gente vai escrevendo, o que aconteceu nessa sessão [...] avalia os monitores e eles nos avaliam [...] Eles dão um tempo para gente falar, se a gente quer acrescentar alguma coisa. (AL 1).

[...] Essa avaliação é feita pelos monitores que dividem por grupos, cada grupo faz, dar sua opinião, o que está certo, [...] se tiver coisa dos monitores também pode dizer. (AL12).

No último dia a gente faz a avaliação da sessão, que eles dão a oportunidade de falar o que foi bom, o que foi ruim da sessão e o que precisa mudar também, eles dão essa liberdade de falar, [...] a gente fala o que foi bom e o que precisa melhorar na nossa convivência aqui na escola. (AL 4).

O que se evidencia nos discursos é que nem todos os alunos vislumbram a distinção de avaliação qualitativa da classificatória, o que a maioria pontuou, a avaliação quantitativa na perspectiva de avaliação sistemática de rendimentos escolares no processo pedagógico. Nos discursos constatou-se que ainda existe aplicação de “atividades para notas”, contudo, quando se questiona sobre quem avalia quem, obtém-se nas respostas da maioria que há um processo somatório de longo prazo em que o aspecto qualitativo sobressai ao quantitativo. O que ficou evidente é que há uma abertura para uma interação entre alunos e monitores/professores no processo de avaliação de desempenho em que todos estão sujeitos e que o objetivo comum é o desempenho profícuo dos envolvidos:

Os monitores avaliam os alunos é por trimestre, cada trimestre tem a qualitativa que vale 5 pontos, aí dependendo do aluno se tirar nota. (AL 6).

O monitor avalia nós alunos, depende do comportamento e da sala de aula nos trabalhos e tarefa doméstica nas práticas. (AL 9).

Mesmo diante do conflito de entendimento apresentado pelos alunos sobre avaliação no contexto da EFAG e, da constatação de um processo de avaliação comum às demais escolas, há um ponto de destaque para uma prática diferenciada do que se conhece na rede regular de ensino, pois as avaliações qualitativas da EFAG apresentam abertura para uma nova perspectiva de “avaliação”, porque tendem a avaliar o processo como um todo, com estímulos de melhorias e não de repressão, de classificação.

4.8. Síntese Geral dos Discursos dos Entrevistados

A Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves foi instalada por iniciativa dos agricultores, no início dos anos 2000, para viabilizar a formação dos jovens do campo numa perspectiva de contextualização sociocultural. Assim, buscaram parceiros que ajudaram a tornar realidade uma educação que já apresenta resultados positivos na sociedade, conforme afirmação da maioria dos entrevistados.

Um dos aspectos que convém destacar diz respeito entusiasmo dos sujeitos que compõem a equipe da escola, pois seus discursos evidenciam a satisfação em exercer o trabalho voltado para a realidade do campo, demonstram pertencimento ao contexto sociocultural no processo pedagógico. A conscientização de que a transformação social vem por meio da educação e que não se deve esperar apenas que o poder público lhes viabilize políticas públicas de melhoria educacionais.

Os representantes administrativos destacam em seus discursos alguns pontos que nos remetem à inovação pedagógica, que as relações consolidadas e as formações continuada que buscaram e continuam a buscar pelo reconhecerem da necessidade de atualização para se ter uma coerência de trabalho na proposta de Educação do Campo, na perspectiva da pedagogia da alternância. Assim, demonstram uma visão inovadora porque vislumbram o êxito dos aprendizes com autonomia com a parceria das famílias e da comunidade.

Outro aspecto inovador apontado pelos representantes administrativos diz respeito à prática pedagógica alternada, em que a aprendizagem dos alunos acontece na escola, na vivência com a família e na comunidade, acompanhado por sujeitos aprendizes que assumem funções em diferentes espaços com o objetivo de aprendizagem contextualizada na coletividade

para a transformação de comportamentos e mudança de vida. Outro aspecto que indica inovação é a forma como são avaliados, pois é diferenciada e todos são submetidos à avaliação, avaliam e se auto avaliam.

Eles pontuam que, é uma proposta que favorece à realidade camponesa, por contemplar as vivencias e destacam a forma organizacional através de associativismo, em que famílias e comunidades são parceiras, contribuem para que a pedagogia da alternância, pontuam ainda a mobilização das entidades comunitárias e a busca pela formação em rede como um diferencial da EFAG comparando-se a outras unidades escolares, além de se mostram imbuídos no processo pedagógico com vistas para a autonomia dos sujeitos afim de proporcioná-los novas descobertas e realizações pessoais e profissionais, tudo isso nos leva a entender que indícios de inovação pedagógica nesses processos de aprendizagem, sobretudo o que se faz em cada espaço a cada tempo, nessa dinâmica se fortalece os laços entre família, escola e comunidade.

Na visão dos monitores a avaliação das sessões, em que há autoavaliação e avaliação coletiva de todos e do processo pedagógico é um dos pontos significativos da pedagogia da alternância, que demonstra indícios de uma visão inovadora, pois propicia uma avaliação das ações dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e uma avaliação institucional, na visão daqueles que têm maior interesse, e conhecimento de causa; os alunos, suas famílias e a comunidade.

Outros aspectos do consideramos inovador é o fato de haver uma organização diferenciada por entenderem que a escola não o único local de construção de conhecimentos, mas entender que os alunos são protagonistas no processo de conhecimento nos diversos espaços sociais, não se apresentam expectadores e meros reprodutores, mas todos os espaços em que os sujeitos aprendizes ocupam são ambientes de socialização e aprendizado. Outro ponto diz respeito ao currículo da escola família agrícola que busca promover a formação integral do sujeito com formação técnico nas áreas afins com a Agricultura. Também destacam que a avaliação acontece de forma coletiva com autoavaliação.

Os professores trazem como indicador de inovação pedagógica a tomada de decisões na coletividade, em que tantos os alunos como suas famílias são sujeitos ativos e participativos e que a escola tem uma política de decisões coletivas em assembleias com a participação de alunos, família e comunidade, além das atividades extraclasse realizadas nos períodos diurno e noturno, das manifestações culturais, dentre outras. É consenso nos discursos dos atores sociais que a pedagogia da Alternância favorece a integração, construção de conhecimento com autonomia.

Dentre os aspectos que indicam inovação pedagógica convém destacar o que trazem os representantes dos pais como principais características da escola pesquisada: trabalhos desenvolvidos pela Escola Família Agrícola em parceria com as famílias e comunidade; a convivência harmoniosa que há para com os alunos e as famílias; aplicação de técnicas que favorece à agricultura de subsistência. Assim, os pais enxergam na escola, meios de desenvolvimento para a transformação social e reconhecem que há de fato esforços para promover a formação profícua, não no sentido de ler e escrever, mas para a formação cidadã, humanizada.

Também foram entrevistados os representantes da comunidade que pontuaram aspectos que consideramos indícios de inovação quando argumentam que para a concretização da Escola Família Agrícola em alternância que contemplasse as necessidades dos camponeses houve: mobilização dos camponeses, participação coletiva em associativismo, uma de iniciativa democrática sem intervenção governamental para promover uma educação diferenciada aos jovens do campo.

Os indícios de inovação pedagógica pontuados pelos alunos durante as entrevistas foram: a cumplicidade entre alunos e os demais componentes da instituição, fator que faz com que a escola seja um ambiente de prazer, a participação coletiva, a relação interpessoal e a aquisição de habilidades e competências no domínio de técnicas no preparo da terra e manejo com os animais, os trabalhos de grupos, a participação efetiva das famílias e comunidade na tomada de decisão da escola, a autonomia dos alunos. Também destacam a realidade vivenciada na escola que se constitui num contributo para a aprendizagem com perspectivas de melhorias para os jovens do campo, num processo descobertas entre si e com os outros. Também o fato dos alunos se identificarem como família, e ainda, a formação integral, num processo interativo com fins na aprendizagem coletiva com o objetivo de promover humanização e mudança de comportamento e transformação social.

Consideramos como uma prática inovadora, o fato da proposta pedagógica contemplar as realidades socioculturais dos jovens camponeses, com revisão curricular de modo a priorizar políticas condizentes com a educação do campo, voltados para a aquisição de conhecimento, transformação social e mudança de comportamento dos jovens camponeses, conforme pontuados pelos alunos em seus discursos quando demonstram confiabilidade no trabalho desenvolvido pela escola e apontam o esforço dos profissionais da educação, de modo a validar a postura e forma como de cada um conduz e media o processo de construção do conhecimento.

O reconhecimento da importância participação dos pais, das contribuições da família e da comunidade no desenvolvimento das ações pedagógicas é outro ponto de destaque que nos remete à inovação pedagógica ao destacarem a tomada de decisões pedagógicas na coletividade com deliberações em longo prazo. No que diz respeito ao fazer pedagógico, a maioria reconhece na escola um avanço para os camponeses.

Capítulo V - Integração de Resultados

Numa pesquisa qualitativa a complexidade e o desafio maior, consistem em apresentar resultados do trabalho etnográfico com a compreensão do que foi pesquisado e das informações recolhidas com as técnicas de coleta de dados utilizadas, para apresentação posterior com os resultados do que se encontrou, principalmente para aqueles em processo inicial, conforme pontuam Bogdan e Biklen (1994):

A tarefa analítica, [...] parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação. Para quem nunca compreendeu uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa, sendo seu primeiro impulso evitá-la, continuando a recolha de dados no campo de investigação, quando já a devia ter terminado (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Dessa forma, neste capítulo buscamos integrar os dados analisados com as fundamentações do problema em estudo, apresentando-os como resultados concretos alcançados pelo exercício acadêmico, a partir do que recolhemos e do que evidenciamos por meio dos diversos instrumentos para responder a problemática desta etnopesquisa, dentre esses instrumentos, destacamos como principal, a observação participante em que a pesquisadora buscou compreender a prática pedagógica no interior da escola de forma ativa, conforme Lapassade (2005, p.73): O pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir um status no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Esse status vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como um membro, [...] ele fica com um pé dentro e outro fora.

Trata-se de uma análise pautada na articulação dos dados recolhidos e os referenciais teóricos que respaldam esta pesquisa, a fim de alcançar as respostas ao problema deste estudo e assim obter êxito nos objetivos a que nos propomos. Para Minayo (1993) a análise de dados numa pesquisa, precisa da relação entre “o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática”.

Com o é por demais sabido, esta pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola do Município de Antônio Gonçalves, Bahia. Os objetivos estabelecidos foram os norteadores desta pesquisa, cujo objetivo geral foi compreender a pedagogia da alternância, com suas anuências, definição das ações educacionais e elementos de inovação no processo educativo e os objetivos específicos foram: identificar as práticas pedagógicas em alternância e suas implicações num processo de inovação pedagógica; analisar as práticas pedagógicas em alternância, suas

implicações num processo de inovação pedagógica e definir em que medida a EFAG, a partir da pedagogia da alternância desenvolve processos de inovação pedagógica.

Durante um longo período observamos o fazer pedagógico na escola pesquisada, com registros, coleta de dados com a realização de entrevistas e o recolhimento de informações através da análise documental. Foi uma experiência ímpar para que pudéssemos, nesse momento, ter a condição de compreender e trazer informações que respondam as questões centrais deste estudo.

Dessa forma, este estudo nos permite descrever as práticas sociais observadas *in loco*, como as apresentações culturais, os trabalhos de produção em grupos, as práticas agrícolas, as atividades em sala de aula, dentre outras, nos deram condição de nos apropriarmos dos fatos e fenômenos estudados. Nesse sentido, convém destacar as contribuições de Fino (2004), acerca de algumas das técnicas de recolha de dados que utilizamos para a realização desta etnografia, ao entender que:

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias. (FINO 2004, p. 04).

O recolhimento de dados para essa pesquisa se deu com visitas à escola pesquisada, a partir de fevereiro de dois mil e quinze, além disso, realizou-se entrevistas com os representantes administrativos que foram entrevistados, alunos, representantes da comunidade, Diretor e Coordenador Pedagógico, têm um discurso de entusiasmo que transparece a satisfação em exercer o trabalho voltado para a realidade do campo, que também é a deles, através das ações desenvolvidas na Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves – EFAG. Relatam os desafios enfrentados e as parcerias firmadas com entidades religiosas, no processo inicial de idealização, busca e construção da referida escola.

5.1 Como ocorrem na pedagogia da alternância, as definições das ações nas práticas pedagógicas?

Estivemos na condição de etnopedagoga na EFAG, observamos as práticas realizadas internamente, sempre com um olhar externo, recolhemos dados na busca de

compreender a pedagogia da alternância, com suas anuências, definição das ações educacionais e verificar se há elementos de inovação nas práticas pedagógicas da proposta em alternância da escola pesquisada. Assim, podemos afirmar que foi possível compreender como se dá a prática pedagógica e, conseqüentemente, encontrar respostas para a problemática desta pesquisa. O que nos dá respaldo para afirmar que há sim indícios de Inovação Pedagógica, pois aspectos diversos observados condizentes com práticas pedagógicas inovadoras que pontuaremos neste capítulo. Como afirma Fino (2008, p. 2) “a Inovação só é entendida *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro”.

Percebemos então, que esse pensamento de buscarem os resultados e mostrarem a concretude na resolução de problemas de natureza diversa, está pautado no conceito de Construcionismo de Papert (1985) que acredita que à construção do conhecimento está baseada na realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável. Vale ressaltar que tal produto seja um mapa conceitual, um software, um texto ou mesmo uma imagem que deve ter vínculo com a realidade da pessoa ou com o local onde será produzido e utilizado.

Portanto, a observação participante nos permitiu perceber que as aulas, embora com a presença do professor e/ou do monitor que, tradicionalmente transmitem conteúdos, notadamente estão ali como mediadores. Na EFAG, notamos que as aulas acontecem de forma aberta, dialogada, com conversas acerca da temática em estudo, sem imposição de autoridade, sem cansaço visível nos alunos. Quando o professor necessita sair, por qualquer que seja a razão, a aula não se finda, é dado continuidade ao estudo, sem qualquer prejuízo para os alunos, um dos fatores positivos que constatamos que favorece à autonomia e responsabilidade do aprendiz no processo de construção de conhecimento. O aluno se responsabiliza pela construção do seu próprio conhecimento e que, nem sempre o professor precisar está presente durante essa construção. Assim como afirma Fino (2008, p. 277-287).

A inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. [...] Consiste na criação de *contexto de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino. [...] O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação. (FINO 2008, p. 277-287).

Dentre os aspectos positivos de destaque na observação como etnopedagoga, foi a parceria que, notadamente existe entre a escola pesquisada, as famílias e a comunidade. A

corresponsabilidade no processo pedagógico é explícita na socialização de experiências e colaboração nos mais distintos setores, que resulta em tomada de decisões na coletividade, sempre há diálogo e consenso ao final de cada assembleia realizada.

A participação dos pais e/ou responsáveis se dá inclusive, nas atividades desenvolvidas nos serões e nas programações culturais na escola com os filhos, entendemos, pois que este seja um dos aspectos inovadores no processo pedagógico da escola pesquisada, pois não existe tomada de decisões para a posterior comunicação às famílias e comunidade, todas as deliberações se dão, conjuntamente; família, comunidade e escola. Comungando com o pensamento dos Contracionistas, na perspectiva a inovação pedagógica, de que a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno construtor em “colaboração com seus pares”, em ambientes escolares ou não. Na visão de Fino (2011), inovar pedagogicamente é “romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas”. (FINO, 2011, p. 7).

São diversos os indícios de Inovação Pedagógica, constatados na escola pesquisada. Se trata de uma escola de iniciativa dos agricultores, os pais e comunidade, conforme já mencionamos no decorrer da pesquisa, é uma escola que contempla as vivências dos alunos e, sobretudo, busca uma iniciação científica e profissionalizante que favoreça a melhoria socioeconômica in lócus, objetivo primário dos agricultores, no processo de fundação da escola. A afetividade entre os membros da escola, alunos, famílias e comunidade é notória, há uma relação de respeito mútuo que torna a escola um ambiente de prazer e harmonia, os alunos têm o prazer de realizar as atividades e obterem os resultados a que se propuseram com êxito, a todo hora se vê um aluno ajudando o outro, tanto nas atividades educacionais como nas práticas agrícolas e técnicas.

Há na Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica da EFAG, aspectos positivos que merecem destaque como: o diálogo que a escola mantém com a comunidade e as famílias em todas as deliberações, a renovação da prática pedagógica a partir da interação periódica dos alunos e da escola com o contexto de vida e realidade vivências, a forma democrática como a escola é gerida, dentre outros. Portanto, ficou evidente durante a observação participante que há nas práticas pedagógicas da EFAG, indícios de Inovação Pedagógica, uma vez que, além dos aspectos já elencados, na escola pesquisada, o conhecimento construído pelos alunos acontece numa interação entre professores, alunos que se ajudam mutuamente e que, o fazer pedagógico se dá com produções em grupo e na coletividade. As tomadas de decisões nunca se dão

isoladamente, mas com a participação de todos; alunos, professores, famílias, comunidade que conjuntamente deliberam na busca das resoluções dos problemas existentes.

Sobretudo, notou-se que os alunos são de fato ativos, demonstram autonomia na resolução das atividades em sala de aula, bem como de problemas de natureza diversa, buscam ajuda, quando julgam necessário e entendem ser seu par uma pessoa “mais apta” por também, saber que a colaboração é certa, quando não conseguem, buscam a resolução com ajuda de outros, assim, se percebe o empenho em conseguir a resolução.

5.2. Na pedagogia da alternância, qual é a função e parcela de contribuição dos professores, formadores, famílias e da sociedade?

Um dos aspectos que convém destacar diz respeito ao entusiasmo dos sujeitos que compõem a equipe da escola, pois seus discursos evidenciam a satisfação em exercer o trabalho voltado para a realidade do campo, demonstram pertencimento ao contexto sociocultural no processo pedagógico. A conscientização de que a transformação social vem por meio da educação e que não se deve esperar apenas que o poder público lhes viabilize políticas públicas de melhoria educacionais. Percebendo a importância de atentar ao que acontece na sociedade contemporânea para a adequação pedagógica na busca da devida transformação social a que se busca. Aqui se configura uma contribuição inovadora dos atores sociais da instituição pesquisada, visto que, conforme opinião de Toffler:

[...] liberamos uma força social inteiramente nova - uma corrente de mudanças tão acelerada que influencia o nosso senso de tempo, revoluciona o andamento da vida cotidiana [...]. [...] a tecnologia é inquestionavelmente uma força da maior importância, atualmente por detrás do impulso acelerativo [...] Ela faz com que mais tecnologia seja possível, como podemos averiguar [...] o processo de inovação. (TOFFLER 1973, p. 10, 17 - 18).

Os representantes administrativos demonstram uma visão inovadora, pois destacam em seus discursos, alguns pontos que nos remetem ao pensamento de Fino (2008), um dos principais autores que nos dá embasamento teórico nesta pesquisa, pois se mostram desejosos de mudança e buscam a melhoria constante no processo pedagógico. No que concerne à mudança, no contexto da prática pedagógica, Fino (2008, p. 277), entende que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Outro aspecto com indícios de inovação é o fato dos representantes administrativos vislumbrarem na escola, o êxito dos aprendizes com autonomia e com a parceria de seus pares, das famílias e da comunidade; afirmam que as relações consolidadas e as formações continuadas que buscaram e continuam a buscar é pelo reconhecimento da necessidade de atualização para se ter uma coerência de trabalho na proposta de Educação do Campo, na perspectiva da pedagogia da alternância, de modo a mediar com êxito a construção de conhecimento dos aprendizes. No que concerne à inovação pedagógica, Fino (2009) afirma: “os alunos têm ritmos individualizados de aprendizagem, e os conhecimentos não são adquiridos por transmissão, mas algo que se constrói em interação com o mundo e com os outros” (FINO, 1999, p. 1).

É salutar destacar aqui, outro aspecto apontado pelos representantes administrativos que consideramos inovador, diz respeito à prática pedagógica alternada, que proporciona aos alunos, uma construção de novos conhecimentos a partir de suas realidades vivências, seus contextos sociais, em que a aprendizagem acontece na escola, na vivência com a família e na comunidade, acompanhado por sujeitos aprendizes que assumem funções em diferentes espaços com o objetivo de obter essa aprendizagem contextualizada na coletividade para a transformação de comportamentos e mudança de vida. Assim, convém ressaltar mais uma contribuição de Fino (2008), quando afirma que:

A inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. [...] Consiste na criação de *contexto de aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino. [...] O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação. (FINO 2008, p. 277-287).

A forma como os alunos são avaliados é outro fato apontado pelos representantes administrativos que indica inovação na proposta pedagógica da escola, pois essa se dá de forma diferenciada do que acontece nas escolas do sistema regular de ensino, com práticas tradicionais. Todos são submetidos à avaliação, avaliam e se autoavaliam, isso num processo holístico, não se restringe apenas o que se faz em sala de aula, se dá qualitativamente e somatória com a participação dos alunos com um olhar crítica acerca da prática pedagógica em avaliação.

Na visão dos monitores, a avaliação das sessões, em que há autoavaliação e avaliação coletiva de todos e do processo pedagógico é um dos pontos significativos da pedagogia da alternância, que também demonstra indícios de uma visão inovadora, pois propicia uma avaliação das ações dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e uma avaliação institucional, na visão daqueles que têm maior interesse e conhecimento de causa; os alunos, suas famílias e a comunidade. Essa prática condiz com o pensamento de Fino (2008, p. 277), de que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Eles pontuam que, é uma proposta que favorece à realidade camponesa, por contemplar as vivências e destacam a forma organizacional, através de associativismo, em que famílias e comunidades são parceiras, contribuem para que a pedagogia da alternância aconteça plenamente, pontuam ainda, a mobilização das entidades comunitárias e a busca pela formação em rede como um diferencial da EFAG, comparando-se a outras unidades escolares, além de se mostrarem imbuídos no processo pedagógico com vistas para a autonomia dos sujeitos, afim de proporcioná-los novas descobertas e realizações pessoais e profissionais. Tudo isso nos leva a entender que há indícios de inovação pedagógica nesses processos de aprendizagem, sobretudo, o que se faz em cada espaço a cada tempo, pois nessa dinâmica se fortalece os laços entre família, escola e comunidade que, notadamente têm funções e papéis decisivos e igualitários em proporcionarem a transformação social no campo.

O entendimento da escola é condizente como a concepção do Construcionista Papert (1994), quando afirma que “a força competitiva de uma nação no mundo moderno é diretamente proporcional a sua capacidade de aprendizagem, ou seja, de uma combinação das capacidades de aprendizagens dos indivíduos e das instituições da sociedade” (PAPERT 1994, p. 5). Assim, do ponto de vista da teoria construcionista, o ensino deve estar fundamentado em problemas que desafiem os alunos a procurarem soluções baseadas na partilha dos conceitos cotidianos e na investigação realizada, através do trabalho cooperativo.

Nessa perspectiva, o papel do professor é planejar situações educativas que promovam a aprendizagem, entendidas como aquelas que requerem uma elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento. E, embora, o Construcionismo idealizado por Papert enfatize o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e suas implicações no âmbito educacional, é por demais sabido, que a educação não acontece apenas no âmbito escolar. Daí porque destacar o diferencial da EFAG, como uma prática pedagógica

inovadora, pois o planejamento não ocorre apenas pelo professor com objetivo de promover a aprendizagem, mas a partir de um plano de estudo em que os alunos e suas famílias fazem um levantamento das problemáticas e necessidades locais, partindo do contexto sociocultural e, conjuntamente se analisa o diagnóstico para o devido planejamento das práticas pedagógicas.

Também consideramos inovadora a organização diferenciada da escola, comparada às demais unidades escolares, por entender que os dirigentes precisam das famílias e comunidade para atender de fato, as necessidades dos alunos e que a escola não é o único local de construção de conhecimentos, nem conseguirá resultados positivos se não contemplar a vivência dos alunos, seus contextos socioculturais no processo pedagógico, mas entender, sobretudo, que eles são protagonistas no processo de construção de conhecimento nos diversos espaços sociais, não se apresentam como expectadores e meros reprodutores, mas todos os espaços que os sujeitos aprendizes ocupam são ambientes de socialização e de aprendizagem coletiva, por isso consideram na carga horária da escola o tempo nos espaços em que alternam na escola e com suas famílias. Tal pensamento é condizente com a concepção de Freire (2001), de que:

A Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. [...] Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. [...] É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia. (FREIRE, 2001 p. 16-17):

Freire (2007) também considera que a “libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, [...] mas nos homens como “corpos conscientes” [...]. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização [...] em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2007, p.77). Nesse sentido é que o currículo da EFAG é pensado de forma a promover a formação integral do sujeito de modo a proporcioná-los a “libertação”, sem, contudo, enchê-los de conteúdo no cumprimento de uma “grade curricular”, mas no intuito de contemplar a formação técnica nas áreas afins com a Agricultura, para a viabilização da melhoria sociocultural e econômica. Vale destacar que a avaliação que acontece de forma coletiva com auto avaliação.

Em consonância com o pensamento de Sousa e Fino (2007), de que a escola deve refletir acerca do seu papel na sociedade para assumir as mudanças desejadas. Os professores trazem como indicador de inovação pedagógica a tomada de decisões na coletividade, em que tantos os alunos quanto suas famílias são sujeitos ativos e participativos e que a escola tem uma política de decisões coletivas em assembleias com a participação de alunos, família e comunidade, além das atividades extraclasse, realizadas nos períodos diurno e noturno, das manifestações culturais, dentre outras. É, pois, consenso, não somente nos discursos dos professores, mas de todos os atores sociais de que a pedagogia da Alternância favorece a integração e a construção de conhecimento com autonomia, porque a escola busca as mudanças desejadas, “partindo da análise crítica” numa visão holística, sem submissão ao sistema educacional, mas com foco nas carências e mudanças necessárias e desejadas.

Dentre os tantos aspectos aqui mencionados que indicam inovação pedagógica, convém destacar o que trazem os representantes dos pais como principais características da escola pesquisada: trabalhos desenvolvidos pela EFAG em parceria com as famílias e comunidade; a convivência harmoniosa que há para com os alunos e as famílias; aplicação de técnicas que favorecem à agricultura de subsistência como um método favorável ao contexto dos alunos. Assim, os pais enxergam na escola, meios de desenvolvimento para a transformação social e reconhecem que há de fato, esforços para promover a formação profícua, não no sentido de ler e escrever, mas para a formação cidadã e contextualizada. Com isso, observa-se algo que marca uma ruptura paradigmática com a visão tradicional da escola. Para Freire (1986), “os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é”. (FREIRE 1986, p. 16-17).

Ainda nesse contexto, conforme visão de Fino (2006) deve significar também, uma descontinuidade de natureza cultural, visível nas modificações dos contextos de aprendizagem, nas representações dos atores, o que permite o surgimento de novas culturas. Portanto, a centralidade na discussão é a competência fundamental para “o aprender a aprender”, proporcionar ambientes, onde a tecnologia, esteja a serviço dos aprendizes.

Os representantes da comunidade também pontuaram aspectos que consideramos indícios de inovação, quando argumentam que para a concretização da Escola Família Agrícola em alternância que contemplasse as necessidades dos camponeses houve: mobilização dos agricultores com participação coletiva em associativismo, iniciativa democrática sem intervenção governamental para promover uma educação diferenciada aos jovens do campo.

Aqui nos remete a Freire quando aponta que “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE 1979, p. 21-22).

Já os indícios de inovação pedagógica pontuados pelos alunos durante as entrevistas foram: a cumplicidade entre alunos e os demais componentes da instituição, fator que faz com que a escola seja um ambiente de prazer, a participação coletiva, a relação interpessoal e a aquisição de habilidades e competências no domínio de técnicas no preparo da terra e manejo com os animais, os trabalhos de grupos, a participação efetiva das famílias e comunidade na tomada de decisão da escola, a autonomia dos alunos.

Ainda destacam a realidade vivenciada na escola que se constitui num contributo para a aprendizagem com perspectivas de melhorias para os jovens do campo, num processo de descobertas entre si e com os outros. Também o fato dos alunos se identificarem como família, e ainda, a formação integral, num processo interativo com fins na aprendizagem coletiva com o objetivo de promover a humanização, mudança de comportamento e transformação social. Corroborando com a opinião de Vygotsky, que considera importante a atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros é essencial no processo de desenvolvimento. Nesse contexto, a inovação pedagógica, no âmbito da educação sistemática, é papel do docente propiciar aos aprendizes ambientes favoráveis para seus desempenhos, para que os mesmos sejam ativos, construtores de conhecimentos. Freire (1996) Corroborar com tal pensamento ao afirmar que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, [...] ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE 1996 p. 27).

Dessa forma, consideramos como uma prática inovadora, o fato da proposta pedagógica contemplar as realidades socioculturais dos jovens camponeses, com revisão curricular de modo a priorizar políticas condizentes com a educação do campo, voltados para a aquisição de conhecimento, transformação social e mudança de comportamento dos jovens do campo, conforme pontuados pelos alunos em seus discursos quando demonstram confiabilidade no trabalho desenvolvido pela escola e apontam o esforço dos profissionais da educação, de modo a validar a postura e forma como de cada um conduz e media o processo de construção do conhecimento.

O reconhecimento da importância participação dos pais, das contribuições da família e da comunidade no desenvolvimento das ações pedagógicas é outro ponto de destaque que nos remete à inovação pedagógica, embasados no pensamento de Fino (2008, p.2) que afirma que “a Inovação Pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local” ao destacarem a tomada de decisões pedagógicas na coletividade com deliberações da comunidade junto à escola em longo prazo, no que diz respeito ao fazer pedagógico, em que a maioria reconhece na escola, um avanço para os camponeses.

5.3 Os aprendizes da EFAG são autônomos na construção de conhecimento na proposta de pedagogia da Alternância?

Para Gimonet (2007) com a adesão da proposta da Pedagogia da Alternância os educadores abdicam de uma pedagogia plana e ingressam “numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores [...] Os papéis destes não são mais daqueles das escolas costumeiras [...] o alternante, não é mais um aluno na escola, mas um ator num determinado contexto de vida e num território”. (GIMONET, 2007, p.19).

Ainda acerca da alternância, convém destacar que, independente da região em que uma Escola Família Agrícola é situada, os alunos apresentam situações comuns, pois, têm aspectos que lhes são peculiares, a exemplo o fato de serem filhos de agricultores de subsistência, trabalhadores rurais, com um contexto de vida voltado à trajetória do trabalhador rural, sem garantias de políticas públicas, o que os obrigam a buscarem outras alternativas para a permanência dos filhos com melhoria e qualidade mínima de vida.

Nas entrevistas com os alunos, sujeitos deste estudo, evidenciou-se pontos de destaques que se configuram indícios de inovação pedagógica, dentre eles a cumplicidade entre alunos e os demais componentes da instituição, fator que faz com que a escola seja um ambiente de prazer, de participação coletiva. A relação interpessoal e a aquisição de habilidades e competências no domínio de técnicas no preparo da terra e manejo com os animais, como já mencionado, também são destacadas por todos os alunos como uma realidade vivenciada que se constitui num contributo para a aprendizagem que viabiliza a perspectiva de melhorias para os jovens do campo.

Outro ponto positivo é o fato dos alunos se identificarem como família numa escola que tem como objetivo, não apenas a aprovação e classificatória quantitativa, mas a formação integral, aqui também se tem indícios de inovação pedagógica, pois há um processo interativo

com fins na aprendizagem coletiva. Além de reconhecerem que os monitores/professores se esforçam para que haja mudança de comportamento e transformação social, com destaque para os aspectos afetivos como um dos pontos positivos e de mudança comportamental humanizada.

Corroborando com a visão de Vygotsky (1984), que considera o ser humano um sujeito integrado com o meio social, e concebe que, a base do desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo social e histórico. Para o autor, a apropriação do conhecimento pela criança acontece no momento em que ela obtém determinada informação ou conceito e é capaz de construir novos conhecimentos. A questão central de seus estudos consiste na aquisição de conhecimentos pela interação. Para ele, as funções psicológicas superiores referem-se aos processos voluntários, ações conscientes, aos mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem, enfatiza ainda, o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Nessa perspectiva, é que Papert (2008), diz que:

O Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. (PAPERT, 2008, p.135).

Partindo que preconiza Papert, os alunos da EFAG estão sendo orientados coerentemente e condizente com o Construcionismo, pois a proposta pedagógica proporcionada a eles, contempla justamente suas necessidades, para que construam seus conhecimentos num contexto que lhes diz respeito diretamente.

Durante as entrevistas com os alunos, ficou evidente que a maioria considera que os trabalhos de grupos, as participações efetivas dos alunos, das famílias e da comunidade, na tomada de decisão da escola, contribuem para que os alunos tornem-se autônomos, preparados para a convivência em sociedade e no campo e exercer sua cidadania plena. Outro ponto forte que se configura como uma prática inovadora, diz respeito as necessidades de se contemplar as realidades socioculturais dos jovens camponeses nas propostas educacionais, com revisão curricular de modo a priorizar políticas condizentes com a educação do campo, voltados para a aquisição de conhecimento, transformação social e mudança de comportamento dos jovens camponeses.

Observando as atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa, como a prática pedagógica tanto em sala de aula, como fora dela em outros setores, os trabalhos em grupo que

se desenvolviam com cumplicidade e respeito mútuo, fato que se observava em todos os processos, um fator que, comprovadamente favorece à construção do conhecimento, a comunicação e, portanto a autonomia dos alunos em suas construções com a cooperação de seus colegas que a cada situação tinha um ajudando o outro nos permitiu concluir que o trabalho pedagógico é orientado para que os alunos construam, investiguem, busquem soluções para os mais diversos problemas que surgem e quando percebem qualquer que seja a dificuldade, socializam para que, conjuntamente possam socializar, discutir, refletir e num diálogo, buscarem alternativas para solucionar as dificuldades diversas nas atividades a serem desempenhadas.

5.4 A Proposta da Pedagogia da Alternância constitui-se numa Inovação Pedagógica?

Parece evidente que só pode ser esse o sentido, a nível micro, da inovação pedagógica: mudar as situações educativas para que se transformem as pessoas que nelas estão envolvidas, os aprendizes e os educadores. (FINO; SOUSA, 2011, p. 38-39).

O pensamento que os autores acima trazem se configura numa advertência para se repensar o fazer pedagógico, pelo fato das escolas, as chamadas “escolas fabris” em regra geral, caminharem lentamente para um novo olhar das práticas pedagógicas, por estarem presas ao velho paradigma, ao arcaico, mesmo cercadas de desafios impostos pela sociedade e pelos saberes contemporâneos compartilhados pelos sujeitos que são produtores com os diversos instrumentos tecnológicos de que dispõem, independentes das escolas estarem sistematizadas.

É notório que o sistema educacional, enfrenta uma crise que perdura desde sempre e que, mesmo com a legislação vigente, vem com problemas que se arrastam desde que foi sancionada, na década de noventa, aos dias atuais com os “programas de governo” que se sobressaem em detrimento às políticas públicas que, são contempladas, mas não se concretizam por um problema de gestão e de corrupção ao longo da História da Educação brasileira.

O que se presencia na execução da maioria dos programas educacionais, são ações pedagógicas em curto prazo, sistematizadas com instruções assistidas, mecanizadas, às vezes, ministradas por pessoas de fora do contexto, logo, não conhecem a realidade local, nada sabem acerca da cultura dos sujeitos envolvidos no programa. Apenas se utilizam de uma avaliação diagnóstica com a recolha de dados exclusivamente quantitativos, num contexto generalizado que, de posse de dados, elabora-se manuais e testes a serem aplicados para alcançar resultados esperado num determinado tempo, visando sempre, objetivos que lhes favoreçam, pouco interessando-se com a grande massa, em especial os camponeses.

Após a estada no campo, como objetivo específico analisar as práticas pedagógicas em alternância, suas implicações num processo de inovação pedagógica e definir em que medida a EFAG, a partir da pedagogia da alternância desenvolve processos de inovação pedagógica e feita a análise dos fatos e fenômenos, dos dados recolhidos e a interpretação dos mesmos, mais especificamente, a realidade do processo pedagógico observado e vivenciada pela etnopedagoga, constatou-se que a escola pesquisada tem sim, indícios de Inovação pedagógica, pois o trabalho pedagógico da EFAG não se pauta em programas de governo, nem é executado fora do contexto dos aprendizes, nem tão pouco, está atrelado ao sistema educacional brasileiro, falho. Ao contrário, partiu da iniciativa dos pais dos alunos, agricultores desassistidos pelo Estado e contempla a realidade sociocultural desses sujeitos que são ativos no processo de construção do conhecimento, visando a permanência dos mesmos em suas bases de origem com qualidade de vida.

Assim podemos perceber indícios de inovação pedagógica, como afirma Fino (2008, p. 2- 3), a Inovação Pedagógica “não é induzida de fora, mas um processo de dentro, implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico. A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local”. Diante desse contexto, percebeu que a pedagogia da alternância realizada na EFAG apresenta ações inovadoras que norteiam mudanças qualitativas na formação do educando. Portanto, diante de todos os dados apresentados podemos concluir que a proposta pedagógica em alternância na EFAG tem sim, indícios de Inovação pedagógica, pois como Fino e Sousa (2007) consideram que:

[...] tudo acontece, presentemente, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, sendo importante reflectir a inovação, enquanto mudança consciente e deliberada. Partindo da análise crítica da escola, enquanto produto da modernidade, e perante o fosso cada vez mais acentuado entre ela e a sociedade no seu todo, há que questionar o desfasamento do sistema educativo, [...] relativamente às novas exigências que lhes são colocadas: a escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada. (SOUSA; FINO 2007, p.12).

A educação do Campo é cercada por diversos obstáculos, como infraestrutura precária, profissionais pouco qualificados, currículos urbanizados fora do contexto, falta de orientação e material pedagógico. Diante disso é necessário compreendê-la para se buscar a valorização dos aspectos que favorecem a construção do conhecimento no campo. De acordo com o pensamento de Morin (1995) não podemos isolar o saber à soma de elementos que constituem as partes de

um todo, é preciso estudar para se compreender a relação que as coisas têm e não reduzir o saber em separadamente. O autor ainda entende que é preciso que ligar o pensamento ao todo e assim, compreender as partes. Dessa forma, é preciso olhares diferenciados para se compreender a dinâmica e a importância da pedagogia da alternância na educação do Campo e, sobretudo, se identifique os elementos inovadores se mostram nesta proposta pedagógica.

Considerações Finais

O principal objetivo desta etnopesquisa foi compreender a pedagogia da alternância, com suas anuências, definição das ações educacionais e elementos de inovação no processo educativo para saber qual é o papel da Escola Família Agrícola, quais são as contribuições da Pedagogia da Alternância como referencial metodológico para a educação dos jovens camponeses. Para isso, buscamos compreender o contexto da população local. Assim, durante esta pesquisa, destacamos a persistência dos agricultores, trabalhadores do campo, pela implantação de uma educação contextualizada como ponto relevante no processo de mobilização e de parcerias firmadas para a concretização de um sonho: proporcionar aos alunos, a continuidade de seus estudos sem sair do seio familiar.

A luta dos agricultores não se restringiu apenas à conquista de uma escola, mas uma escola diferenciada que promovesse a permanência dos jovens com suas famílias, com qualidade de vida, pois a precariedade de políticas públicas para os camponeses no Brasil é histórica, sobretudo, no que diz respeito à educação. Com a organização e buscas de parcerias, juntamente com lideranças comunitárias e movimentos sociais, se concretizou a Escola Famílias Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG. Como já pontuamos, a Pedagogia de Alternância tem como objetivo articular a escola com o trabalho, para que os alunos continuem a estudarem sem desvincularem-se das famílias, do seu contexto social.

A alternância entre a escola e o meio que o aprendiz se insere, concretiza o espaço para verificar a aquisição do “saber fazer” e não apenas a aprendizagem de conhecimentos entendidos como o acúmulo de informações e conteúdo. Na prática pedagógica em alternância consolida-se ações efetivas sobre o meio. Isso demonstra que a educação se volta para o desenvolvimento do sujeito na assimilação de novas técnicas que influem na relação entre o estudante, sua família e comunidade. Assim, entende-se que o método da pedagogia da alternância constitui-se no tripé “ação, reflexão, ação” ou “prática, teoria e prática”, sempre em função de melhorar a qualidade de vida das famílias camponesas.

Durante a realização da pesquisa, através da observação participante, constatamos que existe uma parceria profícua entre a família, a comunidade e a escola, fator positivo e inovador, que viabiliza a construção de conhecimento, a troca de experiências, com “ação, reflexão, ação” e, conseqüentemente, contribui para a melhoria no desenvolvimento do aluno e da situação socioeconômica da comunidade como um todo.

As famílias, assim como a comunidade, são participativas nas deliberações da escola, inclusive nos serões, momentos de atividades diversas com temas transversais que acontecem à noite, cujas temáticas são discutidas pelos alunos, pais, monitores e comunidade. Nesses momentos, alguns pais participam das atividades como expositores, muitos surpreendem os próprios filhos. Assim, percebemos que a escola sempre busca integrar as famílias e a comunidade nas atividades a partir da realidade vivenciada pelos alunos.

Dessa forma, constatamos durante a observação participante, que as práticas pedagógicas da escola pesquisada apresentam aspectos inovadores, visto que a construção de conhecimentos se dá com a participação dos diversos segmentos: alunos, professoras, gestores, família e comunidade. Não há imposição de autoridade pelos professores em sala de aula a não ser a autoridade da construção coletiva que ali se desenvolve.

Outro elemento forte evidenciado nessa trajetória que tem sua importância na prática pedagógica, diz respeito à afetividade, principalmente entre professores e alunos, os professores e as famílias e vice versa, esses são, sem dúvidas, pontos positivos da escola pesquisada a serem destacados que constatamos com a observação *in loco* e, posteriormente, relatado pelos atores sociais nas entrevistas concedidas, de que todos se consideram uma família, com isso, se confirma o respeito que existe entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico da escola.

Ao final dessa pesquisa, os indícios de inovação pedagógica foram constatados, pois a proposta em alternância proporciona aos alunos a construção de conhecimento a partir de sua realidade, com autonomia, principalmente de escolha do projeto profissional. Há uma gestão participativa, as famílias se propõem a contribuir com a escola, os professores e monitores reconhecem suas limitações, buscam melhorias constantes e, sobretudo há quebra de paradigma, pelo fato da escola ter autonomia na construção de um currículo próprio, conforme Fino (2011), inovar pedagogicamente, significa o rompimento com “os contextos do passado” para se “criar os contextos de que o futuro necessita”, o que na concepção do autor, implica em redefinir o papel dos sujeitos aprendizes e dos professores, ao afirmar que a função da inovação pedagógica, é “constituída por práticas qualitativamente novas”. O autor ainda considera que tais práticas poderiam ser “facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas”, o que de fato ocorre na escola pesquisada.

Realizar esta pesquisa foi gratificante, enriquecedor, pois a experiência que aqui relatamos nos permitiu contemplar a nossa identidade profissional, nos proporcionando novas perspectivas, crenças e, sobretudo valores sobre a educação do campo numa proposta diferenciada. Ficou evidente que é uma proposta pedagógica viável à escola do campo, por ter

um currículo adequado de fato, à realidade vivenciada pelos sujeitos aprendizes que consolidam uma educação contextualizada, coletiva e em perspectiva de autonomia.

Em nosso estudo, identificamos diversos limites, limites estes, oriundos da ausência de uma clara política pública voltada aos povos do campo, por isso, éramos convidados todo o tempo a dialogar com coordenações e direções municipais, que não se desvencilhavam de paradigmas urbanos ao lidar com o espaço educacional rural e suas especificidades. Registramos também a dificuldade de locomoção e acesso à totalidade dos alunos, oriundos de diversas comunidades e cantões, o que nos impediu de realizar em maior profundidade a observação participante nos ambientes onde alguns alunos e famílias viviam. Num próximo estudo poder-se-á privilegiar algumas comunidades que serão acompanhadas de forma mais efetiva. Por essa razão, nossa pesquisa certamente carece de aprofundamentos e de estudos em outros aspectos inerentes à Pedagogia da Alternância que não foi o nosso foco nesse momento, além de se tratar de uma proposta pedagógica rica e que requer um amplo estudo. Portanto, cabe-nos aqui fazer algumas sugestões e recomendações que resultem em avanços quanto à continuidade da rica experiência pesquisada:

- Sugerimos às Secretarias Municipais de Educação que mantêm alunos na escola pesquisada e por extensão, em outras escolas do campo que criem uma Coordenação Especial de Educação do Campo, com técnicos e estudos que avaliem e consolidem as experiências exitosas ali desenvolvidas, mas que, infelizmente não são incorporadas ao planejamento da educação municipal;

- Recomendamos aos gestores, coordenadores e professores da Escola Família Agrícola que promovam jornadas educacionais no território, apresentando os seus planejamentos, experiências e resultados de forma a criar redes de interesse que possibilitem uma profícua troca de experiências nos diversos espaços educacionais do campo;

Recomendamos às Universidades que visitam e pesquisam aquele espaço, para que incluam no Projeto Político Pedagógico dos cursos de nível superior intervenções tanto nos espaços de ensino, como pesquisa e extensão.

Por fim, além de julgarmos ter atingido os objetivos de pesquisa a que nos propusemos, consideramos o presente trabalho acadêmico como a abertura de um diálogo que poderá de fato contribuir à construção de uma prática pedagógica inovadora em favor dos discriminados e esquecidos povos do campo no nordeste brasileiro.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A educação rural como processo civilizador**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ALVES, R. C. P. **Análise de uma Escola Família Agrícola como proposta pedagógica para o meio rural**. 102, p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 1994.
- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, M. E. D. A. & LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAÚJO, G. L. C. **Pode o cooperativismo ser uma alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso na cooperativa de ensino da cidade de Goiás Ltda – COOPECIGO**. Brasília, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2004.
- ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**. 2005. 419 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2005.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Plenária de Encerramento: Síntese das Conclusões do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC/ MDA, 2005.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 3ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. **Plenária de Encerramento: Síntese das Conclusões do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC/ MDA, 2005.
- _____. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AZEVEDO, A. A. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no Estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. Tese de Doutorado, Marília; 1998.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização** (1952-1963) / Iraíde Marques de Freitas Barreiro. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Beltrand do Brasil, 1989.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia latino-americana**. Freire e Dussel. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo**. – Brasília, 2007.

_____. CNE/MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394). Brasília, DF: 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA, 2008.

_____. Sobre Educação do Campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** (PRONERA). Luziânia, GO: 2007.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**, 2002. 123, p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. **Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CHAGAS, R. C. S. **Porta giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo: um Campo diálogo possível?** 2006. 89 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.

CHAVES, A. P. P. **Educação e desenvolvimento social Educação e desenvolvimento social: Educação e desenvolvimento social uma análise de sua relação em três experiências da pedagogia da alternância.** 2004. 2 v. 595 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2004.

CRUZ.O.S. **A Formação da Sociedade Agrícola Brasileira: Cultura do Sisal.** Dissertação de Mestrado, Senhor do Bonfim; 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. “**Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**” In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa–teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Regina Arruda. **Pedagogia da Alternância:** participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIROZ, João Batista Pereira; COSTA E SILVA, Virgínia; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância:** construindo a Educação do Campo. Goiânia: Editora UCG; Brasília: Universa, 2006.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância.** 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FERNANDES, B. M. **O MST e as reformas agrárias do Brasil.** OSAL, Ano IX N° 24, outubro de 2008.

_____. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão, Brasília, MDA, 2006.

_____. **Diretrizes de uma caminhada.** In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C. **O Campo da educação do campo** in: MOLINA, M. C. & JESUS, Sonia M. S. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Coleção - Por uma educação do Campo** n° 5 Brasília, 2004.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório.** In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-63.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação.** Universidade de Ijuí. ano 2. n° 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, L. M. B. **A uniformização do ensino primário no Brasil** - Tese n. 42 da I Conferência Nacional de Educação, p. 244-249. In: COSTA, Maria J.F. Ferreira da et al. (orgs.). I Conferência Nacional de Educação (1927). Brasília: ministério de educação e Cultura/ Sediae/Inep, 1997.

FINO, C. N. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o Construtivismo/ Construcionismo**. Funchal: Universidade da Madeira, 2004.

_____. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Paper presented at the II Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira. 2006.

FINO, C. N. "**Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**". In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). Educação em Tempo de Mudança. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287. 2008.

FINO, C. N. "**Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/ Construcionismo**", 2004, disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 12/10/2011.

FINO, C. N. **Investigação e inovação (em educação)**. In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira – CIE - UMa, pp 29 - 48. 2011.

FINO, C. N. "**Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)**". Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora. 1999.

FINO, C. N. **Pesquisar para mudar (a educação)** V Colóquio CIE-UMa. Dezembro 2009.

FINO. "**Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**". In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). Educação em Tempo de Mudança. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287. 2008.

FINO. "**Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)**". Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora. 1999.

FINO, C. N. **O Futuro da Escola do Passado**. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.). A Escola Sob Suspeita. Porto: ASA. 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 29ª ed, 2009.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas** São Paulo: Cortez, 1997.
- GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- _____. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1, 1999, Salvador. **Anais**. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999.
- GNOATTO, A. A. **A casa familiar rural e a pedagogia da alternância**. 2000. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2000. Educação Rural: Nova perspectiva para a Educação Rural Pedagogia da Alternância. 1980. 257 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1980.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto, 2001.
- HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. Martins Fontes, São Paulo. 2000.
In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Orgs). Por uma informática. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LAPASSADE, G. **L'ethnosociologie : Les sources anglo-saxonnes**. Paris: Méridiens Klincksieck. 1991.
- _____. **La méthode ethnographique** (observation participante et ethnographie de l'école), 1992. Disponível em: <<http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **L'observation participante**. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1. 2001.

_____. **As Microsociologias** - série Pesquisa em Educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo, Brasiliense, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa – Formação**. 2. Ed, Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, B. **A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação: A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação alguns desafios para a extensão rural**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2000.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: Escola Família Agrícola uma escola em movimento**. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLINA, M. C. **Seminário das Escolas de Inserção - II Turma da Licenciatura em Educação do Campo**. Ledoc - UnB. 2010.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, E. **A religação dos saberes (O desafio do século XXI)**. Trad. e Notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma/reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. (Coleção Epistemologia e Sociedade), 1991.

MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
MORIN, E. **Da Necessidade de um Pensamento complexo**. La Relación Antropobio-cósmica, Gazeta de Antropologia, Granada.1995

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção**. 31 Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em:

MUTA, A. P. N. **Agricultor técnico x técnico agrícola: os desafios da educação rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. 2002. 161 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2002.

NASCIMENTO, E. P. **O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês: o boração do conhecimento pelo aluno camponês caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins**. 2000. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília. 2000.

NASCIMENTO, C. G. do. **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**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – SP.

_____. - **Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural**. *Revista da UFG*. Vol. 7, No. 01, junho/ 2004, on line (www.proec.ufg.br)

NICÁCIO, R. T. **A pedagogia da alternância na visão dos alunos de assentamentos: um ia da alternância na visão dos alunos de assentamentos estudo da pedagogia da alternância implantada em uma escola agrícola do estado de São Paulo**. 2002. 165 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

PAPERT S. **Máquinas das Crianças, repensando a escola na era da informática**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2008.

PAPERT S. **A família em rede**. Lisboa: Relógio d'Água, Editores. 1997.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAPERT.S. **LOGO: computadores e educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PAPERT, S. **Logo: Computadores e Educação**. Brasiliense, São Paulo, 1985. (Original de 1980).

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola: Escola da Família Agrícola uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PIAGET, J. Réussir et Comprendre. Paris: PUF, 1974. **Fazer e Compreender**. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1972.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo, Editora Melhoramentos e Editora da Psi2.1 Junho de 2000 (<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>).

SANTOS, N. R. C. **Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica**. 2006. 401 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

SILVA, J. A. F. **Alternância no Currículo: Alternância no Currículo uma proposta para a inclusão escolar e social** – um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP. 1998. 178, p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998

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

SILVA, L. H. da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo Alternância ou Alternâncias?** Editora UFV, Viçosa, 2003.

_____. **Diretrizes Operacionais para as Escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais**. In: BATISTA, Francisca Maria Carneiro; BATISTA, Naidson de Quintella (org.). Educação rural: sustentabilidade do campo. Feira de Santana, Bahia; MOC; UEFS; SERTA, 2003.

_____. **Educação básica do campo: no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito às diferenças**. In: BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação e Cultura. Brasília. Uma escola para a inclusão social. Brasília, DF.2003.

SILVA, T. T. **Documento de identidade – uma introdução às teorias críticas do currículo**. Belo Horizonte: MG Autêntica, 1999.

SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção**. Funchal: Editora O Liberal, 2004.

SOUZA, J. M; FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.11-26, jan./jun. 2008.

_____. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica**, in Actas do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes”, 2007.

SOUSA, J.M. **VII Colóquio sobre questões curriculares “Globalização e (dês) igualdades: desafios curriculares”** Universidade do Minho, Campus de Gaultar, Braga, 09,10 e 11 de fevereiro de 2006.

_____. **Educação:** textos de intervenção. Funchal: O Liberal 2004.

_____. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**, in Revista de Psicologia Social e Institucional, 2 (1), 107 – 120, 2000.

_____. **O Professor como pessoa** a dimensão pessoal na formação de professor. ASA Editores II, S.A 1ª edição, 2000.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

_____. **The ethnographic interview**. New York; Holt, Rinehart and Winston, Montréal c1979.

TEIXEIRA, L. M. **A educação superior no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: da concepção à práxis**. 2006. 162 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo. 2006.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1973. Universidade de São Paulo, 1978.

UNEFAB. Revista da Formação por Alternância. Brasília: **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. n. 4. jul. 2007.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação**. In: **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 1ª ed. Campinas, NIED-Unicamp, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOODS, P. Legrand. Paris: A. Colin. 1990.

_____. **Investigar a arte de ensinar**. Porto Editora, 1999.

_____. **L'ethnographie de l'école**. Traduit de l'anglais par Patrick Berthier et Linda Legrand. Paris: A. Colin c1990.

_____. **Inside schools: ethnography in educational research**. London, Routledge & Kegan Paul, New York, 1986.

Anexos

- Anexo 1 – Carta de anuência.
- Anexo 2 – Convites recebidos da escola.
- Anexo 3 – Declaração de presença na escola.
- Anexo 4 – Fotos ilustrativas.

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Apêndices

- ✓ Dissertação de Mestrado (versão eletrônica em formato PDF)

Pasta 1 - Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pela etnopesquisadora:

- ✓ Apêndice A - entrevistas realizadas com professores e monitores
- ✓ Apêndice B - entrevistas realizadas com a coordenadora e a direção (ADM1 e ADM2)
- ✓ Apêndice D - entrevista com representante da associação mantenedora da escola, pais e alunos, realizada em 2015.