

POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR

MORETTI, Cheron Zanini*

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke**

CORRÊA, Aline Mesquita***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral compreender como acontecem as *possibilidades emancipatórias* na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), situada na Região do Vale do Rio Pardo, Rio Grande do Sul. Para tanto, apresentamos aspectos de contexto histórico em que se inserem a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular buscando compreender o encontro entre ambas na realidade brasileira. Em seguida, o diálogo entre a alternância no *tempo-espaco-escola/tempo-espaco-campo* com a intencionalidade política na experiência dessa escola. A partir da realização de observação participante, de entrevistas semiestruturadas e de análise a partir de uma perspectiva freireana, pudemos sistematizar e compreender a essência desse fenômeno educativo por meio das relações dialéticas entre: *do-discência e práxis; educação e trabalho; saber e experiência; e, conhecimento e humanização* como indicadores da emancipação na educação do campo na EFASC.

Palavras-chave: Possibilidades Emancipatórias. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Educação Popular. Educação do Campo.

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciada em História nessa mesma universidade. Professora e pesquisadora na Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cheron@unisc.br

** Doutoranda em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista CAPES-Taxa. Mestre em Educação, Pós-Graduada em Supervisão Escolar, Graduada em Pedagogia nessa mesma IES. Coordenadora Pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). Endereço: Rua Dom Antônio Reis, 308. Linha Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cristina.vergutz@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduada em Pedagogia Licenciatura pela mesma instituição. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Sobradinho, Rio Grande do Sul. Graduada em Letras/ Português/Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: alinemesquita@yahoo.com.br

**EMANCIPATORY POSSIBILITIES AT ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ
DO SUL: DIALOGUES BETWEEN PEDAGOGY OF ALTERNANCE AND POPULAR
EDUCATION**

MORETTI, Cheron Zanini*

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke**

CORRÊA, Aline Mesquita***

ABSTRACT

The following article seeks to understand how emancipatory possibilities arise at the Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), located in the region of Rio Pardo, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. For this, we present some aspects related to the historical context in which the idea of Pedagogy of Alternance and popular education were introduced, aiming primarily to understand their relations in Brazilian reality. Following this, we merge the subject of space-school/time-space-countryside with the political intention in the experience of this school. Starting from a participant observation methodology, as well as semi-structured interviews and analysis from the Freirean ideals, we were able to systematize and understand the essence of this educational phenomenon through the dialectical relationship between: do-discencia and praxis, education and work, knowledge and experience, and knowledge and humanization. These categories were understood as emancipation indicators in the countryside education at EFASC.

Keywords: *Emancipatory possibilities. Escola Família Agrícola, Pedagogy of Alternance. Popular Education. Countryside Education.*

* *PhD and Master in Education from the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Degree in History at this same university. Professor and researcher in the Research Line: Education, Work and Emancipation of the Post-Graduation Program in Education of the Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: cheron@unisc.br*

** *Doctoral student in Education at the Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Scholarship CAPES-Taxa. Master in Education, Graduate in School Supervision, Graduated in Pedagogy at the same IES. Coordinator of the Pedagogical School of the Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). Address: Dom Antônio Reis Street, 308. Linha Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: cristina.vergutz@gmail.com*

*** *Master in Education from the Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduated in Pedagogy from the same institution. Professor of Early Childhood Education, Sobradinho Municipality, Rio Grande do Sul, Brazil. Graduated in Literature / Portuguese by the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: alinemesquita@yahoo.com.br*

**POSIBILIDADES EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA FAMILIA AGRÍCOLA DE
SANTA CRUZ DO SUL: DIÁLOGOS ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA Y
LA EDUCACIÓN POPULAR**

MORETTI, Cheron Zanini*

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke**

CORRÊA, Aline Mesquita***

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo general comprender cómo ocurren las posibilidades emancipatorias en la Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), situada en la Región del Vale do Rio Pardo, Rio Grande do Sul. Para ello, presentamos aspectos de contexto histórico en que se inserta la Pedagogía de la Alternancia y la Educación Popular buscando comprender el encuentro entre ambas en la realidad brasileña. A continuación, el diálogo entre la alternancia en tiempo-espacio-escuela / tiempo-espacio-campo con la intencionalidad política en la experiencia de esa escuela. A partir de la realización de observación participante, de entrevistas semiestructuradas y de análisis desde una perspectiva freireana, pudimos sistematizar y comprender la esencia de ese fenómeno educativo por medio de las relaciones dialécticas entre: do-dicencia y praxis; educación y trabajo; saber y experiencia; conocimiento y humanización como indicadores de la emancipación en la educación del campo en la EFASC.

Palabras claves: Posibilidades Emancipatorias. Escuela Família Agrícola. Pedagogía de la Alternancia. Educación Popular. Educación del Campo.

* Doctora y Maestra en Educación por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciada en Historia en esa misma universidad. Profesora e investigadora en la Línea de Investigación: Educación, Trabajo y Emancipación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cheron@unisc.br

** Doctorante en Educación en la Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Becaria CAPES-Taxa. Maestra en Educación, Postgrado en Supervisión Escolar, Graduada en Pedagogía en esa misma universidad.. Coordinadora Pedagógica de la Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). Dirección: Rua Dom Antônio Reis, 308. Línea Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cristina.vergutz@gmail.com

*** Maestra en Educación por la Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduada en Pedagogía por la misma institución. Profesora de Educación Infantil, Municipio de Sobradinho, Rio Grande do Sul, Brasil. Licenciada en Literatura / Portugués por la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: alinemesquita@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) está situada na região do Vale do Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul que, mesmo sendo um estado historicamente ligado à produção agropecuária e vinculado ao latifúndio fronteiriço, em especial na sua metade sul em que predomina a criação extensiva de gado, é conhecido por ser um grande produtor de alimentos oriundos da agricultura familiarⁱ.

A região em que se encontra a escola estudada caracteriza-se como sendo uma região fumicultora, responsável por 24% da produção dessa cultura no país, além de abrigar um complexo transnacional desse setor. Do total de sua população, 35,3% reside no campo cuja estrutura fundiária é formada por pequenas propriedades. O predomínio do minifúndio influencia o sistema social e produtivo de tal complexo, especialmente na dependência econômica gerada pela monocultura do fumoⁱⁱ. Assim, essa Escola Família Agrícola (EFA) está inserida num contexto sócio-político-econômico controlado pelas empresas transacionais fumageiras que, com alguma frequência, sofre com instabilidades econômicas (ETGES, 2001).

Em 2009, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul ‘surgiu’ apresentando uma proposta pedagógica dialógica, problematizadora e reflexiva aos/às jovensⁱⁱⁱ camponeses e às suas famílias ante à presença preponderante do Sistema Integrado da Produção do Tabaco (SIPT). As possibilidades de diversificação econômica e da permanência desses jovens no campo sob melhores condições de vida são apresentadas na proposta de uma educação comprometida com o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante em Agricultura e com uma pedagogia coerente com as necessidades e a realidade dos educandos e das educandas. A construção desse projeto educativo-político estabeleceu uma relação entre desafios e contradições que envolvem todos os sujeitos participantes do processo (jovens, famílias, monitores e monitoras, associação de agricultores, entidades parceiras e colaboradores).

A EFASC é uma das mais de 148 Escolas Famílias Agrícolas em funcionamento no Brasil e a sua escolha como campo empírico para nossa investigação deu-se a partir das aproximações entre a Pedagogia da Alternância e os princípios da Educação Popular em sua proposta educativa-política. Por meio da alternância entre o *tempo-espaço-escola* e *tempo-*

espaço-campo, observa-se a busca em aliar os saberes populares aos conhecimentos científicos para garantir o direito de ser educado onde se vive e de se construir uma pedagogia própria, conforme as necessidades identificadas na realidade^{iv}. Com vistas às possibilidades de diversificação da agricultura através da agroecologia e da agricultura familiar, a EFASC, primeira EFA do Rio Grande do Sul, surge para

[...] atender a uma demanda de educação técnica agrícola para filhos de agricultores familiares, numa região [...] com pouquíssimas opções de ensino técnico agrícola [...] que vem sendo marcada pelo forte êxodo rural, principalmente dos jovens (COSTA, 2012, p. 17).

Essa EFA nasce, também, com a preocupação centrada no protagonismo do homem e da mulher do campo, na qual o estudo (teoria) e o trabalho (prática em casa e na comunidade) compõem uma práxis voltada não apenas para o desenvolvimento de técnicas, mas à efetivação de “[...] vínculos diretos do jovem com a escola, com a família, bem como com a comunidade em que vive” (COSTA, 2012, p. 63). Para que a Pedagogia da Alternância se efetive, é indispensável o vínculo permanente entre a família e a escola tendo em vista que essa se responsabiliza por 50% da formação do/a jovem, assim como a família dedica-se à ‘outra parte’. Logo, entendemos que cabe à relação escola-família a coformação dos educandos e educandas.

Sobre o aspecto metodológico da pesquisa, cabe mencionar que investigar o encontro entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular se tramou a partir dos elementos produzidos pelo meio; dos processos e dos produtos centrados nos sujeitos, bem como dos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social desses sujeitos (TRIVIÑOS, 1987). Sendo assim, entendemos que a experiência social do ato educativo e das relações pedagógicas não acontece *sem* contradições e *em meio* às contradições do sistema-mundo (colonial-patriarcal-imperialista-capitalista). Na região econômica estudada são conflitantes os objetivos emancipadores inerentes à pedagogia *do* camponês e *da* camponesa com os interesses corporativos da agroindústria. Assumimos, portanto, a perspectiva epistemológica e metodológica freireana na educação para analisar os dados coletados e sistematizados a partir de observações participantes e entrevistas semiestruturadas. E, com isso, por meio das vozes dos

=====

sujeitos *do-discentes*^v, buscamos o exercício de tradução da sua palavra, que é partilhada nas relações entre educação, trabalho/terra e emancipação, em *diálogos*.

No ano de 2015, havia 97 jovens oriundos de 13 municípios, distribuídos entre duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano – em formação de nível de Ensino Médio com curso técnico em agricultura, na EFASC. O quadro de funcionários, naquele momento, contava com 15 pessoas trabalhando entre os cargos e funções de: *professores, monitores/as, secretárias, serventes e coordenação pedagógica*.

Assim, o objetivo geral deste artigo^{vi} é compreender como acontecem as possibilidades emancipatórias na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, que está situada na Região do Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul. O texto está organizado em duas partes: na primeira parte, apresentaremos algumas relações entre a *pedagogia da alternância* e a *educação popular* e, com isso, compreendermos o encontro entre ambas na realidade brasileira; e na segunda parte, apresentaremos os *diálogos entre os tempos-espacos e a intencionalidade política* da educação do campo para melhor entender as possibilidades emancipatórias na experiência dessa EFA.

2 SOBRE O ENCONTRO ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul se identifica com a ideia de que os sujeitos devem se compreender parte tanto do processo de produção da existência quanto de, nesse mesmo processo, produtores de sua própria existência de/como *seres humanos* (CALDART, 2009). Além disso, entendemos “[...] que o ser humano, na sua complexidade, só pode desenvolver-se na complexidade que constitui a sua vida e seus diferentes componentes de interação (física, familiar, sociais, profissional, cultural, espiritual, escolar)” (GIMONET, 2007, p. 122). Seria, portanto, nesse movimento que os sujeitos do campo estabeleceriam as relações de docência e de discência, na alternância do *tempo-espaco-escola* e do *tempo-espaco-campo*. A *Pedagogia da Alternância* supera um esquema de contextos justapostos ou associados entre escola e família, ou mesmo entre teoria e prática. Desta forma, aponta para as complementaridades na conexão entre todos os elementos, os momentos, os contatos, as

linguagens e as experiências possibilitando uma formação com o devir por meio de uma formação criadora (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014). Mas, como chegam a essas reflexões? Uma possível resposta estaria no movimento da própria história da educação e das lutas sociais, associadas entre si.

A materialidade dessas relações se encontra na diversidade de saberes existentes e constituídos historicamente entre homens e mulheres e desses com a natureza. Negada pela racionalidade cartesiana, os diálogos entre saberes populares e científicos se encontram na perspectiva de uma nova (ou outra) racionalidade que valorize e considere as experiências sociais na sua totalidade (SANTOS, 2002) ou, como propõe Paulo Freire (1994, p. 186), a interligação da educação popular com a pesquisa epistemológica “[...] antes ou concomitante com as práticas docentes, sobretudo nas áreas camponesas”. Dessa forma, essa educação negaria a hierarquização de saberes embasada na dicotomia entre saberes científicos e saberes populares, e os colocaria em constante movimento de modo que “[...] fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo” (FREIRE, 1994, p. 126) se reconhecem como seres humanizados.

Como podemos observar, até o momento, nos referimos exclusivamente aos resultados entre o encontro de uma determinada pedagogia com uma determinada perspectiva sobre educação. Cabe, portanto, apresentar alguns aspectos históricos que fazem da experiência da EFASC paradigmática.

A origem da Pedagogia da Alternância é europeia e além de estar fortemente vinculada a um contexto de crise econômica, ela está entre as duas grandes guerras do início do século XX. De um modo geral, a consolidação de um novo desenho urbano, o qual é resultado do êxodo rural frente à reorganização dos centros industriais, aumentou as relações de dependência entre o campesinato remanescente e os grandes proprietários de terras. O abandono das políticas de direitos básicos aos trabalhadores/as do campo por parte do Estado se traduziu em exclusão e em analfabetismo (NASCIMENTO, 2005). Essa era uma realidade comum no Velho Continente. No entanto, a situação de pauperização, de expropriação e de exclusão dos camponeses foi razão suficiente para a busca de alternativas no campo da produção econômica e da educação. Na Itália, por exemplo, as famílias operárias vinculadas aos sindicatos buscaram traçar caminhos próximos

=====

ao da educação popular nos setores progressistas da Igreja Católica para garantir o acesso à educação (GIMONET, 2007). A década de 1930, na Europa, foi rica em experiências de aprendizagens em espaços alternantes. Contudo, somente no final da década de 1950 e início da década de 1960 é que se conheceu a primeira Escola Família Agrícola, cuja pedagogia se caracterizava na alternância entre tempo-espaço, na região de Treviso, na Itália.

As experiências das campanhas de alfabetização, o método Paulo Freire e a proliferação dos Círculos de Cultura no Brasil prepararam o terreno para alternativas pedagógicas no campo e na cidade. A Escola Família Agrícola surge, mais precisamente, no Estado do Espírito Santo, no ano de 1968, com referência das ideias de vinculação entre educação, fé e política (CAGLIARI, 2013). Mas, também, surgem nesse contexto propostas emergentes dos sujeitos do campo, as quais enfrentavam, pelo menos, dois obstáculos para seu desenvolvimento: a forte influência da chamada Revolução Verde, que “modernizava” a agricultura pela incorporação massiva da tecnologia desconsiderando a cultura, as exigências e as necessidades dos camponeses; e o próprio cenário político e social de opressão e de repressão instaurado pelo Golpe Civil Militar, em 1964, que coibia toda e qualquer ação educativa crítico-reflexiva.

De acordo com Paludo (2012), há três momentos na constituição da educação popular que acompanham o processo de desenvolvimento brasileiro: o primeiro, motivado pela Proclamação da República (1889), representa o processo de transição de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial; o segundo, entre os anos 1945 a 1964, conta com o protagonismo dos movimentos com influência no método Paulo Freire; e o terceiro, anos finais da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que a (re)emergência das lutas populares reafirmam a educação popular como “[...] educação do povo, com elaboração pedagógica e nas práticas educativas não formais além da luta por uma educação formal como direito e como espaço de disputa de hegemonia e de resistência” (PALUDO, 2012, p. 282).

Assim, podemos observar que a Pedagogia da Alternância, no Brasil, materializa-se no entremeio do segundo para o terceiro momento da educação popular, ou seja, entre a violência do fechamento democrático às ações políticas e culturais com aspirações populares, a redemocratização brasileira e as lutas pela reforma agrária e por políticas públicas para o campo e seus sujeitos. Essa pedagogia se redescobre nos anseios sociopolíticos dos movimentos sociais

populares e se potencializa nas interações que estabelece com os ideais freireanos presentes nos processos contra toda a forma de desumanização, utilizando a força de sua organização pedagógica para o exercício, a compreensão, a análise e a ação *na e da* realidade política, social, econômica, cultural e histórica, tendo a problematização como processo de ensino e aprendizagem pautado na conscientização (FREIRE, 2005, 1987).

No contexto pesquisado, a aparente falta de perspectiva de vida no campo faz com que muitos/as jovens se desinteressem pela terra e pelo cultivo. Durante décadas, a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para o campo fez com que a migração para a cidade fosse a única forma de ter uma ‘vida melhor’. Nesse sentido, de acordo com Caldart (2012), a história da educação no Brasil nos remete à memória de que a população do campo, em sua maioria, não teve acesso à educação ou teve acesso precário, pois

Educação de qualidade constituía e ainda constitui, em grande medida, privilégio de classe. Os currículos, conteúdos e calendários urbanos, escolas precárias, entre outros, além da ausência de políticas públicas estratégicas, consistentes e contínuas, asseguradoras desse direito, são indicadores do descaso que historicamente caracterizou o poder público em relação à Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 174).

Diante desse padrão segregador do conhecimento, a Pedagogia da Alternância, ao tomar alguns princípios da Educação Popular, como partir da realidade e dos saberes populares com vistas à transformação, ressignifica as relações de ensino-aprendizagem no espaço da casa/trabalho e da escola.

A constituição de uma nova sociedade “[...] exige que as forças produtivas e as relações sociais de produção tenham chegado a tal nível de confronto que não possam continuar existindo da forma como se mantêm” (RIBEIRO, 2012, p. 304). Assim, sabemos que essa possibilidade de uma nova forma de existência não é fruto do acaso, pois compreendemos que as experiências (alternativas e contra-hegemônicas) são indícios de que se tramam a esperança no homem e na mulher como sujeitos da transformação, porque

[...] o jeito é a gente fazer as coisas começando na nossa família, na nossa comunidade, um trabalho de formiga, mas é com a gente mesmo. Nesses anos de

=====

EFA uma das coisas que eu aprendi é que a gente não faz nada sozinho, mas tem que começar, não dá para esperar que o outro venha transformar a propriedade (Otávio, agricultor familiar e presidente da Associação das Famílias, 2015)^{vii}.

Assim, o diálogo entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular no contexto da EFA investigada, ao ser protagonizado pelos povos do campo, retoma uma premissa importante da Educação Popular de que não há saberes maiores nem saberes menores, mas saberes diferentes que juntos tramam o saber verdadeiro e o pensar certo (FREIRE, 1995).

2.1 Sobre os diálogos entre tempos-espacos e a intencionalidade política da educação do campo

As relações *tempo-espaco-escola* e *tempo-espaco-campo* na Pedagogia da Alternância da EFASC se potencializam ao se materializarem para além de uma metodologia ou uma ‘mera’ alternância de espacos (escola ou campo) e tempos (estudos e trabalho). Isso ocorre porque ela se apresenta como uma iniciativa educacional organizada *com e pelos* sujeitos do campo, isto é, agricultores com a identidade de produtores de fumo, perdendo a identidade camponesa e cultivando relações de trabalho vinculadas apenas à produção, sendo “[...] vítimas das inovações e das transformações que mexem com o seu modo de produzir a existência” (BOGO, 2010, p. 91).

A Pedagogia da Alternância se fundamenta em dois pilares que relacionam dialeticamente *fins e meios*. O primeiro, objetiva a formação integral do homem e da mulher do campo e o desenvolvimento do seu meio (nos âmbitos sociais, econômicos, ambientais e políticos). O segundo, por meio da associação local (comunidade, família, instituições) e da alternância entre os diferentes tempos e espacos, busca metodologias adequadas à realidade em que se produz e reproduz a vida. Entendemos, no entanto, que essa pedagogia para se efetivar como alternativa, às muitas que habitam as escolas do campo, deva dialogar com a intencionalidade política que fundamenta a educação popular: por que está a serviço de uns e não de outros? Em favor de quê ou de quem ela se constrói cotidianamente? Dessa forma, a educação, como um ato político e como uma opção pelo compromisso com os povos do campo, evidencia as possibilidades emancipatórias que se apresentam no reconhecimento de inacabamento dos

sujeitos no movimento de se fazer sabedores de sua própria história, tanto individual como coletiva.

Como tradução ou indicadores de possibilidades emancipatórias, apresentamos alguns *diálogos*:

a) *Do-Discência, práxis compartilhadas.*

A compreensão de que os homens e as mulheres são seres de relações é uma importante premissa freireana que alavanca as práxis do-discentes, na medida em que a Pedagogia da Alternância só é possível com a participação efetiva das famílias e dos saberes advindos destas. A docência-discência no contexto familiar se materializa na participação do pai e da mãe no trabalho com o filho/educando e a filha/educanda na sua tarefa de orientação na sessão familiar; no cuidado com os instrumentos pedagógicos da alternância – plano de estudos e caderno de acompanhamento; na instigação para que o/a jovem constitua vínculos na comunidade e; também, no papel formativo de sua experiência de vida enquanto agricultor e agricultora. Da mesma forma, no ato de entregar-se à escuta, ao diálogo e ao desafio de aprender algo com o filho ou com a filha que regressa à propriedade municiado de saber científico-técnico.

Na voz de Sérgio, agricultor familiar, podemos observar a relação viva do conhecimento e do saber partilhado e sendo educado:

[...] quando meu filho chegou em casa com essa história de orgânico, para não dizer depois que o pai e a mãe são ruins, eu deixei ele continuar. Mas na minha cabeça eu pensava que nunca daria certo, aquelas hortaliças plantadas junto com capim. Aí tá, e o guri sempre vindo com novas ideias para casa e fazendo biofertilizante, querendo me ensinar a ser agricultor, pensei. Daí as hortaliças dele despontaram as minhas, então eu comecei a observar que ele estava trazendo um novo jeito de agricultura para a propriedade, melhorando o que a gente já sabia (Sérgio, agricultor familiar, 2015)^{viii}.

Sendo assim, na escola do campo a discussão da possibilidade emancipatória pode começar pela docência partilhada com a discência, a *do-discência*. Essas práxis do-discentes se constituem e vão sendo constituídas nas situações concretas nas quais os sujeitos inscrevem suas experiências. Os diferentes papéis de docência tramados pela família, pelos/as educandos/as e pelos/as monitores/as favorecem o encontro dos saberes populares e científicos que, ao se

=====

confrontarem, ‘criam’ um saber modificado que possibilita encontrar a vocação para o *ser mais* e a práxis transformadora. Entendemos, assim, que refletir sobre as possibilidades emancipatórias a partir das *práxis do-discentes* é pensar o presente como um caminho possível através de meios verificáveis na vida e nas experiências dos povos do campo^{ix}.

b) *Partir da realidade, educação e trabalho na terra.*

A pedagogia e a educação progressista implicam em problematizar o tempo e a história, ou seja, relacionar as condições da existência humana desde o local ao global. Por que a monocultura que está presente numa pequena propriedade familiar é um problema pedagógico? Como se aprende com e no trabalho? Qual a relação entre a educação e o trabalho? Assim, se ‘ajudar os pais em casa’ implica não ter de se ausentar porque a subsistência depende do trabalho realizado na terra, a alternância não apenas possibilita o emprego de mais uma força de trabalho, se não a manutenção dos laços familiares e da comunidade. Outra voz escutada na EFASC foi a da educanda Lucilene, que representa outras vozes que relacionam a alternância como forma de dar continuidade ao trabalho no campo junto a família. Diz ela: *E, a gente pode manter o vínculo com nossa família, né? Ajudar os pais em casa.* (Lucilene, educanda do 3º ano, 2015)^x.

Nas relações *do-discentes* se faz relevante traduzir a possibilidade de emancipação a partir de situações concretas, encontrando no cotidiano situações formativas que reconhecem na terra a matriz pedagógica para uma existência em condição de *ser mais* no tempo presente. Ao articular os conteúdos à realidade, os/as educandos/as se mobilizam e participam de forma protagonista do processo educativo. Nesse mesmo sentido, a Pedagogia da Alternância assume que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos e das experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação. A partir de uma das aulas observadas, pudemos registrar a seguinte situação:

Maira (Educadora): “*O que é trabalho?*”

Educando A: “*Lá em casa se a mãe não lavar a louça, enche a pia de formiga.*”

Educando B: “*Nem sempre a gente trabalha, às vezes ficamos em casa tratando os animais, ordenhando, fazendo o serviço de casa mesmo.*”

Maira (Educadora): “*Fazer o serviço de casa não é trabalho? Tratar os animais não é trabalho?*”

Educando B: “*É trabalho, mas é trabalho mais leve, lá em casa a gente não considera trabalho.*”

Maira (Educadora): “*Mas e se a gente não colocar a roupa na máquina, ela vai sozinha?*”
Educanda C: “*Eu acho que tudo é trabalho, cozinhar, lavar e passar é trabalho*” (Situação observada em uma das aulas assistidas, 2015)^{xi}.

A partir da problematização da educadora e das colocações iniciais sobre o que se compreende por trabalho, percebe-se que os educandos e as educandas foram tramando a transitividade de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Ou seja, a aparência do fenômeno produziu outros questionamentos vinculados à realidade histórica, política, social e econômica dos sujeitos. A situação descrita encharcou-se de novas questões que, no diálogo crítico, provocaram novas reflexões. Ao serem elaboradas e retomadas nos diferentes espaços-tempos de estudos, tanto na sessão escolar quanto na sessão familiar, essas novas questões puderam desvelar e produzir conhecimentos transformados (e transformadores), que retiram o homem e a mulher da condição coisificada, recolocando-os na tarefa permanente de *ser mais*. Concretamente, a disposição para a problematização da divisão sexual do trabalho e da condição da mulher. Além de, *começando sempre pelas coisas que o povo sabe*^{xii}, tramar o conhecimento transformador e libertador por meio das práxis do-discentes compartilhadas.

c) *O saber de experiência feita.*

Quando o educando e a educanda compreendem que sabem coisas que os pais, as mães, os educadores e as educadoras não sabem, *eles vão se empoderando e cabe ao monitor e à monitora auxiliar esse jovem a se empoderar*^{xiii} no processo educativo. Da mesma forma, os educandos e as educandas vão tomando consciência de que é importante *retomar o vínculo com a família e resgatar a oportunidade de conversa*^{xiv}. As falas de Cristina, coordenadora pedagógica da EFASC, e de Lucilene, educanda do 3º ano, revelam que o novo saber e o conhecimento são produtos da ‘feitura da experiência’.

O campo e a escola estão recheados de relações e de experiências imersas e inerentes ao trabalho como essência do homem e da mulher. Complexificados ao longo do tempo, na perspectiva histórica e processual (SAVIANI, 2007), fundamentados tanto na produção e na produtividade quanto em significações nas quais o vínculo entre a produção e o viver são inseparáveis e precisam, portanto, apresentar-se com qualidade, dignidade e consciência da radicalidade de vida que estes estabelecem com a natureza, *do-discentes* se fazem seres de

=====

história mutuamente. Dessa forma, essas são constituições de sujeitos e de relações articuladas pelo seu lugar social e histórico que refletem no sentimento de pertença a um espaço e a um povo – que lhes foram historicamente negados e invisibilizados. Assim, o saber da experiência feita é a possibilidade de afirmar que “[...] levo comigo um amor para com o campo e tudo que envolve. Levo comigo a alegria de viver como vivo e de ser o que sou”^{xv} (VERGUTZ, 2013, p. 140).

Muitas vezes, o que os pais e as mães sabem não se encontra sistematizado em livros, mas pode ser aprendido e apreendido na relação *do-discente*. Esse movimento pode acontecer no sentar e no dialogar com os seus filhos e suas filhas sobre a vida, a comunidade, o trabalho e tantas outras coisas que a experiência de ser agricultor e agricultora pode agregar à formação do Ensino Médio Técnico em Agricultura. Outras vezes, as certezas da prática cotidiana podem ser contestadas ou confrontadas com novas perspectivas de produção agrícola. Por exemplo,

... lá em casa como a gente estava acostumado com a produção de alimentos só que com veneno, ao conversar com meus pais sobre o manejo orgânico, meu pai que é mais durão, logo disse que esse negócio de orgânico não dá certo e que o jeito para se ter uma boa lavoura é adubo, pesticidas, tudo convencional. Eu trouxe isso pro colégio né, pedi a ajuda dos monitores e comecei a escutar mais os colegas do 3º ano, por ser do 1º ano ainda não tenho muita experiência de ensinar em casa. Aí comecei a contar pro meu pai como que estava acontecendo os experimentos nas outras propriedades e que estava dando certo, mas eu fiquei dias insistindo que era possível fazer uma agricultura diferente trocando informações na família e na escola. Como estou conseguindo transformar a propriedade com a prática, de anos, que meus pais me ensinam e os novos manejos que tenho aprendido na escola e que meu pai já aceita com mais facilidade. É que tem aquela coisa né, anos acostumado a usar venenos, tem uma certa resistência, mas que na troca do conhecimento, muda. (Daniel, educando do 1º ano, 2015)^{xvi}.

Assim, esses saberes populares e da experiência feita, ao chegarem no cotidiano da escola, começam a ser problematizados pelos/as educandos/as e pelos/as educadores/as, retornando diferentes para o contexto familiar. Dessa forma, a partilha de saberes da experiência implica em ‘aprender a ensinar em casa’ e a transformar a prática cotidiana do trabalho.

Verificamos que, nessa relação de *do-discência*, o saber vai sendo transformado em favor das *possibilidades emancipatórias*, considerando que o agricultor e a agricultora que trabalham há anos com a terra e a produção do território camponês jamais podem ser ignorados. Esses saberes da experiência feita precisam ser partilhados com os jovens, com a comunidade e

com a EFA, a fim de que se tornem experiência modificada (THOMPSON, 1981). De acordo com as ideias de Freire (1995), a educação somente tem um sentido pleno quando estabelece uma relação com a vida. Ao ter uma relação com a vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo existe uma clareza “[...] de a favor de quem e de quê fazemos a educação” (1995, p. 41). Quando refletimos que a *educação deve começar pelas coisas que o povo sabe* (Cagliari, 2014)^{xvii}, compreendemos a existência de um conhecimento que pode não estar sistematizado, mas que existe e é parte da vida dos homens e das mulheres, sendo ele correto ou não.

d) *Conhecimento e Humanização.*

Ao expandir o presente, pelas experiências individuais e coletivas, nas *práxis do-discentes* por meio do conhecimento da realidade para transcendê-la e transformá-la, a escola que se propõe à superação da situação desumanizante. Porém, isso implica em enfrentar o sistema capitalista. Como conquistar a emancipação das condições de exploração e de opressão que atingem os/as esfarrapados/as do mundo? No movimento camponês, que tem se fortalecido por meio de muitas formas de lutas, é possível encontrar na educação um *espaço-tempo* potente para tal conquista. Portanto, a dimensão política da educação que busca na essência das relações explicações que podem levar a tramar a esperança no homem e na mulher como sujeitos da transformação e fazedores de sua humanização.

Assim, compreendemos a escola do campo como o direito a saber-se, experimentar-se, protagonizar-se, ou seja, reconhecer-se como produtores e produtoras de história. E há quem diga, como Sérgio, agricultor familiar, “*que se tivesse tido a oportunidade de ir num colégio desses eu seria mais feliz. Mas na minha época não tinha*”^{xviii}. Como destaca a educanda Bruna, “*é que a gente pode dar a nossa opinião*”^{xix}; e o educando Daniel, “*uma escola onde a gente pode sentar em U. (...) O professor não fica o tempo todo passando no quadro, mas ele conversa*”^{xx}.

É interessante notar que não existe renúncia entre o saber científico, o popular ou o senso comum, mas a tentativa de avançar para um saber superior que possa transformar a realidade. A exemplo disso, a visibilidade do trabalho da mulher em casa é algo de extrema importância porque

=====

[...] *mulher agricultora, não é só agricultora. Ela é cozinheira, faxineira, é mãe e, não raras vezes, é artesã. Um técnico ou uma técnica em agricultura não pode dar o mesmo tratamento à agricultora, também há necessidade de reconhecer que ela é uma mulher* (Brenda, 2015)^{xxi}.

A agricultora, estudante egressa, Brenda, reflete que aprendeu isso ao observar *a mãe trabalhar o dia inteiro na roça, chegar em casa e ir na horta, fazer comida, cuidar de filho, cuidar da casa, ou seja, no desenvolvimento de várias atividades*^{xxii}. Essa problematização traz em seu contexto a importância da luta da mulher agricultora camponesa por direitos e pela participação nos espaços sociais protagonizando suas histórias. Não é somente o pai, mas também a mãe que é co-formadora de seus filhos e filhas. De acordo com Caldart (2012),

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o campo é concebido como espaço “diversificado” e produtor de cultura. É essa capacidade de produção cultural que faz o campo ser um espaço do “novo” e do “criativo” e não um lugar do atraso. A educação, nesse contexto, tem a capacidade de recriar ou aprimorar a cultura do campo, porque nela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos. Ela também instiga a “recriação” das identidades dos sujeitos na luta pelos seus direitos sociais, possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente, pautado no agronegócio (CALDART, 2012, p. 134).

As *práxis do-discentes*, em nossa compreensão, imbricam-se na possibilidade de produzir o campo como local diversificado. Do mesmo modo, é construtor do saber que Freire (1995) compreende como verdadeiro, porque é oriundo da práxis humana partilhada na luta pelo empoderamento, protagonismo e transformação social.

O diálogo entre *conhecimento* e a *humanização* entende a emancipação como um conjunto de ações na busca pela dignidade e pela qualidade de vida, ou seja, tanto é política quanto humana. Conforme Freire (1995), essa palavra-ação é essencialmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica, uma vez que é por meio da educação que os sujeitos se constituirão como homens e mulheres de luta e resistência, ou seja, seres “encharcados” de protagonismo histórico, seres humanizados.

O diálogo entre Pedagogia da Alternância e Educação Popular, na dimensão dos tempos e dos espaços em que o conhecimento é construído e partilhado, possibilita a humanização nas

relações de docência e discência. O horizonte da humanização também se dá nas rupturas entre o tempo historicamente segregado entre o escutar e o falar. Os diálogos apresentados são, essencialmente, políticos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a realidade o ponto de partida e de chegada para toda e qualquer práxis educativa, a emancipação irá se fazer presente como *possibilidade*. Enquanto alternativa de ensino e de aprendizagem, capaz de propor a superação do agronegócio com vistas a uma forma de vida pela agroecologia e agricultura familiar, a EFA estudada nos leva a considerar que as possibilidades emancipatórias estão presentes, desde a tomada de decisão em permanecer ou não no campo, no processo de conscientização de humanização nesse território até a compreensão do trabalho com/na terra como um princípio educativo. Encontramos muitas histórias vividas e refletidas que compõem a tensão dialética entre o *estar sendo* e o *vir a ser*. Nessa tensão, está em disputa a produção de um tipo de conhecimento e de visão social de mundo. Essa possibilidade de uma nova forma de existência não é fruto do acaso, compreendemos as experiências presentes como indicativos que tramam a esperança no homem e na mulher como sujeitos da transformação.

A Pedagogia da Alternância e a Educação Popular presentes na proposta educativo-política da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul oportunizam espaços para percepção e reflexão dos processos de disputa que se encontram no cenário sócio-político-econômico do Vale do Rio Pardo. A valorização do espaço rural e da transformação das condições de vida no campo estão presentes no movimento de denúncia da realidade do tempo presente, mas de anúncio de um futuro a ser criado. Esses diálogos dialeticamente imbricados vão estabelecendo possibilidades emancipatórias nas quais os do-discentes tomam consciência da necessidade da luta, confiando na intervenção do mundo, ou seja, vão se fazendo conscientes *de si e para si* no mundo, “com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2014, p. 44).

=====

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p. 229-237.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAGLIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola**: o caso de Olivânia. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória. 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p.259-257.

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

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul -EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2012.

ETGES, Virgínia Elisabeta. A região no contexto da globalização: o caso do Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgário e SILVEIRA, Rogério. **Vale do Rio Pardo**: (re)conhecendo a região. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2001.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). **Disponibiliza informações e dados estatísticos sobre o Rio Grande do Sul**. Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://mapasdev.fee.tche.br/municipios-do-conselho-regional-de-desenvolvimento-corede-vale-do-riopardo-2008.html>>. Acesso em: 12 mai.2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2005.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli S.; et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 280-285.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus cidadania. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 301-306.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Disponível em:
<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 12 mai.2016.

SAVINI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 12 mai.2016.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

VARGAS, Marco Antônio; OLIVEIRA, Bruno Ferreira de. Estratégias de Diversificação em Áreas de Cultivo de Tabaco no Vale do Rio Pardo: uma análise comparativa. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, SP, v. 50, n.1, p. 175-192, Jan/Mar. 2012. Disponível:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032012000100010>. Acesso em: 12 mai. 2016.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.** 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2013.

Notas

ⁱ IBGE identificou mais de 378.000 unidades familiares, em 2006, em cerca de 6 milhões de hectares. Apesar de utilizar somente 30% da área, a agricultura familiar é responsável por uma parcela expressiva do campesinato ocupado e do valor da produção agropecuária no estado. (FEE, 2016).

ⁱⁱ Em 2007, a dependência da cultura do tabaco correspondia a “[...] 66,4% do Valor Bruto da Produção da agricultura na região [...] e em alguns municípios mostrava-se ainda mais crítica como Herveiras (90,33%), Gramado Xavier (87,21%), Sinimbu (80,06%) e Vera Cruz (79,50%)”. (VARGAS; OLIVEIRA, 2012, p.182).

ⁱⁱⁱ Jovens com idade entre 14 e 22 anos, do meio rural que buscam uma qualificação maior no trabalho no campo.

^{iv} Tal assertiva pode ser identificada tanto nas observações de campo como na apresentação do relatório de prestação de contas do “Projeto Diversificação” desenvolvido no período de 12 meses com 154 educandos e educandas de 30 municípios e que envolveu não somente a EFA Santa Cruz do Sul, como também das do Vale do Sol e da Serra Gaúcha. O referido projeto foi firmado entre a Associação Gaúcha das Escola Família Agrícola (AGEFA) e a Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo (SDR/RS).

^v A partir de Freire (1995), compreende-se que ensinar e aprender não ocorrem separadamente, visto que quem ensina ao ensinar aprende e, do mesmo modo, quem aprende também ensina. Com isso, compreende-se que só é possível se realizar docência crítica e emancipatória numa relação dialética com a discência, sendo estas complementares no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ensinar não é transferir conhecimentos ou conteúdo. Nesse sentido, não há docência sem discência, as duas se explicam e se tecem juntas. Seus sujeitos, apesar das diferenças de papéis sociais, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 1995).

^{vi} Integrantes do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, do Diretório de Grupos do CNPq, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, UNISC.

^{vii} Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 17/09/2015.

^{viii} Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.

^{ix} De acordo com as reflexões de Arroyo (2012), os povos do campo podem ser compreendidos como trabalhadores e trabalhadoras que habitam o território camponês e neste produzem suas vidas, seus mitos e narrativas. Produzem também uma relação com a terra compondo um saber que muitas vezes não é reconhecido como digno de escuta; são sujeitos que realizam lutas no campo e possuem uma identidade que, não raras vezes, segregada pelo poder dominante que lhes nega a condição de *ser mais*. Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores e agricultoras, juventude rural e outras formas identitárias, são compreendidos como sujeitos que buscam afirmar-se como “povos do campo”. A ideia de “povos do campo” representa um melhor entendimento sobre a diversidade história, cultural e étnica dos grupos sociais que vivem nesse espaço.

^x Entrevista Lucilene, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

^{xi} Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 19/05/2015.

^{xii} Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 02/10/2015.

^{xiii} Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 06/04/2015.

^{xiv} Entrevista Lucilene, educanda do 3ºano, Santa Cruz do Sul, 10/08/2015.

^{xv} Fala do estudante Ezequiel Christmann, Santa Cruz do Sul, 2011.

^{xvi} Entrevista Daniel, Santa Cruz do Sul, 12/08/2015.

^{xvii} Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 02/10/2015.

- ^{xviii} Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 08/04/2015.
^{xix} Anotações do Diário de Campo, 08/04/2015.
^{xx} Entrevista Daniel, Santa Cruz do Sul, 12/08/2015.
^{xxi} Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.
^{xxii} Entrevista Brenda, Vera Cruz, 23/07/2015.

Artigo recebido em 16/01/2017.

Aceito para publicação em 19/07/2017.

=====