

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO DE VIVÊNCIAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

ÁVILA, J. S.¹; BORGES, B. C.²; MORETTI, C. Z.³

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Sistematização de Experiências. Instrumentos Pedagógicos. EFASC.

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte do projeto de pesquisa “(Des)colonialidade do ser/poder/saber na Pedagogia da Alternância: sistematização de uma experiência” e tem como objetivo principal compreender a importância do Estágio de Vivências como instrumento pedagógico para que a “do-discência” ocorra na alternância entre tempo-escola e tempo-propriedade familiar. Para tanto, foi realizada uma análise do estágio de vivência através do acompanhamento dos seminários de preparação e de socialização das vivências, além de entrevista semiestruturada com uma estudante, um monitor e coordenadora pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). A observação participante também fez parte do percurso metodológico. Como orientação teórico-prática, partimos dos princípios da educação popular e da educação do campo. A partir da análise desse instrumento pedagógico foi possível compreender melhor o processo educativo em alternância dessa escola e a importância desse instrumento para a construção de novos conhecimentos. A autonomia e o diálogo são importantes nesse processo, de modo que se destaca a troca de saberes e de diferentes técnicas utilizadas pelas famílias no trabalho do campo. Outra questão observada foi a diferença nos relatos e reflexões da experiência do estágio de vivências entre estudantes mulheres e estudantes homens, tanto nas tarefas realizadas na propriedade familiar quanto nas formas de socialização com as famílias, ou seja, identificou-se uma dinâmica entre as relações de gênero e seu caráter de reprodução social que tornam a do-discência ainda mais complexa.

SYSTEMATIZATION OF EXPERIENCES: AN ANALYSIS OF THE LIVINGNESS STAGE AS A PEDAGOGICAL INSTRUMENT AT ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

KEYWORDS: Rural Education. Pedagogy of Alternation. Systematization of Experiences. Pedagogical Instruments. EFASC.

ABSTRACT

This article presents a section from the research project “(De)coloniality of being/power/knowledge in Pedagogy of Alternation: systematization of an experience” and its main objective is to understand the importance of the Stage of Livingness as a pedagogical instrument so that “do-discent” occurs in the alternation between school-time and family property-time. Then, an analysis of the livingness stage was carried out through the monitoring of the preparation and socialization seminars of the experiences, in addition to semi-structured interviews with a student, a monitor and a pedagogical coordinator of the Família Agrícola School of Santa Cruz do Sul (EFASC). The research used the participant observation as part of the methodological path. The theoretical-practical guidance of the article used the principles of popular education and rural education. From the analysis of this pedagogical instrument, it was possible to better understand the educational process in alternation of this school and the importance of this instrument for the construction of new knowledge. Autonomy and dialogue are important in this process, so that the

¹ Acadêmico do Curso de Medicina na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista PROBIC/FAPERGS. E-mail: julianoa-vila26@gmail.com

² Acadêmica do Curso de História-Licenciatura na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista PUIC/UNISC. E-mail: bruna.car.borges@gmail.com

³ Doutora em Educação, professora e pesquisadora do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: cheron@unisc.br

exchange of knowledge and different techniques used by families in the field work stands out. Another issue observed was the difference in the reports and reflections on the experience of the livingness internship between female students and male students, both in the tasks performed on family property and in the ways of socialization with the families, that is, a dynamic was identified between the relationships gender and its character of social reproduction that make *do-discient* even more complex.

1 INTRODUÇÃO

Então o camponês (sic) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (FREIRE, 1987, p.58).

Este artigo apresenta um recorte do projeto de pesquisa “(Des)colonialidade do ser/poder/saber na Pedagogia da alternância: sistematização de experiências da EFASC” vinculado à Linha de Pesquisa: Educação, trabalho e emancipação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. O mesmo tem como objetivo principal compreender a importância do Estágio de Vivências como instrumento pedagógico para que a “do-discência” ocorra na alternância entre o tempo na escola e o tempo na propriedade familiar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em Educação e é parte da sistematização de experiência pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). Como tal, esse tipo de sistematização busca compreender em profundidade uma determinada experiência com a finalidade de conhecê-la para transformá-la (JARA H., 2012).

De origem francesa e situada em um contexto histórico de “entre-guerras”, a Pedagogia da Alternância (PA) foi criada para atender às necessidades educacionais de jovens agricultores ante ao sistema escolar que não valorizava a realidade camponesa, os saberes advindos das atividades agrícolas e do seu meio socioeconômico. O diálogo entre trabalhadores rurais e um padre católico permitiu que se criassem melhores condições para a continuidade dos estudos escolarizados desses jovens⁴. Para isso, buscou-se uma alternativa pedagógica que conciliasse o trabalho no campo (e seus saberes) e os estudos na escola (conhecimentos sistematizados), alternando os tempos do processo educativo com o do produtivo. Assim, “no tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos” (TEIXEIRA, BERNATT e TRINDADE, 2008, p.229). Essa dinâmica entre tempos-espacos educativos originou a *Maisson Famille*⁵ que teve a sua expansão entre os anos de 1945 e 1960, repercutindo na Itália e na África, com adaptações correspondentes a cada uma das realidades sócio culturais⁶.

De acordo com Nosella (2012), foi no início da década de 1960 que se formou a *Scuola della Famiglia Rurale*, ou simplesmente, *scuola-famiglia*, na região de Treviso; e, em boa medida, foi da experiência italiana que a Pedagogia da Alternância passou a ser realizada no Brasil no ano de 1969, através do Movimento de Educação Promocional no Espírito Santo (MEPES)⁷. Foram três, as primeiras escolas em regime de alternância, em nossos territórios: a Escola Rural de Alfredo Chaves, a Escola Família

⁴ Para conhecer a história da Pedagogia da Alternância e a sua origem, recomendamos a leitura de Nosella (2012).

⁵ A primeira “casa familiar” foi criada em 1935, na França, por um sacerdote chamado Abbé Granereau.

⁶ Sobre as aproximações e distanciamentos entre as experiências das casas familiares agrícolas, Nosella menciona que: “a experiência francesa destaca-se por ser a iniciadora; a italiana por ser uma iniciativa dos políticos que, de certa forma, apoiaram a vinda das EFAs para o Brasil; a africana por ser a experiência que mais se distanciou da fórmula francesa, embora respeitando o princípio fundamental de alternância. [...] É suficiente lembrar que a situação espanhola caracterizava-se pela falta total de ensino especificamente agrícola”. (2012, p.57).

⁷ De acordo com Caliarí (2013, p.32) “a Pedagogia da Alternância chega às terras capixabas pela atuação de missionários jesuítas e professores italianos que, em parceria com lideranças comunitárias camponesas fundam o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)”.

Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia, todas no Espírito Santo (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008; NOSELLA, 2012; CALIARI, 2013). O interesse imediato por uma escola contextualizada tinha a ver com as necessidades dos povos do campo, em especial, com foco em aspectos culturais, sociais e econômicos (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008 apud PESSOTTI, 1978). Depois disso, espalhou-se por diversos estados brasileiros se vinculando diretamente aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), como as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

No Rio Grande do Sul, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) foi a primeira escola dessa natureza a ser fundada, em 2009, e tem como mantenedora a Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA)⁸, ofertando o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agricultura. A EFASC atende famílias de 10 dos 23 municípios do Vale do Rio Pardo (RS), cuja área rural corresponde a 97,9% do território, sendo que cerca de 154 mil pessoas vivem no e do campo (37%)⁹. Em 2020, a escola está composta por sujeitos de 120 comunidades e, atualmente, conta com 111 jovens matriculados, dentre eles, 40 mulheres (36%) e 71 homens (64%). Nesses 10 anos de atividades educativas, a EFASC formou 254 jovens, sendo que 89% deles mantém algum vínculo com o trabalho na terra, em especial, na agricultura familiar como trabalhadores rurais, técnico agrícolas, educadores/as, estudantes de nível de graduação e de pós-graduação em áreas afins.^{10 11}

Podemos pensar que nesses 50 anos de existência da Pedagogia da Alternância no Brasil, de um modo geral, prevalece a compreensão de método que valoriza a participação da família, a convivência em regime de internato e a alternância entre diferentes tempos e espaços educativos. Essa pedagogia “consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (TEIXEIRA, BERNATT & TRINDADE, 2008, p. 228), bem como a formação integral. Além disso, está organizada pelas relações entre ação-pesquisa-formação permanente (GIMONET, 2007) e proporciona reflexão-ação sobre a experiência concreta desses sujeitos, ou seja, sobre a sua própria vida.

Este artigo está dividido em três seções, subsequentes a essa introdução. A primeira delas fundamenta as relações entre os instrumentos pedagógicos e a do-discência, e apresenta características da produção acadêmica em torno da pedagogia da alternância; em seguida, discutimos a metodologia dessa pesquisa, coerente com os princípios da pesquisa ação-participante e uma de suas variantes, a sistematização de experiências; e, por fim, apresentamos parte da sistematização dos instrumentos pedagógicos da EFASC, acompanhadas da análise do Estágio de Vivências, destacando a sua importância para a pedagogia da alternância realizada na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

2 Instrumentos Pedagógicos e Do-Discência: fundamentos para a compreensão da experiência pedagógica

É relevante nos atentarmos aos fatos de que a “alternância” passou a ser reconhecida como uma

⁸ A AGEFA foi fundada em 2008, 9 meses antes da EFASC ser criada. Atualmente, a associação tem como presidente Anderson Richter, Técnico em Agricultura, egresso da primeira turma da EFASC. A atual diretoria é, em sua maioria, formada por egressos dessa escola.

⁹ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. Perfil Socioeconômico: COREDE Vale do Rio Pardo. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201603/17095302-perfis-regio-nais-2015-vale-do-rio-pardo.pdf>. Acesso em: 14 mar., 2020.

¹⁰ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 12 de março de 2020.

¹¹ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 16 de março de 2020.

possibilidade de organização da educação básica a partir da LDBEN n. 9394 de 1996¹²; que a unidade entre os tempos formativos e a validade dos dias letivos vivenciados na comunidade-família, atividades desenvolvidas fora da sala de aula, foram reconhecidas pelo Parecer do CNE/CBE n.1 de 2006¹³; e, que apenas com a reformulação do FUNDEB¹⁴, em 2012, é que as CEFFAS passaram a acessar os recursos públicos para o seu financiamento. Assim, é nesse contexto que as produções acadêmicas em torno da Pedagogia da Alternância vão sendo realizadas.

Para podermos compreender a importância do Estágio de Vivências na do-discência realizada na EFASC, buscamos apresentar, ainda que de maneira sucinta, algumas observações quanto ao estado do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, tomando como base três publicações sobre as produções de dissertações e de teses, no período de 1977 a 2018. Em seguida, explicamos o que são os Instrumentos Pedagógicos e a Do-discência como saberes necessários à prática docente.

2.1. Estado do conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância

As discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais¹⁵ partem da ideia de que os conhecimentos produzidos sobre a Pedagogia da Alternância possibilitam ampliar a nossa visão sobre o processo educativo da EFASC. Os trabalhos realizados por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Ferrari e Ferreira (2016) e Costa e Rodrigues (2019) oferecem uma análise apurada da discussão acadêmica em torno do tema e confirmam a relevância de colocarmos foco na experiência da EFASC e, em especial, em seus instrumentos pedagógicos. Além disso, esses estudos apontam que a Pedagogia da Alternância continua recebendo pouca atenção na pós-graduação *stricto sensu*.

O levantamento e a análise correspondente ao período de 1977 a 2006, indica que a PA foi tema de 07 teses e 39 dissertações. É importante mencionar que a primeira dissertação de mestrado defendida foi a de Paolo Nosella, em 1977, na PUC-SP, e orientada por Demerval Saviani. É igualmente interessante observar que entre 1980 e 1994, nenhuma dissertação foi apresentada e que a primeira tese foi defendida após 22 anos da pesquisa realizada por Nosela (1977), conforme aponta a análise de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Dessas produções acadêmicas, 08 foram realizadas na Região Sul. Porém, apenas 03 em universidades gaúchas (PUC-RS, FURG e UFSM), todas em nível de mestrado. Dentre os enfoques das 46 pesquisas realizadas, destacam-se: 1) PA e educação do campo (16); 2) PA e desenvolvimento (12); 3) implementação das CEFFAS no Brasil (08); e, 4) relações entre as CEFFAS e as famílias (04). Os autores identificaram como “outras linhas temáticas” (06) aquelas pesquisas que não puderam ser agrupadas entre si ou nas linhas anteriormente mencionadas, por apresentar os seguintes enfoques: na educação ambiental; nas relações entre gerações; no imaginário social de educadores; na administração, controle e

¹² “Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” A LDBN pode ser consultada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: mar.2020.

¹³ O parecer que trata sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) pode ser consultado em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: mar.2020.

¹⁴ O texto que inclui o financiamento público para escolas em regime de alternância pode ser consultado em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3819-lei-n%C2%BA-12-695-de-25-de-julho-de-2012>. Acesso em: mar.2020.

¹⁵ Grupo de Pesquisa (GP) coordenado pela professora orientadora desse recorte de pesquisa. Descrição completa do GP pode ser consultado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes CNPq em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/0339925474486855>. Acesso em: 10 mar.2020.

produtos; na educação de jovens e adultos; e, finalmente, na formação integral humana.

Com o propósito de continuar o mapeamento e discussão sobre a produção acadêmica sobre a PA, Ferrari e Ferreira (2016) delimitaram a sua busca no período de 2007 a 2013. Encontraram 73 pesquisas, sendo 63 delas realizadas em nível de mestrado e 10 em nível de doutorado. Do total, 22 foram realizadas em IES da Região Sul, destacando-se as produções desenvolvidas na Unijuí (01), Unisinos (01), UFRGS (02) e UNISC (04).¹⁶ A exemplo de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Ferrari e Ferreira (2016) distribuem essa produção acadêmica por linhas temáticas. Destacam-se: 1) PA e Educação do Campo (24); 2) PA e desenvolvimento (21); 3) implementação das CEFFAS no Brasil (05); e, 4) relações entre as CEFFAS e as famílias (03). Quanto a “outras linhas temáticas”, os autores destacam 15 pesquisas. Para nosso GP, chamou a atenção o fato de 03 estudos que se encontram identificados na linha temática “PA e Educação do Campo” enfocarem na análise de instrumentos pedagógicos. Um desses trabalhos, a de Melo (2013) analisa o Plano de Estudos; já Valadão (2011) e Silva (2011) se centram no Caderno da Realidade.

Mais recentemente, Costa e Rodrigues (2019) mapearam e analisaram a produção acadêmica de 2011 a 2018. As autoras identificam 118 trabalhos de pesquisas, a partir dos seguintes descritores ou “linhas temáticas”: 1) pedagogia da alternância; 2) pedagogia da alternância e saberes docentes; 3) pedagogia da alternância e Casa Familiar Rural. Ainda que a ênfase desse estudo se encontre prioritariamente na relação entre a PA e as CFRs, nenhum estudo mencionado tem como enfoque os instrumentos pedagógicos da PA.

2.2. Sobre Instrumentos Pedagógicos na Pedagogia da Alternância

Para que a Pedagogia da Alternância se realize, algumas ferramentas de ação pedagógica são necessárias, sobretudo para que as interações dialógicas aconteçam entre estudantes e famílias, família e monitores, e estudantes e monitores/as. E, com isso, tornem-se “parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio sócio profissional e cultural” (MARTINS, 2011, p. 9). De acordo com Vergutz, os instrumentos pedagógicos:

[...] explicitam movimento da alternância e efetivam essa alternância, que ocorre num ritmo que dá a sequência [...] ou a unidade de formação, isto é, saberes experienciais, os saberes teóricos e formais e os saberes-ações. Assim, cada instrumento foca na especificidade de um tempo e/ou na articulação dos tempos, garantindo coerência e partilha na formação alternada. (2013. p. 95).

Os instrumentos pedagógicos oferecem, assim, apoio às CEFFAS na formação integral dos jovens “articulando os tempos e espaços distintos, registrando caminhos da alternância” (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 383), além de permitirem a partilha do poder através da co-responsabilização de todos os sujeitos implicados no processo pedagógico e na construção do conhecimento novo feito nas sessões escolares e nas sessões familiares. Conforme Costa: “os instrumentos pedagógicos quando vivenciados de forma intensa, acabam instrumentalizando os estudantes para uma ação concreta, seja de fórum íntimo/individual ou na construção do seu intelecto e personalidade evidenciados pelas suas práticas sociais na família/comunidade” (2012, p. 170). Nossa compreensão é a de que a família também se instrumentaliza para (transform)ação, em múltiplas

¹⁶ A partir de uma busca no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, o Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais identificou 6 dissertações de mestrado sobre a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, entre 2012 e 2016, assim distribuídas por IES e área: 02 dissertações na área da Educação (UNISC); 02 dissertações na área do Desenvolvimento Regional (UNISC); 01 dissertação na área do Desenvolvimento Rural (UFRGS); e 01 dissertação na área da Extensão Rural (UFSM). Em 2019, 01 tese foi defendida na área de Desenvolvimento Regional (UNISC), porém essa produção não se encontra depositada no catálogo pesquisado, até o momento.

dimensões da vida.

É imprescindível que tenhamos presente a indissociabilidade entre teoria e prática na Pedagogia da Alternância. Conforme Duffaure (apud Chartier, 1993), os instrumentos pedagógicos são meios de fazer com que haja aprendizagem contínua de modo a dar sentido às experiências teóricas pela vida cotidiana no campo. Para Martins (2011), na Pedagogia da Alternância a vida ensina tanto como a escola; as ações e as reflexões não estão separadas, tampouco teoria antecede a prática e o seu contrário. Essa visão da Pedagogia da Alternância proporciona aos alunos um novo sentido de vida e força para lutar pelos seus ideais. Segundo Duffaure (apud Chartier, 1993, p.72), trata-se de uma pedagogia que envolve “aprender a aprender, aprender a ser, se realizar por uma confrontação com a vida”. Ou seja, nas EFAS, o/a jovem camponês/a coloca em prática o que vê na teoria tanto quanto teoriza o que sabe de sua experiência. Os Instrumentos Pedagógicos permitem o registro dessa dinâmica entre os saberes (populares) e os conhecimentos (científicos) e a dinâmica entre os diferentes sujeitos da Pedagogia da Alternância.

2.3 Sobre Do-discência na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

Considerando a crítica sobre a pedagogia tradicional e a educação bancária, que a do-discência suscita, existe uma escolha pela força criadora da relação docência-discência fundada: na rigurosidade metódica; na pesquisa; no respeito aos saberes dos/as educandos/as; na corporificação das palavras pelo exemplo; na reflexão crítica sobre a prática, dentre outros saberes necessários (FREIRE, 1997). De acordo com Corrêa (2016, p.38), “nessa relação, a docência se constrói cotidianamente ao autorizar criativamente e humanizadamente o outro e a outra a serem mais”. Ou seja, o saber das experiências é valorizado, uma vez que essa relação dinâmica promove diálogo, ao invés de ruptura “entre o conhecimento considerado mais exato, de natureza científica, e o conhecimento popular” (CORRÊA, 2016, p.39). No âmbito de sua pesquisa de mestrado, Corrêa entende que na EFASC,

[...] há diferenças que distinguem os papéis dos sujeitos envolvidos, mas são estas mesmas que conferem sentido na relação de ensinar e aprender indo além das barreiras de uma educação bancária. E, assim, todos/as aprendem e ensinam de forma partilhada, pois os educandos e educandas com seus saberes vindos do lar, da lida no campo, da vivência e experiência com a família são docentes, na medida em que na relação de construção do conhecimento constituem uma docência com seus pais, mães, educadores e educadoras. Nessa trama ensinam-se novas táticas de plantio e semeiam modos sustentáveis de vida (2016, p.39).

A natureza indissociável entre docência e discência, a sua contrariedade à redução de educadores/as e educandos/as a objetos, é um referente importante para se compreender a relação complexa entre os diferentes tempos e espaços da alternância. Levando em consideração a perspectiva freireana de educação, os sujeitos se implicam e se explicam no ato educativo, apesar de suas diferenças¹⁷, na pedagogia da alternância. Segundo Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos [...] perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”. (1997, p.23-24) – tal como pudemos observar na contextualização histórica da Pedagogia da Alternância, anteriormente

¹⁷ Muito embora estejamos utilizando o termo educador/a ao longo do artigo, na Pedagogia da Alternância “o professor (sic) é chamado de monitor (sic) para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional” (SAVIANI, 2012, p. 30).

apresentada.

3 Sobre o método na Sistematização de Experiência

A sistematização de uma experiência tem como objeto de conhecimento as relações entre a teoria e a prática dos indivíduos (ou grupo social) que a realiza, bem como pressupõe um exercício coletivo de reflexão das dinâmicas dos processos e de seus movimentos. Esse tipo de pesquisa se compromete com a formação dos sujeitos, reconhece experiências significativas e compreende a realidade a partir de uma perspectiva crítica. Trata-se de uma modalidade de pesquisa participante (CORDERO e TORRES C., 2017). Assim, nossa atuação como pesquisadoras e pesquisador esteve focada no Estágio de Vivências, um dos dezenove instrumentos pedagógicos desenvolvidos na Pedagogia da Alternância da EFASC.

O Grupo de Pesquisa entende que a sistematização é um método que permite que se compreenda em profundidade uma determinada experiência, coloca a reflexão entre a teoria e a prática como algo indissociável, problematiza as experiências como sendo fontes de conhecimento social, colocando os sujeitos da experiência na centralidade da pesquisa. Entendemos ainda que a sistematização de experiência, tal como entende Brandão (1981), é uma prática científica (popular).

A Pedagogia da Alternância possui uma relação histórica com a pesquisa que, em todo o seu processo, visa ação e participação dos sujeitos. Assim, a sistematização foi entendida como uma escolha coerente com a premissa de que a PA “ parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente (GIMONET, 2007, p. 16).

A partir dessa compreensão, as ações metodológicas foram: a de realização de observação participante, processo no qual o pesquisador e as pesquisadoras se inseriram no contexto da pesquisa com a finalidade de, a partir da vida dos sujeitos, ir compondo sua prática investigativa (MINAYO, 1985). A nossa inserção e interação se deu em diferentes espaços da EFASC, em especial, no Seminário de Preparação¹⁸ e no Seminário de Socialização do Estágio de Vivências¹⁹. Nessas ocasiões, realizamos anotações em Diário de Campo, gravações de áudios e suas transcrições, posteriormente.

No Seminário de Preparação para o Estágio de Vivências, dois estudantes apresentaram reflexões sobre experiências de estágios realizados em anos anteriores. Além disso, a coordenadora pedagógica da EFASC fez algumas orientações quanto à organização do estágio e à preparação daqueles e aquelas que participariam pela primeira vez.

Já no Seminário de Socialização do Estágio de Vivências, 55 duplas que realizaram o estágio socializaram, para o conjunto de estudantes e de monitores/as, as suas experiências e os conhecimentos construídos nas atividades realizadas nas propriedades familiares que lhes correspondiam. É relevante destacar a apresentação de pesquisas sobre a identificação e a historicização de sementes crioulas²⁰. Cada dupla de estudantes com as suas famílias elaborou, em um retalho, parte do que formaria uma grande bandeira do estágio de vivências. A produção desse artefato simbólico da vivência teve o papel de registrar e de coletivizar os saberes compartilhados e construídos durante o processo, ou seja, uma ação pedagógica para a

¹⁸ Realizado em 30 de maio de 2019, na sede da EFASC.

¹⁹ Realizado em 26 de junho de 2019, na sede da EFASC.

²⁰ O plano de estudos no Estágio de Vivências conta com a realização de uma pesquisa. Em 2019, coube a cada estudante identificar semestres crioulas na comunidade e pesquisar a sua origem e propriedades.

compreensão de que o conhecimento é tanto individual quanto coletivo. Nesse seminário, acompanhamos 25, das 55 duplas de estudantes. Dentre as duplas observadas, 13 eram formadas apenas por estudantes mulheres.

Assim, a partir da observação participante, construímos alguns critérios para a seleção de uma estudante para a realização de entrevista semiestruturada, em que a partir da metodologia participante o roteiro foi sendo elaborado. O acompanhamento e o diálogo estabelecido nos seminários e no Grupo de Pesquisa, aproximou o bolsista e a bolsista das realidades dos/das jovens camponeses/as e da EFASC como um todo, além de permitir avançar na definição do Estágio de Vivências como foco da pesquisa.

4. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE VIVÊNCIAS PARA A DO-DISCÊNCIA

As discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais consideram que a Pedagogia da Alternância “articula prática e teoria num movimento permanente, que consiste na valorização dos saberes populares e dos conhecimentos científicos em diferentes situações de aprendizagens” (MORETTI e VERGUTZ, 2018, p.133), assim como em diferentes situações de ensino. Tal movimento acontece tanto na escola quanto na propriedade rural junto a família, pelas interações socioculturais e pelas dimensões históricas dos sujeitos do campo e seu meio na luta pela educação contextualizada. Assim, a PA é viabilizada com a participação efetiva das famílias e com os seus saberes de experiência feitos²¹. Entende-se que a relação docência-discência “se materializa na participação do pai e da mãe no trabalho com o filho/educando e a filha/educanda na sua tarefa de orientação na sessão familiar; no cuidado com os instrumentos pedagógicos da alternância (MORETTI, CORREA e VERGUTZ, 2017, p.831), tomando como referência a sua vida cotidiana, a entrega à escuta e ao diálogo. O elemento comunitário é imprescindível para a compreensão da dimensão integral na formação dos sujeitos do campo. Ou seja, partindo dessas experiências, a PA permite “passar de seu conhecimento espontâneo, pouco organizado, pré-crítico, a um conhecimento mais organizado e crítico” (ANDREOLA, 1993, p. 32) e, potencialmente, passar de objetos para sujeitos da transformação, fazedores/as de sua humanização na história. Assim, entende-se que a PA na EFASC acontece como “práxis emancipatória em oposição à natureza excludente e elitista da pedagogia tradicional dominante que nega e/ou ignora os saberes vividos, partilhados e experienciados pelos estudantes e suas famílias ao longo de sua existência” (MORETTI, VERGUTZ, COSTA, 2018), p.220) e do trabalho na terra.

Nosso foco de pesquisa, nesse momento, está direcionado especificamente para um dos instrumentos pedagógicos utilizados pela EFASC, o Estágio de Vivências. Para compreendermos a Pedagogia da Alternância, é relevante mencionar que a EFA pesquisada possui uma organização curricular por Plano de Formação, para cada ano de estudos, que se orienta por temas geradores²². No primeiro ano, a alternância entre as sessões familiares e as sessões escolares sistematizam os conhecimentos a partir do “Eu, minha família e a terra”; no segundo ano, as sessões estão voltadas a conhecer e problematizar a “Comunidade” a qual é pertencente; no terceiro ano, o foco temático se encontra no “Projeto Profissional do Jovem”, o estudo de sua viabilidade, potencialidade e

²¹ *Mais do que uma expressão, trata-se de uma perspectiva epistemológica que busca valorizar os saberes advindos da crítica do senso comum ou “o que há de bom senso” nele (FREIRE, 1992, p.26). Em Freire, o saber de experiência feito é a tradução da leitura de mundo de educandos e de educandas que deve ser o ponto de partida no processo educativo. Esse saber deve ser superado pelo saber novo de modo que se estabeleça outra qualidade na relação entre saber e ignorância.*

²² *Para Paulo Freire (1987), temas geradores são “lugares” dentro do universo vocabular da comunidade que atribuem sentidos às experiências vivenciais cotidianas.*

desenvolvimento. E, por fim, no quarto ano, o tema de aprendizagem é o “Estágio do Ensino Médio Técnico”, etapa final para aqueles/as que desejam completar o ensino médio com a qualificação técnica.

Tomando De Burghgrave (2011) como referência, podemos considerar que existem 14 instrumentos pedagógicos comuns aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAS). A EFASC desenvolve 12 desses instrumentos, excetuando o “Caderno da Realidade” que é o livro da vida do/da jovem, onde são registradas as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudos nos ciclos da alternância; e, o “Caderno Didático” que pode ser considerado uma espécie de livro produzido pelos educadores/as com fins didáticos. Identificamos que, além dos 12 instrumentos pedagógicos comuns, a EFASC criou outros 7 instrumentos ao longo dos 10 anos de sua existência, dentre eles: a Feira Pedagógica, o Envio para a Sessão Familiar, o Espaço Sementes Crioulas, o Seminário de Aplicação, a Área Experimental²³ e, por fim, o Estágio de Vivências.

Os Instrumentos Pedagógicos realizados na EFASC podem ser sintetizados conforme o Quadro 1:

QUADRO 1: INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS - EFASC

IP	INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	DESCRIÇÃO
IP 01	Estágio de Vivências	Atividade de extensão realizada em duplas para a troca de saberes entre a escola, a família e o meio comunitário, potencializando as diversidades de ser e estar no mundo.
IP 02	Feira Pedagógica	Espaço para socialização do processo de produção orgânicas da área experimental, além do beneficiamento e comercialização.
IP 03	Espaço Sementes Crioulas	Atividade de pesquisa que identifica, historiciza e caracteriza as sementes crioulas a fim de garantir a preservação da biodiversidade e a sua multiplicação.
IP 04	Seminário de Aplicação	Espaço para avaliar os conhecimentos práticos e teóricos desenvolvidos na sessão escolar e que são desenvolvidos na propriedade durante a sessão familiar, no primeiro ano de ensino.
IP 05	Envio Sessão Familiar	Atividade de avaliação da sessão escolar e preparação da sessão familiar através de um Plano de Estudos.
IP 06	Área Experimental	Espaço onde o/a estudante coloca em prática os conhecimentos técnicos agrícolas apreendidos (potencializados) na sessão escolar, na propriedade familiar.
IP 07	Plano de Estudos	Pesquisa participativa que o jovem realiza junto à família e em seu meio durante a sessão familiar.
IP 08	Viagens e Visitas de Estudos	Espaço onde os estudantes podem observar a prática em ambientes diferentes daqueles que vivem.
IP 09	Colaborações Externas	Momentos previstos para a sessão escolar com palestras, testemunhos ou cursos complementares abordando de forma mais prática ou técnica os temas geradores.
IP 10	Estágios Curriculares	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços e empresas em geral.
IP 11	Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou na comunidade a partir dos planos de estudos.
IP 12	Visitas (às famílias e às comunidades)	Atividade desenvolvida pelos/as monitores/as para conhecer a realidade e

²³ A EFASC já vinha desenvolvendo atividades com fins didático-pedagógicos na propriedade familiar, naquilo que denominaram “área experimental”. Na reunião de formação pedagógica para o início do ano letivo de 2020, realizada em fevereiro do corrente ano, essa ação foi instituída como sendo um dos seus instrumentos pedagógicos. Além dessa conclusão, os/as monitores/as e a coordenação pedagógica da EFASC entenderam que seria relevante estabelecer critérios para avaliação e acompanhamento dos/das estudantes na Área Experimental, tanto pela família quanto pelo/a tutor/a que acompanha o/a jovem. Por essa razão, uma ficha foi anexada ao Caderno de Acompanhamento para os devidos registros.

		acompanhar as famílias e os/as jovens em suas atividades produtivas sociais.
IP 13	Serões de Estudos	Espaço para debater temas variados e complementares escolhidos juntos com os/as jovens.
IP 14	Caderno de Acompanhamento da Alternância	Instrumento de comunicação entre a família e a escola, documento que registra as atividades desenvolvidas nas sessões escolares e nas sessões familiares.
IP 15	Projeto Profissional do/da Jovem	Plano de trabalho desenvolvido pelo/a jovem sobre a experiência produtiva que pretende desenvolver a partir de sua formação técnica e humana.
IP 16	Plano de Formação	Instrumento pedagógico que representa a organização de todos os demais instrumentos da pedagogia da alternância; sistematiza/organiza o seu currículo.
IP 17	Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos dos conhecimentos, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Todos avaliam e todos são avaliados.
IP 18	Colocação em Comum	Socialização do plano de estudo conforme a pesquisa realizada na sessão familiar.
IP 19	Tutoria	Acompanhamento personalizado desenvolvido pelos/as monitores/as para motivar os estudos, incentivar pesquisas e o engajamento social, a integração e a vida de grupo e o projeto de vida profissional.

Fontes: DE BURGHGRAVE (2011); GIMONET (2007); VERGUTZ (2013); DIÁRIO DE CAMPO GP (2020).

É importante mencionar que, para cada Instrumento Pedagógico, a EFASC propõe um conjunto de ações pedagógicas, ou seja, metodologias diversificadas para o alcance dos objetivos propostos em cada um dos instrumentos. De acordo com a EFASC, são IPs que permitem a relação entre escola-família-comunidade. Por meio das ações pedagógicas participativas vão sendo concretizados os instrumentos²⁴.

A seguir tratamos de apresentar algumas análises e problematizações sobre o Estágio de Vivências como um dos Instrumentos Pedagógicos que permitem que a relação entre docência-discência ocorra entre todos os sujeitos implicados no processo educativo em alternância. Nesse sentido, identificamos e discutimos as relações existentes entre: a autonomia e o diálogo; o tempo-propriedade e o tempo-escola; e, as mulheres e a reprodução social.

4.1 ESTÁGIO DE VIVÊNCIAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O Estágio de Vivências (E.V.), como já foi mencionado, é um dos instrumentos pedagógicos criados pela EFASC. Em 2013, após uma assembleia geral da AGEFA, tomou-se essa decisão que envolveu um debate em torno de ideias contrárias e favoráveis à sua integração permanente ao Plano de Formação. Se por um lado as questões como a quebra da lógica de que a escola é o único local de aprendizagem, a troca cultural entre as famílias e conhecimento de técnicas aplicadas em outros tipos de relevo e de clima pesaram a favor de instituir o Estágio de Vivências como sendo um instrumento pedagógico. Além disso, contribuíram com posicionamentos contrários, a preocupação em relação à segurança dos/das jovens em permanecer em um local desconhecido, dúvidas quanto a responsabilização do/da jovem em sua propriedade, conforme nos apresentou a coordenação pedagógica²⁵.

Segundo Arroyo (2011, p.115), é importante “trazer as vivências dos educandos e educandas assim

²⁴ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 12 de fevereiro de 2020.

²⁵ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 12 de março de 2020.

como dos educadores e educadoras e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação”, pois a partir disso os conceitos abstratos se tornam mais próximos das vivências concretas, dando uma motivação para o conhecimento. Do mesmo modo, é importante trazê-los para colocá-los em diálogo com “indagações históricas que provocaram a produção do saber sistematizados nos currículos” (ARROYO, 2011, p.115). Assim, a EFASC cria o Estágio de Vivências a fim de aproximar os conhecimentos abstratos aprendidos em sala de aula, com as vivências dos/das estudantes, sejam elas no trabalho na propriedade familiar ou na comunidade.

O Estágio de Vivências é uma atividade de extensão realizada em duplas, dos diferentes anos de ensino, para a troca de saberes entre a escola, a família e o meio comunitário, potencializando as diversidades de ser e estar no mundo. De acordo com Costa e Vergutz (2016, p.16) é através desses Instrumento Pedagógico que se faz possível “perceber e problematizar a regionalidade presentes na EFASC e, com as vivências e experiências ressaltadas através de uma semana de convivência na realidade de outro ou outra estudante e de sua família e com a interação com os diferentes contextos, pode-se reconhecer toda a riqueza de diversidade econômica, social e humana”. Ou seja, possibilita-se que o/a jovem vivencie outras realidades, não só na produção, como também na cultura e meio natural, que contribuem para o enriquecimento na formação integral de cada um dos sujeitos implicados na alternância.

Antes mesmo dessas duas semanas, acontecem seminários preparatórios e de integração; e, posteriormente, um seminário de socialização das vivências, dos aprendizados e ensinamentos entre os/as jovens, as famílias e a comunidade. Destacamos a realização de duas importantes ações pedagógicas para a realização do Estágio de Vivências: a pesquisa e a síntese por meio da produção de um artefato simbólico com elementos sócio histórico e culturais dos sujeitos imersos na experiência.

A partir da participação no GP e da pesquisa direcionada ao Estágio de Vivências como um instrumento pedagógico, a primeira questão que ficou evidenciada foi o ganho de autonomia ao se preparar para o estágio de vivência. Em alguns casos, o/a estudante tem sua primeira experiência fora do núcleo familiar, como viajar sozinho para outra cidade e compartilhar moradia com outra família durante uma semana, conforme pudemos observar nos relatos do Seminário de Preparação²⁶.

A escola tradicional é baseada na hierarquização do conhecimento, na qual o/a professor/a é o/único/a detentor/a desse saber e os/as estudantes são apenas receptores passivos. Conforme Vergutz (2019), há uma ruptura com essa lógica na medida em que a EFASC tem como alternativa epistemológica, política e pedagógica, a alternância entre diferentes tempo e espaços. Conforme Suellym:

[...] é totalmente o contrário da escola tradicional... aqui já é tudo tratado na conversa, e é uma realidade que tu conheces, é a tua realidade, tem a oportunidade de debater com os colegas, conhecer outras experiências, testar coisas novas, técnicas que usam lá na Serra e que podem funcionar lá na Várzea que é o nosso caso, o meu caso, e acredito que a questão do estágio de vivências traz muito disso. (Suellym, Educanda da EFASC, 2019).

Como podemos observar na fala da estudante do 2º ano, existe uma ruptura com a pedagogia tradicional, na medida em que o Estágio de Vivências proporciona a construção da autonomia e do diálogo, a fim do estímulo à experiência crítica e reflexiva de cada educando ou educanda. Para Paulo Freire (1987), o diálogo é parte fundamental do processo dialético-problematizador, esse é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo, através dele conseguimos dizer

²⁶ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 30 de maio de 2019.

o mundo segundo o nosso modo de vê-lo. Portanto, o diálogo se mostra fundamental na construção do estágio de vivências pois esse tem como objetivo trazer o mundo visto pela/o educanda/o e a problematização dos conhecimentos construídos durante o processo.

[...] a curiosidade de conhecer lugares novos, antes da EFASC eu não tinha essa oportunidade, porque em casa é em casa, e a questão de trocar esses saberes, a minha família conseguir pegar e explicar assim que a gente faz e ela explicando 'na minha propriedade é assim. (Suellym, Educanda da EFASC, 2019).

Durante todo o processo do Estágio de Vivências, o/a estudante tem proximidade com todos os agentes envolvidos na sua formação (tutores/monitores, família e comunidade). E, com eles, precisa ir tomando decisões, fazendo escolhas. Além da descoberta de novos territórios até então não conhecidos, ampliam a sua visão de mundo e o conhecimento técnico, pela possibilidade de aprendizado nesses novos territórios, pela autonomia que, segundo Freire (1997), é um ato comunicante e co-participativo no processo de humanização. Ou seja, “vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1997, p.120).

De acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade, “para além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico” (2008, p.229).

Foi observado no Seminário de Socialização do Estágio de Vivências que as experiências e as trocas de saberes não se restringem à sala de aula. As trocas vivenciadas no trabalho no campo também auxiliam o/a estudante no conhecimento que levará para dentro da sua propriedade, como diferentes formas de fazer o plantio, multiplicar a semente, lidar com o maquinário. A independência financeira também foi um ponto abordado pela estudante entrevistada que relatou que os conhecimentos adquiridos dentro da EFASC permitiram o plantio de hortaliças sem agrotóxicos, em sua área experimental. Assim como garantiu a conquista do seu próprio dinheiro.

A gente considera, no estágio de vivência, que a primeira coisa que vem na mente é trocas de saberes, de experiências, de tudo, de afeto entre as famílias, como a da Bruna do ano passado (...) a família mantém contato, sabe? Conversa nas assembleias da escola, pergunta como tá a propriedade: ‘melhorou? caiu?’. Acaba virando família, um irmão meio distante, é só uma semana, mas vira família. (Suellym, Educanda da EFASC, 2019).

O Estágio de Vivências, ao deslocar a estudante para a realidade da propriedade do/da colega, faz com que esse tenha acesso a uma realidade que antes não poderia ser possível, o que faz ampliar sua visão de mundo e construir habilidades pela análise do diferente. E também aproximando a vivência concreta com o conhecimento abstrato.

Em 2019, a EFASC contou com 113 jovens, 27% meninas e 73% meninos, já no ano de 2020 a escola teve a primeira turma paritária entre os gêneros. Mencionamos esses dados para enfatizar que as relações sociais de gênero também ficaram evidenciadas na interpretação crítica que realizamos aos sistematizarmos o Estágio de Vivências. De acordo com Suellym, *o saber popular (e o das mulheres) não brotou da cabeça de repente (...) foi adquirido desde a infância no trabalho com a família*²⁷. Porém, *faltava o conhecimento técnico (escola) e agora estou conseguindo constituir o meu espaço porque o trabalho que realizo é considerado ajuda*²⁸. De acordo Suellym, trata-se de um tema que muito se discute na EFASC:

[...] apesar do número que esse ano cresceu, de menina, ainda é baixo perto dos

²⁷ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 30 de maio de 2019.

²⁸ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 30 de maio de 2019.

alunos homens. Não que seja ruim por causa dos meninos, mas a questão de que a mulher não serve para ir pra lavoura, só pro trabalho doméstico. Mas é totalmente o contrário, a mulher faz o trabalho doméstico e faz mil e uma coisas. Já o homem é aquilo (...) fica responsável só por colocar dinheiro dentro de casa como se o (nosso) trabalho fosse visto como ajuda. A mulher na propriedade é vista como ajuda, mas esse ano consegui colocar na mente do meu pai que não, eu não tô ajudando, eu tô aqui porque eu trabalho (...) “eu não só te ajudo, eu trabalho, eu e minha mãe que trabalha até mais que tu”. (Suellym, Educanda da EFASC, 2019).

Ou seja, as mulheres geralmente são responsáveis por tarefas de reprodução da vida, reprodução da força de trabalho e do cuidado (ARRUZA, 2017) e, esse trabalho não é reconhecido. Desde a sua origem, o Estágio de Vivências, na EFASC, apresenta “momentos e situações de tensões, em especial, nas questões envolvendo relações de gênero” (VERGUTZ, 2013. p.9). Esse aspecto já vinha sendo observado por Costa e Vergutz:

[...] é a desvalorização do trabalho feminino, no contexto da agricultura e da sua sabedoria, que é inviabilizada pela conotação do trabalho feminino como “ocupação” ou como complementariedade, menos valorizados socialmente para o mercado e sendo, portanto, caracterizado como ajuda[...]. (COSTA; VERGUTZ, 2016, p.9).

Enquanto a integração comunitária realizada no Estágio de Vivências, por parte dos meninos, se deu essencialmente com o futebol ou outras atividades de lazer, as meninas socializaram basicamente com as outras mulheres da família visitada, ocupando-se do aprendizado de técnicas culinárias. De um modo geral, observamos que predominou a oferta desse tipo de espaço às estudantes como atividade de socialização comunitária, mesmo que algumas subvertissem a reprodução desse papel e acabassem se socializando em outras atividades, como o próprio futebol, caso da Suellym. Contraditoriamente, na análise técnica das propriedades, eram as meninas quem se destacavam nas questões sobre produção, análise do solo, caracterização do relevo, enquanto os meninos tinham um olhar mais específico para as questões de maquinários agrícola²⁹.

Outro fator que marca a divisão sexual do trabalho do campo se mostra na pesquisa sobre as sementes crioulas produzida durante o Estágio de Vivências. Pudemos observar no Seminário de Socialização que as duplas femininas enfatizaram ter encontrado a informação sobre a origem e historicidade das sementes, principalmente pelas mulheres mais velhas da família. Além disso, explicaram como multiplicá-las. Isso nos leva a considerar que as mulheres são importantes guardiãs desse tipo de sementes, sendo então relegadas às tarefas de reprodução da vida, porém, vinculado a outro modo de vida, o agroecológico³⁰.

Segundo Danièle Kergoat (2009), problematizar a divisão sexual do trabalho traz à tona os fenômenos da reprodução social, esse bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a própria existência dessa divisão. Sendo a divisão sexual do trabalho no campo uma construção histórica e social, e não uma determinação biológica, é pertinente darmos atenção aos fatores que a marca a partir da experiência das jovens.

5 CONCLUSÃO

A práxis educativa na EFASC ocorre numa docência compartilhada, nessa relação a docência se constrói cotidianamente ao autorizar criativa e harmonizadamente o outro e a outra a serem mais (CORREA, 2016). Segundo Paulo Freire (1997), essa docência só pode existir numa relação não dicotômica do ensinar e do aprender, premissa de uma educação libertadora, sendo o/a aluno/a e o professor/a sujeitos que aprendem. Assim o

²⁹ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 30 de maio de 2019.

³⁰ Anotações de Diário de Campo do GP. Santa Cruz do Sul, 30 de maio de 2019.

professor/a não é o/a detentor/a do conhecimento, mas sim um facilitador desse processo levando em conta os saberes construídos pelos/a estudantes na sua experiência tanto vivenciada quanto sentida.

O estudo mostra a relação da educação com a realidade dos educadores e educadoras e dos educandos e educandas e as famílias, pois é a própria vida desses sujeitos. Essa relação vai para além da sala de aula, seja na troca com a comunidade ou entre as famílias, que também são a própria escola, caracterizando uma relação sistêmica do conhecimento. Durante o acompanhamento de parte do processo desse instrumento pedagógico pode-se observar a do-discência acontecendo, no qual todo conhecimento trazido tanto por educadores e educadoras e educandos e educandas são compartilhados, colocando todos e todas na condição de quem ensina e de quem aprende ao mesmo tempo, junto com as famílias.

Pode-se compreender que o Estágio de Vivências como instrumento pedagógico atua com a troca de experiência entre as famílias, alternando os saberes adquiridos na propriedade familiar com os conhecimentos de sala de aula, além de ser uma possibilidade de analisar diferenças socioeconômicas entre elas, gerando espaços de compartilhamento e solidariedade. Também foi possível analisar as diferentes formas de socialização entre meninos e meninas, muitas vezes mantendo a lógica de reprodução pela divisão sexual do trabalho. Enquanto a socialização entre os meninos tende a ser mais livre, a socialização das meninas tende a ser relacionada a reprodução da vida, como a realização do trabalho doméstico e atividades de cuidado.

O projeto de pesquisa segue em andamento, levantando novas possibilidades de maiores aprofundamentos sobre o Estágio de Vivências como um instrumento pedagógico, além de buscar compreender as relações entre os saberes populares e os conhecimentos técnico-científicos, as suas tensões e contradições na pedagogia da alternância na EFASC. Junto a isso, o Grupo de Pesquisa está construindo o Observatório de Educação do Campo no Vale do Rio Pardo, articulando com a UFRGS, a EFASC e outras universidades, o projeto ObservaEduCampo/RS: Rede de Observatórios Regionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) por aceitar o desafio de fazer pesquisa com participação e ação; a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) por financiar a pesquisa através de bolsa de iniciação científica a Juliano Soares Ávila; e, finalmente, à Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) por permitir que o Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais-CNPq desenvolva a referida pesquisa no PPGEduc também com concessão de bolsa de iniciação científica a Bruna Caroline Borges.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993.

ARUZZA, C. *Funcionalista, determinista e reducionista: o feminismo da reprodução social e seus críticos*. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/issue/view/182/showToc>. 2017. Acesso em: 20 mar.2020.

BRANDÃO, C.R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CALIARI, R. O. *A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia*. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

CORDERO, D.B.; TORRES CARRILLO, A. *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Editorial El Búho, 2017.

CORRÊA, A. M. *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2016.

DIÁRIO DE CAMPO GP. Santa Cruz do Sul, 2019.

DIÁRIO DE CAMPO GP. Santa Cruz do Sul, 2020.

FERRARI, G. M.; FERREIRA, O. S. Pedagogia da alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007 – 2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 495-523, Jul-dez. 2016.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIMONET, J-C. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JARA H., O. *A sistematização de experiência: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Tradução de Luciana Gafrée e Silva Pinevro; colaboração Elza M. Falckembach, - 1.ed. - Contag, Brasília, 2012.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al. *Dicionário Crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

MARTINS, C. M. A. *Os Instrumentos Pedagógicos e sua Importância na Pedagogia da Alternância*. Relatório analítico. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica.UFT,2011.

MELO, E. F. *Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), 2013.

MORETTI, C.Z.; VERGUTZ, C. L. B. *Paulo Freire e reinvenção pedagógica nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Rio Grande do Sul*. In: MORETTI, Cheron Z.; STRECK, Danilo R.; PITANO, Sandro Pitano. Paulo Freire no Rio Grande do Sul. Legado e reinvenção. Caxias do Sul, RS: educs, 2018, pp.133-156.

MORETTI, C.Z.; VERGUTZ, C. L. B.; COSTA, J.P. R. “Chama a Roda” na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: o círculo de cultura reinventado na pedagogia da alternância. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 13, n. 26, mar. 2018. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2828>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MORETTI, C.Z.; CORRÊA, A. M.; VERGUTZ, C. L. B. Possibilidades emancipatórias na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular. *Revista E-Curriculum* (PUCSP), v. 15, p. 821, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culliculum/article/view/31503>. Acessado em: fev. 2020.

NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. Perfil Socioeconômico: COREDE Vale do Rio Pardo. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201603/17095302-perfis-regionais-2015-vale-do-rio-pardo.pdf>. Acesso em: mar., 2020.

SAVIANI, D. *Prefacio*. In: NOSELLA, P. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

SILVA, C. *Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras- Ensino e Literatura. Fundação Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, Suellym Pappim da. Sobre o Estágio de Vivências. [Entrevista concedida a] Bruna Caroline Borges e Juliano Soares Ávila. Grupo de pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, Santa Cruz do Sul, 5 set. 2019.

VALADÃO, A.D. A pedagogia da Alternância sob as perspectivas dos estudantes da EFA-Itapirema de Ji-Paraná. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

VERGUTZ, C. L. B.; COSTA, J. P. R. A proposta pedagógica do Estágio de vivência na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Uma alternativa de aprendizagem. Anais. *Seminário Internacional: Escola e Professor(a): Identidades em risco?*, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

VERGUTZ, C. L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. In: *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5057/3697> . Acesso em 05 de mar. de 2015.

VERGUTZ, C.L.B. Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul (UNISC), 2013.