

Territórios educativos na formação por alternância: escola - família - comunidade

 João Batista Begnami¹,  Antônio Cláudio Moreira Costa²,  Erica Fernanda Justino de Freitas³,

¹ Associação Mineira das Escolas Família Agrícola - AMEFA. Rua Maria Olívia de Jesus, n. 1710, Bairro Floramar. Belo Horizonte - MG. Brasil. ² Universidade Federal de Uberlândia - UFU. ³ Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Autor para correspondência/Author for correspondence: jobabe63@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem como objetivo dialogar sobre a Formação por Alternância e seus cotejos com a Educação Não Escolar. A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base a revisão da literatura em autores que tratam da teoria da Educação Não Escolar e da Pedagogia da Alternância. O Artigo aponta que o movimento de educação popular indica possibilidades de formação ampliando os territórios da educação, sendo a escola apenas um deles. A Pedagogia da Alternância praticada nas Escolas Família Agrícolas também apresenta concepções da escola para além dela. Os processos formativos desenvolvidos na formação por alternância nessas escolas rompem com lógicas ideológicas hegemônicas que limitam a territorialidade educativa ao âmbito escolar formal ao colocar em interação diferentes atores, tempos e territórios educativos. Ao propor novas metodologias para o desenvolvimento da *práxis* pedagógica pela interação escola e comunidade a Pedagogia da Alternância reconhece a pluralidade dos processos educativos desenvolvidos em diferentes tempos-espacos. Os processos formativos que envolvem as famílias e parceiros, assim como os processos educativos junto aos estudantes alternantes, extrapolam o território escolar, se expandem para outros territórios, a comunidade, os movimentos sociais, sindicais, organizações sociais, entre outros. Neste movimento, a escola é tensionada a reelaborar suas representações sobre o seu lugar de produção do conhecimento e assumir os demais lugares com suas dimensões educativas, ampliando a visão e o conceito de escola para além dela mesma.

Palavras-chave: educação não escolar, territórios educativos, pedagogia da alternância.

Education territories in Dual Education: school – family – community

ABSTRACT. This article aims to discuss Dual Education and compare it to Non-School Education. It is based on bibliographic and documentary research, particularly considering the literature on Non-School Education and Dual Education (*Formation en Alternance*). It argues that the Popular Education movement points to learning possibilities by expanding the education territories, with school being just one of them. Dual Education as practiced in Agricultural Family Schools is instilled with a notion of school that goes beyond its walls. The Dual Education processes in those establishments break the hegemonic ideologies that confine education territoriality to formal school by allowing the engagement and interaction of different education actors, times, and territories. By proposing new methodologies for developing pedagogical praxis based on school–community interaction, Dual Education recognizes the plurality of training and learning processes developed in different times and spaces. The training and learning processes that involve families and partners, as well as those involving the students themselves, transcend the school territory by expanding school to the community, social movements, unions, social organizations, among others. As a result, the school is forced to re-elaborate its own representations of locus of knowledge production and to embrace other educational loci, i.e., to expand how it sees and conceives of itself.

Keywords: non-school education, educational territories, alternation pedagogy.

Territorios educativos en formación en alternancia: escuela - familia - comunidad

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo dialogar sobre la Educación en Alternancia y sus colisiones con la Educación No Escolar. La metodología adoptada para este trabajo fue la investigación bibliográfica y documental, basada en la revisión de la literatura de autores que abordan la teoría de la educación no escolar y la pedagogía de la alternancia. El artículo señala que el movimiento de educación popular indica nuevas posibilidades de formación, ampliando los territorios de la educación, siendo la escuela solo uno de ellos. La Pedagogía de la Alternancia que se practica en las Escuelas Agrícolas Familiares también presenta conceptos de escuela más allá de ella. Los procesos formativos desarrollados en formación por alternancia en estas escuelas rompen con lógicas ideológicas hegemónicas que limitan la territorialidad educativa al ámbito escolar formal al poner en interacción diferentes actores, tiempos y territorios educativos. Al proponer nuevas metodologías para el desarrollo de la praxis pedagógica a través de la interacción entre escuela y comunidad, la Pedagogía de la Alternancia reconoce la pluralidad de procesos educativos desarrollados en diferentes tiempos-espacios. Los procesos de formación que involucran a familias y socios, así como los procesos educativos con los estudiantes alternos, van más allá del territorio escolar, se expanden a otros territorios, la comunidad, movimientos sociales, sindicatos, Organizaciones Sociales, entre otros. En este movimiento, la escuela se tensa para reelaborar sus representaciones sobre su lugar de producción de conocimiento y asumir los otros lugares con sus dimensiones educativas, expandiendo la visión y el concepto de escuela más allá de sí misma.

Palabras clave: educación no escolar, territorios educativos, pedagogía de la alternancia.

Introdução

Este texto representa o esforço coletivo de dois pesquisadores e uma pesquisadora da área educacional comprometidos com a construção de uma educação libertadora, na perspectiva freireana, voltada às populações camponesas.

Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar subsídios para uma reflexão crítica sobre as possibilidades de uma formação educativa não escolar, ou seja, uma formação que não esteja circunscrita aos muros da escola. Entendemos que a escola é um espaço/território educativo, mas não é o único e tampouco o mais eficaz. A escola na sociedade brasileira teve e ainda tem compromissos explícitos e implícitos com a ordem social vigente, por isso sua função social nunca esteve a serviço da transformação social, mas sim da manutenção do *status quo* das elites.

Mudar essa situação sempre esteve nas discussões de educadores progressistas com afinidades ideológicas com a teoria marxista. As sementes de uma educação inclusiva, laica, gratuita e de qualidade referenciada foram lançadas e, a partir de um movimento crítico reflexivo, brotaram novas formas de se conceber os processos formativos destinados à classe trabalhadora. O movimento da educação popular, inspirado nas ideias de Paulo Freire nos anos de 1960, é um exemplo vivo do que estamos falando, mas não se pode esquecer que existem outros, que incorporam os princípios da educação popular e agregam outros elementos, potencializando o poder transformador da educação.

Aqui nos propomos a apresentar os territórios educativos na formação por alternância como uma estratégia de educação não escolar que dialoga com a educação escolar e outras possibilidades de formação, visando à ampliação dos territórios da educação.

Para alcançar nossos objetivos utilizamos como suporte metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base na revisão em autores que tratam da temática em pauta. O texto está estruturado em três tópicos, a fim de assegurar a fluidez das discussões imprescindíveis à fundamentação de nossas ideias. No primeiro tópico, intitulado Educação para além da escola, argumentamos que existem outros espaços/territórios educativos além da escola formal. Apresentamos o entendimento sobre territórios educativos e os movimentos que influenciam na construção de um consenso sobre a urgência de compreendermos as experiências de educação não escolar desenvolvidas, principalmente pelos movimentos sociais, como uma *práxis* pedagógica comprometida com a democratização do saber. No segundo, Formação em alternância: escola da experiência, procuramos apresentar a Pedagogia da Alternância como uma estratégia educativa que dialoga respeitosamente com os espaços

escolares e não escolares e, com isso, contribui para ampliar os territórios da educação. Como uma escola da experiência, a formação em Alternância busca a reestruturação dos tempos e espaços escolares a partir da realidade concreta dos sujeitos que estão direta e indiretamente envolvidos no processo formativo. No terceiro tópico, Territorialidades educativas nas experiências das Escolas Família Agrícola, destacamos algumas estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento das experiências educativas em alternância para garantir um processo formativo mais humanizador e inclusivo, centradas numa dinâmica dialética que permite tanto aos educadores quanto aos educandos, analisar, compreender e intervir na realidade com vistas à sua transformação.

Esperamos com esse texto fomentar a discussão sobre a importância da valorização das experiências que ocorrem fora dos muros da escola.

Educação para além da escola

“Cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas.” (Brandão, 2002).”

Vislumbrar possibilidades educativas que possam transcender o território escolar é extremamente necessário se desejarmos, de fato, garantir aquilo que está exposto no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos humanos. Será que não seria interessante colocar aqui?

A escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para o desenvolvimento de processos que envolvem ensino/aprendizagem, mas a educação não pode se restringir a isso. Essa questão é respaldada pelo artigo 1 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Brasil, 1996).

Partindo dessas premissas, este artigo acena com a possibilidade de se ampliar os territórios educativos e as práticas pedagógicas vigentes. Neste texto compreendemos a educação como um território imaterial, com base nos pressupostos defendidos por Fernandes (2010). Para o autor,

O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas (Fernandes, 2010, p. 15).

Levando-se em consideração a perspectiva apresentada por Fernandes (2010), é possível inferir que o território da educação no Brasil é, e sempre foi, permeado por disputas ideológicas e de classe. Nos anos de 1960 observou-se no Brasil um contexto político e social propício à criação de novos espaços/territórios educativos e de novos paradigmas educacionais. Os movimentos sociais, em especial as ligas camponesas e as Comunidades Eclesiais de Base, impulsionados pela teologia da libertação e pelas ideias do educador Paulo Freire, passam a reivindicar outro tipo de educação, capaz de formar sujeitos históricos e não seres autômatos, que se submetem à ordem social estabelecida pelas elites governantes. É nesse contexto de inquietação social que surge a Educação Popular (EP), intimamente ligada ao calor das lutas populares, vinculada aos Movimentos Sociais, fora dos ambientes tecnocratas oficiais, pressionando para que seus princípios fossem assumidos pelo Estado, conforme Gadotti (2012).

Ressaltamos que, no referido período, a educação popular tinha como paradigma epistemológico a busca pela conscientização. A função da educação deveria ser de humanizar os seres humanos, e a humanização passa fundamentalmente pela conexão dialógica entre os diferentes sujeitos históricos, com vistas a desvelarem o mundo em que estão inseridos, explorando suas potencialidades e contradições. Portanto, o território educativo não poderia estar circunscrito apenas ao ambiente escolar. As autoras Pedro e Stecanela corroboram ao afirmarem que:

... sendo o conhecimento, sua produção e/ou apreensão, um território imaterial, ele não está necessariamente vinculado a uma instituição fixa, se dá através dos ensinamentos em espaços formais e informais, e os saberes são construídos nas experiências vivenciais de um povo, são elementos da sua cultura (Pedro & Stecanela, 2019, p. 588).

Levando em consideração as reflexões desenvolvidas por Pedro e Stecanela (2019), inferimos que a Educação Popular não nega o território da escola, mas propõe sua ampliação para além dela, ao mesmo tempo em que tenta transformar a escola tradicional/bancária/elitista e excludente num espaço onde os saberes das comunidades possam dialogar com aqueles historicamente construídos. Para Gadotti, a educação popular é:

um paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e dar voz a indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial (Gadotti, 2007, p. 24).

Com relação aos princípios orientadores da Educação Popular, Gadotti é enfático ao afirmar que:

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (Gadotti, 2012, p. 14).

O educador Moacir Gadotti é cirúrgico nas reflexões sobre a educação popular. No entanto, é importante destacar que a gênese epistemológica da Educação Popular, foi estruturado por Paulo Freire. Em sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1983), ao fazer uma análise crítica da educação formal, Freire aponta caminhos para a construção de uma educação libertadora que transcende o território da escola. Conforme destacado anteriormente, esse jeito de educar é identificado como Educação Popular, e mais tarde, alguns autores o identificam como um processo de Educação Não Formal. Cabe ressaltar que foram as publicações de Coombs (1968) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1972) as pioneiras no uso do termo Educação Não Formal (Cazelli, Costa & Mahomed, 2010, *apud* Marquês & Freitas (2017) como uma possibilidade de pensar a educação além da escola.

As bibliografias nacionais e internacionais disponíveis apontam os processos educativos desenvolvidos nos limites territoriais da escola como formal. A bibliografia nacional, especificamente, aponta processos educativos desenvolvidos fora do território escolar e os identifica como sendo não-formais e informais. Gohn (2006) define esses três processos educativos da seguinte forma:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos (Gohn, 2006, p. 28. Grifos nossos).

No que tange à educação não-formal especificamente, a autora afirma ainda:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se

organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p. 28).

Com base nas proposições de Gohn, é possível perceber claramente que o *lócus* de operacionalização desses processos educativos é bem demarcado, parecendo não haver nenhuma relação entre eles. No entanto, acreditamos que existe, pelo menos, um ponto comum entre eles e este está relacionado à intencionalidade, uma vez que partimos do pressuposto de que o ato de educar não é neutro, portanto, quem educa tem um objetivo, uma intenção.

Em meados dos anos de 1980 e, em especial nesse primeiro quartel do século XXI, emerge uma nova perspectiva pedagógica capaz de criar e recriar continuamente diferentes possibilidades de ensinar e aprender além da escola; estamos nos referindo à Educação Não Escolar – ENE. De acordo com Severo:

A emergência da ENE como perspectiva de desenvolvimento de práticas formativas que atendem a demandas além-escola se insere em um contexto atravessado por fatores sociais, políticos e econômicos relativos ao processo de globalização, bem como por fatores culturais gerados pela impulsão da comunicação e pela troca de experiências apoiadas em tecnologias contemporâneas. Do ponto de vista teórico, a ENE se relaciona com conceitos correntes no campo da pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da instituição escolar, a exemplo do conceito de educação permanente, educação ao longo da vida, educação integral, educação social etc. (Severo, 2015, p. 562-563).

Levando-se em consideração os apontamentos feitos por Severo (2015), é possível inferir que a ENE não tem a pretensão de ignorar as potencialidades e especificidades da escola, mas busca construir práticas pedagógicas que dinamizem e tornem socialmente úteis os processos de aprendizagem e de produção/reprodução de conhecimentos na contemporaneidade para além dos limites da escola. A partir da ENE “não só são processadas novas práticas educativas, como também essas práticas põem em avaliação, direta ou indireta, a função da escola e das aprendizagens que se espera que sejam promovidas em seu âmbito” (Severo, 2015, p. 565).

É importante ressaltar que a ENE não pode ser categorizada como um tipo de educação, seja formal, informal ou não-formal. É preciso ter clareza de que ela perpassa por todos esses tipos de processos educativos, extraindo aspectos convergentes de cada um. Severo contribui para a compreensão da ENE ao afirmar que:

Compreende-se que a ENE pode ser conceituada como uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola. É, portanto, mais adequada para se referir aos espaços educativos em que ocorrem processos não-formais e informais, embora em alguns casos seja possível reconhecer atividades formais que se desenvolvem fora da escola, em contextos não convencionais. Do mesmo modo, a escola pode ser cenário de atividades educativas não-formais, como ocorre no caso das práticas de educação social em instituições escolares, as quais configuram um campo em construção pelo esforço de inserir no contexto da escola, especialmente sob a perspectiva da educação integral, atividades de caráter educativo complementar e integrativo ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico e do currículo, a exemplo de oficinas musicais, artísticas, esportivas e extensão comunitária. (Severo, 2015, p. 565).

Com base nesses pressupostos, defendemos que a Pedagogia da Alternância é fundamentalmente um processo de Educação Não Escolar, na medida em que se insere no paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Através desse paradigma, são desenvolvidas “ações que prolongam os tempos e os espaços de formação e autoformação, com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, emergentes nas esferas das sociabilidades humanas e do trabalho” (Severo, 2015, p. 566).

Mais do que uma *práxis* educativa não escolar, a Pedagogia da Alternância é uma escola da experiência, que se concretiza por meio de práticas educativas abertas, plurais e contextualizadas, em que a cultura e a experiência vivida pelos sujeitos são a base para a construção de saberes e atitudes críticas e criativas. No nosso entendimento, a Pedagogia da Alternância insere-se no campo das pedagogias da *práxis*, inspirando-se em autores marxistas como Pistrak (1981) e Gramsci (2001). “A pedagogia da *práxis* é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética. Para a pedagogia da *práxis* a escola deve perseguir objetivos sociais e não meramente pedagógicos” (Gadotti, 2012, p. 17). Portanto, podemos inferir que ela é produto de uma dialética com várias dimensões “... Experiência singular de cada pessoa, ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania.” (Delors, 1999, p. 107).

Formação em alternância: escola da experiência

A Pedagogia da Alternância envolve processos educativos em tempos e espaços escolares e não escolares. Ou seja, busca-se uma unidade formativa do território escolar articulado aos territórios da família, da comunidade, do trabalho, enfim, das práticas sociais. Pineau (1999) anuncia a Alternância como escola da experiência. “A escola da experiência é

em si mesma uma escola da ação. Sua lógica é mais da ação do que a do discurso” (Pineau, 1999, p. 56). Coloca-se a Alternância na fronteira da educação escolar com a não escolar.

Nesse sentido Gimonet (2007, p.67), apresenta a Alternância como uma “pedagogia das orlas”. A orla como borda, fronteira, lugar de passagem entre duas realidades paradoxais, de rupturas e jogos de relações. Na relação com o meio, no cotidiano da vida ocorrem processos formativos espontâneos, informais, aleatórios.

Para Gimonet (2007, p. 141-142), “toda formação experiencial pode ser formadora, na medida em que o alternante está engajado em situações reais e em todas as suas dimensões: cognitivas, afetivas, sociais”, atingindo a pessoa na sua globalidade, não se reduzindo a saberes práticos. Infere-se que nem todos os saberes são aprendidos no espaço escolar. Sendo assim, como aprendemos o que sabemos para além das fronteiras do território escolar? Na realidade, são tantas as aquisições de saberes pelas experiências feitas que os sistemas escolares, na maioria das vezes, ignoram. O desafio é fazer reconhecê-los e validá-los institucionalmente pelo sistema escolar, pela universidade. Estamos diante do debate entre senso comum e ciência, o qual atualiza antigos impasses sobre o lugar da ciência na formação humana, assim como fica o lugar do senso comum na produção da ciência.

O debate em torno do saber da experiência proposto por Pineau, aproxima-se daquele de Paulo Freire, o “saber de experiência feito”. Na sua obra póstuma, “Pedagogia dos sonhos possíveis”, Freire argumenta:

uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. ...E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigurosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigurosidade chegou depois (Freire, 2001, p. 232).

Freire não idealiza, mas busca em sua obra, valorizar e legitimar os saberes da experiência. Na obra *Pedagogia do oprimido*, ele critica a ideologia opressora que, fundada na descrença dos sujeitos, considerados como incapazes, dissemina a absolutização da ignorância e fortalece a visão dicotômica entre “os que sabem” e “os que não sabem”. Daí ele afirma que “não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (Freire, 1993a, p.29). Freire reitera sua discordância com a visão cientificista que supervaloriza a ciência e menospreza o senso comum, afirmando a urgência de “desmitificar e desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (Freire, 1993a, p. 12).

O saber da experiência feito em Paulo Freire representa uma importante contribuição para a valorização do senso comum, numa perspectiva de percepção crítica do termo, para examinar nele o que há de bom senso (Freire, 1992, p. 26). Ele critica aqueles que vão às comunidades populares com seus esquemas teóricos montados sem levar em conta o que já sabem as pessoas que lá estão e como sabem (Freire, 1993a, p. 58). Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire referencia a expressão “saber da experiência feito” em Kosik (1976), como fundamento da compreensão sobre o saber imediato que caracteriza a cotidianidade. Nesta obra ele afirma que há duas maneiras de nos movermos no mundo, a espontânea e a sistemática, e que ambas implicam no debate da relação teoria e prática que, dois movimentos que só são percebidos e compreendidos em suas relações contraditórias (Freire, 1993b).

Falando da diversidade epistemológica do mundo, Santos (2005, p. 97) apresenta proximidades com Freire ao dizer que “todo conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam numa forma de conhecimento”. Ambos valorizam o senso comum como um dos caminhos para a desdogmatização da ciência. Em várias outras passagens em outras de suas obras, Freire volta com a expressão saberes da experiência feito, sempre buscando reforçar a valorização dos saberes da experiência como ponto de partida para a construção dos saberes sistemáticos, atentando para o fato de que em ambos há ignorâncias e sabedorias. Tanto a atitude de Freire, quanto a de Santos, corrobora a reflexão deste trabalho sobre a possibilidade de haver outros espaços formativos que reverberam nos processos educativos para além da escola. Sendo assim, a escola não é o único lugar de formação. Por isso, a formação em Alternância busca associar e integrar outros territórios de saberes e associar ação e reflexão.

É importante atentar para alguns fatores que condicionam a experiência no processo formador. Um primeiro fator seria o tempo. “A contribuição formadora a experiência, também no desenvolvimento pessoal, é ligada ao tempo. ‘Outro tempo, outro costume’, diz um provérbio que pretende consignar esta experiência do tempo” (Pineau, 1999, p.59). A contribuição formadora tem vínculo com a natureza da experiência dada como um segundo fator importante no processo formador. Ela pode ser deformadora também, pois “existem as más experiências, que ferem de morte, traumatizam e paralisam para toda a vida” (Pineau, 1999, p. 59). Um terceiro fator tem ligação com a dimensão pessoal. Algumas pessoas conseguem transformar tudo em oportunidades de desenvolvimento, porém existem aquelas pessoas que não conseguem tanto, por bloqueios, por resistências as mais diversas.

Assim como Freire não idealiza, mas busca em sua obra valorizar e legitimar os saberes da experiência, Pineau também faz o mesmo caminho assumindo a experiência como ponto de partida no processo formador. Mas, segundo ele, “...a experiência não contribui automaticamente para o desenvolvimento das pessoas” (Pineau, 1999, p. 59). Ao anunciar a escola da Alternância como uma das possibilidades de valorizar e incluir a escola da experiência em seu currículo, Pineau fala em três condições para que a experiência se torne fator de formação. Uma primeira condição necessária é ter experiência, uma vivência direta com a realidade. Vivência implicada de ação, interação concreta. Esta condição é insuficiente, mas representa o ponto de partida. Todos têm alguma ignorância, como afirma Freire, mas também saberes de experiência feito. Ana Lúcia Souza de Freitas, no verbete sobre “saber da experiência feito”, referencia numa de suas reflexões a “aprendizagem da escuta” em Pedagogia da Autonomia, no qual ela comenta o seguinte:

A aprendizagem da escuta é referida pelo autor como um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala *para* os educandos na horizontalidade de quem fala *com* os educandos. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos (Freitas, 2010, p. 366).

O processo de escrita deste artigo foi uma oportunidade para conhecer um dos colegas coautores. Não fosse esta oportunidade de escrita, talvez não tivéssemos nos encontrado. Pela ocasião desta oportunidade de coautoria estamos fazendo uma pequena experiência. Ela será formadora? Sim, como a segunda que iremos tratar a seguir, a reflexão.

A segunda condição para a experiência ser formadora é a reflexão. É preciso voltar-se para ela, cercá-la pela observação, comunicação oral, escrita, confrontação, questionamento, análise, transformação, propiciados pela passagem da condição de experiência concreta, particular, para experiência pensada, alçada pela reflexão, a saberes gerais. Este movimento pode ser compreendido como o processo da conscientização. A escola da experiência conjuga o tempo da interação, da experiência em si com o tempo da reflexão. Se o tempo de interação é forte, o tempo de reflexão se torna mais extenso e aprofundado para de fato dar conta de compreender sobre o que foi vivido, segundo Pineau (1999).

Na terceira condição para que a experiência se desenvolva como uma escola formadora dos sujeitos poderíamos incluir a formação em

Alternância entre a interação e a reflexão, nos dois sentidos. Nada de amor sem reciprocidades. ... a interação deve se associar com a reflexão. E a reflexão se associa com a ação. Então neste caso, atinge-se uma ação inteligente que os gregos chamaram de *práxis* (Pineau, 1999, p. 60).

Em sua interpretação, Paolo Nosella vai nessa direção quando conceitua Pedagogia da Alternância no primeiro trabalho sobre o gênero feito no Brasil, em 1977.

A fórmula básica da Pedagogia da Alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na reponsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre teoria prática. (Nosella, 2007, p. 8).

Assim, o embate amoroso entre ação e reflexão, no dizer de Pineau (1999, p. 61), desenvolve uma concepção de educação para além da escola, nos processos de formação em Alternância. Nessa perspectiva, ele chama a Alternância de uma “trans-escola da experiência”, ou seja, uma escola que interage, pelo processo de uma alternância integrativa, a experiência com a ciência, onde a reflexão articula com a ação e a ação se torna um ato inteligente, numa perspectiva da *práxis*.

Territorialidades educativas nas experiências das Escolas Família Agrícola

Ao nos referenciar aos territórios da Formação por Alternância apontamos sua capacidade de ocupar diferentes espaços e de se adaptar às necessidades relacionadas ao contexto imediato. Um possível exemplo de educação não escolar é materializado, a nosso ver, nas práticas dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), aos quais se vinculam às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Nesse contexto, analisamos como que a Alternância propicia a interação entre os territórios educativos: escola-família-comunidade. Como a Alternância realiza-se como uma pedagogia das orlas, das fronteiras, possibilitando as passagens e integrações, evitando rupturas, dissociações e justaposições entre experiência e ciência. Para tanto, verifica-se a necessidade de planejamento e organização de um dispositivo pedagógico com os objetivos de fazer interagir os tempos e os espaços da formação; relacionar os diferentes componentes curriculares, rompendo a fragmentação dos saberes e a dicotomia entre formação humanista e técnica; associar famílias e comunidades ao processo formativo e mediar o acompanhamento dos estudantes nas suas famílias e comunidades, segundo Gimonet (2007) e Begnami (2019). Os processos educativos não escolares serão analisados a partir do Plano de Estudo, o Plano de Formação das Famílias e as Visitas às Famílias Comunidades.

O Plano de Estudo é uma das principais Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. Compreende um conjunto de temas decodificados a

partir de pesquisa participante junto às comunidades no território de abrangência do centro educativo. Trata-se de um tema gerador, ou articulador das sequências alternadas. Tem a finalidade de propiciar a pesquisa da realidade para sua compreensão e transformação. Esta pesquisa, orientada no tempo-escola segue com os alternantes no tempo família e comunidade. Por meio dela os estudantes são levados a fazer a imersão no cotidiano de suas famílias e comunidades; a levantar dados e registrá-los, por meio da escuta, observação, vivências, entrevistas, questionários, entre outras ferramentas. De volta à escola, o estudante socializa esses dados numa roda de conversa chamada de Colocação em Comum. A síntese coletiva gerada nesta atividade serve como base para fazer dialogar, numa perspectiva horizontal, os saberes da experiência com os saberes acadêmicos, da formação geral e profissional. A culminância desse processo ocorre na volta à família/comunidade com as Atividades de Retorno. Ou seja, atividades de intervenção na realidade, à luz das reflexões teóricas mais aprofundadas no tempo-espaço escolar.

O Plano de Estudo propicia a unidade formativa nos três tempos: família/comunidade-escola-família/comunidade, ao articular o processo de construção de conhecimentos na dialogia dos diferentes saberes no movimento da ação-reflexão-ação. Observamos, com base na teoria da educação não escolar, que o Plano de Estudo promove um processo educativo escolar e não escolar dos sujeitos alternantes, envolvendo também um processo educativo não escolar de suas famílias e comunidades, na medida em que conseguem desenvolver as pesquisas de forma participante e retorná-las por meio das intervenções ou experimentações orientadas pela Atividade de Retorno. Intentam contribuir com soluções de problemas identificados no âmbito da produção, da organização social, familiar; passar informações de interesse para a comunidade; realizar atividades de formação, entre outras, sempre decorrentes da temática em curso. Para tanto, as famílias e comunidades precisam ser informadas e capacitadas para se envolverem no processo coformador da Alternância.

A Visita à Família e Comunidade é uma das mediações de relação entre os espaços-tempos escola-família-comunidade, “tem a finalidade de aproximação dos educadores das famílias e do contexto de vida e trabalho dos estudantes”, segundo Telau (2015, p. 35). Ela potencializa o vínculo pedagógico entre a escola e a família e permite uma aproximação da escola com a vida social, econômica, política e cultural dos estudantes e suas comunidades. Torna-se uma das fontes primárias para aprendizados dos saberes populares por parte dos educadores. Eles aprendem com os saberes colhidos pelas pesquisas dos estudantes, mas nas visitas reforçam e ampliam suas visões sobre a vida cotidiana das famílias e comunidades.

Reforça a lógica contra-hegemônica de que as comunidades e suas vivências também ensinam.

Nas visitas, os educadores acompanham os estudantes em suas atividades sociais e educativas previstas para o tempo-espço família/comunidade, a pesquisa do Plano de Estudo, as Atividades de Retorno, a elaboração e implementação do Projeto Profissional do Jovem (PPJ), entre outras. Ela representa uma oportunidade para o olhar e compreensão sobre as especificidades dos estudantes e seus familiares, seus problemas, potencialidades e perspectivas; avaliar o desenvolvimento em relação ao processo educativo, social, econômico; reforçar junto às famílias seus papéis e responsabilidades no processo educativo na Alternância; mobilizar e conscientizar sobre a importância de seu protagonismo na autogestão da escola. As narrativas sobre os resultados dessa atividade apontam para a sua importância no sentido de criar um ambiente de confiança mútua.

O PPJ, no contexto das EFAs começa com uma discussão sobre o Projeto de Vida do jovem. É um instrumento de culminância do percurso educativo que se vale do conjunto das Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Sua elaboração é orientada com base em diagnóstico de viabilidade social, econômica e ambiental. Os Planos de Estudo potencializam sua elaboração. As Visitas às Famílias e Comunidades reforçam a sua definição e implantação. Sua finalidade é estimular o aprendizado sobre elaboração de projetos potencializar oportunidades de geração de trabalho e renda, na perspectiva da economia solidária e da produção e reprodução sustentável da vida.

Além do exposto, a visita à Família e Comunidade oportuniza trocas de saberes populares, da experiência com os saberes da ciência. Antes, os educadores preparam para ir às Visitas. Planejam os objetivos, o cronograma, a distribuição dos educadores no território. Durante as visitas os professores se apropriam da realidade Territorial, tanto material, quanto a imaterial, dos estudantes, suas famílias e comunidades pela imersão que fazem nas casas e nas propriedades. Ao retornarem à escola se desafiam a sistematizar as informações; a repassá-las ao coletivo dos educadores. Esse momento permite à escola conhecer a realidade de seus estudantes e do seu território e se organizar com vista a atender às suas necessidades.

A Visita à família e comunidade, além dos pressupostos para a organização pedagógica e a ação educativa, constitui um momento oportuno para a apreensão das demandas explícitas e implícitas do cotidiano das famílias e da comunidade. Funciona como meio de diagnóstico permanente com o qual atualiza os temas geradores do Plano de Formação dos estudantes e a fornecer também elementos para compor posteriormente os

temas das formações das famílias, dando coesão aos processos desenvolvidos. Cabe enfatizar que as questões motivadoras ultrapassam a dimensão escolar e assumem a comunidade em sua totalidade, podendo tratar de alguns temas que envolvem a problemática agropecuária, questões com abordagens psicossociais ou outra de acordo com o momento atual.

Dessa forma, escola e comunidade desvelam as interfaces de colaboração e complementaridade entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular da comunidade. Em que pese os desafios da participação social e militante, a EFA tem entre seus pilares fundamentais, a Associação autogerida pelas famílias camponesas e suas organizações sociais parcerias. Esta associação é uma das características de que esta escola existe a partir de um movimento de luta, ressaltando o princípio básico da participação comunitária na defesa de direitos a uma educação de qualidade e apropriada ao contexto camponês. Por isso, os quadros dirigentes são compostos basicamente pelos pais/mães, responsáveis pelos estudantes e parceiros. Contudo, a organização de uma instituição escolar que tem um projeto educativo que se articula às concepções políticas, econômicas e culturais do campo requer desse grupo alinhamento ao projeto de sustentabilidade institucional, à luta pela manutenção do projeto coletivo que perpassa as relações internas da instituição. Nesse movimento da participação, as famílias aprendem a relacionar de forma mais próxima entre si, a relacionar e reivindicar direitos junto ao poder público; a constituir redes com outros movimentos sociais, sindicais, para fortalecer a associação e a rede de colaboradores na formação alternada; a conhecer com mais detalhes as legislações educacionais vigentes, de acordo com Cavalcante (2010).

A formação dos quadros dirigentes da Associação EFA é uma das estratégias adotadas para mobilizar a participação e o protagonismo dos sujeitos, principalmente das mulheres e dos jovens, que geralmente ocupam menos os espaços de decisões. Além do aprendizado da prática no cotidiano da vida da Associação, os quadros dirigentes contam com um processo de formação em associativismo e cooperativismo visando qualificar e fortalecer a vida associativa e cooperativa entre seus membros.

O Plano de Formação das Famílias é outra estratégia que configura como de formação não escolar no contexto das EFAs. Este plano é orientado pelo movimento político das EFAs, no âmbito nacional e estadual, para fortalecer o protagonismo das famílias e comunidades na sua base organizativa, mas também para oportunizar qualificações diversas de seus interesses.

Na sua conformação, o Plano consiste de quatro eixos formadores estruturantes: Associação; Pedagogia da Alternância; Formação Humana e Desenvolvimento Sustentável. O

eixo Associação trabalha com temas relacionados ao Associativismo e cooperativismo em geral, principalmente, os aspectos específicos da Associação EFA, suas finalidades e os compromissos que ela demanda das famílias, seus papéis e responsabilidades. O eixo Pedagogia da Alternância aborda principalmente as Mediações Pedagógicas, que demandam a participação mais efetiva da família no processo de estudos, principalmente as atividades previstas para o tempo-comunidade. O que se espera da família neste tempo em que o estudante se encontra com ela é compreensão, apoio, motivação, acompanhamento. A formação humana, envolve reflexões sobre relação geracional, projeto de vida, formação política etc. No eixo desenvolvimento sustentável são colocados temas relacionados a práticas agrícolas, agregação de valores, comercialização entre outros.

Ao considerar o vínculo existente entre família e escola na construção das diferentes aprendizagens, destaca-se um movimento intenso de troca de conhecimentos, em que reciprocamente (re)conhecem-se e fortalecem-se. Os temas elegidos para aprofundamento dizem respeito às necessidades manifestadas pelas famílias e ou percebidas pela escola como potencialmente relevantes. A realidade oferece os elementos que serão decodificados em conteúdos formativos numa relação dialética, cumprindo assim, a função social da formação que é interpretar e agir sobre a realidade e assim poder transformá-la. Freire (2004) diz que a educação é um processo pelo qual o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social.

Em nossa análise, algumas das práticas educativas descritas, em que pesem seus vínculos com dimensões da escola formal, no caso da EFA, apresentam também dimensões da educação não escolar, tanto nos processos educativos em alternâncias regulares, que envolvem os estudantes, quando estes alternam espaços-tempos na escola e família-comunidade, quanto nos processos formativos que vinculam famílias, lideranças e profissionais da comunidade e suas organizações sociais parceiras. Isso demonstra que a concepção de escola para além dela mesma, presente nos pressupostos da Pedagogia da Alternância, pode ser evidenciada em práticas educativas das EFAs. Esta constatação aponta para a necessidade de aprofundamentos em outros estudos.

Considerações finais

Romper com lógicas ideológicas hegemônicas que limitam a territorialidade educativa ao âmbito escolar formal é uma tarefa complexa, pois historicamente a escola foi concebida como o único espaço capaz de desenvolver processos formativos válidos/aceitos socialmente.

No entanto, no último quartel do século XX surgem movimentos educativos contra-hegemônicos que questionam a centralidade da escola formal na formação humana. O movimento da educação popular, cujo principal expoente no Brasil foi o educador Paulo Freire, aponta novas possibilidades de formação e a escola é apenas uma delas.

Os territórios da educação não se limitam a uma disputa epistemológica, uma vez que esse processo está comprometido com a garantia do direito à educação a todos, entendendo esse como um direito subjetivo de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, a nossa reflexão neste trabalho evidencia entendimentos de que os processos formativos em alternância fazem a intermediação entre a educação escolar e a educação não escolar, ampliando significativamente o território da educação.

Os territórios educativos na formação em alternância propõem novas metodologias para o desenvolvimento da *práxis* pedagógica. A reestruturação curricular, tendo como princípio articulador os saberes dos educandos e das comunidades a qual pertencem, ressignifica os conhecimentos. As diferentes experiências identificadas no intercurso pedagógico fornecem as diretrizes a serem observadas na formação da comunidade intraescolar e extraescolar. Nesse cenário desafiador, escola e comunidade integram um todo e procuram abarcar a pluralidade de aprendizagens construídas nas diferentes vivências.

Os processos formativos que envolvem as famílias e parceiros, assim como os processos educativos junto aos alternantes, extrapolam o território escolar, expandem-se para outros territórios, a comunidade, os movimentos sociais, sindicais, Organizações Não Governamentais, entre outros. Nesse movimento, a escola é tensionada a reelaborar suas representações sobre o seu lugar de produção do conhecimento e assumir os demais lugares com suas dimensões educativas, ampliando a visão e o conceito de escola para além da escola, reforçando a afirmação da Alternância como uma pedagogia das orlas ou fronteiras. Esta prática contribui para que o projeto de escola das EFAs fortaleça e oriente o projeto das comunidades, numa perspectiva de produção e reprodução sustentável da vida. Este trabalho aponta para a relevância da reflexão sobre o tema da educação não escolar no contexto das experiências de formação em Alternância e para a necessidade de aprofundamentos em outros estudos.

Referências

Begnami, J. B. (2019). *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Brandão, C. R. (2002). *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Brasil, (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – nº 9394/96*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Cavalcante, L. O. H. (2010). Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 18(68), 549-564. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>
- Coombs, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Une analyse de systèmes*. Paris: PUF.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, B. M. (2010). *Sobre a Tipologia de Territórios*. Recuperado de: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre-a-tipologia-de-territorios.pdf/at_download/file.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (1993a). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993a. (Coleção questões da nossa época), v.23.
- Freire, P. (1993b). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. L. (2010). Saber de experiência feito. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitzoski, J. J. (Orgs.). (2010). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 365-367). 2ª ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In *Revista Dialogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, 18(1), 10-32.
- Gadotti, M. (2007). Paulo Freire e a Educação Popular. *Revista Trimestral de Debate da FASE*, (113), 21-27.
- Gohn, M. M. G. (2006). Educação Não Formal participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*, 14(50), 27-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kosik, K. (1976). *Dialética do Concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Marques, J. B. V., & Freitas, D. (2017). Fatores de caracterização da Educação Não Formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1087-1110. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>

Nosella, P. (2007). Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. *Revista da Formação por Alternância*, 1(4), 5-18.

Pedro, J. C., & Stecanela, N. (2019). O Território Educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. *Práxis Educativa*, 14(2), 583-600. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.010>

Pineau, G. (1999). Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. In *Anais do 1º Seminário Internacional, Alternância e Desenvolvimento em Salvador* (pp. 56-63). Brasília: DF.

Pistrak, E. (1981). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense.

Santos, B. S. (Org.). (2005). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v.4).

Severo, J. L. R. L. (2015). Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(244), 561-576. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>

Telau, R. (2015). *Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

UNESCO, (1972). *Apprendre à être*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação UNESCO. Paris, Fayard.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 15/05/2021
Aprovado em: 13/04/2022
Publicado em: 06/07/2022

Received on May 15th, 2021
Accepted on April 13th, 2022
Published on June, 06th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Begnami, J. B., Costa, A. C. M., & Freitas, E. F. J. (2022). Territórios educativos na formação em alternância: escola - família – comunidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e12193. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12193>

ABNT

BEGNAMI, J. B., COSTA, A. C. M., & FREITAS, E. F. J. Territórios educativos na formação em alternância: escola - família – comunidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e12193, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12193>