

ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 30/07/2024

Aceito em: 18/09/2024

Publicado em: 22/01/2025

A mediação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos no contexto das Casas Familiares Rurais: o papel dos instrumentos pedagógicos

Mediation between popular knowledge and scientific knowledge in the context of Rural Family Houses: the role of pedagogical instruments

Mediación entre el saber popular y el saber científico en el contexto de las Casas Familiares Rurales: el papel de los instrumentos pedagógicos

*Elson Silva Sousa¹
Elmo de Souza Lima²*

<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe17972>

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir o papel dos instrumentos pedagógicos na mediação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” - CFRVE. É parte integrante da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. O trabalho foi realizado a partir da pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas e rodas de conversa, envolvendo os educadores, educandos, gestor escolar, coordenador pedagógico e representante da associação de pais da CFRVE. Os resultados apontam que os Instrumentos Pedagógicos exercem um papel importante na mediação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos no contexto das práticas educativas. Nesse processo, predominam as trocas de experiências entre educadores, educandos e as comunidades, por meio da construção coletiva do conhecimento, tendo em vista a diversidade de práticas sociais e saberes intrínsecos nos processos educativos ancorados na Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: Casa Familiar Rural. Instrumentos Pedagógicos. Conhecimentos Científicos. Saberes Populares.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em educação /PPGED/UFPI. Universidade Federal do Piauí - UFPI. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7916142168147171>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6043-4423>. Contato: elsonssousa@hotmail.com

² Pós-doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Coimbra. Universidade Federal do Piauí - UFPI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5107202296217835>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8102-2062>. Contato: elmolima@gmail.com

Abstract: This study aims to discuss the role of pedagogical instruments in mediating between popular knowledge and scientific knowledge in the Pedagogy of Alternation in the Rural Family House “Vivendo a Esperança” - CFRVE. It is an integral part of the research developed in the Master's Degree in Education at the Federal University of Piauí - UFPI. The work was carried out based on qualitative research, through interviews and conversation circles, involving educators, students, school manager, pedagogical coordinator and representative of the CFRVE parents' association. The results indicate that Pedagogical Instruments play an important role in mediating between popular knowledge and scientific knowledge in the context of educational practices. In this process, exchanges of experiences between educators, students and communities predominate, through the collective construction of knowledge, taking into account the diversity of social practices and intrinsic knowledge in educational processes anchored in the Pedagogy of Alternation.

Keywords: Rural Family Home. Pedagogical Instruments. Scientific knowledge. Popular Knowledge

Resumen: Este estudio tiene como objetivo discutir el papel de los instrumentos pedagógicos en la mediación entre el conocimiento popular y el conocimiento científico en la Pedagogía de la Alternancia en la Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” - CFRVE. Es parte integral de la investigación desarrollada en la Maestría en Educación de la Universidad Federal de Piauí - UFPI. El trabajo se realizó a partir de una investigación cualitativa, a través de entrevistas y círculos de conversación, involucrando a educadores, estudiantes, director escolar, coordinador pedagógico y representante de la asociación de padres de familia CFRVE. Los resultados indican que los Instrumentos Pedagógicos juegan un papel importante en la mediación entre el conocimiento popular y el conocimiento científico en el contexto de las prácticas educativas. En este proceso predominan los intercambios de experiencias entre educadores, estudiantes y comunidades, a través de la construcción colectiva de conocimientos, teniendo en cuenta la diversidad de prácticas sociales y conocimientos intrínsecos en los procesos educativos anclados en la Pedagogía de la Alternancia.

Palabras clave: Casa Familiar Rural. Instrumentos Pedagógicos. El conocimiento científico. Conocimientos populares.

INTRODUÇÃO

A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE), em São João do Sóter-MA, tem desenvolvido suas práticas educativas apoiadas nos referenciais políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância, uma concepção teórico-metodológica concebida na França, na década de 1930, que chegou ao Brasil no final da década de 1960 e se configurou como uma alternativa política e pedagógica comprometida com a formação crítica dos jovens do campo, associada às lutas dos Movimentos Sociais.

A Pedagogia da Alternância (PA) tem contribuído para organização e o desenvolvimento das práticas educativas que possibilitam a interação entre os diferentes sujeitos e espaços/tempos de produção do conhecimento. Além disso, fomenta o desenvolvimento de projetos educativos pautados no diálogo e nas trocas de conhecimentos, favorecendo o confronto entre os saberes oriundos das experiências dos camponeses com os conhecimentos advindos do meio acadêmico e científico.

Nesse contexto, os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância exercem um papel estratégico na promoção do diálogo entre os diferentes espaços/tempos educativos, bem como entre os diferentes conhecimentos e saberes que permeiam as práticas educativas nas Casas Familiares. Possibilitam, ainda, a inserção

crítica dos educandos na realidade social, favorecendo uma compreensão mais ampla dos condicionantes sócio-históricos, políticos, econômicas e culturais.

Diante desse cenário, este artigo objetiva discutir o papel dos Instrumentos Pedagógicos na mediação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos no contexto das práticas educativas da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” - CFRVE. Na acepção de Vygotsky, mediação é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26).

Neste sentido, os instrumentos pedagógicos desempenham a função de mediação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, ao possibilitarem a aproximação crítica e o diálogo entre essas formas de conhecimento, produzidas em realidades diferentes, nas interações construídas no Tempo/Escola e no Tempo/Comunidade.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, em que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados e o objeto não é um dado neutro (Chizzotti, 2010).

Na construção dos dados empíricos, utilizamos a entrevista semiestruturada e as Rodas de Conversas, inspiradas nos “Círculos de Cultura”, de Paulo Freire (Freire, 1967). Visando a preservação da identidade dos sujeitos, os colaboradores foram identificados com nomes de frutas do Serrado Maranhense: Ingá, Murta, Babaçu, Sapucaia, Macaúba, Pequi, Buriti e Caju, conforme exigência do Comitê de Ética.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DAS CASAS FAMILIARES RURAIS

O projeto educacional das Casas Familiares Rurais (CFR) foi forjado na França, década de 1930, no contexto do pós-guerra, marcado por um processo de reconstrução política, social e econômica (Silva, 2012). Esse projeto alimentou, desde o início, o objetivo de “romper com o paradigma urbano rumo a uma nova perspectiva educacional que transformasse seu entorno” (Jesus, 2011, p. 52).

Naquele cenário, a França possuía uma realidade agrária constituída por um número significativo de pequenas propriedades, baseadas na produção agrícola familiar, com um expressivo contingente de agricultores em situação de abandono, enfrentando

uma crise político-econômica que tornava muito difícil o processo de reorganização da vida no campo (Silva, 2012). Diante daquela conjuntura, as famílias dos agricultores uniram-se em torno de uma preocupação em comum: conciliar a educação dos filhos com o trabalho na agricultura desenvolvido nas comunidades. Naquele momento, o modelo de escola em funcionamento no campo não atendia aos anseios das comunidades, pois se pautava em um modelo de escola tradicional, que ensinava conteúdos desvinculados da vida.

Como forma de assegurar o direito à educação em suas próprias comunidades, um grupo de jovens reuniu-se com um pároco da aldeia de *Serignac Pebodou (l'abbé Granereau)*, no intuito de encontrar uma alternativa para a ausência de escolas na comunidade que lhes assegurassem o direito ao ensino (Ribeiro, 2013).

A iniciativa desses agricultores culminou na criação da primeira *Maison Familiale Rurale – MFR*, em Lot-et-Garone, região sudoeste da França. Essa nova forma de educação compunha-se de três dimensões: formação geral, social e profissional, adaptada às condições dos jovens que viviam no campo, intervindo principalmente no desenvolvimento da região (Silva, 2012).

As MFR's expandiram-se rapidamente pela Europa e pelo mundo, alcançando lugares onde os camponeses enfrentavam situações semelhantes às da França, marcada pela negação do direito à educação aos povos do campo. As Casas Familiares Rurais (CFRs) começaram a ser implantadas no Brasil na década de 1980, na região Nordeste, a partir de visitas à França, e estudos sobre a viabilidade realizadas por um grupo de técnicos do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias Estaduais de Educação. Esta iniciativa contou com o apoio do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL/NE), vinculado ao MEC, e da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE (Silva, 2012).

Assim, foram instaladas duas Casas Familiares Rurais no Brasil: a CFR de Arapiraca, no Estado de Alagoas, em 1980, com duração de três anos; e a CFR de Riacho das Almas, no estado de Pernambuco, em 1984. No entanto, essas duas experiências foram interrompidas³, e o seu fracasso está ligado aos conflitos entre os camponeses e os proprietários de terras na região (Silva, 2012).

³ Segundo Silva (2012) as causas da desmobilização, que culminaram no fracasso das experiências de implantação da CFR de Arapiraca, estão relacionadas à morte do presidente da associação da CFR, líder comunitário e presidente da cooperativa local, e aos conflitos com latifundiários e grandes produtores de fumo da região. No que se refere a experiência de Riacho das Almas, teve suas atividades interrompidas por questões relacionadas organização e mobilização de monitores e ainda por reivindicações de melhoria salarial.

Na segunda metade dos anos de 1980, as CFRs chegaram ao Sul do país. A região foi considerada “um terreno fértil para o seu florescimento e expansão em território brasileiro” (Silva, 2012, p. 59), pois diferentemente das experiências do Nordeste, essa fase agregou mais parcerias, visitas à França por pessoas interessadas na implantação das CFRs no Brasil, além do apoio do Governo do Estado. Esse processo foi se fortalecendo através da realização do Seminário Franco-Brasileiro, em Curitiba, em 1985, marcando, assim, as parcerias entre as MFRs, através do assessor da *Union Nationale des Meisons Familiaes Rurales (UNMFRs)* e o governo do Paraná.

Conforme o mapeamento da Associação Regional da Casas Familiares Rurais do Sul – ARCAFAR/Sul, realizado em 2011, esse número totalizava 71 CFRs, sendo 43 CFRs no Paraná; 22 CFRs em Santa Catarina e 06 CFRs no Rio Grande do Sul. Enquanto o número de CFRs nas Regiões Norte e Nordeste totalizavam 52 CFRs, sendo 30 CFRs no estado do Pará, 19 CFRs no Maranhão e 03 CFRs no Amapá (Silva, 2012).

No estado do Maranhão, as Casas Familiares Rurais funcionam sob a organização da ARCAFAR NE/NO - Associação das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil. A associação iniciou suas atividades em 2002, com a criação da sua primeira Casa Familiar Rural no Município de Imperatriz-MA, na comunidade de Coquelândia. Essa instituição tem atuado na organização pedagógica, bem como no aperfeiçoamento e crescimento do número de jovens nas CFRs (Brambati, 2011).

A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, locus dessa pesquisa, foi criada em 21 de março de 2001, passando a alimentar o sonho de novos rumos na educação dos jovens do meio rural de São João do Sóter, no estado do Maranhão. Havia naquela ocasião, nos discursos dos líderes familiares e de seus filhos, um sentimento de descrença sobre a eficácia da escola regular ofertada ao meio rural sotense (CFRVE, 2010; Sousa, 2021). O município de São João do Sóter - MA, onde está situada a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, pertence, geograficamente, à Mesorregião Leste Maranhense, e sua população é de 18.889 habitantes, possuindo um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado baixo: apenas 0,517 (IBGE, 2022).

O modelo escolar sotense, vinculado à perspectiva educacional hegemônica no Brasil, caracterizava-se pela oferta de poucas escolas de viés urbanocêntrico, conteudista, tornando-se fortalecedor de relações socioeconômicas descontextualizadas, favorecendo a lógica econômica capitalista de oferecer ao campo uma educação com investimentos inferiores às escolas situadas na sede do município.

A CFRVE organiza e desenvolve suas práticas educativas seguindo a metodologia da Pedagogia da Alternância. Nessa perspectiva, as práticas educativas são organizadas em alternâncias dos tempos/espços de produção e socialização de conhecimentos, conhecidos pelas expressões: Tempo/Escola (TE) e Tempo/Comunidade (TC), que seguem mediadas por Instrumentos Pedagógicos. No TE, os educandos participam das atividades pedagógicas que acontecem em sala de aula e em outros espaços educativos, através do ensino de conteúdos científicos dos componentes curriculares e, nos Projetos Educativos no Quintal-Laboratório da CFRVE, durante o período de 15 dias, em que os educandos estão no internato (CFRVE, 2010; Sousa, 2021).

Ao encerrar esse primeiro período de alternância pedagógica (Tempo/Escola), dá-se início, então, ao segundo momento, que é o TC, em que os educandos desenvolvem pesquisas, discussões e conversas com as comunidades, famílias, acompanhados pelos profissionais das áreas técnicas da agropecuária, através da mediação dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância. Esse modelo pedagógico configura-se como um ciclo dialético de formação, que favorece o diálogo entre diferentes conhecimentos, saberes e práticas sociais, bem como a articulação de diferentes tempos e experiências formativas, visando à formação integral dos jovens e à transformação da realidade do campo.

Neste contexto, os instrumentos pedagógicos funcionam como “[...] mediações, que lhes são específicas e que contribuem para articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização” (Jesus, 2011, p. 80). São eles que viabilizam os momentos educativos, permitindo o desenvolvimento de diálogo entre escola e comunidade, entre os conhecimentos científicos dos componentes curriculares e os saberes oriundos das experiências através do trabalho na agricultura camponesa. Essas mediações favorecem uma formação mais ampla e crítica sobre as condições de produção de vida no campo.

De acordo com Jesus (2011), os principais instrumentos pedagógicos utilizados nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que inclui as Casas Familiares, são: Plano de Estudos, Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, Viagem e Visita de Estudo, O Estágio, Serões, Visitas às famílias, Caderno de Acompanhamento, Tutoria, Projeto Profissional, Atividades de Retorno e as Avaliações.

Na Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudos (PE) é formado por um conjunto de questões discutidas e organizadas por professores e alunos durante o Tempo/Escola. Esse questionário possui uma temática específica, que está relacionada com as problemáticas locais, e/ou atividades de trabalho que se desenvolvem nas comunidades,

junto às famílias dos educandos, sendo um guia de pesquisa para os alunos. Neste caso, o PE favorece a inserção e investigação inicial da realidade vivida por suas famílias, buscando compreendê-la.

O Plano de Estudos “[...] proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico” (Jesus, 2011, p. 81) e é “através dele que se decifram as atividades da vida quotidiana, seus saberes, seus problemas e seus questionamentos” (Gimonet, 2007, p. 82). Desse modo, o Plano de Estudos cria novas possibilidades de aprofundamento das pesquisas e dos estudos sobre os temas geradores, como forma de expandir o olhar do educando sobre a realidade. A partir do Plano de Estudo abre-se:

Uma possibilidade de reflexão e problematização da realidade, que norteia as demais aprendizagens e aprofundamentos necessários. O PE é realizado a partir de um tema gerador previamente acordado com a comunidade escolar e que buscará, por meio da metodologia de pesquisa, responder às necessidades locais. (Jesus, 2011, p. 81).

Nesta perspectiva, o Plano de Estudos vai proporcionar um diálogo entre os educandos, os educadores e as famílias sobre a realidade objetiva do jovem, constituindo os roteiros de pesquisa da realidade que levantará as informações e os conhecimentos da comunidade acerca do tema em discussão.

Com base nesse processo de investigação da realidade, desenvolvido com o Plano de Estudos, os educandos produzem as sínteses textuais individuais sobre a realidade pesquisada com suas famílias. Essas produções são ricas de conhecimentos acerca do contexto local, destacando as características geográficas, modos de organização do território, produção familiar, bem como os aspectos socioambientais, as questões socioculturais, as técnicas de produções de alimentos e a criação de animais, entre outros.

No retorno do Tempo/Comunidade, os educandos trazem consigo as sínteses textuais individuais, produzidas com base nas questões dos Planos de Estudos, que serão socializadas de modo coletivo através da Colocação em Comum. A Colocação em Comum constitui-se em um espaço coletivo de trocas de experiências entre educadores e educandos, bem como de produção de novos conhecimentos sobre o mundo, na medida em que são socializados os conhecimentos sistematizados pelo alunado, a partir da pesquisa desenvolvida nas comunidades, por meio do Caderno da Realidade. Esse instrumento pedagógico tem sido de fundamental importância para a formação dos jovens na Casa Familiar Rural, promovendo um espaço de reflexão entre os educandos e

educadores acerca dos registros construídos a partir da pesquisa da realidade, permeado pelo diálogo com os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares.

Neste contexto, o Caderno da Realidade é um instrumento de registro acerca da pesquisa da realidade e da descoberta do meio de vida, relações, encontros e diálogos, expressão, formação geral e o preparo para formação permanente (Gimonet, 2007). Por meio dele, produz-se uma compreensão mais holística, isto é, uma visão da realidade em sua totalidade, que exige uma abordagem multidisciplinar por parte dos educandos e educadores.

O Caderno da Realidade se assemelha ao diário de campo, podendo acumular as funções técnica e pedagógica, pois favorece aos educandos o registro cuidadoso das informações e aprendizagens construídas durante as atividades na comunidade e, principalmente, nas visitas de estudos.

Na compreensão de Jesus (2011, p. 84), as Visitas e Viagens de Estudos “é um momento pedagógico de conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas”. Nesse sentido, as Visitas e Viagens de Estudos favorecem a materialização da teoria com práticas diversas, sabendo que são permeadas também por processos de reflexão e análise.

Outro instrumento de grande importância nas práticas educativas de formação por alternância são as Visitas às Famílias e às comunidades. Este Instrumento Pedagógico é utilizado para ampliar os diálogos e as trocas de experiência com as famílias e a comunidade. Portanto, são espaços/tempos importantes para o reconhecimento e a valorização dos saberes dos camponeses, pois “[...] trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. Elas possuem ainda um caráter de acompanhamento e de integração do aluno com sua família” (Jesus, 2011, p. 86).

Entre esses Instrumentos Pedagógicos, os Serões se destacam devido ao seu caráter mais lúdico, reflexivo e integrativo de diversas linguagens artísticas. São espaços educativos, instituídos no contexto da Pedagogia da Alternância, que oportunizam aos jovens do campo momentos de aprendizagem através de discussões sobre as questões em torno do currículo e problemáticas suscitadas nas aulas. Proporciona ampliação do conhecimento em constante diálogo sobre a realidade dos educandos e a conjuntura política, econômica e cultural do campo. Segundo (Jesus, 2011, p. 86), “os Serões são espaços/tempos de reflexão, integração, atividades artísticas e debates que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos”.

O Caderno de Acompanhamento é outro instrumento que tem a função favorecer uma integração entre a escola e a família, estabelecendo um diálogo entre os dois espaços/tempos de aprendizagens. Nesse Caderno, os educandos fazem o registro das principais atividades realizadas na escola, bem como aquelas atividades realizadas junto à família, constituindo-se em uma forma de avaliação e de diálogo/acompanhamento entre a escola e a família (Jesus, 2011).

Já a Tutoria é uma ferramenta que possibilita ao monitor fazer as orientações de modo individualizado com os educandos, favorecendo um diálogo entre educador e educando acerca dos temas em discussão nos Planos de Estudos, dentre outros aspectos da realidade dos jovens. Por meio da tutoria, é possível realizar um acompanhamento personalizado dos educandos. É nesse momento que “cada monitor tem o papel de incentivar, acompanhar, orientar seus educandos na realização de seus projetos profissionais, vivência em grupo e no engajamento comunitário” (Jesus, 2011, p. 87).

O Estágio visa propiciar um momento em que os jovens constroem aprendizagens em outros espaços de aperfeiçoamento profissional, como estabelecimentos rurais que desenvolvem atividades ligadas à sua área de formação, possibilitando uma maior apropriação dos conhecimentos das áreas técnicas estudados na CFRVE.

Esse período é fundamental para a construção do Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), que é um trabalho constituído durante os anos em que este se encontra em formação, e é concluído pelo educando no último ano do Ensino Médio Profissionalizante. O PPVJ deverá ser desenvolvido com foco em uma área de interesse profissional do jovem, sendo discutido com a equipe pedagógica e ainda com as famílias, com base nas experiências e atividades concretas desenvolvidas dentro das comunidades e/ou com a família, pelos educandos (Jesus, 2011).

Diante deste contexto, os Instrumentos Pedagógicos são imprescindíveis ao bom desenvolvimento e efetivação das ações educativas implementadas nas Casas Familiares Rurais, pois favorece a integração/articulação entre os espaços e tempos de produção coletiva do conhecimento, proporcionando diálogos constantes entre realidades, sujeitos e conhecimentos, tornando a ação educativa ligada ao contexto dos povos do campo.

2.1 Os instrumentos pedagógicos como dispositivos de mediação entre o conhecimento científico e os saberes populares.

A tradição científica e pedagógica hegemônica, baseada na racionalidade técnica, tem influenciado significativamente os projetos educativos nas escolas brasileiras e latino-americanas. Essa abordagem enfatiza a objetividade, a neutralidade e a universalidade do conhecimento, muitas vezes desvinculando-o dos contextos históricos, econômicos, culturais e das relações sociais e políticas que moldam as práticas sociais e os processos de produção e validação do conhecimento.

Esse paradigma técnico-científico e pedagógico tem suas raízes na tradição europeia de pensamento iluminista, que valoriza a razão e o método científico como únicas bases legítimas para a produção de conhecimento. Em virtude disso, tende a marginalizar outras formas de conhecimento e perspectivas epistemológicas que emergem de diferentes culturas e contextos sociais.

Ao dissociar o conhecimento de suas origens históricas, econômicas e culturais, a tradição hegemônica tende a reforçar uma visão de mundo universalista e descontextualizada, que não considera as dinâmicas sociais e políticas que moldam a produção do conhecimento. Isso pode limitar a capacidade dos estudantes de entenderem criticamente o papel do conhecimento na sociedade e de se engajarem de forma significativa com as questões locais e globais.

Na visão de Santos (2002), a ciência clássica tornou-se a forma hegemônica de conhecimento, portanto, suas regras objetivistas assumiram o monopólio na definição e legitimação do “conhecimento verdade”, deixando à margem outros saberes e formas de aprendizagem. Neste contexto, todo conhecimento que não se adequa aos seus parâmetros de racionalidade e ao seu rigor metodológico, é deslegitimado e invisibilizado, ou seja, destituído de valor científico e/ou acadêmico (Lima, 2016).

Os projetos educativos e curriculares implementados no Brasil são concebidos a partir dos pressupostos políticos e epistemológicos do pensamento científico e pedagógico hegemônico, que privilegia uma visão eurocêntrica da história e das ciências, marginalizando ou ignorando as contribuições de culturas não europeias.

Nessa perspectiva, esses projetos educativos e curriculares contribuem para aprofundar as desigualdades sociais, econômicas e epistêmicas, assim como manter as hierarquias de poder, na medida em que privilegiam os conhecimentos derivados da

ciência ocidental, negligenciando saberes tradicionais indígenas, afrodescendentes e populares, reforçando desigualdades e injustiças históricas.

Em virtude disso, Santos (1999) propõe a ruptura com os modelos pedagógicos e científicos concebidos a partir do paradigma da ciência moderna, que estabelece uma dicotomia entre o conhecimento científico e o senso comum, e fomenta a disseminação de experiências educativas que concebam a produção do conhecimento através de práticas dialógicas capazes de articular os diferentes saberes produzidos no contexto das práticas sociais. Defende, ainda, o desenvolvimento de práticas alternativas no âmbito ciência e da produção do conhecimento científico que favoreçam a reinvenção das práticas sociais, bem como a legitimação de práticas silenciadas, tendo como ponto de partida a horizontalidade entre diferentes formas de conhecimento (Santos, 2002).

As reflexões empreendidas por esse autor dialogam com as proposições teóricas e metodológicas concebidas a partir das teorias críticas da educação voltadas à construção de outro projeto de educação e de ciência que se constitua enquanto espaço democrático, de dialeticidade entre os diferentes saberes construídos na convivência/existência dos diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, é através do reconhecimento/valorização dos diferentes saberes produzidos no bojo das práticas sociais que será possível o desenvolvimento de práticas formativas que, através da legitimação desses diferentes saberes, permitirão a produção de alternativas de radicalização da democratização da sociedade e da transformação social. Desse modo, uma ciência que se institui como espaço de acolhimento dos diferentes saberes “traz em si a possibilidade do diálogo, da abertura ao outro, da busca pelo encontro/confronto entre diversas formas de interpretar a realidade” (Avanzi, 2007, p. 174).

Diante desse cenário, compreendemos que a Pedagogia da Alternância tem se constituído como proposta política e pedagógica comprometida com o desenvolvimento de projetos educativos voltados ao acolhimento dos diferentes saberes produzidos no campo. A partir das atividades de imersão crítica dos jovens na realidade, esses projetos educativos buscam estabelecer o diálogo entre os diferentes contextos sociais, políticos e culturais, priorizando o diálogo entre os saberes construídos nesses territórios.

A partir da implementação de estratégias políticas e pedagógicas associadas à construção coletiva do conhecimento e a articulação entre teoria/prática e os diferentes tempos e espaços de produção do conhecimento, as instituições de ensino que atuam com a Pedagogia da Alternância têm ampliado o diálogo entre os diversos saberes e

práticas sociais, bem como fomentado o encontro/confronto entre diversas formas de interpretação da realidade. Essa diversidade política e epistemológica é fundamental para o desenvolvimento de projetos educativos voltados à formação crítica dos jovens.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância traz uma contribuição importante na articulação entre os diferentes conhecimentos e saberes produzidos pelos vários grupos sociais, principalmente aqueles que atuam no campo brasileiro, colocando estes conhecimentos a serviço da luta pela transformação social deste território, buscando superar uma tradição pedagógica hegemônica, associada à negação e/ou à invisibilidade dos saberes populares (Lima, 2015).

Dessa forma, os Instrumentos Pedagógicos cumprem a função de mediação entre os saberes populares e conhecimentos científicos, favorecendo as dimensões metodológica e epistemológica do processo formativo na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” CFRVE. Também atuam na construção de diferentes possibilidades de diálogos dentro da Pedagogia da Alternância, na perspectiva da educação e trabalho; teoria e prática; escola e meio social. Além disso, os instrumentos pedagógicos contribuem tanto na articulação entre os diferentes conhecimentos e/ou saberes que permeiam as práticas educativas, auxiliando na efetivação de sua práxis, quanto nas relações entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização (Jesus, 2011).

Sob tal visão, a Pedagogia da Alternância defende que os conhecimentos científicos e os saberes populares devem permear as práticas educativas, em uma relação de horizontalidade, sendo pautadas no diálogo mútuo, no respeito ao modo de pensar dos camponeses e na reflexão crítica acerca dos diferentes tipos de conhecimentos que permeiam as práticas sociais no campo. O reconhecimento e o respeito aos saberes tradicionais não significam se limitar ao modo de pensar ingênuo e acrítico. Pelo contrário, as práticas educativas são conduzidas a partir da metodologia da problematização crítica e do desvelamento das tramas políticas e ideológicas de dominação que permeiam as práticas sociais e culturais no território camponês.

Desse modo, os projetos educativos são concebidos com o intuito de possibilitar uma imersão crítica dos educandos na realidade, visando, por um lado, reconhecer os saberes tradicionais historicamente construídos pelos camponeses; por outro, estabelecer o diálogo entre os diferentes saberes, pretendendo uma compreensão crítica do mundo e, principalmente, a construção de alternativas de transformação social, que levam em consideração as práticas políticas e organizadas dos povos do campo.

Os projetos educativos desenvolvidos no âmbito das Casas Familiares dialogam com pressupostos teóricos e epistemológicos críticos, voltados à valorização e ao reconhecimento da diversidade política e epistemológica que orientam as práticas dos movimentos sociais do campo e seus projetos de sociabilidade, concebidos a partir dos princípios da sustentabilidade (ambiental, social, econômica e cultural), da solidariedade, da cooperação e do bem viver.

Compreendemos que tais pressupostos epistemológicos dialogam com as proposições realizadas por Santos (2010), quando propõe que os projetos educativos precisam considerar a diversidade epistêmica que permeiam as práticas sociais e culturais dos diferentes povos que vivem no campo. Daí a necessidade de construir práticas educativas que se configurem nos “Círculos de Cultura”, defendidos por Freire (1967), ou até mesmo nas práticas/vivências das “Ecologias de Saberes”, propostas por Santos (2010, p. 45), que “têm como premissa a ideia de diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico”.

Partindo dessa premissa, a CFRVE desenvolve suas práticas educativas em diferentes espaços/tempos de produção do conhecimento, buscando articular os saberes populares produzidos nas relações comunitárias de trabalho, bem como nas práticas sociais e culturais com os conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento. Neste contexto, os Instrumentos Pedagógicos exercem um papel estratégico de mediação e articulação dos processos formativos, na relação entre esses saberes em diferentes espaços de produção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos diálogos estabelecidos com os educadores, verificamos que há um reconhecimento, por parte deles, da importância dos Instrumentos Pedagógicos na mediação entre os espaços/tempos de aprendizagem, principalmente no processo de articulação/diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos científicos no contexto das práticas educativas das Casas Familiares Rurais.

Na visão da professora Murta, *“todos esses instrumentos servem na minha prática como professora porque me aproxima da família do meu aluno, da realidade do meu aluno, para que eu possa trabalhar em cima da realidade dele”*. Neste caso, o lugar que os Instrumentos Pedagógicos ocupam no interior das práticas educativas pode ter

significados mais amplos e/ou particulares, a depender do trabalho de cada professor em suas ações educativas, porém, é perceptível que a função integrativa se faz presente.

Murta afirma, por exemplo, que o conjunto dos quatro Instrumentos Pedagógicos: “*Caderno da Realidade*”, o “*Plano de Estudo*” e o “*Caderno da Alternância*” e a “*Colocação em Comum*”, na prática educativa da CFRVE, são capazes de unir a escola, os professores e as famílias dentro da realidade dos alunos, mediando sua relação de aproximação entre sujeitos e a realidade social. Enquanto o Plano de Estudos proporciona uma pesquisa da realidade, o Caderno da Realidade garante o registro das explorações e descobertas realizadas pelos jovens em seu meio social e, então, a Colocação em Comum organiza as discussões do que foi apreendido da realidade, aprofundando as áreas de conhecimento, para depois retornar ao meio socioprofissional (Gimonet, 2007; Jesus, 2011).

Para a professora Murta, os instrumentos pedagógicos ajudam solidificar a formação na direção da dimensão crítica, auxiliando os professores na compreensão da realidade e na escolha das estratégias de trabalho. Desse modo, estão diretamente ligados ao desenvolvimento de experiências educativas comprometida com o trabalho coletivo e o diálogo entre sujeitos, visando à transformação da realidade.

Considerando, pois, a função integrativa entre o Tempo/Escola e o Tempo/Comunidade, mediada pelos Instrumentos Pedagógicos, Sapucaia afirma que “*alguns instrumentos pedagógicos acontecem dentro do período escolar e, em outros momentos, acontecem dentro da comunidade, então quando há o retorno dos alunos à CFR*”. De acordo com a professora, há instrumentos pedagógicos que servem para orientar o trabalho dos educandos durante as atividades do Tempo/Escola, enquanto existem outros que auxiliam no trabalho educativo realizado no Tempo/Comunidade, como o Plano de Estudos, por exemplo. Para Sapucaia, “[...] O foco do Plano de Estudo é conhecer a realidade do aluno para depois trabalharmos aquela limitação que ele tem que desenvolver para melhorar a sua comunidade, um dos pilares é o desenvolvimento da comunidade”.

De acordo com Jatobá, Jenipapo e Ingá, o Plano de Estudos é um dos Instrumentos Pedagógicos mais importantes na Pedagogia da Alternância. Jatobá compreende que os instrumentos colaboram com as práticas educativas na Pedagogia da Alternância, direcionando os educandos com a formação específica para atuarem no desenvolvimento do meio rural, pois de posse desses conhecimentos, os jovens “*ficam em suas próprias comunidades ajudando o entorno*”. Jenipapo, por sua vez, entende que

“na CFR de São João do Sóter-MA, o Plano de Estudos é vital ao processo pedagógico”, considerando-o como o instrumento que proporciona maior desempenho “no processo de ensino e aprendizagem”, pois é o “começo de tudo”.

Ingá destaca a importância do Plano de Estudos na mediação entre o conhecimento oriundo do saber popular e o conhecimento científico, sobretudo, em questões relacionadas aos “tratos culturais”, expressão que se refere às atividades de produção agrícola, em que há tanto a mobilização dos saberes construídos nas experiências dos agricultores, como dos conhecimentos científicos, produzidos na área da agronomia e zootecnia, utilizados nas outras áreas como a bovinocultura, caprinocultura e a fruticultura.

Desse modo, o Plano de Estudo funciona como a locomotiva que puxa os demais “vagões” da alternância. Para Gimonet (2007, p. 82), “é através dele que se decifram as atividades da vida cotidiana, seus saberes, seus problemas e seus questionamentos”. O Plano de Estudos ajuda no desenvolvimento de um trabalho específico na área técnica que relaciona esses saberes do agricultor às atividades desenvolvidas pelo educando na comunidade e com sua família e os conhecimentos adquiridos nos estudos das disciplinas técnicas na CFRVE. Deste modo, “O PE é realizado a partir de um tema gerador previamente acordado com a comunidade escolar e que buscará, por meio da metodologia de pesquisa, responder às necessidades locais” (Jesus, 2011, p. 81).

Assim, a professora Babaçu afirma que o Plano de Estudos auxilia na investigação da realidade social, econômica e cultural. Como exemplo, ela apresenta o Plano de Estudos construído com base nos conhecimentos sobre a “*utilização de matéria-prima local para a construção de instalações rurais*”.

Com base nas informações levantadas pelos educandos na pesquisa, foi possível orientá-los sobre novas formas de desenvolver um determinado trabalho dialógico entre saberes populares e conhecimentos científicos. As aprendizagens construídas a partir desse diálogo auxiliaram os educandos e suas famílias na melhoria das condições materiais de produção econômica em suas comunidades, atuando especificamente nas instalações que elas utilizam para criação de animais de pequeno e grande portes, bem como para o armazenamento de alimentos.

Neste caso, os Instrumentos Pedagógicos, em particular o Plano de Estudos, auxiliam educandos e educadores a transitarem, dentro de um movimento dialético: da prática à teoria e da teoria à prática, e criarem novas possibilidades de aprendizagens e produção do conhecimento, a partir da imersão crítica na realidade e do contato direto

com as situações concretas vivenciadas pelos sujeitos e seus saberes, marcados pela dialogicidade da produção da vida.

Na visão dos educandos (Macaúba, Pequi e Buriti), os Instrumentos Pedagógicos são ferramentas de investigação da realidade social, pois através deles é possível compreender as características e potencialidades das comunidades. Ao passo que auxiliam na investigação da realidade social, funcionam também como organizadores didáticos para a gestão da própria formação na CFRVE. Por fim, reconhecem o papel dos Instrumentos Pedagógicos na mediação entre os saberes populares dos educandos e os conhecimentos científicos, socializados nas Visitas Técnicas. Tais encontros representam um momento de integração da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, em que os monitores e técnicos, educandos e famílias podem “trocar ideias sobre as questões sociais, pedagógicas, agrícolas” (Jesus, 2011, p. 86).

Pequi, por sua vez, destaca que as “*Visitas de Estudos*”, as “*Visitas Técnicas*” e a “*Colocação em Comum*” auxiliam na compreensão da realidade, a partir da articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares. No entanto, acredita que as comunidades trabalham com um sistema de produção agrícola pouco eficiente. Ele faz uma comparação entre o modo de produção com base em práticas calcadas no saber popular, com uso de adubo orgânico e as práticas baseadas no conhecimento científico, com uso de técnicas mais avançadas, como nas hidropônicas com as quais eles tiveram contato em Visitas Técnicas.

Para os estudantes, esse processo de ir à comunidade e depois retornar para discutir na CFRVE os conhecimentos levantados, favorece o diálogo entre as aprendizagens vivenciadas na escola com aquelas do meio familiar. Com a mediação desses instrumentos, os educandos buscam o aprofundamento dos seus conhecimentos pela problematização das questões de investigação da realidade, imersas no saber popular.

A partir das discussões nas Rodas de Conversas, os professores e os pais reafirmaram a importância dos Instrumentos Pedagógicos como mediadores do processo educativo, principalmente no processo de produção do conhecimento. Além do Plano de Estudos, destacaram também a relevância da Colocação em Comum. A professora Sapucaia enfatizou que o trabalho coletivo realizado por educadores, através desses instrumentos, contribui para a aproximação dos campos do saber, criando tensões que produzem discussões ricas de oportunidades para melhoria das aprendizagens, nas diferentes realidades:

Como as minhas disciplinas são da área técnica, a gente não sente tanta dificuldade já que eles vivem na zona rural. É uma atividade rotineira deles exercerem e, às vezes, eles confrontam o conhecimento científico com aquilo que é praticado rotineiramente, aí a gente mostra e fala para eles montarem as experiências e confrontarem os contextos, o empírico que foi adquirido de geração em geração e o científico (Sapucaia).

O confronto dos saberes populares com os conhecimentos científicos é evidente no depoimento da professora Sapucaia. Para ela, tanto na pesquisa proporcionada pelo Plano de Estudos, no início de cada alternância, como na Colocação em Comum, os educandos discutem o que cada um pesquisou em sua realidade, para produção das sínteses textuais individuais no Tempo/Comunidade e da síntese textual coletiva, no Tempo/Escola, evidenciando todas as experiências com as quais tiveram contato. São espaços/tempos de problematizações para a produção coletiva do conhecimento, tornando o processo educativo mais fecundo e rico para o desvelamento da realidade e da produção de novas alternativas de desenvolvimento do campo.

O processo de construção coletiva do conhecimento desenvolvido na CRF, que envolve a construção de sínteses textuais individuais e as sínteses textuais coletivas, forma um caminho dialético, criando relações entre espaços e tempos formativos distintos (Tempo/Escola e Tempo/Comunidade), que também favorece o encontro de saberes populares e os conhecimentos científicos. Nessa dimensão da prática educativa em alternância, mediada pelos instrumentos pedagógicos, o confronto entre os saberes populares e os conhecimentos científicos dentro da discussão dos conteúdos escolares, deve ser uma exigência, para melhor organização do trabalho educativo e do pensamento sobre a realidade. Esse fato:

[...] coloca ao professor ou, mais amplamente, a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2015, p.31).

Ao possibilitar o diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos científicos no interior do currículo escolar, a Pedagogia da Alternância não está advogando o desprezo pelos conhecimentos científicos e seu papel na elaboração do pensamento crítico dos educandos. Pelo contrário, reconhece que a escola é o lugar por excelência para organização sistemática e socialização do repertório cultural acumulado pela humanidade, e que esse saber se estrutura através dos conteúdos, nos componentes curriculares. No entanto, esse trabalho não precisa estar dissociado do outro papel

importante desenvolvido pela escola, que é o respeito aos saberes iniciais, trazidos pelos educandos e o avanço na aquisição de um saber mais sistemático.

O processo de investigação da realidade, promovido através dos instrumentos pedagógicos, propicia a inserção dos jovens em suas realidades e media o encontro dos saberes populares e conhecimentos científicos, visando à construção de uma leitura crítica da realidade. Para Freire (2015, p.32), esse processo de desenvolvimento da consciência crítica do mundo exige do educador paciência pedagógica, para ir pouco a pouco auxiliando o educando nesse caminho, que levará à mudança, e, assim, “ a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Nessa perspectiva, os instrumentos pedagógicos fomentam a dimensão dialógica nos processos educativos, resultando na produção do conhecimento conectado com a realidade do campo e dos seus sujeitos, isto é, um conhecimento que emerge das vivências sociais, políticas, econômicas e culturais em confronto, que cria espaços/tempos de ação-reflexão que desencadeiam problematizações e reflexões que favorecem mudança de pensamento, superação de visões ingênuas sobre o mundo e seus sujeitos.

Dessa forma, o processo educativo dialógico desenvolvido nas Casas Familiares Rurais é essencial à formação crítica dos educandos, pois é por meio dele que se dá a superação de um pensar ingênuo dos educandos, por um pensamento crítico. Do encontro e confronto entre os saberes populares e os conhecimentos científicos dentro da Pedagogia da Alternância produz-se uma formação efetivamente crítica dos jovens.

Essa concepção de diálogo praticada nas CFRs assume uma dimensão política e pedagógica relevante, na medida em que se torna essencial na problematização da realidade, na transformação do modo de pensar dos educandos, objetivando a superação de uma compreensão simplista do mundo. Nesse processo, o diálogo visa o desenvolvimento do pensamento elaborado, portanto, associado ao desenvolvimento da consciência crítica, que favorece uma leitura das contradições sociais mais amplas com as problemáticas manifestadas nas relações do contexto comunitário.

Essa perspectiva de formação da CFRVE, apoiada pelos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, busca o fortalecimento das relações comunitárias coletivas, aspirando o desenvolvimento do meio, com ampla participação de sujeitos. Além disso, seus projetos formativos estão comprometidos com uma base econômica fundada na agricultura camponesa, capaz de proporcionar autonomia às

famílias, por meio de uma formação crítica e política para o combate das relações de exploração propostas pelo capitalismo no campo.

4 CONCLUSÃO

A Pedagogia da Alternância constitui um sistema educativo que confere vida ao projeto educacional das Casas Familiares Rurais. Não podemos tomá-la como um simples conjunto de estratégias de ensino, mas percebê-la em sua complexidade, que consegue estabelecer múltiplas relações entre os espaços/tempos da escola, família e meio sociocultural e profissional; educação e trabalho, teoria e prática, saberes populares e conhecimentos científicos, colocando-se à disposição da organização das práticas educativas em favor do desenvolvimento do meio e da construção de outro projeto de sociedade e de campo.

Durante a pesquisa, percebemos que a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, em São João do Sóter-MA, organiza e desenvolve suas práticas educativas, com o auxílio dos Instrumentos Pedagógicos, que favorecem a mediação entre diferentes experiências educativas desenvolvidas por meio da alternância de Tempos e Espaços, envolvendo a escola, o quintal-laboratório, a comunidade e as residências das famílias. É na alternância entre o Tempo/Escola e o Tempo/Comunidade que os Instrumentos Pedagógicos vão dando conteúdo e forma ao projeto educacional.

Nesse contexto, os projetos educativos implementados a partir da Pedagogia da Alternância possibilitam uma imersão crítica dos educandos na realidade sociopolítica, econômica e cultural, inserindo-os nela para investigá-la, discuti-la com seus pares, aspirando a produção de novos conhecimentos através das sínteses individuais e coletivas, bem como a proposição de soluções aos problemas vivenciados nas comunidades.

No processo de imersão da realidade, o Plano de Estudo exerce um papel pedagógico importante, tanto na organização da atividade de pesquisa, através das questões geradoras que irão fomentar as dinâmicas de reflexão, problematização e investigação da realidade, quanto na sistematização das informações e dos conhecimentos produzidos durante este processo, que são organizados por meio do Caderno da Realidade.

A Colocação em Comum favorece a socialização e a reflexão coletiva acerca do conhecimento produzido durante as atividades de imersão da realidade. Além disso,

possibilita as trocas de experiências entre os educandos e educadores acerca das experiências de investigação, do processo de sistematização das informações e das trocas de conhecimentos estabelecidas entre os educandos com as suas comunidades. Nesse espaço, os diferentes sujeitos se encontram e expressam suas concepções acerca do mundo, de suas práticas sociais e suas lutas, reconhecendo-se como sujeitos históricos, produtores de conhecimentos.

Assim, os saberes produzidos a partir deste movimento de imersão crítica na realidade vão sendo aprofundados através dos estudos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento e dos processos de diálogo/confronto estabelecidos entre os saberes sociais, oriundos das experiências dos camponeses, e os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Esse movimento dialético de ação-reflexão-ação que permeia as atividades pedagógicas das Casas Familiares, configura-se como uma práxis formativa importante no desenvolvimento do pensamento crítico dos jovens, pois permite que a óptica ingênua, em que antes se fundamentavam as ações dos educandos, seja superada por uma visão sistematizada, crítica e epistêmica.

Nesse sentido, os saberes populares são o ponto de partida do processo educativo, servindo de base para o processo de reflexão crítica sobre a realidade do campo. As mediações pedagógicas e epistêmicas estabelecidas pelos instrumentos pedagógicos favorecem, portanto, o diálogo entre os saberes sociais e os conhecimentos científicos, socializados através das disciplinas curriculares, viabilizando problematizações, tensões e reflexões críticas necessárias ao desvelamento da realidade, permeada por relações de poder, processos de dominação e exclusão, bem como por possibilidades de construção de outro projeto de sociedade mais justo, fraterno e sustentável.

REFERÊNCIAS

AVANZI, Maria R. **Notas sobre Educação Ambiental e Intervenções Sociais**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 2, n. 1, p. 167-184, 2007;

BRAMBATI, Sandra Aparecida Carminati. **A luta e o compromisso da ARCAFAR NE/NO no Brasil pela educação do campo no Maranhão**. Revista da formação por alternância: educação do campo. V1. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2011;

CFRVE - Casa Familiar Rural “Vivendo e Esperança. **Projeto Político Pedagógico: ensino médio integrado a educação profissional técnico de nível médio com habilitação em agropecuária**. São João do Sóter, 2010;

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.11.ed. São Paulo: Cortez, 2010;

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015;

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ:Vozes, Paris: AIMFR, 2007;

JESUS, Janinha Gerk de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2022**: população, economia, educação. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-joao-do-soter.html>. Acesso em 12 out. 2023;

LIMA, Elmo de Souza. **A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo**: os dilemas políticos e pedagógicos. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. (Org.). Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina - PI: EDUFPI, 2016, p. 65-90;

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo. Curitiba - PR: CRV, 2015;

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre educação do campo**. 2.ed. Teresina: EDUFPI, 2014;

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2002;

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013;

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010;

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002;

SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012;

SOUSA, Elson Silva. **As práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter - MA: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.