



1419 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 03 - Educação Popular e Movimentos Sociais

#### A ARTICULAÇÃO FAMÍLIA, SEUS SUJEITOS E SEUS CONHECIMENTOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DE UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Cristina Luisa Bencke Vergutz - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL  
Aline Mesquita Corrêa - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este trabalho problematiza como a família e seus sujeitos atuam na produção de conhecimentos e como isto se materializa numa Escola Família Agrícola - EFA, considerando os limites e possibilidades desta relação dialógica. No sentido teórico-crítico, parte-se do tensionamento acerca da história contada da pedagogia da alternância, buscando olharmos *desde Abajo* os *outros* e as *outras* que constituíram essa pedagogia. Aponta-se a necessidade da reflexão crítica na relação família/escola, no que tange a invisibilidade dos sujeitos que compõe esta família, enquanto produtores/as de conhecimento. Conceitualmente articulamos Educação Popular, Educação do Campo e Agroecologia tendo a do-discência no ato de ensinar e aprender da pedagogia da alternância como entrelace político-pedagógico emancipatório. A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa e participante tendo a perspectiva freiriana para análise e sistematização dos dados. Aponta-se a necessidade das tensões epistemológicas para o enfrentamento das contradições e lógicas de não-existência produzidas historicamente no núcleo familiar tendo, através disto, a possibilidade do recriar da história da pedagogia da alternância com outros olhares.

Palavras-chaves: família – conhecimento – escola família agrícola – pedagogia da alternância

#### Introdução

Compreendendo a pedagogia da alternância enquanto processo educativo organizado na alternância de tempos e espaços de aprendizagens, nos e dos quais alternam-se aproximações e distanciamentos de sujeitos que se apresentam como corresponsáveis pelo ensino e aprendizagem com os e as estudantes, ou seja, a família e a escola (espaço/tempo familiar e espaço/tempo escolar), consideramos pertinente problematizarmos como a família e seus sujeitos atuam nesta produção de conhecimento e como se materializa isto numa Escola Família Agrícola - EFA, considerando os limites e possibilidades desta relação dialógica.

As escolas do campo, de acordo com Nosella (2007), em sua grande maioria se utilizam da pedagogia da alternância como pedagogia orientadora da práxis. É esta só se concretiza através do vínculo fundamental entre a família e a escola, pois como cada uma se responsabiliza por parte/totalidade da formação do e da estudante, sem a participação efetiva de ambas, família e escola, é impossível realizar esta práxis de ensino compartilhada e, para tanto, dialógica entre pais, mães, estudantes, monitores e monitoras. Isto, em nossa compreensão, implica uma relação ampliada de docência e discência situando-se na condição crítica de que não existe ensinar sem aprender porque quem ensina aprende ao ensinar e, do mesmo modo, quem aprende ensina ao aprender, desvelando neste sentido, a do-discência (FREIRE, 1982).

Além disso, historicamente na humanidade, a instituição escolar se caracteriza como único e legítimo espaço e tempo do processo educativo formalizado, ou seja, uma invenção, um produto da história que se constitui reproduzindo as desigualdades na perspectiva da divisão da sociedade em classes, fruto da divisão do trabalho e da apropriação privada da terra que, segundo Saviani (2007), provoca uma cisão na unidade da educação que se transformando no transcorrer da intersecção das relações humanas, sociais e econômicas: uma educação para a classe proprietária centrada nas atividades intelectuais e outra para classe não proprietária voltada apenas ao processo de trabalho.

Portanto, a escola assume a função social de controle sobre o conhecimento, através do *controlado que se ensina e a quem se ensina*, transformando o conhecimento em instrumento político de poder (BRANDÃO, 2006). Assim ao oficializar o conhecimento abordado dentro do espaço e tempo escolar como único verdadeiro, legitimando o modo de pensar dominante ocidental, no qual a racionalidade científica se apresenta totalitária, negando o caráter racional de qualquer outra forma de conhecimento que não se estabeleça a partir de seus princípios epistemológicos e metodológicos (SANTOS, 2002), todos os *outros* espaços, tempos e sujeitos são desconsiderados, inviabilizados e silenciados no processo educativo, é a colonialidade do ser, saber, poder (LANDER, 2005). Neste sentido, como então a família e todas e todos os seus sujeitos possíveis, se apresentam como produtores do conhecimento na Pedagogia da Alternância de uma EFA?

Esta problematização exige repassarmos pela constituição histórica da pedagogia da alternância tendo como referência de abordagem a pedagogia da alternância desenvolvida e assumida pelas Escolas Famílias Agrícolas originárias do território europeu (1935 – França/Itália) e que, ao ser trabalhada nos campos brasileiros (1968-Espírito Santo) é influenciada pelas ações, movimentos e campanhas de educação popular caracterizando-se como experiências históricas de enfrentamento do capital (MORETTI, CORRÊA, VERGUTZ, 2016). Portanto trataremos este resgate histórico, em especial do território brasileiro, como uma possibilidade de desnaturalização da história oficial da pedagogia da alternância brasileira a partir do olhar *desde o Sul* ou como nomeia Torres (2017), *desde Abajo*, pois compreendemos a necessidade ontológica de trazer para o campo da visibilidade a presença e as ações/reflexões das *outras* e dos *outros* sujeitos da constituição da pedagogia da alternância.

As reflexões apresentadas neste estudo foram produzidas a partir de uma pesquisa qualitativa, com elementos de participação vinculada a um grupo de pesquisa. Os caminhos teórico-metodológicos foram a *observação participante*, *entrevistas semiestruturadas*, *diálogos-roda de conversas*, *análise documental*, *registros em diário de campo* e a participação, de longa data, em diferentes momentos organizados numa EFA do Brasil, através da pedagogia da alternância<sup>[1]</sup>. Cabe ainda destacar que nos engajamos numa perspectiva metodológica freiriana para análise e sistematização dos dados a partir dos elementos produzidos pelo meio; dos processos e dos produtos centrados nos sujeitos, bem como dos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social desses sujeitos (TRIVIÑOS, 1987).

Frente à pedagogia da alternância e o papel da família neste processo, bem como os limites e possibilidades imbricadas nesta trama, a seguir, no desenvolvimento, discorre-se sobre a *Pedagogia da Alternância nas EFAS: a história contada com o olhar desde Abajo e A família e*

a produção do conhecimento na pedagogia da alternância de uma EFA. E, a partir disso, percebemos que a articulação da Educação Popular, Educação do Campo e a Agroecologia nos “contam” uma *outra* história da pedagogia da alternância, com *outras* epistemologias no contexto investigado.

## 1. Pedagogia da alternância das EFAs: a história contada com o olhar desde Abajo

A literatura sobre a constituição histórica da pedagogia da alternância (NOSELLA, 2007; GIMONET, 2007; GARCÍA-MARIRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010) destaca a participação política e pedagógica de dois sujeitos: a Igreja e a Família. Portanto, compreendemos que esta narrativa se apresenta imersa em uma compreensão de mundo e de relações sociais das quais a sua construção encontra-se coerente com as características da sociedade moderna, eurocêntrica e colonizadora e, portanto, se materializa como única, verdadeira e hegemônica inviabilizando as singularidades e as diversidades de sujeitos que contribuíram e contribuem em seu movimento diário. Assim, mesmo ainda falando da constituição histórica da pedagogia da alternância a partir do que já se produziu na literatura oficial buscaremos trazer possibilidades de *outros* olhares desta história, denunciando a supressão de conhecimentos e ações entranhadas numa epistemologia dominante e anunciando a diversidade latente e produtora de conhecimentos (TORRES, 2014; SANTOS; MENESES, 2010).

A vertente francesa da pedagogia da alternância, tem sua história contada a partir da inconformidade de um pai agricultor perante a negativa do filho em dar continuidade aos seus estudos e do acolhimento de um sacerdote local de tal necessidade. A partir destes encontros, somado aos interesses de ambos em construir uma estratégia educativa que considerasse a relação educação e agricultura local, é dado início, em novembro de 1935, a uma proposta educativa, mais tarde denominada pedagogia da alternância, desenvolvida nas Maisons Familiares Rurais– MFR. Esta proposta tinha o objetivo de romper com o modelo urbano de educação da época através da alternância entre dois espaços e tempos (propriedade/família e escola) articulando o trabalho na agricultura e os conhecimentos historicamente existentes no currículo escolar.

Com o passar do tempo e da gradativa ampliação das MFRs pelo território francês, o entusiasmo do padre em ampliar a oferta desta proposta educacional para todo sistema escolar (primário até a universidade rural) não coadunava com as expectativas dos agricultores pertencentes a este movimento. Eles desejavam uma educação contextualizada com o meio rural, com participação e envolvimento dos sujeitos deste meio (NOSELLA, 2007).

Acreditamos que cabe problematizarmos o interesse deste pároco em ofertar processos educativos em território rural que ultrapassam o ensino básico chegando ao ensino superior para os sujeitos do campo. Pois, mesmo compreendendo a necessidade permanente de articulação entre campo e cidade, sem isolamento ou supremacia de um espaço sobre o outro, nos questionamos: será que o interesse do padre não estaria em fomentar uma educação para o povo do campo *no* espaço em que este povo estabelece suas relações de manutenção de vida e produção, ou seja, no campo? Compreendemos que este interesse do pároco coaduna com as propostas do Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, iniciado no Brasil no final dos anos de 1990 e protagonizado pelos movimentos sociais camponeses, que dentre suas lutas, tem a compreensão da necessidade da oferta de uma educação *no* e *do* campo (CALDART, 2009).

Pois bem, ainda seguindo as trilhas da história oficial contada, temos que esta preocupação dos agricultores reforça e clareia o princípio fundamental da pedagogia da alternância europeia, ou seja, aliar estudo-profissão. É uma necessidade imposta pela crise socioeconômica que afetava os países europeus no início dos anos 1900 que, associada a falta de intervenção do Estado junto às carências dos povos do campo, promove o engajamento das famílias no desejo da manutenção e animação da pedagogia da alternância europeia. Lembrando que isto se fortalece pelo vínculo dos agricultores aos sindicatos agrícolas e também pela relação com sujeitos ligados ao catolicismo social, como o movimento social cristão Sillon (RIBEIRO, 2010).

Imbuídos do sentimento de fortalecimento do movimento da alternância motivados pelas situações degradantes da 2ª Guerra Mundial e pela busca por experiências e possibilidades nacionais, o grupo de pais das famílias agrícolas, cria em 1942 a União Nacional das Maisons Familiares, que significava dar maior responsabilidade e independência as famílias, e fortalecer a MFR, diminuindo a interferência do Estado e da Igreja.

Esta compreensão da família enquanto articuladora administrativa e pedagógica não se apresenta tão fortalecida quando a possibilidade da pedagogia da alternância chega em território brasileiro. No Brasil, os passos iniciais são motivados e organizados por um conjunto de missionários católicos, iniciando em 1968 no Estado do Espírito Santo, tendo a vertente europeia italiana e materializando as EFAs [\[ii\]](#).

Em 1969, a primeira instituição a adotar a pedagogia da alternância no Brasil surge da articulação de um movimento que integrava entidades civis, religiosas e comunidades, o MEPEs - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Este ao receber, em regime de comodato, as instalações de um antigo educandário inicia uma escola pensada na perspectiva de suprir a ausência do Estado na região e como um projeto fruto do trabalho comunitário que, como explicou o Pe. Humberto Pietrogrande em entrevista à Cagliari, “começava com as mulheres o trabalho comunitário” (2013, p.383).

Mesmo tendo a compreensão da importância do trabalho comunitário enquanto fundamento para a materialização desta primeira EFA, percebemos que, neste relato sobre a história da pedagogia da alternância, não há continuidade na pesquisa de Cagliari, que analisa as relações entre a família camponesa e a EFA de Olivânia, sobre a especificidade do envolvimento das mulheres neste trabalho comunitário, assim como, também as demais contradições que estão presentes na relação familiar e que se estendem até o âmbito da escola.

Cagliari (2013), segue a perspectiva histórica da terminologia *família* enquanto coletivo de sujeitos, produto do sistema social e reflexo do estado de cultura deste sistema (ENGLES, 2014). Sua compreensão está envolta na análise da família na especificidade do campo, somado a compreensão da propriedade privada enquanto impulsionadora histórica da perpetuação da família. Esta compreensão associada à de que estamos imersos numa organização societária capitalista, patriarcal e colonizadora materializa a inviabilidade dos demais sujeitos desta família e reproduz a supremacia do homem, branco e adulto também na história contada da pedagogia da alternância.

Portanto nas trilhas da história contada da pedagogia da alternância, tanto no seu iniciar em território europeu como no Brasil, a família encontra-se enquanto sujeito neste processo, ou seja, na história oficial contada da pedagogia da alternância é ela a produtora do conhecimento. Neste entendimento, cabe problematizar que não há espaço para a singularidade dos sujeitos que constituem estas famílias, isto é, mulheres, homens, crianças, jovens, idosos e idosas, entre *outros* e *outras*. Então, é a família, sujeito da pedagogia da alternância, que se apresenta como produtora de conhecimentos? Ou são os sujeitos que compõe esta família que são os produtores e produtoras de conhecimentos?

As *práxis do-discentes* se tramam na compreensão de que os conhecimentos são produzidos pelos sujeitos da família e transcendem as próprias limitações desta. Pois em nossa compreensão é importante problematizar que os *outros* e as *outras* produzem conhecimentos a partir de uma do-discência na pedagogia da alternância, que em seu encontro com a Educação Popular e com a perspectiva da emancipação humana, interroga criticamente a produção do conhecimento no âmbito familiar. Buscando, assim, ressignificar os papéis político-sociais na integração homem-mulher-mundo denunciando as possíveis lógicas de inexistências reproduzidas no âmbito familiar. Neste sentido, a seguir discutimos que para além da dialogicidade, a do-discência se apresenta como uma práxis de enfrentamento e superação das contradições da família e nos possibilita problematizar que são os sujeitos imbricados no ambiente familiar que produzem conhecimentos.

## 2. A família e a produção do conhecimento na pedagogia da alternância de uma EFA

A partir da problematização acerca da história contada da pedagogia da alternância e da relação dialética desta com a família, numa perspectiva teórico-crítica, de *olharmos desde Abaixo os outros* e as *outras* que historicamente constituíram essa pedagogia, implica-nos uma reflexão acerca do processo de construção do conhecimento na/pela pedagogia da alternância, em sua relação indissociável com a família. *Encharcamos* estas reflexões/análises com base em três conceitos implicados no processo de produção do conhecimento: os saberes populares alimentados pelo senso comum (aqueles vinculados às vivências e experiências dos povos do campo); os saberes científicos (aqueles vinculados à escola) e os saberes transformados ou um novo senso comum (aqueles oriundos da do-discência) (SANTOS, 2002), provocados pela dialogicidade de ensinar e aprender na relação escola-família-estudante, que tensiona a racionalidade dominante na perspectiva da existência de um único saber/conhecer possível.

É neste sentido que Santos (2002) denuncia a razão indolente, pois esta através da institucionalização de uma única racionalidade possível que ignora *outros* e *outras*, acaba produzindo cinco [iii] lógicas de não-existência entre as quais destacamos *amonocultura do saber/rigor do saber* e a *lógica da escala dominante*. Na forma de ignorância que a razão indolente se utiliza para perpetuar sua monocultura racional, estão os homens e mulheres do campo que pela lógica da escala dominante, historicamente foram considerados como residuais, bem como seus saberes e experiências descreditados. Desse modo, há um padrão universal que classifica o conhecimento como *válido* e *não válido*. O do agricultor e da agricultora nesta lógica são classificados como *não válidos*, já que estes sujeitos, pela escala dominante, são ignorantes e deslocados para a linha do *não ser*, das ausências, influenciando as lógicas das relações familiares e a produção dos conhecimentos pelos sujeitos da família.

Assim, para que as experiências produzidas como ausentes sejam emancipadas das relações de opressão nas quais são construídas como desqualificadas, Santos (2002) propõe uma sociologia das ausências, como forma de tornar presentes as alternativas pedagógicas, epistemológicas e de produção de existência contra hegemônicas. Ou seja, superar e confrontar as totalidades hegemônicas e excludentes da razão dominante. Isto pode ser compreendido na experiência de do-discência de uma EFA, a partir de uma compreensão de que não há saberes superiores ou inferiores, mas saberes que por serem diferentes, dialogam e transcendem para a transformação de um novo saber (FREIRE, 2001).

Desse modo, problematizamos como isto se materializa, pois sendo *o campo epistemológico* pressupõe-nos pensar que todos e todas que partilham a vida neste território são produtores de conhecimento, contudo a terminologia família, por vezes, apaga os diferentes sujeitos, as diferentes vozes e formas de existência que compõe este espaço. Acerca disso, segundo Freire (2001), os homens e mulheres oprimidos em resistência à opressão criam e recriam a sua existência. Ao tomarem consciência de sua condição, posta em *ser menos*, tentam libertar-se e para isso criam alternativas que estão vinculadas aos seus saberes e as suas experiências e assim, formam-se e se (re) colocam na busca pelo seu *ser mais* no cosmos.

Assim, cabe ressaltar que esta relação família e pedagogia da alternância está aquém de uma visão romântica, já que a produção do conhecimento não é harmoniosa e, numa perspectiva teórico-crítica e de conscientização, a educação se realiza na confrontação homem-mulher-mundo. Isto pressupõe considerarmos as relações de trabalho, de produtividade capitalista, de desumanização, de exclusão, de invasão cultural, de conflitos sexuais/geracionais e de silenciamento que se constituem no interior do que compreendemos por família.

Nos propomos, a partir disso, a pensar a articulação da família com seus sujeitos e conhecimentos como uma instituição social intrinsecamente vinculada à reprodução e existência da vida, bem como a outros processos que não são discutidos na história contada da pedagogia da alternância, tais como trabalho, cultura, economia, dominação e conflitos que se manifestam na convivência com a diversidade, com o novo, com as lógicas impostas e com as próprias contradições emergentes das relações entre cada um dos sujeitos históricos que compõe a família. Portanto, problematizar a família na pedagogia da alternância requer criticidade para que possamos desvelar o que está implicado no núcleo destas relações e que pode ser compreendido de forma latente, quando nos propomos a discutir se a família produz conhecimento ou são os sujeitos dessa esfera, na tensão e no inacabamento, que produzem conhecimentos capazes de libertá-los das pressões, do cansaço existencial e da anestesia histórica (FREIRE, 2001).

Por conseguinte, entendemos que a do-discência tramada com a família produz importantes elementos para que no ato de ensinar e aprender os sujeitos possam superar as situações de desumanização que ignoram seus modos de existir e pensar estratégias de enfrentamento e reinvenção das concepções de família apontando que no interior do que compreendemos por família e para tanto, como unidade singular, trata-se de uma unidade plural influída e condicionada pelos determinantes que não podem ser compreendidos fora do contexto histórico-social, cultural e política. Isto, em nossa compreensão, implica problematizarmos a família enquanto aquela que, no processo pedagógico da alternância, ressignifica suas visões de mundo e práticas sociais. Portanto, como se materializa o papel da família na pedagogia da alternância nas relações de trabalho, como na divisão sexual do trabalho? A família abarca relações de dominação? Em que medida a família reconhece a existência dos diferentes *outros* e *outras* que a compõe? Ou ainda como se constitui a consciência de si no mundo, bem como a importância da consciência de classe na produção do conhecimento humanizador?

Estes questionamentos nos possibilitam evidenciar que no interior das relações que entendemos por família existem mecanismos de lógica excludente, segregadora, patriarcal, individualista e de desumanização que precisam ser superadas para se articularem à uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2004) e como possibilidade de emancipação, humanização e produção do conhecimento transformado e, por isso, transformador. Neste sentido, compreendemos que assim como o estudante e a estudante, a família também sofre uma transformação pedagógica a fim de que supere os tensionamentos que são ordem dominante e próprios das relações familiares haja vista que opção por um campo agroecológico não se restringe somente ao manejo e cultivo orgânico, mas também às transformações políticas e de concepções homem-mulher-mundo e conhecimento para a consolidação de um campo mais justo, autônomo e em harmonia com terra e a própria vida.

A partir disso, partilhamos a seguir, alguns diálogos considerando que os sujeitos, produtores e produtoras de conhecimento, no núcleo familiar enfrentam diferentes processos na luta para saírem da condição de *coisificados*. Pois, é neste mesmo núcleo que são produzidas contradições e lógicas de não-existências quando a família produtora de conhecimento retira das tensões epistemológicas os *outros* e *outras*, mas, também, é neste espaço que se tramam as possibilidades emancipatórias e a superação da desumanização.

**a) Trabalho e Educação na família:** a relação de trabalho e educação no âmbito familiar camponês pode ser compreendida como emancipatória fortalecendo a permanência do povo no campo e contribuindo para a compreensão deste campo como epistemológico. Um exemplo disto pode ser observado quando, em período de estágio de vivência numa EFA, percebemos a seguinte questão: *meu pai ficou bem feliz, mais um guri para ajudar na roça* [iv] ou ainda *para mim seria muito bom que minha filha voltasse do colégio* referindo-se à EFA- e *ficasse em casa com a gente, mais uma para trabalhar* [v]. Estas falas nos possibilitam compreender a relação dialética do trabalho e educação neste território.

Segundo Bensaïd (2013), o trabalho é “a alienação e a possibilidade de emancipação, de humanização” (p. 99). Ao mesmo tempo em que o trabalho na propriedade se apresenta como educativo e emancipatório, pela perspectiva agroecológica que coloca o ser humano e natureza em diálogo, ela ainda carrega no interior a relação capital e trabalho, o que muitas vezes se torna mais latente do que o próprio processo educativo do mesmo. Isso pode ser compreendido quando

*Os gurus, agora que estão no colégio-referindo-se à EFA- tem mais gosto pela propriedade, se envolvem mais, tomam a frente na produção de melancias e hortaliças, tudo orgânico. E, também,*

*saem para vender na cidade e aí tem a renda também, os guris ficam faceiros* (Agricultor, 2015)[[vii](#)].

Com isso, é importante compreendermos o trabalho e educação no núcleo familiar numa perspectiva de emancipação humana e, ao mesmo tempo, de se confrontar com os limites estruturais oriundos do sistema capitalista que em seu movimento constante de reprodução/acumulação, tende a reagir ao processo de organização dos Movimentos Sociais Populares do Campo (RIBEIRO, 2010).

**b) Divisão sexual do trabalho na família:** Na relação familiar e o diálogo da instituição família com os demais processos sociais, compreendemos que a divisão sexual do trabalho, bem como a sua reprodução se fazem presentes. E neste aspecto a pedagogia da alternância em diálogo com a agroecologia, enquanto ciência com enfoque sistêmico (ALTIERI, 2004) produz práxis críticas que interrogam e problematizam o papel da família e o modo como esta, por vezes sem a tomada de consciência, se insere em lógicas sociais que a desumanizam. A exemplo disso, uma mulher agricultora ao assumir a administração do sindicato de seu município, relatou o seguinte:

*Saio cedo de casa e volto tarde, antes de sair eu ainda ajudo, já tiro o leite para levar pra cidade, e agora o meu marido teve que aprender a fazer o meu serviço, o que eu fazia antes, aprender a assumir a casa. Vai ter que fazer comida, lavar roupa, vai sim* (Agricultora, 2018)[[viii](#)].

Mas por que assumir a casa deve ser um trabalho da mulher? Um trabalho natural inerente à mulher? E por que o marido teve que aprender a assumir a casa, ele já não deveria saber isso? Partilhar isso com a sua esposa? Ou seja, a partir do relato desta agricultora, mãe e agora sindicalista podemos problematizar as origens de uma divisão sexual do trabalho e sua reprodução na família, pois entendemos que assumir a casa não é uma tarefa exclusivamente da mulher, mas essa compreensão está imbrincada no núcleo familiar, como fruto de uma construção social e das relações sociais de sexo, bem como a tradição sexista. Neste sentido, na sociedade patriarcal, da qual o sistema capitalista se nutre, a mulher é vista como incompleta, frágil e indefesa. Se utilizando do determinismo biológico, o patriarcalismo sempre colocou a mulher na condição de cuidados domésticos, de cuidado aos filhos e filhas e como sujeito incapaz do ponto de vista intelectual.

Contudo, pela pedagogia da alternância em articulação com a agroecologia e a educação do campo, as mulheres do campo no trânsito de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, constituem subsídios pedagógicos, epistemológicos e de enfrentamento ao capital e ao patriarcalismo determinista para se *insurgirem* (MORETTI, 2008). Saírem, portanto, da condição de coisa para mostrarem *quemesmo com pouco estudo, pois cursei só até a sexta série, eu entrei no sindicato, aprendi a digitar ofício, mexer no computador, fazer atestado de renda e hoje penso em continuar estudando, fazer um curso de computador*[[viii](#)].

A respeito disso, a pedagogia da alternância realiza importantes intervenções com o intuito de tensionar, bem como problematizar *que o lugar da mulher é onde ela quiser, que essa escolha é dela*[[ix](#)] porque “a divisão sexual do trabalho está inserida na divisão sexual da sociedade com uma evidente articulação entre trabalho de produção e reprodução” (BEAUVOIR, 1967, p. 18).

**c) Conflitos geracionais na família:** Quando discutimos que a relação da EFA com as famílias se inscreve numa experiência de do-discência, isso não implica que pais, mães, filhos, filhas, educadores e educadoras aprendem e ensinam de forma harmoniosa, pelo contrário, pois o que queremos problematizar neste tópico são os conflitos geracionais que influem na relação de do-discência, sobretudo, no núcleo familiar.

Os pais e mães durante décadas se utilizaram de modos convencionais de fazer agricultura vinculados à lógica dominante de que suas práticas *caseiras* não dariam conta de um plantio bem-sucedido. Isso sem dúvida, desencadeou uma formação de consciência, influenciada pela agricultura capitalista, acerca de que não é possível fazer agricultura de outro modo, como identificamos no relato a seguir,

*Quando meu filho chegou em casa com essa história de orgânico, para não dizer depois que o pai e a mãe são ruins, eu deixei ele continuar. Mas na minha cabeça eu pensava que nunca daria certo, aquelas hortaliças plantadas junto com capim. Aí tá, e o guri sempre vindo com novas ideias para casa e fazendo biofertilizante, querendo me ensinar a ser agricultor, pensei* (Agricultor, 2015)[[x](#)].

A fala *querendo me ensinar a ser agricultor* demarca a problematização que estamos propondo em que o pai sente um certo incômodo ao ser ensinado pelo filho, pois como que ele, o pai, que há anos trabalha na agricultura irá transformar suas práticas a partir da relação de ensino e aprendizagem com o filho? Compreendemos então, que no âmbito familiar ocorrem processos de resistências porque existe um saber dominante, do pai e da mãe, muito mais do pai porque a mãe, nesta lógica, também está no âmbito de inexistência do seu saber, muitas vezes reproduzindo o do pai. Assim, os sujeitos da família que produzem conhecimentos, criam e recriam estratégias de enfrentamento na práxis de articular os diferentes saberes na produção de um conhecimento novo e transformado.

A EFA ao problematizar que há saberes diferentes que precisam se articular na construção de conhecimentos transformadores, bem como de uma educação transformadora, media a tomada de consciência de que pais/mães e filhos/as não sabem mais e nem menos, possuem, no entanto, saberes diferentes que em diálogo podem transformar uma propriedade que ora se configura como extensão do agronegócio, em uma propriedade agroecológica e sustentável. A partir disso, também propõe a superação destes conflitos geracionais que são alavancados pela ideia equivocada de uns sabem mais que *outros* e *outras* que nada sabem, pela sua possibilidade de transformação da realidade pela práxis e a superação de um “latifúndio do saber” (BARBOSA, 2014).

**d) O individualismo e a consciência de classe:** No modelo capitalista neoliberal existe uma política e uma cultura de institucionalização do individual, ou seja, numa sociedade centrada no eu. Este fenômeno se estendeu à agricultura e não foi por acaso, pois mediante à ascensão do Movimento Popular Camponês- no Brasil, desde 1946, sendo silenciados no período de fechamento, e posteriormente, na década de 80, retomando o cenário nacional- entende-se que é de interesse do sistema predatório, fragmentar as lutas sociais, bem como individualizar os interesses e resistências que constituem as lutas (PALUDO, 2012).

No campo este processo de individualização pode ser analisado no núcleo familiar e nas relações de umas famílias com as outras, a começar pela extinção das associações que representavam uma força para agricultura familiar através do uso comum de maquinários, por exemplo, quando não se conseguia realizar determinado procedimento com força humana ou com tração animal.

*Hoje cada pessoa tem seu trator e isso dificulta uma união para realizarmos uma associação*[[xi](#)] e, além disso, *a gente vê que tem um individualismo no campo na hora de adquirir coisas para a propriedade, ou de emprestar alguma ferramenta*[[xii](#)], pois parece que o pessoal do campo, falta mais união na minha localidade[[xiii](#)]. Estas problematizações partilhadas pelos estudantes e pelas estudantes evidenciam uma preocupação deles e delas com o futuro do campesinato e, mais ainda, com a condição de classe porque entendem que a falta de união relatada interfere na luta, que requer união, por uma agricultura mais justa, solidária e como possibilidade de emancipação.

Acerca disso, observamos que a pedagogia da alternância e as reflexões pautadas na constituição de um *campo epistemológico* e de uma agricultura agroecológica, apontam para a união, o movimento e luta como subsídios indispensáveis para a sobrevivência de um campesinato consciente de si. Da mesma forma, essa problematização contribui para a trama da consciência de classe, de opressão, de gênero e de etnia que convida os sujeitos a inserirem-se nos debates políticos de seu tempo, e, por meio desse envolvimento e militância, desvelar as possibilidades de fazer-se como classe e sujeitos de luta pelo território camponês (THOMPSON, 2000).

## Considerações Finais

A partir do tensionamento da unilateralidade da história da pedagogia da alternância contada através da busca das *outras* memórias e histórias suprimidas pela colonialidade do ser, saber, poder na América Latina, o nosso desafio de problematizar a família e seus sujeitos como produtores de conhecimento numa EFA considerando os limites e possibilidades da relação dialógica família e escola, possibilita compreendermos a realidade manifesta nestas práxis. Isto implicou entendermos uma história invisibilizada, *desde Abajo*, que ao mesmo tempo expõe as contradições e experiências desperdiçadas e tratadas como inexistentes desvelando *outras* e *outras* protagonistas desta história e da produção do conhecimento.

O conceito de família, como vimos, parece encerrar uma ideia romântica de que tudo ocorre de modo pacífico e passivo, sem contradições, conflitos e mesmo confrontos de ordens diversas. Neste sentido partilhamos que mesmo entendendo a pedagogia da alternância da EFA como uma educação crítica com referência na educação popular, na agroecologia e na humanização, a família abarca muitos tensionamentos, divergências, reprodução de determinismos, preconceitos e distorção da vocação de *ser mais*, mas que a ideia dominante de família esconde.

A agroecologia, neste aspecto, como ciência, como práxis e como movimento sociopolítico, embasada em uma nova consciência, fundamentada numa visão sistêmica e que estabelece a relação positiva da espécie humana na natureza, se constitui como importante guia à trama de outras experiências no âmbito familiar que transcendam a lógica dominante, excludente, sexista, racista e tantos outros fatores de desumanização que são reproduzidos no núcleo familiar, mas que podem, e vêm sendo, superados a partir de uma compreensão ampliada de homem, de mulher e mundo, bem como também do campo enquanto território em que vivem e produzem vida. Problematizar estas questões oferece elementos teóricos e práticos para pensarmos a necessidade da reescrita da história da pedagogia da alternância, olhando *desde Abajo*, numa recriação desta pedagogia, de modo insurgente e emancipatório e que se inscreve numa compreensão dialógica e dialética da percepção de *outras* epistemologias, *outras* tempos e *outras* sujeitos.

## Referências

ALTIREI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

[BARBOSA, Lia Pinheiro](#). As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 22, p. 143-169, 2014.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo, Difusão europeia de livros, 1967.

BENSAID, Daniel. **Marx, manual de instruções**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

CAGLIARI, Rogério **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2013.

ENGLES, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

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

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-55.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2004.

[MORETTI, Cheron Zanini](#); CORRÊA, Aline Mesquita; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke **Diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular: possibilidades emancipatórias numa Escola Família Agrícola**. In: XI Reunião Científica Regional da Anped Sul, 2016, Curitiba. Anais da XI Reunião Científica Regional da Anped Sul. Curitiba, 2016. p. 1-5.

MORETTI, Cheron Zanini. **Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas** a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008

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

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

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/finas da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. & MENESES, Maria. Paula. (Orgs) **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 2002, 237-280.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152 – 180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> . Acesso em abril/2018.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 3v.

TORRES, Afonso. **Hacer Historia desde Abajo Y desde el Sur**. Bogotá, Colômbia: Ediciones desde abajo, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

[i] Para garantir o anonimato, nos utilizamos dos termos agricultor e agricultora para assinalarmos as falas dos sujeitos, já que todos e todas são sujeitos envolvidos com o trabalho na agricultura familiar.

[ii] As Casas Familiares Rurais – CFRs, de vertente francesa, chegam em 1981 no Estado do Alagoas.

[iii] a) Monocultura do saber/ rigor do saber b) Monocultura do tempo linear c) Classificação social d) Escala dominante e) Produtivista (SANTOS, 2002).

[iv] Anotações do Diário de Campo, na EFA, 20/05/2015.

[v] Anotações do Diário de Campo- Debate: Saberes populares, mulheres e agroecologia, na EFA, 08/03/2018.

[vi] Anotações do Diário de Campo, na EFA, 01/04/2015.

[vii] Anotações do Diário de Campo- Debate: Saberes populares, mulheres e agroecologia, na EFA, 08/03/2018.

[viii] Anotações do Diário de Campo- Debate: Saberes populares, mulheres e agroecologia, na EFA, 08/03/2018.

[ix] Anotações do Diário de Campo- Debate: Saberes populares, mulheres e agroecologia, na EFA,08/03/2018.

[x] Anotações do Diário de Campo, na EFA, 08/04/2015.

[xi] Anotações do Diário de Campo, na EFA, 18/05/2015.

[xii] Anotações do Diário de Campo, na EFA, 18/05/2015.

[xiii] Anotações do Diário de Campo, na EFA, 18/05/2015.