

O DESAFIO DE SER PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO: O CONTEXTO DA CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO

Luci T M dos Santos Bernardi¹
Nadia Cristina Picinini Pelinson²
Rosemeri Santin³

Resumo

Com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo emergiu como crítica à realidade da educação brasileira, em específico à situação educacional desses atores coletivos, promovendo uma proposta de educação com envolvimento da comunidade e das famílias no processo educativo. Emerge, assim, um modelo pedagógico inovador, a Pedagogia da Alternância, que busca desenvolver e criar formas alternativas de produção de conhecimento que vão além dos muros da escola e mobilizam uma nova dinâmica social e cultural, identificando o campo como um espaço-território onde trabalhadores produzem a sua vida de distintas formas. O objetivo deste artigo consiste em, a partir da consideração desses novos olhares sobre a educação, refletir acerca das tensões e dos desafios enfrentados pelos professores/monitores no cotidiano dos processos educativos do campo, a partir da experiência da Casa Familiar Rural Santo Agostinho, em Quilombo, SC, Brasil.

Palavras-chave: Professor/monitor; Pedagogia da Alternância; Casa Familiar Rural

¹ Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Endereço: Av. General Osório 55D - Apto 502, 89802-213, Chapecó/SC, Brasil. E-mail: lucib@unochapeco.edu.br.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. Bolsista Capes/Prosup. Endereço: Rua Sergio Darci Lunardi - 45, Centro, 89850-970, Quilombo/SC, Brasil. E-mail: ndpelinson@hotmail.com

³ Discente da Licenciatura em Física/Parfor e mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. Bolsista Fapesc/Capes. Endereço: Rua Dom Pedro I - 620, Centro, 89850-970, Quilombo/SC, Brasil. E-mail: rosemerisantin@hotmail.com

1 UMA CONVERSA INICIAL

A história recente do país coloca em tela o gradual fortalecimento dos movimentos sociais do campo. A luta por uma educação de qualidade para as populações camponesas brasileiras passou a integrar a pauta de diferentes debates nos últimos 20 anos. Porém, por muito tempo, ela foi deixada de lado ou literalmente esquecida: foi a partir dos anos 1980 que a sociedade brasileira começou a despertar e perceber que o campo está vivo, pela pressão dos próprios sujeitos envolvidos e suas mobilizações e do debate sobre a compreensão de campo.

Pensar uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo camponês. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), ela desafia-nos a construir condições educacionais que possam garantir o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento e o trabalho estejam acima de qualquer mercadoria. Nesse contexto, o papel da escola é fundamental e, em decorrência, o protagonismo dos professores que fazem parte do processo educativo.

Considerando esse cenário, o presente trabalho traz para o debate as tensões e os desafios enfrentados pelos professores/monitores no cotidiano da Casa Familiar Rural Santo Agostinho, localizada em Quilombo, SC, Brasil. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa exploratória com os professores/monitores em exercício no Ensino Médio.

A discussão acerca da temática está ancorada nos pressupostos e ferramentas da Pedagogia da Alternância, principalmente na abordagem de conteúdos a partir de um tema gerador e seu movimento na busca em integrar a escola com a família e a comunidade, partindo do conhecimento prévio dos jovens, de suas necessidades e suas especificidades.

2 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Vocês se contentarão com o céu luminoso?
 Não mais sairão da água morna?
 Ficarão retidos na floresta?
 Estarão sendo iludidos? Sendo consolados?
 O mundo espera por suas exigências.
 Precisa de seu descontentamento, suas sugestões.
 O mundo olha para vocês com um resto de esperança.
 É tempo de não mais se contentarem
 Com essas gotas no oceano.*

(Balada da gota d'água no Oceano - Bertolt Brecht)

A proposta de Educação do Campo vem sendo definida como parte dos movimentos sociais, em especial do Movimento Sem Terra (MST). De acordo com Ghedin (2012), o MST, desde 1984, vem se preocupando em como e o que fazer com as crianças assentadas para garantir-lhes uma educação adequada à realidade nos assentamentos, uma inquietude que traz no bojo a crítica à educação centrada em si mesma ou em algo abstrato, demarcando uma luta para que o debate pedagógico se coloque diante da realidade, de relações sociais concretas de vida acontecendo em sua necessária complexidade. A partir dessas indagações, surgiram as primeiras discussões a respeito da Educação do Campo, desencadeando um movimento que foi aos poucos aglutinando e ampliando organizações, movimentos e instituições vinculadas aos trabalhadores do campo. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) esclarece:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local [...].

O MST buscou um modelo de pedagogia no qual o desejo era não cortar raízes, conforme anuncia Ghedin (2012), inspirado a partir de um pensamento educacional socialista, que busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando e, ainda, permite troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com os assentamentos, o MST e a terra. Duarte e Taschetto (2013, p. 598) explicitam: “Defendia-se uma educação e uma escola que firmassem o compromisso político com projetos sociais e econômicos que viabilizassem a construção de ferramentas de luta por um modo de vida digno para os sujeitos do campo”.

Nesse cenário, no movimento que denuncia o silenciamento e o esquecimento das questões sociais e educacionais em relação ao campo, por parte dos órgãos governamentais, núcleos de financiamentos e universidades, é que a Educação do Campo é requerida como um direito. Assim, a escola e a educação passaram a ser interrogadas. Conforme Arroyo (2011, p.

9), “A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, ela busca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo.”

É necessário considerar, como nos coloca Arroyo (2011), que os movimentos docente e pedagógico progressistas nos anos de 1980 foram também responsáveis e protagonistas dos avanços da educação como direito. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado”, este foi o clamor ouvido nas praças e ruas em todas as cidades, jovens, crianças, homens e mulheres do campo participaram desse movimento. Porém, não foram incluídos nele como um campo específico, ficando à margem.

Atualmente, a Educação do Campo constitui-se como uma política pública, nos movimentos sociais, nas universidades, nas escolas, entre outros espaços. Em suas Diretrizes Operacionais, o Conselho Nacional de Educação define a Educação do Campo: “É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida” (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo).

Em contraponto à importância da política, seu processo de materialização anda a passos lentos. De acordo com Janata (2014), apesar da série de programas em âmbito federal com vistas à melhoria da Educação do Campo, como o Escola Ativa, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional Rural (Proinfo Rural), o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens do campo (ProJovem Campo), entre outros, ainda não se conseguiu alterar “o quadro de desconhecimento sobre a perspectiva de Educação do Campo de gestores e professores responsáveis pelas escolas públicas que estão no campo”. (JANTA, 2014, p. 12).

Arroyo (2011) chama a atenção para o fato de que as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos, e as políticas para o campo ainda mais. Para o autor, a escola do meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional e, consequentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

Quando pensamos em Educação do Campo, invocamos distintos olhares, como colocam Molina e Fernandes (2004): há quem coloca o campo como um lugar de utopia e de pureza, em cujo espaço a escola deveria resolver os problemas concretos ali existentes; há quem

defina o campo como o lugar de atraso e ignorância, cabendo à escola instruir e modernizar; e, ainda, quem reconhece o campo como espaço de vida e resistência, “onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 37). Nesse sentido, é importante resgatar a afirmação de Caldart (2008): a “materialidade de origem” da Educação do Campo são as lutas sociais, pois essa nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo. E essa “materialidade de origem”, acreditamos, constitui-se em princípio para se pensar a escola, cuja função não é resolver problemas ou instruir e modernizar, mas oportunizar uma educação vinculada às relações sociais concretas de produção da vida do povo camponês, na tensa fronteira do instituído e das transformações.

Nesse contexto, podemos inferir que a escola e os processos educativos não devem ser construídos para os camponeses, mas por eles e com eles; pensar uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.

Ouvir e entender. Tratam-se de duas tarefas complexas, fundamentais ao processo educativo. Monteiro (2014) chama a atenção para o exercício da escuta, relatando que na França, em 1935, a recusa de um jovem em ir à escola convencional não foi vista como uma atitude irresponsável, mas foi problematizada para permitir a compreensão do porquê desse jovem - e certamente de outros que talvez não tenham se pronunciado - não querer ir à escola.

Segundo Nosella (2012), esse movimento dos jovens encontra eco na preocupação do Padre Granereau com a educação camponesa francesa, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado exclusivamente para a fórmula escolar urbana e de uma Igreja intencionalmente voltada para o homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder concretamente aos problemas da lavoura. Para o jovem padre, restava uma única solução: criar uma nova escola.

DESDE 1911, O PADRE GRANEREAU TINHA FUNDADO UM SINDICATO RURAL NO INTUITO DE AJUDAR OS CAMPONESES A SUPERAR O ISOLAMENTO E O INDIVIDUALISMO. EM 1914, CHEGOU À CONCLUSÃO DE QUE O PROBLEMA AGRÍCOLA NADA MAIS ERA QUE UM PROBLEMA DE EDUCAÇÃO, ISTO É, DE UMA FORMAÇÃO CAPAZ DE PREPARAR CHEFES DE PEQUENAS EMPRESAS RURAIS. EM 1930, DEIXOU VOLUNTARIAMENTE UMA GRANDE PARÓQUIA

URBANA PARA SE INSTALAR NA PEQUENA PARÓQUIA RURAL DE SÉRIGNAC-PÉBOUDOU. EXATAMENTE AQUI, APÓS MUITAS DIFICULDADES, NO DIA 21 DE NOVEMBRO DE 1935, QUATRO ALUNOS SE APRESENTARAM À CASA PAROQUIAL. O PADRE GRANEREAU MOSTRA-LHES A IGREJA, O PRESBITÉRIO, A CASA PAROQUIAL, SUBLINHANDO QUE TUDO AQUILO TINHA UM ASPECTO DE RUÍNA E ACRESCENTAVA: ‘TUDO ISTO É SÍM- BOLO DE MUNDO RURAL... SE QUISEREM COMEÇAREMOS ALGO QUE MUDARÁ TUDO’. NAQUELE DIA COMEÇOU A PRIMEIRA *MAISON FAMILIALE* OU ESCOLA DA FAMÍLIA AGRÍCOLA. (NOSELLA, 2012, P. 47).

Na Escola da Família Agrícola, o padre Granereau organizou com os jovens e suas famílias uma fórmula intermediária para os jovens participarem da escola do trabalho em suas propriedades: a permanência na escola em tempo integral em alguns dias do mês e, em seguida, o retorno à propriedade. Como coloca Nosella (2012, p. 48), “nasceu a ideia da alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida”.

O movimento iniciado na França, em 1935, gerou o que hoje denominamos de Pedagogia da Alternância. A ideia de numa escola de fato para o meio rural, que rompe com o modelo urbano, que não nasce no mundo teórico, mas do desejo de mudança. Como afirma Monteiro (2014, p. 16): “Ouvir esses jovens e discutir essas questões levou esse grupo a pensar num novo modelo de escola que mais tarde atravessou fronteiras”. Nessa linha, a autora defende que devemos ser sensíveis às necessidades e especificidades dos grupos com os quais trabalhamos e precisamos estar atentos ao que os estudantes sinalizam em seus discursos, pois essa escuta atenta é fundamental para pensarmos em novas possibilidades de atuação e intervenção.

São essas as questões que mobilizam o presente trabalho. Sobre a tessitura aqui apresentada, queremos refletir sobre os desafios dos professores/monitores no sentido de serem sensíveis a essa escuta, de perceberem em que medida o novo modelo de escola - a Pedagogia da Alternância - pode se constituir numa metodologia que considera a prática dos sujeitos do campo e oportuniza o acesso ao conhecimento universal. Assim, permitindo que consigam mobilizar uma nova dinâmica social e cultural, que ao olhar o campo vejam mais do que lugar de plantar ou de criar animais para suprir a alimentação da humanidade, identifiquem um espaço-território onde trabalhadores produzem a sua vida de distintas formas.

Nessa direção, propomo-nos a revisitar o aporte teórico que ancora a Pedagogia da Alternância e apresentar resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores/monitores da Casa Familiar Rural Santo Agostinho de Quilombo (SC), realizada em novembro de 2013.

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SEUS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

Trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida. por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar.
(Paolo Nosella)

No Brasil, de acordo com os estudos de Samua (2012), a Pedagogia da Alternância surgiu na década de 1960, no estado do Espírito Santo, nas Escolas de Famílias Agrícolas (EFAs) e, na década de 1980, no Sul do país, com as Casas Familiares Rurais (CFRs). De acordo com dados da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – Arcafarsul (2014), atualmente, na região Sul, existem 71 Casas Familiares Rurais, sendo 41 no Paraná, 22 em Santa Catarina⁴ e oito no Rio Grande do Sul. Estas casas vêm possibilitando a muitos jovens do meio rural uma formação voltada a sua realidade, com o objetivo integral de promover o seu desenvolvimento sócio-profissional.

Conforme anuncia Monteiro (2014), elas têm como principal característica o envolvimento da comunidade e das famílias no processo educativo e, ainda, a intencionalidade em proporcionar uma formação técnica para que os sujeitos possam atuar no campo em que vivem. A vida é um dos princípios da Pedagogia da Alternância, trazendo nos seus planejamentos a preocupação com a equidade, o fortalecido como espaço de discussão e de experiências de diversas práticas educacionais.

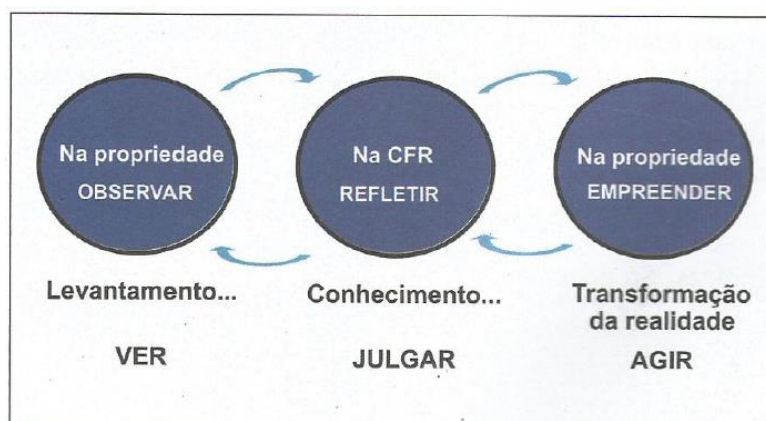
Nessa direção, Gimonet (2007) afirma que a Pedagogia da Alternância tem por finalidade abrir caminhos que levam o agricultor, sua família e a comunidade a desenvolver e criar formas alternativas de produção de conhecimento que vão além dos muros da escola e dos livros didáticos, buscando maneiras que garantam a permanência dos jovens no meio rural, bem como formas de garantir trabalho, produção e renda nas propriedades, como forma de estimular a permanência e sucessão no meio rural.

A Pedagogia da Alternância abre caminhos que possibilitam ao agricultor criar formas alternativas de produção, bem como renda e trabalho. Samua (2012) coloca que isso se torna possível e é garantido por meio da construção de um processo dialógico, no qual o educando

⁴ Em Santa Catarina, encontram-se dados indicando que algumas CFRs foram fechadas. Entretanto, nos dados oficiais da Arcafarsul permanecem as 22 Casa Familiares Rurais.

realiza sua formação alternando os períodos de estudos na Casa Familiar Rural e outros na sua propriedade, em uma estreita relação entre teoria e prática. Essa dinâmica pedagógica considera a realidade do educando no processo de ensino e aprendizagem e tem por princípios a participação e organização das famílias, a educação integral, o desenvolvimento do meio e a formação por alternância. Procura romper os modelos tradicionais de ensino e atuar em espaços e tempos diferentes. “A alternância constitui o meio, ao mesmo tempo, para aceder a uma qualificação reconhecida por diploma e de construir uma identidade profissional duradoura.” (GIMONET, 2007, p. 119). Para garantir o processo educativo numa proposta interativa, a alternância desenvolve-se em três momentos e espaços significativos:

FIGURA 01 – O método da alternância



Fonte: Samua, (2012, p.43)

Desse modo, consideram-se importantes para o processo de desenvolvimento na Pedagogia da Alternância os saberes teóricos e práticos construídos a partir da relação da Propriedade – Casa Familiar – Propriedade com o contexto do jovem agricultor.

De acordo com Queiroz:

O processo de ensino–aprendizagem proposto pela Pedagogia da Alternância possibilita aos alunos vivenciarem momentos na escola, na família e na comunidade. A aquisição do conhecimento se dá de forma construtiva e participativa, envolvendo vários atores: alunos, pais e monitores/professores. (2006, p.60).

O processo de ensino-aprendizagem diferenciado torna-se possível devido ao conjunto de ferramentas ou instrumentos pedagógicos, como Plano de Formação, Plano de Estudo, Caderno da Realidade e Projeto Profissional. Gimonet (2007) aponta as ferramentas pedagógicas como possibilidades para articular os tempos e espaços da formação do jovem, associar

a formação profissional com a formação geral, associar os pais, jovens e professores/monitores ao processo de formação e acompanhar cada jovem nas suas aprendizagens e caminhadas.

O Plano de Formação é uma das mais importantes ferramentas para permitir o sucesso da Pedagogia da Alternância. Para Gimonet (2007, p.69), “o plano de formação constitui a orquestração de conjunto da obra formadora para gerir as múltiplas orlas, rupturas e relações no tempo e no espaço nos quais se encontra o alternante, no coração da complexidade da alternância”. Tem a função de organizar, agenciar e estruturar o percurso formativo e, ainda, integra e dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos e as atividades. De acordo com Samua (2012, p.44), “para traçar o perfil do educando, os monitores/professores utilizam-se de instrumentos pedagógicos coerentes e participativos que atuam de maneira dinâmica com o objetivo de envolver os jovens e sua família.”

A construção do plano de formação é realizada a partir de uma pesquisa participativa com a família dos jovens, através de questionários. Esses instrumentos têm por função coletar dados e analisar vários setores da vida em comunidade e na propriedade dos jovens, resultando em um levantamento sobre as principais situações, características e realidades do meio em que as famílias estão inseridas.

A partir das características da realidade analisada, os jovens, as famílias, a associação e os professores/monitores da CFR ordenam e classificam os temas, aqui chamados de Temas Geradores⁵, a serem trabalhos nas semanas que os jovens permanecem na escola, possibilitando uma estreita relação entre os conteúdos de formação e os problemas e/ou atividades desenvolvidas na propriedade rural. Constitui-se em um projeto de estudo, tanto no meio familiar quanto na escola, que oportuniza ao jovem desenvolver seu conhecimento a partir de sua necessidade e chegar ao caráter técnico-científico da aprendizagem.

O Plano de Estudo permite que o jovem informe-se sobre a sua realidade, pesquisando, observando, perguntando e discutindo, primeiramente com os pais e familiares na propriedade e depois com os professores/monitores na CFR. Assim, a ele é permitido analisar e refletir e depois expressar as suas descobertas, saciando angústias, dúvidas e proporcionando-

⁵ Os Temas Geradores norteiam os conteúdos programáticos da CFR. São selecionados pelas famílias, jovens e professores/monitores, no início do percurso do Ensino Médio, com o Plano de Formação.

lhes maiores conhecimentos. Todas as questões requerem reflexões que conduzem a respostas. Dessa forma, o Plano de Estudo compromete-se com o jovem no processo de sua formação.

Os estudantes fazem uso, também, do Caderno da Realidade ou de Alternância. Essa é uma ferramenta utilizada para o jovem descrever o resultado das observações realizadas na prática de atividades desenvolvidas com a família e dos estudos e práticas na escola. Gimonet (2007, p. 44) destaca que o Caderno de Alternância é “um livro da vida de cada alternante, com informação, análise, aprendizagem variadas e que é rico em si mesmo, por articular-se com saberes acadêmicos que vão se adquirindo e se organizando, com projeções para o futuro”.

Faz-se uso, ainda, do Projeto Profissional de Vida do Jovem Campesino, um projeto de conclusão de curso (terceiro ano), elaborado conjuntamente, entre professores/monitores e jovens, e que tem como função auxiliar o aluno a desenvolver uma atividade econômica. Os temas dos projetos são escolhidos pelos jovens, de acordo com as suas perspectivas e habilidades, não necessariamente direcionados ao meio rural.

Queremos destacar, ainda, duas ferramentas importantes: a Colocação em Comum e o Atendimento Personalizado. A Colocação em Comum é a ferramenta utilizada com base no Plano de Formação, realizada no primeiro dia de cada alternância. Parte de uma conversa realizada com a participação de todos os jovens e professores/monitores, o que permite uma confrontação, um diálogo que tem por objetivo elaborar síntese e dar elementos básicos aos estudos realizados acerca de um Tema Gerador para cada semana na Casa Familiar. A Colocação em Comum parte dos conhecimentos prévios dos jovens, sob os diálogos que eles realizaram com a sua família a respeito de Plano de Estudo. O Atendimento Personalizado ou Atendimento Individualizado, como a Colocação em Comum, também é realizado no primeiro dia em que o jovem chega à escola de cada alternância. Realizado após a Colocação em Comum, o Atendimento Personalizado possibilita a cada jovem manter um contato individual com um dos professores/monitores, com o objetivo de expor de forma individualizada os seus questionamentos, bem como algumas dificuldades, anseios, angústias acerca dos conteúdos, da sua família ou da propriedade.

No contexto apresentado, queremos sinalizar, então, que a Pedagogia da Alternância constitui-se de fato em um método pedagógico inovador, permeado por instrumentos pedagógicos cujo desenvolvimento não se constitui de forma simplista no contexto escolar. Ela requer novas atitudes do estudante, do professor/monitor e da família, que em um movimento

coletivo e contínuo permitem ao jovem camponês mobilizar-se para sua profissionalização e para sua atuação e transformação das questões emergentes do campo. Todos os atores são importantes no processo, todos são protagonistas.

4 A CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO

Localizada na Linha Sachet, município de Quilombo (SC), a Casa Familiar Rural Santo Agostinho é uma das primeiras em Santa Catarina, instalada no início da década de 1990. Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP da Casa Familiar Rural (2014), os primeiros passos para construção da escola foram dados a partir de um programa de intercâmbio entre Brasil e França, no início de 1990: agricultores e autoridades da Região Sul do Brasil, entre eles um agricultor do município de Quilombo, preocupados com a formação do jovem camponês e com êxodo no meio rural, visitaram a França e conheceram o projeto das Maisons Familiares Rurais (MFRs). Inspirados nesse modelo, em 02 de janeiro de 1992, oficializam a criação da Escola Familiar Rural, pela lei municipal 957/92, através do parecer nº 349/92, aprovado em 15 de dezembro de 1992.

A CFR Santo Agostinho iniciou suas atividades letivas em instalações próprias em convênio com o governo do estado de Santa Catarina. Seus primeiros anos letivos contemplaram apenas o Ensino Fundamental e no ano de 2000 foi implantado o Ensino Médio Regular, com qualificação em Agricultura. Em 2008, iniciou-se o Curso Profissionalizante Técnico em Agronegócio⁶, que segue até os dias de hoje. A formação dos estudantes acontece em períodos de alternância, conforme a Pedagogia da Alternância, e conta com a participação de estudantes de cidades próximas ao município de Quilombo, como Novo Horizonte, São Lourenço do Oeste, Formosa do Sul, Irati, Jardinópolis e União do Oeste, todos do oeste de Santa Catarina.

Com base no PPP (2011), no decorrer dos vinte anos de atuação, a CFR de Quilombo buscou atender os jovens, filhos de agricultores, com os seguintes objetivos: (i) Educar para a cidadania, para a vida em comunidade, para as soluções de problemas individuais e coletivos, para formação de agricultores com conhecimentos amplos e específicos da realidade em que atuam; (ii) Formar cidadãos críticos, criativos e atuantes nos processos decisórios da comunidade; (iii) Valorizar a cultura e as experiências dos jovens como fonte de conhecimento váli-

⁶ Não há registros nos documentos da CFR de Quilombo sobre a definição do Curso. Conforme informação de professores entrevistados, a escolha foi da ArcafarSul, com critérios a partir do Catálogo de Cursos do MEC, do espaço físico e da estrutura da escola.

do, utilizando-as como ponto de partida para transformações de suas condições de vida; (iv) Desencadear um programa de profissionalização de agricultores, através de um trabalho educativo que envolva: escola, família e comunidade; oferecer aos jovens do meio rural uma formação integral, que lhes permitam atuar no futuro, como profissionais, além de se tornarem cidadãos em condições de exercerem a cidadania em sua plenitude; e (v) Melhorar a qualidade de vida de todo o meio rural, desenvolvendo o espírito associativista, possibilitando a permanência do jovem no meio rural, despertando opções de emprego, visando uma agricultura sustentável com resultados economicamente satisfatórios. Nesse contexto histórico da Educação do Campo, propriamente analisando a Casa Familiar Rural Santo Agostinho, reportamo-nos ao professor/monitor, profissional este que tem papel fundamental nos processos da CFR e na vida dos jovens agricultores.

5 O DESAFIO EM SER PROFESSOR/MONITOR

No projeto educacional promovido pela Casa Familiar Rural Santo Agostinho, mobilizado por projetos sociais e econômicos dos jovens camponeses, é fundamental o protagonismo dos professores/monitores. Como colocam Aued e Vendramini (2009), o professor/monitor não é mais aquele profissional que detém mais conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, cuja função perpassa por ajudar nas estruturas destes, em facilitar as aprendizagens, em ensinar quando necessário.

Espera-se do professor/monitor, além da sua carga horária relacionada ao ensino de disciplinas, a sua inserção no dia a dia, sua estadia na CFR em alguns dias ou vários dias da semana, o acompanhamento dos estudantes nas atividades práticas relacionadas ao contexto da escola, a militância nas questões do mundo camponês e suas organizações sociais. Ou seja, espera-se do professor/monitor uma versão especial de educador, uma proposta diferenciada na relação trabalho docente e prática pedagógica.

São esses desafios que nos propomos a identificar e discutir. Com esse intuito, realizamos uma pesquisa com os professores/monitores da referida unidade escolar, abordagem que realizamos através de questionário, entregue para cinco professores, sendo dois da área de Atividades Agropecuárias e três das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compõem o quadro docente do Ensino Médio.

i) Da concepção de educador do campo

Estamos referenciando um novo educador e consideramos que sua formação requer princípios diferenciados da formação do educador urbano, pois as exigências também o são, tendo em vista que o ensino alternante lança continuamente desafios, cria demandas, exige que o professor/monitor esteja em exercício de escuta, de diálogo e de sensibilidade. Essas são características que ele não aprende na universidade, mas no exercício criativo de sua profissão.

Segundo Gimonet (2007, p.149), “Os monitores formam um componente essencial do sistema de formação alternada”, ainda, como perfil, a função requer critérios de personalidade e maturidade, experiência profissional a fim de perceber a situação vivenciada em alternância pelos jovens.

No olhar dos professores/monitores:

Para ser educador e voltar-se para essa educação do campo, vejo necessária a certeza da diversidade. O agricultor não é aquela figura pintada por muitos do homem que não se atualizava, não buscava conforto. Educar no/para o campo exige que o professor reconheça o aluno (a família) como responsável pelo próprio capital, e que este, além de garantir o sustento do próprio lar, exige o conforto cada vez melhor do seu grupo familiar. (P₁)

Ser professor é transformar pessoas em seres melhores, é quando você pode fazer isso com um sujeito que foi historicamente oprimido e esquecido, tornando ainda mais gratificante esse processo. (P₂).

Com o meu conhecimento, transmito aos jovens estudantes filhos de agricultores, a maioria dos alunos, os conhecimentos técnicos para desenvolver as atividades no meio rural ou para enfrentar o mercado de trabalho, principalmente ligado ao agronegócio. (P₃).

O importante como educadores é acreditarmos no potencial da aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir e integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser, nossa história pessoal. (P₅).

Há uma compreensão dos professores/monitores de que, na Alternância, os estudantes assumem um papel diferenciado na sua formação - que conta ainda com a participação da família. Assim, a sua postura não pode se manter como na escola tradicional. Talvez sua principal função seja mediar e orientar o alternante, acompanhar a caminhada do jovem, não como fornecedor de conhecimento mas, sim, como orientador, capaz de ouvir o que o estudante tem a dizer e ter a sensibilidade de transformar o seu discurso em material e conteúdo pedagógico.

E essa nova postura é, sem dúvida, um grande desafio. Também nos chama a atenção a preocupação com o Agronegócio de um povo campesino, mas compreendemos que o professor/monitor está atento à formação proposta na CFR, que é Técnico em Agronegócio.

ii) Da formação inicial e continuada e da experiência na escola

Os profissionais que participaram desta pesquisa prestam serviços como professor ACT (Admissão por Caráter Temporário) e estão na Casa Familiar Rural entre quatro meses a 12 anos, todos com regime de 40 horas semanais. Podemos observar os dados referentes à formação e tempo de serviço na tabela abaixo, constituída com dados fornecidos pelos professores/monitores no questionário:

Área	Habilitação	Tempo na CFR
Atividades agropecuárias, agronegócio, zootecnia, agricultura, recursos pesqueiros e ciências agrárias	Técnico Agrícola e Superior em Processos Gerenciais	4 meses
	Bacharel em Administração Rural	12 anos
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Cursando Letras	1 ano
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Licenciado em Ciências Biológicas	2 anos
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Cursando Filosofia	1 ano

Fonte: Organizado pelas autoras.

Diante das exigências e da função pedagógica educativa, Gimonet (2007) afirma que os professores/monitores precisam de um trabalho seguro e estável para exercer sua profissão de maneira duradoura. Para efeito, ele deve ser qualificado, organizado e claro. Trabalhar com pedagogia da alternância exige a formação dos professores/monitores (inicial e contínua) pois não poderia ser feita de ensinamentos e de consumo de conhecimentos abstratos fora da realidade. É necessário, para a alternância, efetuar a passagem do ensino à animação pedagógica e institucional. Ela deve clarear e diferenciar as funções e os papéis no seio de uma equipe educativa, porque a alternância obriga o trabalho em equipe.

Para atuar na Pedagogia da Alternância, compreender e dar conta das inúmeras e distintas tarefas, a formação inicial específica e contínua dos profissionais parece imprescindível para atualizar e qualificar o quadro dos educadores.

De acordo com Begnami, Hillesheim e De Burghgrave (2011), no Brasil, houve um grande esforço de implementação da formação docente. Com a criação da Equipe Pedagógica Nacional (EPN), em 1997, foi elaborado e oficializado por parte da Associação Nacional e da Rede dos Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), um Plano Nacional de Formação Pedagógica Inicial de Monitores, uma formação em alternância e para a alternância. O Plano foi avaliado como positivo, eficiente, necessário, mas com a alta rotatividade dos educadores ele não dá conta de manter os quadros efetivamente qualificados para a tarefa educativa que um CEFFA exige. Porém, não faz tanto sentido quando o público não permanece. Em Santa Catarina, a exemplo de outros estados, a Associação Regional adotou a formação emergencial com uma única etapa a cada ano para dar os mínimos rudimentos a esse público flutuante. No caso de CFR Santo Agostinho, somente dois dos cinco professores participaram do curso. A falta de formação e experiência, que a situação de rotatividade provoca, pode comprometer todo o processo pedagógico proposto, pois não se mantém continuidade nas atividades, tampouco, adensamento dos professores/monitores sobre a própria Pedagogia da Alternância e suas ferramentas.

iii) Das dificuldades enfrentadas para trabalhar por área do conhecimento, tendo em vista a sua formação específica e a proposição de tema gerador

Os Temas Geradores e os Planos de Estudo são estratégias fundamentais da Pedagogia da Alternância, para ligar os espaços e tempos, os saberes da vida com os saberes escolares, estudo e trabalho, ação, reflexão e nova ação. Mas essa não é uma tarefa simples.

Conforme Freire (2005), os temas geradores propõem aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, e possibilita-lhes reconhecer a interação de suas partes. Não é fácil, mas tampouco impossível trabalhar os conteúdos da realidade por meio dos Planos de Estudo de uma forma integrada com o programa oficial. Para os professores/monitores:

A dificuldade é justamente essa, por abranger mais de uma disciplina, os professores precisam de tempo para planejar as aulas, muitas das quais não fazem parte da sua habilitação específica e isso causa uma certa insegurança. (P₁)

Na área técnica a dificuldade não é tão grande. (P₂) Nas atividades agropecuárias, apesar de abranger mais de uma disciplina, não enfrento dificuldades para trabalhar por ter estudado em colégio agrícola que me deu formação técnica aliada a experiências de ter trabalhado na Cooperativa Agropecuária da região. (P₃)

O tempo disponível para os planejamentos é bem apropriado, então se torna acessível. (P₄)

As dificuldades são sempre encontradas no ambiente escolar, cabe ao professor procurar uma forma diferenciada para entender os conteúdos para depois repassar aos estudantes. Tais como: procurar outra pessoa que tenha conhecimento sobre tal conteúdo, ou até uso de site que explique o conteúdo. (P₅)

Questionamos como efetivam esse movimento, e solicitamos que descrevessem exemplos de ação:

A associação é feita usando o Plano de Formação de cada alternância. Sendo assim, o tema de cada alternância já pressupõe o conteúdo a ser trabalhado. É importante fazer essa associação ao conteúdo específico da disciplina seja ministrado. (P₁)

Na área técnica, a associação dos temas geradores se dá entre o conhecimento que o aluno traz de sua família e meio em que vive e esse junta-se ao conhecimento científico que o professor irá explanar. As ferramentas usadas são o Plano de Estudo e Colocação em Campo. (P₂)

Procurei sempre associar a teoria com a prática, com visitas de estudo nas propriedades rurais que se destacam na alternância estudada. Mas não é uma tarefa fácil. (P₃)

Na maioria das vezes sim, mas não se pode esquecer que alguns conteúdos da matriz curricular não podem ser deixados de lado. (P₅)

Na dificuldade implícita de explicitar as atividades, inventariamos que o discurso sobre relação de teoria e prática ou dos saberes da vida e saberes escolares é demasiado em proporção à ação.

De acordo com Begnami, Hillesheim e De Burghgrave (2011), a lógica temática e o método da alternância aplicado entre a prática real da vida socioprofissional com os saberes científicos e escolares, em muitos casos, não são tão evidentes. Entre os fatores limitantes, os autores destacam o processo da escolarização regular que traz consigo certa hegemonia dos conteúdos e que despreza o Plano de Estudo, um dos instrumentos pedagógicos mais importantes da alternância. Em consequência, descontextualiza do currículo da formação geral e profissional, distancia a escola da realidade, tendo pouco poder de impacto e intervenção na realidade, como defendem os autores: “[...] sem os instrumentos pedagógicos específicos da alternância funcionando a contento, sobretudo o Plano de Estudo, a tendência é a escola se fechar em si mesma numa relação restrita entre professor, saber escolar e o aluno, reduzindo a formação ao tempo escolar, desprezando o tempo socioprofissional e os potenciais das alternâncias.” (BEGNAMI; HILLESHEIM; DE BURGHGRAVE, 2011, p. 8).

Na CFR Santo Agostinho, um dos dificultadores, sem dúvidas, é a falta de formação pedagógica dos professores/monitores e, como já dito, a rotatividade. Eles sentem-se inseguros

ros, até mesmo para apresentar quais suas reais dificuldades no trabalho e, sabemos que a proposta pedagógica desenvolvida traz em seu bojo uma distinta e complexa ação docente. Frente a esta problemática, faz-se necessário mobilizar toda a equipe educativa na construção de uma estratégia participativa para organizar as alternâncias e integrar os diferentes saberes e os conteúdos, com vistas a uma formação integral e possibilitar ligações efetivas entre escola e vida campesina.

iv) Da formação oferecida aos estudantes e atuação do professor/monitor da alternância

Em um cenário de tantas proposições inovadores, questionamos sobre “como se sente”, diante dos desafios da Pedagogia da Alternância, buscando identificar outros sentidos dados, outros olhares sobre suas vivências. Os professores destacam:

A pedagogia da alternância é uma proposta distinta da educação convencional, pois permite ao educando ter uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula. (P₁)

O maior desafio é você não cair na rotina que as escolas tradicionais se encontram hoje. Também deve-se realizar auto-avaliações quanto ao uso das ferramentas da pedagogia da alternância. (P₂)

Apesar de pouco tempo trabalhado na Casa Familiar Rural, me considero capaz de desenvolver a profissão e busco sempre novos conhecimentos. (P₃)

A Pedagogia da Alternância é uma proposta distinta da educação convencional, pois permite ao educando ter uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula. Quanto aos professores, é realizada uma capacitação sobre a Pedagogia da Alternância, visando melhor conhecimento e abrindo espaços para prática no dia a dia. (P₄)

Sinto-me instigado cada vez mais a procurar aumentar meu conhecimento em relação à Pedagogia da Alternância. (P₅)

Vale ressaltar que o professor/monitor tem uma função importante dentro da CFR. Ele é um profissional que está nesse modelo de escola não somente pelo emprego, mas principalmente deve acreditar no meio rural e buscar construir o conhecimento dele próprio com os jovens.

Para Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), parece importante afirmar que o aluno aprende antes, mais e melhor aquilo que vê do que escuta. Para os autores, a forma mais importante de transmissão de conhecimentos, valores e atitudes do professor/monitor ao estudante será seu exemplo pessoal de vida. Na formação ministrada nos CFR, são formadores todos que atuam: não somente os “professores”, se não também a equipe auxiliar, da secreta-

ria, cozinha, manutenção, etc. Nessa perspectiva, amplia-se o compromisso do professor/monitor.

Questionamos os professores/monitores sobre a formação oferecida aos estudantes e quais suas expectativas como professor nesse novo processo pedagógico:

Vejo como necessária, para aperfeiçoar os jovens, aprimorá-los nas técnicas e instigá-los na descoberta de novos afazeres no campo e principalmente para incentivá-los a permanecer no campo, sendo essa a maior expectativa que tenho, a permanência dos jovens no campo evitando o êxodo rural. (P₁)

Único caminho para superar alguns desafios como êxodo rural dos jovens e melhoria da qualidade de vida das famílias que pertencem a este meio. As expectativas são as melhores possíveis, pois acredito neste modelo de educação e da capacidade da família do campo. (P₂)

É importante unir o conhecimento teórico com a prática, ajuda a manter o jovem no meio rural, diminuindo o êxodo rural que é o desafio do setor agropecuário.(P₄)

Ao educar, tornamos visíveis nossos valores, atitudes, ideias, emoções. Vejo como uma formação diferenciada de outras escolas, pois possibilita ao aluno desenvolver técnicas diferenciadas, para atuar na propriedade. As expectativas como professora é que aumente a procura desse conhecimento pelos jovens que moram no campo (P₅).

Os professores/monitores evidenciam sentirem-se comprometidos com o processo educativo dos estudantes e compreendem a importância de seu trabalho nesse modelo educativo. Porém, há um aparato técnico presente em suas falas, como conhecimento teórico absorvido, visão específica de sua realidade, aperfeiçoar e aprimorar o jovem, controlar o êxodo rural..., que se afastam dos pressupostos da Pedagogia da Alternância, de uma prática pedagógica inovadora, emancipadora e crítica, para além de uma perspectiva capitalista para o campo. Mais uma vez, evidencia-se a fragilidade em discurso fluído.

v) Da relação estudante x professor

O papel do professor/monitor que trabalha em uma CFR vai além do universo da sala de aula, é preciso uma dedicação exclusiva com tempo para a formação integral dos estudantes e seu meio - o meio onde ele vive - por isso, precisa ser capaz de mobilizar as pessoas neste processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Silva (2004), desenvolvem uma responsabilidade educativa de orientação e acompanhamento dos alunos nas vivências em grupo, que implica uma atuação em vários planos e funções, constituindo, dessa forma, uma identidade diferenciada dos demais docentes. Consideramos que essa identidade está ancorada em uma estreita relação com os estudantes.

Para os professores/monitores da CFR Santo Agostinho:

A relação aluno x professor tem papel fundamental da Casa Familiar Rural. O regime de semi-internato em que os alunos ficam na escola uma semana, alternando outra semana em casa, exige que o professor saiba conhecer as necessidades dos alunos extraclasse, o que favorece essa percepção ao professor é a colocação em comum e as conversas individuais. O professor deve estar antenado às necessidades dos alunos para auxiliá-los.(P₁) O carinho entre aluno e professor se dá de maneira familiar, ou seja, o tratamento diferenciado aos alunos se assemelha muito ao de um pai faz com o filho. E vejo que isso é o grande diferencial da Casa para as demais escolas. (P₂)

Há um comprometimento nas atividades dos alunos, pois são divididos as tarefas na escola, e relatam as atividades desenvolvidas em casa com a família, sendo avaliado individualmente pelo professor.(P₃)

Na Casa Familiar Rural existe a colocação em comum, onde alunos e monitores se reúnem para trocar as experiências vividas durante as semanas na propriedade. É nesses espaços que os monitores podem perceber as interações dos alunos a respeito de sua realidade. O que diferenciadas das outras escolas é justamente o contato individual. (P₄)

Acredito que o maior mérito da experiência é a oferta de uma oportunidade de formação e profissionalização para o jovem que tem interesse em permanecer na atividade rural. Também despertar nos jovens o sentido de vivência grupal, a tomada de consciência de suas necessidades e busca de soluções, leva o jovem ao aprendizado sem afastá-lo de seu lar. (P₅)

É notória a relação de afetividade existente entre os professores/monitores e os estudantes na escola e isso se mantém, acreditamos, devido às visitas feitas por eles nas propriedades dos estudantes, na ligação de comprometimento entre a escola e a família do jovem. Assim, segundo os próprios professores/monitores, isso garante uma diferenciação na aprendizagem em sala de aula. Retornaremos ao primeiro ponto que apontamos neste artigo sobre a Pedagogia da Alternância: a escuta sensível das necessidades e especificidades dos estudantes. Acreditamos que a relação de afetividade é um primeiro passo para essa escuta, na direção da mediação e da valorização das culturas, das profissões, dos saberes, da vida em grupo e dos projetos de vida e profissionais dos estudantes camponeses.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: PARA NÃO CONCLUIR E SEGUIR O DEBATE

Iniciamos nossa reflexão apontando a Educação do Campo emergente como crítica à realidade da educação brasileira, em específico à situação educacional dos camponeses que, historicamente, compartilham experiências comuns de resistência à dominação econômica e cultural, pressuposto que permeou a tessitura ora apresentada. Nessa esteira, pensamos a Edu-

cação do Campo e a Pedagogia da Alternância e adentramos no protagonismo do professor/monitor, pensando seus desafios e suas possibilidades.

A partir da reflexão apresentada, podemos inferir que: (i) Os professores/monitores mostram-se comprometidos com formação integral do estudante e com os pressupostos emancipatórios das lutas do campo, mas há necessidade de que se desenvolvam como agentes mediadores da aprendizagem, pois o protagonismo exigido para o percurso da aprendizagem exige grande interação e atitude de colaboração, o que levará os professores a também aprenderem; (ii) Todos os professores estão contratados em caráter temporário, somente um deles tem experiência na Educação do Campo com vivência efetiva na escola, o que demonstra a alta rotatividade de professores na CFR. É inevitável questionarmos sobre por que a escola, no decorrer desses 20 anos de funcionamento, não tem nenhum professor efetivo e, ainda, o quanto isso é nocivo ao andamento dos projetos educativos; (iii) Indicam que o tempo disponível para planejarem suas atividades é adequado, mostrando que têm boas condições de trabalho. Não apontam/detalham as dificuldades na abordagem de conteúdos a partir de um tema gerador, porém, também não descrevem como efetivam isso, ou seja, em sua fala se identifica um discurso fluído e não com uma prática; (iv) Sentem-se confiantes em referência à formação oferecida aos estudantes e à sua atuação como professor/monitor da alternância: olhamos para essa confiança com desconfiança, ancorados em relatos da literatura que nos revelam o quão difícil é o exercício de uma prática pedagógica diferenciada que exige do professor/monitor uma identidade diferenciada de outros professores; v) Explicitam a relação de afetividade existente entre os professores/monitores e os estudantes da escola e que há um elo de comprometimento entre a escola e a família do jovem, são indicadores que favorecem a comunicação e facilitam as relações entre os diversos ambientes, pessoas e entidades que devem ser mobilizadas, articuladas para colaborar no processo de formação.

Por fim, evidenciamos que os professores/monitores apresentam uma crítica sociológica às questões que emergem no debate da Educação do Campo. Porém, não conseguem ainda avançar na crítica epistemológica. Há, portanto, a necessidade de formação continuada como oportunidade de desenvolvimento profissional desses sujeitos, do efetivo reconhecimento da importância de seu trabalho, de oferecer condições de permanência na sua prática educativa e, por fim, de empoderamento do professor/monitor para que seja capaz de prosseguir em atividade tão complexa, com protagonismo no processo educativo, como parte integrante de um processo político mais amplo de lutas emancipatórias.

**THE CHALLENGE TO BE A TEACHER AT RURAL SCHOOL:
THE CONTEXT OF THE RURAL FAMILY HOUSE SANTO AGOSTINHO****Abstract**

With the strengthening of rural social movements, the Rural Education emerged as a critic to the reality of Brazilian education, in particular the educational situation of collective actors, promoting a education proposal with community and families involvement in the educational process. Referenced thus an innovative pedagogical model, the Pedagogy of Alternation, which seeks to develop and create alternative forms of knowledge production that go beyond school and mobilize a new social and cultural dynamics, identifying the camp as a territorial space where workers produce their life in different ways. The purpose of this article is to reflect on the tensions and challenges faced by teachers/instructors in everyday educational processes of the field, from the experience of the Rural Family House Santo Agostinho in Quilombo, SC, Brazil.

Keywords: Teacher/monitor; Pedagogy of Alternation; Rural Family House

**DESAFÍO A SER UN MAESTRO EN LA ESCUELA RURAL:
EL CONTEXTO DE LA CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO****Resumen**

Con el fortalecimiento de los movimientos sociales rurales, la educación rural ha surgido como crítica a la realidad de la educación brasileña, en particular la situación educativa de los actores colectivos, promoviendo la propuesta de formación con participación de la comunidad y de las familias en el proceso educativo. Se hace referencia, por tanto, a un modelo pedagógico innovador: la pedagogía de la alternancia, la cual consiste en desarrollar y crear formas alternativas de desarrollo del conocimiento que trascienden a los límites de la escuela y movilizan una nueva dinámica social y cultural, que identifica el medio rural como un espacio territorial donde los trabajadores desarrollan sus vidas de diversas maneras. El objetivo de este

artículo es reflexionar sobre las tensiones y desafíos del día a día que enfrentan a los docentes / instructores en los procesos educativos del medio rural, de la experiencia de la Casa Familiar Rural de Santo Agostinho en Quilombo, SC, Brasil.

Palabras clave: Maestro/monitor; Pedagogía de la Alternancia; Casa Familiar Rural

REFERÊNCIAS

ARCAFARSUL. Quem somos? Disponível em: www.arcafarsul.org.br. Acesso em: 20 jan. 2014.

ARROYO. M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO. Miguel Gozalvez. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO. M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUED, B. W; VENDRAMINI, C. R. *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.

BEGNAMI J. B.; HILLESHEIM, L. P.; DE BURGHGRAVE, T.. Os centros familiares de formação em alternância - CEFFAS. In: VIII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares - Pedagogias Alternativas, 8, 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Uninove, 9-11, nov. 2011. p.1-22.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 dez. 2013.

BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. Escrever todo nome. (Org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO. *Projeto político pedagógico*. Quilombo, SC, 2011.

DUARTE C. G.; TASCETTO, L. R.. Educação do campo e etnomatemática: um diálogo entre Deleuze, Guattari e Wittgenste. *Revista Pedagógica*. Chapecó, SC: Unochapecó, ano 17,

n. 30, vol. 01, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1583>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. *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; Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

GHEDIN, Evandro. *Educação do campo: epistemologia e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JANATA, Natacha Eugênia. *Educação do campo: as marcas dessa trajetória*. In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

MONTEIRO, Alexandrina. Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico: os “tempos” na educação do campo. In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

NOSELLA, PAOLO. *Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória, ES : EDUFES, 2012.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, V.C.; PACHECO, Z.. *Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo*. Goiânia: Da UCG; Brasília: Universa, 2006.

SAMUA, D. M et al. *Pedagogia da alternância e extensão rural*. Frederico Westphalen, RS: URI, 2012.

SILVA, Lourdes Helena. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa, SP: Editora UFV, 2004.

Data de recebimento: 30/08/2014

Data de aceite: 03/10/2014