



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Tecnológica

Josiane Priscila de Carvalho

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
Um estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire em Acaiaca - MG

Belo Horizonte
2018

Josiane Priscila de Carvalho

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA ALTERNÂNCIA:
Um estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire em Acaiaca - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi.

Belo Horizonte
2018

C331p Carvalho, Josiane Priscila de
Prática pedagógica da pedagogia da alternância: um estudo na
Escola Família Agrícola Paulo Freire em Acaiaca – MG. / Josiane
Priscila de Carvalho. – – Belo Horizonte, 2018.
143 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Educação Tecnológica, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi

Bibliografia

1. Prática de Ensino. 2. Educação Rural. 3. Agricultura Familiar. I.
Tomasi, Antônio de Pádua Nunes. II. Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 371.384

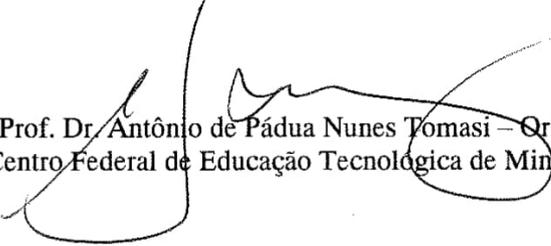


CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n.º. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

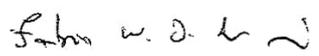
Josiane Priscila de Carvalho

“Prática Pedagógica da Pedagogia da Alternância: um estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire em Acaiaca - MG”

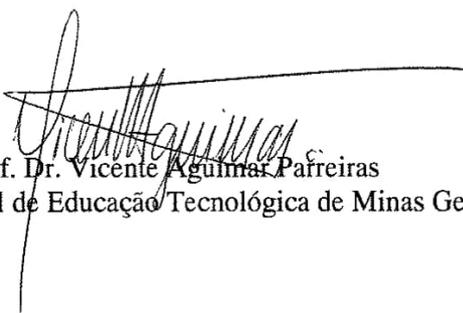
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 22 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Fábio Wellington Orlando da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Vicente Aguilmar Pafreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Ao meu amado Huan, por sempre cativar o amor.

À minha família, por todo incentivo e cuidado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pelo amor através de Jesus. Sou grata por sua paternidade, pelas promessas e experiências vividas.

Ao querido professor Tomasi, por orientar-me na realização deste trabalho, pelos ensinamentos da vida, por deixar um legado, por abrir as portas do velho mundo, por me desafiar, por cada orientação e pela confiança.

Aos professores Fábio Wellington Orlando da Silva e Vicente Aguiar Parreiras, pela atenção e valiosas recomendações que enriqueceram este trabalho.

A toda a equipe do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET Campus II, professores, secretaria, coordenadores, por desenvolverem um trabalho com garra e comprometimento.

Ao meu amado marido Huan, por ter sido âncora, companheiro, amigo, suporte e amor em todas as fases deste sonho.

A minha querida mãe Lila, pelo amor incondicional.

Ao meu amado pai José, pelo incentivo.

Aos meus estimados irmãos, João e Jean, por sempre me amarem do jeito que sou.

Ao querido Paulo, por ser aquele que realmente compreende o que tudo isso significa.

Ao eterno incentivador Josemir Almeida Barros, pelas valiosas contribuições, mas principalmente, por ser um “semeador de sonhos”.

Aos amigos das Escolas Municipais Newton Amaral Franco e do Jardim Felicidade, obrigada pela torcida, apoio, colaboração e por facilitar a realização deste projeto.

A célula Shekinah e aos Quadrangulares por serem amigos e intercessores.

Aos amigos do mestrado, principalmente Meiriane, Janine, Elaine e Paulo, pelo companheirismo, escuta e lealdade.

Aos amigos do SITRE, pelo apoio, compreensão e parceria.

À equipe da AMEFA, pelos encaminhamentos que facilitaram a realização deste estudo.

Ao diretor, monitores e estudantes da EFAP que me acolheram e tanto me ensinaram sobre a alternância, a cultura do campo, a agroecologia e por me esperar na força da juventude.

A todos que, por razões diretas ou indiretas, contribuíram para a concretização desta dissertação, meus agradecimentos sinceros.

*O mundo deve as grandes transformações
às pessoas de princípios, fé e ousadia.*

Ellen G. White

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas específicas da Pedagogia da Alternância. Ela consiste em um modelo educacional desenvolvido por Casas Familiares Rurais e Escolas Agrícolas Familiares na França, em 1935, com o objetivo de resolver as questões de evasão e desmotivação de jovens estudantes que residem no campo. Essa metodologia busca integrar a teoria à prática, na qual os jovens alternam um período mensal nessas instituições rurais e noutro permanecem nas propriedades, aplicando na prática o conhecimento previamente adquirido. Esse modelo se expandiu imediatamente para os países europeus, para os continentes africanos e para os continentes da América do Sul. O Brasil foi o primeiro país deste continente a utilizar essa pedagogia, que ocorreu no final da década de 1960, no Estado do Espírito Santo, seguindo o modelo alternativo de formação desenvolvido na Itália. Atualmente as terras brasileiras têm mais de 200 experiências educacionais por meio dos Centros de Formação de Famílias por Alternância. Este estudo é teoricamente baseado em conceitos da Pedagogia da Alternância em sua relação com estudos relacionados à Educação de Campo, de autores como Gimonet (2007), Begnani (2003), Silva (2010), Caldart (2004) e Candau (2011). Esta pesquisa foi realizada na Escola Agrícola Paulo Freire, na cidade de Acaiaca, Minas Gerais, Brasil. Essa instituição foi escolhida por ter destaque como referência em Minas Gerais desde 2002. A pesquisa está carregada nos seguintes pontos: Metodologia de análise qualitativa, natureza exploratória sob a ótica da hermenêutica dialética com análise de conteúdo documental, observação participante e semientrevistas estruturadas com educadores e alunos. A pesquisa permite perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta Escola Alternativa tem uma análise da interação dialógica baseada na ação-reflexão, e os estudantes são protagonistas na construção do conhecimento, mas ainda se espera por uma política financeira pública do governo, para que esse projeto seja mais bem sucedido.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Prática Pedagógica. Educação de Campo.

ABSTRACT

The research has as object of study the specific pedagogical practices of the Pedagogy of Alternation. It consists of an educational model developed by Rural Family Houses and Agricultural Family Schools in France, in 1935, with the aim of resolving the issues of evasion and demotivation of young students residing in the countryside. This methodology seeks to integrate theory to practice, in which young people alternate a monthly period in these rural institutions and the following period remain in the properties, applying in practice the knowledge previously acquired. This model expanded immediately to European countries, to African continents and South American continents. Brazil was the first country on this continent to use this pedagogy, which took place in the late 1960s, in the State of Espírito Santo, following the model of alternative training model developed in Italy. Currently the Brazilian lands have more than 200 educational experiences through the Centers for Training Families by Alternation. This study is theoretically based on concepts of the Alternation Pedagogy in its relation with studies related to Field Education, by authors like Gimonet (2007), Begnani (2003), Silva (2010), Caldart (2004) and Candau (2011). This research has been carried out at the Paulo Freire Agricultural School, in the city of Acaiaca, Minas Gerais, Brazil. This institution has been chosen because of its prominence as a reference in Minas Gerais since 2002. The research is based on the following lines of work: Qualitative analysis methodology, exploratory nature from a perspective of dialectical hermeneutics with analysis of documents content, participant observation and semi-structured interviews with educators and learners. The research allows perceive that the pedagogical practices developed in this Alternating School have an analysis of dialogic interaction based on action-reflection, and students are protagonists in the construction of knowledge, but a public financial policy of the government is still expected to make this project more successful.

Keywords: Alternation Pedagogy. Pedagogical Practice. Field Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AIMFR	Association Internationale des Maisons Familiales Rurales
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ARCAFAR SUL, NE, NO	Associações Regionais das Casas Familiares Rurais do Sul, Nordeste e Norte
AREFAP	Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire
CDFR	Escola Da Família Rural
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CEPA	Comunidade Educativa Popular
CFM	Casas Familiares do Mar
CFR	Casa Familiar Rural
CFR	Centro de Formação e Reflexão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTA/ZM	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira
EA	Escola de Assentamento
ECOR	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFAP	Escola Família Agrícola Paulo Freire
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPA	Escola Comunitária de Assentamento Espírito Santo
ETA	Escola Técnico Agrícola

ETEFA	Escola Técnica da Família Agrícola Riacho de Santana
FUNACI	Fundação Padre Dante Civiero
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBELGA	Instituto Belga
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSUL	Instituto Federal do Sul de Minas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
PE	Plano de Estudo
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
RACEFFAES	Rede de Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
RAEFAP	Rede de Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SIMRF	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
UAEFAMA	União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNEFAB	União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os quatro pilares da CEFFA	24
Figura 2 – Ilustração do Princípio da Formação Integral.....	27
Figura 3 – Mapa da AIMFR da localização das CEFFAS no mundo.....	33
Figura 4 – Foto da entrada da EFAP.....	43
Figura 5 – Foto da Escola Família Agrícola Paulo Freire	43
Figura 6 – Esquema representativo da prática pedagógica alternante	63
Figura 7 – Foto dos estudantes no momento da Auto Organização	76
Figura 8 – Foto dos estudantes em uma aula de Geografia	78
Figura 9 – Foto do momento da exposição do grupo de trabalho	80
Figura 10 – Foto de um jogo da Copa da Terra	84
Figura 11 – Foto dos estudantes no Festival de São Thiago em 2017	85
Figura 12 – Foto do cartaz afixado na EFAP com a relação dos principais instrumentos pedagógicos.....	86
Figura 13 – Foto da Construção do biodigestor, PPJ dos estudantes do 3º ano de 2016	93
Figura 14 – Foto da visita do monitor na propriedade de uma família.....	107
Figura 15 – Foto da visita do monitor para verificação da experiência de proteção da nascente na propriedade da família de um estudante.....	107
Figura 16 – Foto dos estudantes da UFV na Semana Paulo Freire na EFAP.....	120
Figura 17 – Foto da visita dos estudantes da EFAP à Comunidade Quilombola	121
Figura 18 – Fotografia dos estudantes da EFAP em uma manifestação no RJ	123
Figura 19 – Foto da pintura afixada na área de convivência da EFAP.....	125
Figura 20 – Foto da pintura afixada na EFAP	126
Figura 21 – Foto do cartaz afixado na EFAP a respeito da luta das mulheres pela igualdade.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura Física da EFAP	68
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de um planejamento interdisciplinar quinzenal.....	71
Quadro 2 - Planejamento das Equipes de Auto Organização dos Estudantes da EFAP 2017	73
Quadro 3 - Planejamento das Equipes de Auto Organização dos Estudantes da EFAP 2017	74
Quadro 4 - Calendário Escola da EFAP de 2017	79
Quadro 5 - Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos na EFAP	82
Quadro 6 - Calendário Sociocultural da EFAP	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A FORMAÇÃO ALTERNANTE: FINALIDADES, MEIOS, CARACTERÍSTICAS E TIPOS DE FORMAÇÕES ALTERNANTES.....	21
2.1	Breve histórico da Pedagogia da Alternância.....	28
2.2	Histórico da Pedagogia em Alternância no Brasil	34
2.2.1	<i>A legislação da Pedagogia da Alternância brasileira</i>	<i>37</i>
2.3	A história da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais	39
2.4	Histórico e contextualização da EFAP	40
3	PRÁTICA PEDAGÓGICA	44
3.1	Prática pedagógica na educação do campo e as contribuições do modelo alternante	49
3.1.1	<i>Instrumentos pedagógicos da prática da formação alternante</i>	<i>53</i>
3.1.2	<i>Práticas pedagógicas dos monitores e tutores na formação alternante</i>	<i>59</i>
3.1.3	<i>A construção do saber do sujeito alternante.....</i>	<i>61</i>
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	64
5	ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	68
5.1.1	<i>A prática pedagógica na organização dos estudantes e na sala de aula</i>	<i>70</i>
5.1.2	<i>Os Instrumentos Pedagógicos da EFAP</i>	<i>86</i>
5.2	A prática pedagógica dos monitores	96
5.3	Pedagogia da Alternância: identidades, integração e emancipação social	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
7	REFERÊNCIAS	131
8	APÊNDICE	140

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como foco as práticas pedagógicas na Formação em Alternância. Desde o seu surgimento, esse sistema educativo também nomeado Pedagogia da Alternância, possui um conjunto de práticas pedagógicas com características específicas que lhe conferem uma identidade. Conhecer como essas práticas são desenvolvidas é possibilitar uma importante reflexão sobre as metodologias de ensino, os tempos e os espaços escolares, principalmente quando inserida no contexto da Educação do Campo¹ no caso da experiência brasileira.

De acordo com a UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícolas, 2017) a Pedagogia da Alternância atualmente está presente nas cinco macrorregiões do Brasil, principalmente na zona rural, por meio das CEFFAs (Centro Familiar de Formação por Alternância).

A Formação em Alternância é definida por Nascimento (2004) como

[...] o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científica (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2004).

Da mesma forma, Nosella (2012) afirma que a Pedagogia da Alternância tem como princípio fundamental a articulação entre a escola e a vida. Esta formação se desenvolve por meio dos tempos e espaços alternados entre a instituição educacional e o campo de trabalho, em um projeto comum de formação, o que resulta no alinhamento da teoria com a prática.

Essa temática despertou o interesse de ser pesquisada por vários fatores e inquietações que este modo de ensino tem produzido, seja na prática pedagógica ou no pensar a educação dos povos do campo. Tanto a Educação do Campo, quanto a Formação por Alternância, compreendem vários processos formativos, perpassando

¹ De acordo com Caldart (2004) o conceito de Educação do Campo ainda está em construção. Compreende“ a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações (CALDART, 2004, p.17).”

a qualificação profissional, a territorialidade, o desenvolvimento comunitário, a formação política e a valorização das diversidades culturais. A Pedagogia da Alternância, por ser uma experiência adequada em muitas realidades do Campo, torna-se válida para ser objeto de estudos e aprofundamentos teóricos.

O estudo desse tema também se justifica pela aproximação do tema com as áreas de pesquisa que fazem parte do percurso profissional da Autora. Durante a graduação e pós, realizou pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos campestre e a respeito da Educação do Campo. Participou, também, de Seminários e Colóquios relacionados à Formação em Alternância. E ainda, enquanto pedagoga, a temática permite reflexões sobre modelos educacionais alternativos em sua organização e em sua proposta pedagógica.

Esta pesquisa pretende, portanto, fornecer novos dados acerca da temática e proporcionar reflexões sobre aspectos fundamentais da prática pedagógica da Formação em Alternância. Seus fundamentos e finalidades podem favorecer a equidade e oportunizar elementos para o rompimento com mecanismos de exclusão das juventudes campestres².

Os estudos de Bernartt e Pezarico (2010) concluem que apesar das contribuições da Formação em Alternância na educação campestre ainda tem carência de estudos e pesquisas. Ressaltam que são relevantes investigações sobre a necessidade de apoio dos governos municipais, estaduais e federal, sobre fundamentação teórico-metodológicas da alternância, quanto a rotatividade dos docentes e ainda à carência de divulgação sobre a Pedagogia da Alternância nas comunidades que estão inseridas. Do mesmo modo Teixeira *et al* (2008), após realizarem revisão de literatura e perspectivas para pesquisa sobre Alternância, concluíram que esta formação demanda estudos mais aprofundados e que possui vasto campo acessível às pesquisas.

² A juventude rural no Brasil é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões, onde a categoria jovem é construída, e seus significados, disputados. (CASTRO, 2009, p.180)

Portanto, este assunto é relevante também por estar em expansão nas comunidades camponesas, sobretudo em Minas Gerais, através de programas de formação nos ensinos fundamental, médio, técnico e superior.

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa é desvendar as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação alternante. Para tanto, elencou como primeiro objetivo específico analisar as práticas pedagógicas na escola escolhida; segundo objetivo específico verificar como ocorre a atuação dos profissionais docentes e o terceiro objetivo específico é investigar como se dão as intencionalidades pedagógicas e sua relação com a cultura dos povos camponeses.

A questão principal que irá nortear este estudo é: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na Formação em Alternância na EFAP - Escola Família Agrícola Paulo Freire?

Posto isso, a partir do tema, surgem três questões, sendo a primeira: como se desenvolvem as práticas pedagógicas na Pedagogia da Alternância praticada na EFAP? Com este questionamento intentou-se compreender a organização dos espaços e tempos de aprendizagem, quais instrumentos de aprendizagem são utilizados, quais abordagens teóricas e metodológicas são utilizadas e com qual objetivo, tendo em vista as finalidades da Formação em Alternância.

A segunda questão: como são organizadas as estratégias formativas dos tutores e monitores? Através desta pergunta, esperou-se descobrir a atuação do sujeito que ensina, como é a sua prática no cotidiano e suas intenções educativas, uma vez que na Pedagogia da Alternância seus papéis e funções assumem aspectos diferenciados em relação à docência do ensino regular.

E a terceira questão: de quais maneiras são manifestadas as intencionalidades da prática pedagógica? Através dessas indagações, pretendeu-se compreender a integração dos espaços, bem como as concepções que norteiam a relação da EFA com a comunidade e com a cultura local. Esta questão é importante, tendo em vista os objetivos fundantes da Alternância, principalmente em um momento histórico e político significativo da educação e dos povos camponeses.

A pesquisa desenvolvida possui três eixos teóricos, o primeiro trata-se da própria Formação Alternante, através de autores que tratam de seus conceitos e origem histórica, como Nosella (2012), Gimonet (1999, 2007), Silva e Queiroz (2007) e Begnani (2003). O segundo é a respeito da Prática Pedagógica, por meio de autores que discorrem sobre esta temática, como Candau (2008), Vieira (2013), Freire (1996) e Zaidan e Caldeira (2013). E o terceiro eixo aborda a Educação do Campo por meio dos autores Caldart (2002) e Molina (2005).

Diante dos objetivos específicos, das questões da pesquisa e do referencial teórico, surgiram as categorias de análise, as mesmas foram testadas e confirmadas no decorrer da pesquisa, uma vez que seus temas proporcionaram uma melhor delimitação e definição de cada aspecto estudado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi indicada a Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), situada no município de Acaiaca, no estado de Minas Gerais, onde é desenvolvida a Pedagogia da Alternância, com o curso Técnico de Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, com ênfase em agroecologia. Esta formação tem como público alvo os filhos dos pequenos agricultores familiares da região.

A referida cidade está localizada na Comunidade de Boa Cama, Zona Rural, Rodovia MG 262 km 26, na Zona da Mata. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (2016), a população aproximada é de 3.920 habitantes. A principal atividade econômica está relacionada à agricultura e pecuária.

A escolha do *locus* de pesquisa se deu por indicação da diretoria da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), uma vez que a EFAP tem realizado um trabalho que se destaca em Minas Gerais. De acordo com as informações da AMEFA, o percentual de evasão escolar da EFAP tem diminuído em proporções consideráveis; estabelece gestão compartilhada eficiente e possui reconhecida participação da comunidade nas atividades escolares.

Para a realização desta investigação ancorou-se na metodologia de natureza qualitativa, tendo em vista que esta possui instrumentos capazes de responder perguntas particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou

seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados e fenômenos que não pode ser reduzido a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

No decorrer da pesquisa foram realizadas análises de documentos tais como: Calendários Escolares, Planos de Aula, Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento anual, cartazes, letra de música, cronogramas, entre outras fontes primárias. Appolinário (2009) defende a utilização de documentos em pesquisas qualitativas e afirma que estes podem ser utilizados como consulta, estudo ou prova, valendo-se de impressos, manuscritos e audiovisuais.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas com educandos, educadores e diretor da EFAP, buscando compreender como os envolvidos no processo educativo percebem a prática pedagógica de que participam, promovem e desenvolvem. Para Minayo (2001), esse procedimento metodológico, possibilita um diálogo correspondido entre o entrevistador e o entrevistado/informante, fornecendo um material extremamente rico para análise do vivido. Por fim, foi utilizada a técnica observação participante desta pesquisadora, quem foi até a EFAP e vivenciou por uma semana a rotina dos estudantes, observou e participou de todas as ações realizadas no período. Conforme Minayo (2001), o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado possibilita informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Na análise de dados utilizou-se o método análise de conteúdo que, de acordo com Minayo (2001), possibilita a verificação das questões e descoberta do que *está por trás dos conteúdos manifestos*.

Na primeira seção, “A Formação Alternante”, apresenta-se o levantamento teórico das principais definições e concepções acerca da Pedagogia da Alternância. Elencou seus marcos históricos franceses, italianos, brasileiros, no estado de Minas Gerais e no *locus* da pesquisa. Foi apresentado, também, as legislações que subsidiaram o reconhecimento da Formação em Alternância no Brasil.

Na segunda seção, discorre sobre as concepções e fundamentos teóricos da Prática Pedagógica, relacionando com as especificidades da Educação do Campo e suas aproximações com a Pedagogia da Alternância. Buscou-se elucidar os instrumentos pedagógicos e o papel dos docentes nesta formação.

Na terceira seção registrou-se o detalhamento da metodologia de pesquisa utilizada. Apontou os procedimentos, a organização, os instrumentos de coleta de dados, bem como o aporte teórico para subsidiar as decisões e escolhas do processo de investigação.

A quarta seção expõe a análise dos dados obtidos, subdividido em três categorias: práticas pedagógicas, ação dos monitores e tutores e por fim práticas específicas às intencionalidades pedagógicas e sua relação com a comunidade.

Na última seção traz as considerações finais que pretendem responder os questionamentos, fazer novas perguntas e problematizações acerca da Formação em Alternância.

2 A FORMAÇÃO ALTERNANTE: FINALIDADES, MEIOS, CARACTERÍSTICAS E TIPOS DE FORMAÇÕES ALTERNANTES

De acordo com Durkheim (2000), para que a educação aconteça é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos. Expõe também que para haver educação, é preciso levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram. Na perspectiva de Durkheim

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico à qual esta está destinada em particular (DURKHEIM, 2010. p.53).

Nessa perspectiva, a educação tem caráter social e nega portanto a perspectiva individualista da educação, limitada às teorias da psicologia. Assim, é a ação educativa que forma o cidadão que ocupará parte do espaço público. Em consonância com a definição de educação proposta por Durkheim (2010), Maggi (2015) acrescenta

[...] os saberes, as capacidades, as atitudes, mesmo as maneiras de ver, passam, de um sujeito a outros sujeitos, mas não porque lhes sejam transmitidos. O que parece uma passagem, atribuído a uma transmissão que não existe, é na verdade um compartilhamento devido a uma ação de aprendizagem [...] (MAGGI, 2015, s/p).

Pode-se inferir que o saber formalizado é transmissível, mas para que aconteça o aprendizado é necessário um agir intencional. O educando precisa ter a intenção de saber. No cenário educativo proposto por estes autores, encontra-se a Pedagogia da Alternância que privilegia o compartilhamento de saberes. Essa proposta educativa enfatiza a aprendizagem social, na qual os monitores, os tutores e a própria comunidade têm uma ação direta sobre o processo de ensino dos jovens. Da mesma forma, Roquet e Albin (2010) concordam e relatam que esta modalidade de ensino

[...] combina lugares e conteúdo de treinamento, é o desenvolvimento de ofícios em organizações, possibilita companheirismo, treinamento experimental "*on the job*", parte integrante do trabalho, ela leva em consideração os aspectos cognitivo, afetivo e profissional do indivíduo, com

base no conhecimento de retransmissão [...] (ROQUET; ALBINI, 2010, p.168)³.

Nessa proposta de educação, tanto a escola como o mundo do trabalho focalizam no desenvolvimento do aprendiz. As necessidades do estudante e a realidade do mundo do trabalho encontram-se em um diálogo constante. Roquet (2009) ressalta ainda que a Pedagogia da Alternância

Tem crescido em organizações de formação heterogêneas que geram uma multiplicidade de dispositivos e canais com objetivos variados (companheirismo, aprendizagem, educação agrícola técnica, ensino técnico e, o ensino superior profissional, a inserção do público em "dificuldade") (ROQUET, 2009, p. 21)⁴.

Nesses moldes, a Pedagogia da Alternância apresenta uma proposta pedagógica e metodológica direcionada para a aprendizagem em grupo, através da reflexão no coletivo, o que facilita a compreensão dos educandos. O fazer e o diálogo são um dos principais instrumentos pedagógicos usados nessa modalidade de ensino.

Gimonet (1999) afirma que *a alternância significa um modo de aprender pela vida, tendo como base o cotidiano, que privilegia a experiência antes do conceito*. Relata que a aprendizagem na Formação em Alternância apresenta os processos de ensino e de aprendizagem em um regime alternante, que contempla as relações entre o viver e o gerir, a complexidade do dia-a-dia, com seus paradoxos e suas idiosincrasias. A metodologia e o currículo partem dos objetos e experiências da vida cotidiana, seja no trabalho, na família e na sociedade. Dessa forma, a teoria e a prática estão em constantes movimentos sucessivos.

Na mesma lógica de Gimonet (2007), Piatti (2014) ressalta que o jovem aprendiz

Ao viver esses tempos alternados, o alternante aproxima-se da família, observa com olhar investigativo do local onde vive e/ou trabalha e fluem nele o sentimento de pertença, reconhecimento e a construção da sua identidade. Partimos do princípio de que a Alternância está em constante construção, teoricamente está posta, mas a prática representa cada espaço e seus sujeitos, portanto é construída pelos sujeitos de acordo com o espaço onde vivem, trabalham e que representa a sua trajetória, a sua história, portanto é um lugar de pertencimento (PIATTI, 2014, p.52).

³ Tradução da autora.

⁴ Tradução da autoria.

Piatti (2004) infere que a Formação Alternante possibilita ao estudante oportunidades de potencializar a aprendizagem, por favorecer a articulação entre os saberes do trabalho com os saberes sistematizados da educação escolarizada. Define que a Pedagogia da Alternância é uma modalidade

[...] que possibilita ao sujeito aprender e apreender situações de aprendizagem em espaços formais de ensino, bem como em espaços de vida e trabalho. Conhecer a Alternância implica reconhecê-la como ponto fundante do processo de articulação entre vida e trabalho, suas peculiaridades, seus princípios e instrumentos aliados à cultura na qual o sujeito reconhece a sua história e a sua ação nos espaços onde vive e/ou trabalha (PIATTI, 2014, p.49).

Em consonância com Piatti (2014), Cordeiro *et al* (2011) afirmam que a Pedagogia da Alternância é adequada aos jovens do campo, por ser uma proposta capaz de articular a formação escolar com o trabalho, o que possibilita a interação entre esses eixos. Declaram que, no modelo Alternante o trabalho é o princípio formativo. Os saberes científicos e tecnológicos são trabalhados em uma perspectiva de construção do conhecimento, a partir da problematização da realidade com foco na pesquisa.

Vergutz e Cavalcante (2014) apontam o caráter pesquisador da formação alternante

Buscam oportunizar trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e/ou associações com os saberes da família e os saberes da escola, possibilita que, haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observador-pesquisadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 382).

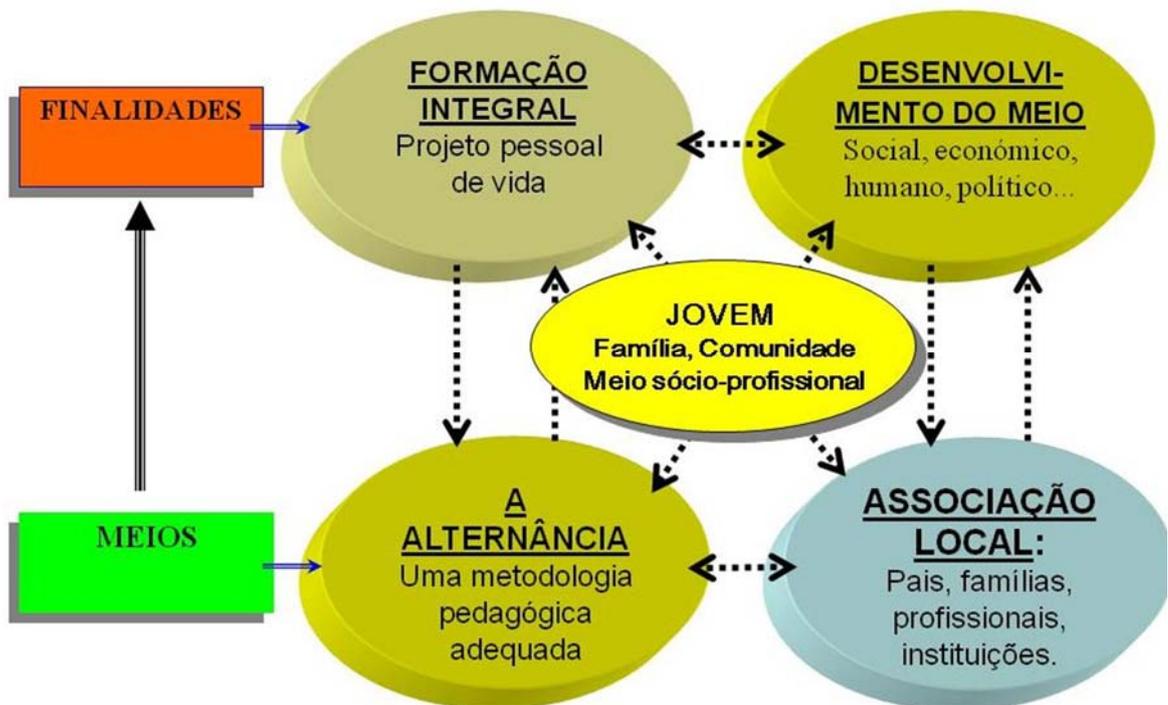
Os autores, aqui citados, sinalizam a alternância dos espaços, tempos e das relações do trabalho como princípios fundamentais para conceituar a Formação Alternante. Vergutz e Cavalgante (2014) afirmam que caracterizar a *Pedagogia da Alternância está muito além do vai e vem de tempos e espaços, muito além da alternância em si*. De acordo com as autoras há uma sintonia política pautada nos princípios da participação. Ocorre, também, o reconhecimento do diálogo entre os saberes, de forma que a formação aconteça de forma interdisciplinar.

A educação proposta pela Formação Alternante possui finalidades, objetivos e meios específicos. Os métodos e a própria alternância funcionam como um sistema,

em que os diferentes componentes se interagem e se complementam, conferindo-lhe uma identidade (GIMONET, 2007).

Essa concepção é indicada na figura 1 onde pode ser compreendida a finalidade, meios e os pilares da Formação em Alternância, que são: formação integral, desenvolvimento do meio, alternância e associação local.

Figura 1 – Os quatro pilares da CEFFA



Fonte: UNEFAB (União Nacional Escolas Famílias Agrícolas), (2017)

Conforme Gimonet (2007) e a partir do exposto na figura 1, as finalidades da Formação em Alternância são: formação integral da pessoa em paralelo com a orientação e inserção socioprofissional. E ainda, a contribuição com o desenvolvimento do território do estudante e da comunidade onde se encontra a escola.

Os quatro pilares ou também nomeados bases das instituições são sustentados e caracterizados pelos seguintes princípios: as associações da EFA; a Pedagogia da Alternância, a formação integral do educando e o desenvolvimento sustentável do meio (GIMONET, 2007).

A partir da figura 1 é possível notar o princípio da articulação dos tempos e dos espaços da formação, que pressupõe a formação contínua, em constante interação, porém primando pela coerência, unidade e integração entre tempos e espaços distintos (GIMONET, 2007).

Nota-se na figura analisada o processo de alternância em três modos, sendo eles: o meio familiar, o profissional e social, a escola e seu meio. No tempo familiar espera-se que o estudante explore a sua capacidade de observação, experiência, investigação e análises. No tempo escolar ocorre a formalização dos saberes teóricos e formais. E por fim, o meio é o lugar da aplicação, da experimentação, de colocar os saberes desenvolvidos em prática (GIMONET, 2007).

Também é um princípio a formação profissional e geral associadas, trata-se de levar em conta a experiência onde prevalece o socioprofissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional nos ciclos deste tipo (GIMONET, 2007, p.30).

Com os princípios de cooperação, de ação e de autonomia é esperado que os estudantes desenvolvam as capacidades de compartilhar, colaborar e auxiliar. Estas atitudes tornam-se fundamentais para uma boa convivência em grupo e para o desenvolvimento da autonomia de cada educando (GIMONET, 2007).

Por fim, o princípio da associação dos pais e dos mestres de estágios profissionais⁵, apontados como parceiros e coformadores. Assim, todos são responsáveis pela formação dos jovens, com funções, responsabilidades e papéis específicos.

Com essa metodologia alternante os estudantes aprendem na teoria, na observação e na busca por soluções, em uma perspectiva de pesquisa e ação sobre a sua vivência (MASCARELO, 2010).

A experiência sócio-profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida (NASCIMENTO, 2004).

Nesse sentido Santos (2006) destaca que nessa proposta pedagógica é estabelecido o vínculo do trabalho com a vida e é justamente essa natureza, que

⁵ Mestres de estágio também podem ser nomeados os profissionais veteranos nos locais em que os estudantes fazem os estágios supervisionados.

produz um ato educativo, é capaz de conduzir o estudante a apropriar-se do patrimônio sociocultural, tornando-o sujeito de sua história.

O desafio de articular o mundo da escola com a realidade da vida é um tema recorrente nos debates pedagógicos. Gimonet (2007) expõe que Formação em Alternância não significa tempo parcial hora em casa e hora com a família ou no trabalho e na vida real.

Não basta mandar alunos no mundo da produção através de alguns estágios, ou até mesmo de fazer suceder-se tempos de trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que exista uma formação alternada. Encontram-se verdadeiras e falsas alternâncias (GIMONET, 2007, p.120).

A partir dessa afirmativa e conforme Queiroz (2004), é possível encontrar centros formativos com três tipos de alternância distintas, podem ser: a falsa alternância; a alternância aproximativa e a alternância real.

A primeira, a falsa alternância, também é nomeada alternância justaposta, é sucessão de tempos alternados entre trabalho e estudo, sem uma relação entre o trabalho e a escola.

A segunda, aproximativa, trata-se de uma organização didática associada entre os dois espaços e tempos formativos, porém os estudantes encontram-se em uma situação de observadores da realidade, sem poder agir sobre a mesma.

A terceira, alternância real, também conhecida como alternância integrativa ou verdadeira, é aquela que estabelece uma estreita relação e interação entre a escola e o espaço profissional, possibilita um trabalho reflexivo sobre a experiência. Nesta concepção o alternante possui um projeto pessoal e envolve-se com seu meio (GIMONET, 2007).

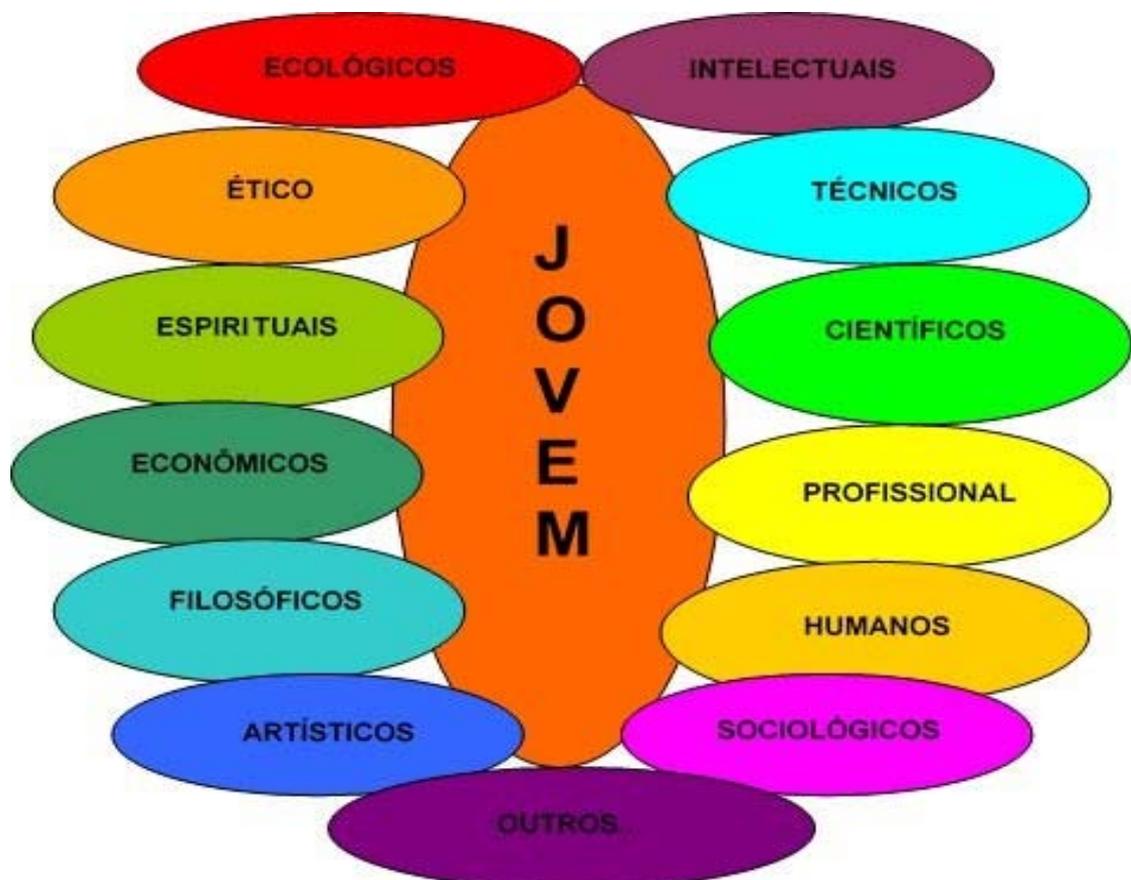
Silva (2010) esclarece que, na alternância integrativa ou verdadeira, o estudante possui um efetivo envolvimento com a atividade produtiva. É possibilitado ao jovem reflexões sobre o porquê e o como, em outras palavras ocorre uma vinculação dos tempos e espaços alternados, não se trata de mera sucessão entre o campo da teoria e da prática.

Silva (2015) alerta que, na lógica de alternância integrativa, é preciso valorizar os diversos saberes, não se deve privilegiar unicamente a formação profissional, mas deve prevalecer o intento de inserção social. Assim é o meio de vida que servirá de apoio para a formação. Deve ser considerada a totalidade do cotidiano, ou seja, é necessário realizar uma alternância que inclua as atividades culturais, produtivas, associativas, políticas e produtivas dos jovens.

Esse desafio de articulação do mundo da escola com o mundo da vida, que tem sido recorrente nos debates pedagógicos, expressa características e limitações próprias de um fechamento da escola sobre si mesmo, que tende a situá-la fora da linha do tempo e fora do espaço social (SILVA, 2015, p.156).

Diante do exposto, é possível verificar em Gimonet (2007), Queiroz (2004) e Silva (2010, 2015) que a verdadeira alternância supõe parceria entre as entidades (escola, família e comunidade), em um único projeto de formação, ainda que em espaços e tempos distintos. A verdadeira alternância privilegia a Formação Integral conforme os aspectos exibidos na figura 2.

Figura 2 – Ilustração do Princípio da Formação Integral



Fonte: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, (2016)

Na figura 2, é exposta a verdadeira alternância, que considera a formação integral do jovem, ao valorizar e incluir no projeto educativo os aspectos primordiais do ser humano, perpassando pelas dimensões científicas, humanas, naturais, éticas e espirituais.

Na Alternância falsa ou aproximativa, os princípios da formação integral, elencados na figura 2, não são primazias na proposta pedagógica. Pode haver, também, uma hierarquização dos saberes que privilegia os conhecimentos técnicos, os profissionais e os científicos em detrimento dos outros aspectos da formação humana. Sendo assim, para ocorrer a alternância verdadeira é necessário que o princípio da formação integral seja contemplado na educação proposta do centro formativo alternante.

2.1 Breve histórico da Pedagogia da Alternância

Conforme contextualiza Lima (2013), no século XIX na França, a sociedade camponesa era fortemente influenciada pela presença da igreja. Era perceptível a tradição de solidariedade entre os agricultores, que costumeiramente se ajudavam, pensavam de forma coletiva nas questões do trabalho e da convivência. Porém, com o advento da mecanização da produção agrícola, com os avanços dos meios de transporte e da comunicação, e principalmente com as guerras, houve o êxodo rural e assim grandes transformações sociais e econômicas ocorreram no campo.

Nesse contexto campesino, marcado por uma situação de transformação social e de conflito, no período entre duas guerras (Primeira e Segunda Guerra Mundial), surgiu a Pedagogia da Alternância, especificamente em 1935. Os jovens do campo ficavam divididos entre o trabalho rural e a possibilidade de estudarem nas cidades grandes. Os estudantes que frequentavam as escolas do espaço urbano, estavam desestimulados, visto que estas instituições ofereciam um currículo desvinculado da realidade. Havia um distanciamento muito grande entre as necessidades deles, das demandas da vida e do trabalho rural ao qual eram dependentes. Por causa disso, os jovens não demonstravam interesses nos estudos (NOSELLA, 2012).

Lima (2013) afirma que os jovens que estudavam no campo também passavam por este conflito, pois o ensino na região rural era voltado para as questões urbanas, o que provocava desinteresse dos estudantes. Ressalta, ainda, que outro fator que os desestimulavam era a respeito da evolução tecnológica que não era acessível às pequenas propriedades favorecendo, assim, a crise no campo.

Os impasses na escolarização dos jovens começou a mudar quando três agricultores, sendo um deles Jean Peurat, presidente do sindicato rural, com a colaboração de um pároco, o sacerdote Abbé Granereau, em uma vila no interior da França, se uniram com o objetivo de promover e desenvolver uma educação para seus filhos se formarem e se prepararem para as suas profissões futuras (NOSELLA, 2012).

Com as estruturas físicas que já possuíam na paróquia, o padre e os pais criaram um modelo educativo profissional, que até então não havia referências a quaisquer teorias pedagógicas, muito menos no que tange ao princípio básico de alternância (NOSELLA, 2012).

Esta alternativa, naquele momento, ainda não sistematizada, previa que os jovens passassem duas semanas na paróquia, tendo acesso aos conhecimentos básicos de escolarização e, ao mesmo tempo, também tendo acesso aos conhecimentos técnicos. Nas outras duas semanas do mês, esses jovens aplicavam, nas propriedades rurais da família, os conhecimentos adquiridos. Nascia aí a pedagogia da Alternância (LIMA, 2013, p.64).

A alternância ocorria na medida em que os estudantes passavam um período na escola, ou seja, na paróquia, e na semana subsequente voltavam para suas casas para colocar em prática aquilo que aprenderam no espaço religioso/escolar (NOSELLA, 2012).

Do campo surgiam as demandas educativas que eram levadas para as salas de aulas. Essas, por sua vez, já se tornaram locais de pesquisas e buscas por soluções. Com essa nova forma de escolarização e formação profissional, esperava-se que o jovem permanecesse na zona rural. O objetivo da metodologia alternante não foi de melhorar a escola tradicional, mas sim de criar outra escola bem mais apropriada aos anseios daquela classe (NOSELLA, 2012).

Os cursos ministrados não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado, era o material que chegava à casa do padre por correspondência, de um instituto

católico, com conteúdos técnicos-agrícola. O padre era o professor que auxiliava os jovens a seguir esses cursos. A parte da formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e adultos (NOSELLA, 2012).

É importante destacar que desde o início da Pedagogia da Alternância, os estudantes não voltavam para suas casas no fim do dia, mas pernoitavam na casa do sacerdote, iniciando a ideia do internato nessa modalidade de ensino. A princípio também não havia um currículo específico. No ano seguinte o pároco contratou um técnico agrícola, mas ainda assim o recurso principal era o estudo por meio de correspondência (NOSELLA, 2012).

Neste contexto, os tutores eram os próprios pais na comunidade local ou na escola. Em 1935 eram apenas quatro estudantes. No ano seguinte já eram dezessete alunos e nesta proporção foi crescendo até perceberem a urgência de formalizar a proposta educativa através de uma associação. Em 1937, após um financiamento, compraram uma casa a que deram o nome de “A Casa Familiar de Lauzum”. Nos anos seguintes outras escolas foram surgindo, tais como: *Maisons Familiales Rurales* (MFR), Escola Família Agrícola (EFA) e outras (NOSELLA, 2012).

Lima (2013) ressalta que uma característica notória era a estreita relação com as famílias dos estudantes, tanto que em todas as escolas havia uma associação de agricultores formada pelos familiares dos aprendizes. Nessa visão, as famílias necessariamente participavam da vida escolar dos filhos, em todos os momentos formativos. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem e como caminho educativo (GIMONET, 1999, p. 44-45).

A pedagogia alternante cresceu pelo interior da França e foi fator fundamental para o desenvolvimento da agricultura francesa. Anos depois suas portas também foram abertas para as mulheres com cursos de economia familiar e social (BEGNANI, 2003).

Begnami (2003) assinala que somente após os anos de 1960 uma série de leis nacionais instituíram definitivamente a Pedagogia da Alternância

[...]como um sistema de ensino, reconhecendo as Maisons Familiaes como escolas que podem, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integra ensino geral e humanístico com educação profissional. A Lei sobre o ensino agrícola, de dois de agosto de 1960, consagra implicitamente a alternância [...] (BEGNAMI, 2003, pag. 28).

A partir desta lei a formação alternante foi reconhecida como educação profissional dirigida aos jovens para lhes proporcionar ensino agrícola. Esta lei foi o marco legal que possibilitou a existência da alternância conforme sua originalidade (BEGNAMI, 2003).

Bernartti e Pezarico (2011) sinalizam que além da consolidação das leis outros fatores também colaboraram na expansão do movimento alternante: a organização, a estruturação pedagógica e a influência dos fundamentos epistemológicos da chamada Escola Nova.

De acordo com Nosella (2002) a primeira relação internacional das escolas alternantes, foi com a Itália, neste país a *Maison Familiare* recebeu o nome de *Scuola della Famiglia Rurale*, chamado de forma abreviada de *Scuola-famiglia*.

Conforme Nosella (2002) a primeira experiência italiana se deu no município de Soligo, na região de Treviso, em 1962. Um ano depois foi inaugurada a segunda escola, na cidade de Ripes, na região de Ancona.

Nosella (2002) ressalta que a expansão na Itália ocorreu por seu contexto socioeconômico. Após as eleições de 1948, em um momento de paz, a sociedade emanava o sentimento de esperança em relação à democracia e o exercício de direitos. No entanto, havia graves problemas sociais, relacionados ao desemprego, falta de infraestrutura e ausência de participação popular na vida pública (NOSELLA, 2012).

Os sindicatos se revoltaram. A sociedade agrícola pensava não ser possível promover o todo deixando de lado uma parte. A fórmula escolhida foi: formação e cooperação. A ocasião se deu em 1954, com o pedido feito por

algumas lideranças de Castelfranco (Treviso) de abrir uma experiência educacional nova, apoiada no Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegaba (Padova). A nova experiência seria financiada metade pelo Ministério da Educação e metade pela prefeitura local. Essa experiência acabou se tornando, fundamentalmente, uma Cooperativa, onde, porém, a parte formativa (reuniões, discussões etc.) tinha um peso preponderante. Faltava, entretanto, em termos de formação, um instrumento adequado e bem estruturado. Nesta altura (1960), dois líderes políticos, Sartor e Brunello, na

continua busca de fórmulas novas, vão à França e acabam conhecendo a experiência das *Maisons Familiales*. A ideia parece interessante e daí em diante as Escolas-Família foram aumentando de número (NOSELLA, 2002, p. 57).

Cordeiro *et al* (2011) e Nosella (2002) afirmam que na Itália a Pedagogia da Alternância foi reinventada, porém foram mantido seus princípios básicos. Também foi alterado o tempo de permanência em regime de internato pelos estudantes, sendo quinze dias na escola e outros quinze dias em suas propriedades.

Uma diferença importante do modelo italiano, em relação ao francês, trata-se da relação com o poder público, que na Itália recebia maior incentivo e reconhecimento, tornando os financiamentos facilitados e questões burocráticas agilizadas (NOSELLA, 2012).

Depois da Itália o modelo de formação se expandiu para outros locais da Europa. Chegou à Alemanha, à Espanha, a Portugal, entre outros. Araújo (2005) declara que no decorrer das décadas de 60 e 70, a Formação Alternante também chegou à África, à Ásia, à América Latina e à América do Norte. Em cada país havia uma associação nacional e outras regionais. E todos os países participam de uma associação internacional a AIMFR (*Association Internationale des Maisons Familiales Rurales*), que atualmente está localizada na França em Paris - apoiados pela SIMRF (Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural) - que tem sede em Bruxelas na Bélgica.

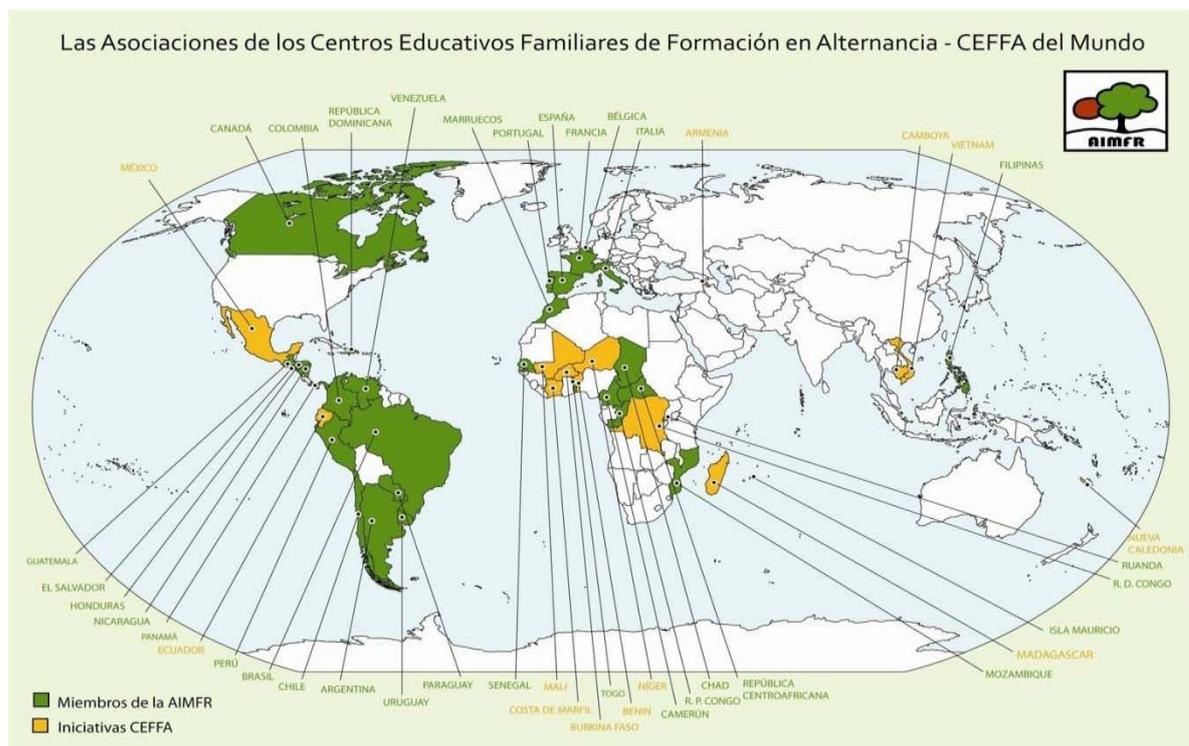
O processo de implantação do modelo alternante passou por mudanças, algumas adaptações e contextualizações de acordo com as características de cada local e das necessidades dos seus membros (CORDEIRO, *et al*, 2011).

Ainda, grande parte do processo global de expansão ocorrido, também está associado ao surgimento da AIMFR-Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, no ano de 1975, em Dakar (Senegal). Em virtude do processo de expansão, surgia também a demanda por um órgão representativo das diferentes Instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância que difundisse os princípios dos CEFFA's (BERNARTTI; PEZARICO, 2011, p. 123).

Esses princípios estavam relacionados à própria alternância de espaços e tempos, à gestão compartilhada dos processos educativos e à promoção do desenvolvimento local, pessoal e coletivo (BERNARTTI; PEZARICO, 2011).

Atualmente em todo o mundo, a Formação em Alternância está presente em mais de quarenta países, nos cinco continentes. A AIMFR é a associação que representa as diferentes instituições promotoras das Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural. Estima-se que participam deste processo cerca de 150.000 famílias campestres.

Figura 3 – Mapa da AIMFR da localização das CEFFAS no mundo



Fonte: AIMFR – Association Internationale des Maisons Familiales Rurales, (2017)

Conforme pode ser observado na figura 3 e de acordo com detalhamento de Ribas e Antunes (2014), na Europa existem 523 instituições alternantes, sendo que a maioria, 460, estão localizadas na França. Na América há 603 CEFFAs, deste montante, cerca de 273 experiências são brasileiras, 226 são argentinas e 104 estão na Guatemala. Na África existem 193 CEFFAS distribuídas em 16 países. Na Ásia há quatro escolas e na Oceania há 12.

2.2 Histórico da Pedagogia em Alternância no Brasil

Na América Latina a Pedagogia da Alternância iniciou primeiramente no Brasil, seguido da Argentina. Nosella (2002) e Souza (2014) relatam que a primeira experiência no Brasil ocorreu no estado do Espírito Santo, no final da década de 1960, sob forte inspiração e em referência à *Maison Familiale* Italiana de Castelfranco.

Araújo (2005) relata que o surgimento da Formação Alternante em terras brasileiras iniciou na época em que a ditadura militar estava no auge, o campo estava em um momento histórico de esquecimento e abandono. As políticas públicas para os camponeses estavam centradas na produção agropecuária, pensada em um modelo de agricultura patronal, para a monocultura e o mercado internacional, em uma perspectiva de modernização conservadora.

O contexto do estado do Espírito Santo era de pobreza e muitos problemas no campo da saúde e da educação. Grande parte do território era rural com pouca infraestrutura. Havia escassez de escolas e os professores não tinham incentivos para trabalharem no meio rural. Assim o funcionamento escolar era inadequado, não havia um local específico, algumas aulas aconteciam nas residências, sendo lecionadas pelas filhas dos fazendeiros (SOUZA, 2014).

Como consequência as práticas educativas eram inadequadas, era comum o uso de pequenos castigos para manutenção da disciplina em sala de aula. As turmas eram multisseriadas e os índices de reprovação eram altíssimos por causa da infrequência, causada pela necessidade do trabalho na lavoura ou em função dos períodos chuvosos. A distância também era um fator que impedia e desestimulava os jovens em seus estudos (SOUZA, 2014).

Diante da precariedade da educação e das condições de saúde nas áreas de colonização italiana tanto em Anchieta como nos municípios vizinhos, um grupo de padres jesuítas tomou a iniciativa de elaborar um projeto para promover melhorias na qualidade de vida daquelas comunidades. O projeto a princípio é de âmbito Educacional, com a inserção da Escola Família Agrícola, depois abarcará também a saúde, tornando-se em 1978 uma importante instituição de promoção humana, o MEPES (SOUZA, 2014, p.201).

Portanto, o intuito do MEPES era de resolver, por meio de uma educação voltada mais especificamente para crianças e jovens, os problemas da pobreza da comunidade rural, que era extremamente carente e excluída pela sociedade urbana (SOUZA, 2014).

Nesse contexto, o padre jesuíta italiano Pietrogrande, percebeu na comunidade agrícola uma possibilidade para a implantação do modelo educativo alternante. Analisou as características positivas das Escolas Famílias Agrícola, que funcionavam na Itália, e como poderia ser implantado no Brasil para resolver parte dos problemas sociais SILVA (2000) e GNOATTO (2006).

Surge, portanto, em 1968, no município de Anchieta, a primeira Escola Família Agrícola sob a coordenação do MEPES.

Evidentemente, o ver, julgar e agir de Pe. Pietrogrande e de seus amigos naquela época, com relação à realidade do povo interiorano capixaba, principalmente do povo anchietense, que são em sua maioria descendentes de imigrantes italianos, não só contribuiu para elevar as perspectivas de vida do Município de Anchieta e do Estado do Espírito Santo, mas também de outras regiões do Brasil, nas quais atualmente o MEPES atua em instituições que trazem em suas bases a filosofia mepiana (SOUZA, 2014, p.119).

Conforme Cordeiro *et al* (2011), dois pontos importantes são observados desde o início da implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil: primeiro, houve aceitação do critério de flexibilidade e valorização dos saberes do campo; segundo, foi permitida a participação das mulheres dentro do quadro de alunos.

A década de 1980 marcou a consolidação dos modelos das EFAs no Estado do Espírito Santo e a expansão da Pedagogia da Alternância para outros estados e regiões brasileiras: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais (SILVA, 2012, p. 119).

A inspiração do modelo alternante da França chegou a outras regiões brasileiras, também com auxílio da igreja Católica, e se expandiu primeiramente na região Sul, seguido do Norte e Nordeste, promovendo as escolas nomeadas Casas Familiares Rurais (CFR's) (NOSELLA, 2012).

De acordo com Gnoatto *et al* (2006) a Pedagogia da Alternância, assim como na França, na Itália e em outros países, também iniciou no Brasil como uma possibilidade de educação para o crescimento e desenvolvimento agrário. Foi reconhecida como uma ferramenta para diminuir o êxodo rural, dado que os jovens

que vivem no campo poderiam ter uma educação que convergisse para a realidade rural de forma integral.

Foi criada, em 1982, por ocasião da primeira Assembleia Geral das EFAs Brasileiras, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), entidade de coordenação e representação das afiliadas regionais. As escolas já formaram mais de 50.000 jovens, dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo atividades próprias junto às suas famílias ou exercendo vários outros tipos de profissão e de lideranças (SILVA, 2012, p. 120).

UNEFAB (2017) afirma que sua finalidade é representar, buscar e preservar os princípios da Pedagogia da Alternância, através da prestação de assessoria pedagógica e administrativa; promoção de intercâmbio e da de divulgar os trabalhos. Além disso, a UNEFAB também acompanha a formação dos monitores e diretores. É também responsável por estabelecer novas parcerias para cooperação financeira.

Na experiência brasileira, de acordo com Mattos (2014), a criação da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) significou um importante marco, por organizar o movimento das escolas que utilizavam a Pedagogia da Alternância.

Atualmente congregam a UNEFAB as seguintes sub-organizações: AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia); AEFACOT (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins); AEFARO (Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia); AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas); FUNACI (Fundação Padre Dante Civiero); IBELGA (Instituto Belga); MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo); RACEFFAES (Rede de Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo); RAEFAP (Rede de Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá), REFAISA (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido) e UAEFAMA (União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão).

Conforme Brasil (2010), a UNEFAB atua nos seguintes estados: Acre, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Sergipe e Tocantins, possui 145 centros formativos, que recebem aproximadamente 18.125 estudantes.

Mattos (2014) também relata que no Brasil há duas associações regionais importantes, a ARCAFAR/SUL (Associações Regionais das Casas Familiares Rurais), criada em 1989, com o objetivo de coordenar o trabalho filantrópico para financiar a permanência dos jovens. Conforme Brasil (2010), a ARCAFAR contabiliza 72 unidades, que atendem aproximadamente 3.014 estudantes, no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Conforme Mattos (2014), há também a ARCAFAR NO/NE, que avalia o funcionamento das CFRs nos estados do Maranhão, Pará e Amazonas. Tem o objetivo de manter as bases políticas e pedagógicas com vistas às especificidades da região. Na ARCAFAR encontra-se as CFM (Casas Familiares do Mar) e CFR (Casas Familiares Rurais). Brasil (2010) relata que esta associação foi criada em 1996, atualmente conta com 47 escolas que atendem cerca de 2.115 estudantes.

Somando as experiências da ARCAFAR e UNEFAB, estima-se que o Brasil possui 263 centros de formação, que atendem 74.000 famílias, cerca de 23.254 estudantes em formação e aproximadamente 51.550 egressos (BRASIL, 2010).

2.2.1 A legislação da Pedagogia da Alternância brasileira

Em relação à legislação que rege a Pedagogia da Alternância no Brasil, destaca-se a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, que formalizou os princípios legais, que anos depois serviriam de base para a instituição da Pedagogia da Alternância no âmbito da Educação do Campo.

Art 22 - A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Art 23 - A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

No artigo 22, a LDBEN garante o direito à educação para o exercício da cidadania e base para o progresso no trabalho e estudos posteriores. No artigo 23,

proporciona maior flexibilização em relação à organização dos espaços, a faixa etária e aos tempos de aprendizagem.

Ainda cabe ressaltar que o §2º do artigo 23 torna maleável o calendário escolar conforme as condições específicas do local, a saber o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei (BRASIL, 1996).

A LDBEN também garantiu que a educação produzida no campo deveria promover as adaptações necessárias, observando as especificidades da vida rural em cada região. Tais adaptações referem-se ao currículo, às metodologias de ensino, à organização escolar própria, levando em consideração em seus calendários as fases do ciclo agrícola, o clima e a natureza do trabalho na zona rural.

Com base nas leis destacadas, após muita luta e resistência dos movimentos do campo, foi aprovada a Resolução Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB nº1, em abril de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa diretriz estabeleceu outra conquista dos povos do campo, que receberia uma legislação própria com dias letivos demarcados, horários flexíveis e princípios baseados na realidade da vida do campo.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, p. 203).

Melo (2013) afirma que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi importante, visto que seu embasamento legal reforçou a defesa das escolas que utilizam como meio a Pedagogia da Alternância, e também por retratar a proposta pedagógica alternante como adequada à realidade e especificidade dos sujeitos do campo.

Outro parecer que oferta amparo legal para a alternância é o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece como letivos os dias que os educandos permanecem no meio socioprofissional, por considerar que os estudantes não estão simplesmente em

casa, mas sim em um ambiente próprio ao desenvolvimento de atividades práticas e teóricas, complementando, portanto, as atividades vivenciadas no tempo escola. Desta forma, o parecer do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 05 de junho, reconheceu a Pedagogia da Alternância como proposta de ensino e passou a ser recomendada como uma metodologia que pode ser adotada nas escolas do campo.

Apesar das conquistas legais mencionadas, de acordo com Melo (2013), ainda não há na legislação educacional brasileira uma lei específica que garanta o financiamento das EFA's. As leis existentes permitem que a União, os Estados e os Municípios financiem as atividades educativas das EFAs, porém não há obrigatoriedade, fazendo com que as escolas dependam de posições políticas para o custeio das atividades.

Begnani (2003) declara que são necessárias lutas políticas dos movimentos sociais e dos camponeses para que ocorram novas conquistas no campo da legislação educacional para melhor operacionalização e financiamento das práticas alternantes.

2.3 A história da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais

De acordo com Silva (2012) *apud* AMEFA (2017), o estado de Minas Gerais começou a primeira EFA através de reivindicações do movimento social e eclesial de base do meio rural. Ocorreu em um momento de reestruturação e criação de vários Sindicatos de Trabalhadores Rurais na luta pela terra e contra a exploração agrícola internacional.

Silva (2012) relata que, no contexto de luta pela promoção da educação no espaço rural, em 1983, ocorreu o início da primeira Escola Família Agrícola mineira, no município de Muriaé, essa recebia apoio da prefeitura e estava vinculada às Comunidades Eclesiais de Base da Zona da Mata.

Em 1990 é a vez da Escola Rural Padre Adolfo Kolping, no município de Formiga, também no mesmo ano é criada a terceira escola, em Conselheiro Pena, e

outras foram inauguradas, transformando a década de 1990 em um período fértil na implantação das EFAs neste estado (Silva, 2012).

A partir de 1991 iniciaram as discussões em torno da necessidade da criação de uma associação regional que representasse e coordenasse a Formação em Alternância. Tendo em vista que algumas EFAs surgiram de formas dispersas e assim estavam perdendo alguns princípios da Pedagogia da Alternância, como participação social e o protagonismo das famílias e estudantes, surge então, em julho de 1993 a Associação Mineira das Famílias Escola Agrícola (AMEFA, 2017).

A AMEFA é a instituição que representa as EFA's associadas, trata-se de uma entidade civil, sem fins lucrativos, que visa contribuir com o trabalho de cada EFA mineira. O objetivo do trabalho dessa associação é assessorar e contribuir com a expansão das EFA's no estado. Também possibilita espaços de intercâmbios para fortalecer a experiência da Formação Alternante, bem como a resolução de problemas comuns (AMEFA, 2017).

Atualmente, segundo a AMEFA (2017), em Minas Gerais existem vinte e uma EFA's, nas seguintes cidades: Aracuaí, Itinga, Talobeiras, Virgem da Lapa, Veredinha, Itaobim, Itaipé, Assentamento Campo Novo no Vale do Jequitinhonha, Comercinho, Malacacheta, Cruzília, Simonésia, Conceição do Ipanema, São Francisco, Natalândia, Jequeri, Araponga, Acaiaca, Ervália, Sem Peixe e Rio Esperança.

2.4 Histórico e contextualização da EFAP⁶

A Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP) está localizada no município de Acaiaca, localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, ao oeste deste estado e limita-se com os municípios de Mariana e Ponte Nova. Conforme as informações do censo do IBGE (2010), Acaiaca possui uma população de 3.920 habitantes, de acordo com os dados do site do município estima-se que em 2017 há aproximadamente 4.064. A

⁶ As informações do contexto histórico e atual da EFAP foram obtidas por meio do Regimento Interno da Escola Família Agrícola Paulo Freire (REGIMENTO, sd) e da dissertação de Melo (2013)

extensão territorial é de 101,886 Km², sendo que 65,1% da população residem no espaço urbano. A base da economia é advinda da pecuária e agropecuária

As discussões que deram origem ao projeto da criação de uma Escola Família Agrícola começaram em 1991, em um encontro da CEB's com pequenos agricultores, em sua maioria jovens da região e líderes religiosos. O contexto era de grande preocupação com a formação escolar da juventude, com o aumento significativo do êxodo rural, e ainda, com os problemas sociais e ambientais na região, tais como: a prática da monocultura, o uso de queimadas e a utilização de agrotóxicos em grande escala.

No ano seguinte, articulada com a CEB foi criada a Pastoral da Juventude Rural, a partir dos jovens do campo, que, ligada à Igreja, tinha o intuito de formar, sensibilizar, organizar os jovens, valorizar a cultura, proteger o meio ambiente e discutir sobre a produção agroecológica.

Em 1993, os representantes das CEB's visitaram a EFA de Piranga para melhor compreensão da estrutura e desenvolvimento pedagógico de uma Escola Família Agrícola a partir do modelo da Formação Alternante.

Ao longo dos anos seguintes, por falta de recursos não se iniciou a construção da EFA no município, no entanto algumas ações protagonizaram o processo e não permitiram que o projeto fosse esquecido. Ocorreram visitas, estudos, seminários, encontros para discussão do projeto e capacitação dos agricultores em relação às práticas alternativas da agroecologia, esses saberes foram aplicados e em algum tempo melhorou a qualidade da produção familiar e para o mercado. Dois jovens foram escolhidos para estudarem o Ensino Fundamental em uma EFA próxima para a partir da experiência contribuírem com uma futura EFA no município.

No início do ano de 1998, foi realizada a Assembleia do Projeto CEPA (Comunidade Educativa Popular Agrícola), que contou com a participação de várias entidades governamentais e não governamentais, lideranças religiosas, EFAs, representantes da AMEFA e de jovens da comunidade rural. Além de decidirem continuar promovendo e ampliando as ações formativas com a comunidade, foram novamente escolhidos dois jovens para cursar o Ensino Médio Técnico na ETEFA –

Escola Técnica da Família Agrícola Riacho de Santana no estado da Bahia, com o objetivo de ampliar os conhecimentos a respeito da Pedagogia da Alternância.

Dois anos seguintes, em 2000, foi eleito o Padre João do Carmo Macedo, um prefeito envolvido com os movimentos sociais, este também era um dos idealizadores do projeto da criação da EFA em Acaiaca.

Em 2002, foram intensificados os trabalhos junto às comunidades rurais, poder público e entidades parceiras. Nesse ano foi elaborado e aprovado o Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável em parceria com Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira (CTA/ZM), a construção da EFA era considerada uma das principais prioridades. No decorrer do ano de 2002, foram realizados vários trabalhos de base, através de encontros, viagens de estudo à EFA de Sem Peixe e participação na mobilização do Projeto de Lei na Assembleia Legislativa em Belo Horizonte.

Em dezembro deste ano, a assembleia da Associação Regional Escola Família Agrícola foi reconhecida como utilidade pública municipal, a câmara então aprova e o prefeito sanciona a criação da EFA Paulo Freire, na comunidade de Boa Cana em Acaiaca, que funcionaria atendendo ao Ensino Técnico nas áreas de Agropecuária e Agroindústria, atendendo também os jovens dos municípios vizinhos.

Em 2003, a EFA conquistou a doação de um hectare de terra, juntamente com um prédio escolar. Em sequência outras doações, ações e parecerias possibilitaram a efetivação da EFA Paulo Freire. Em 2005 o MEC reconheceu o curso e a EFAP passou a pertencer a Superintendência Regional de Educação do município de Ouro Preto, em Minas Gerais. 2 fotos da efap

Figura 4 – Foto da entrada da EFAP



Fonte: Fotografia da Autora

Figura 5 – Foto da Escola Família Agrícola Paulo Freire



Fonte: Fotografia da Autora

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para compreensão da concepção de prática pedagógica faz-se necessário o entendimento do sentido do termo prática.

A palavra prática deriva “do grego *praktikos*, de *prattein*, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva. [...] a palavra grega “práxis” é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (SCHIMIDT, *et al*, *apud* JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p.199).

Prática pedagógica é definida pelo dicionário do MEC⁷, como uma *atividade pedagógica planejada e colocada em ação*. No entanto, os autores que discutem esta temática não concordam com este significado restrito. Verdum (2013) ressalta que, a prática pedagógica é variável e não pode ser definida, apenas concebida, pois seus significados mudam conforme os ideais e princípios em que estiverem baseados.

Verdum afirma ainda que,

O impacto da sociedade de informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e a internacionalização da economia estão influenciando, de forma decisiva, a questão da formação dos cidadãos. Constatamos que esse contexto está exigindo alterações das práticas pedagógicas e, por conseguinte, das funções e atribuições dos professores, os quais terão que assimilar as profundas transformações produzidas no ensino, na sala de aula e no contexto social que os rodeia. (VERDUM, 2013, p.6)

Em consonância com Verdum (2013), e ampliando o significado que o MEC atribuiu, estudos das autoras Zaidan e Caldeira (2013) concluem que os diferentes significados atribuídos à teoria e prática pedagógica dependem de qual perspectiva está sendo analisada, conferem que as principais perspectivas são as positivistas, fenomenológica e histórico-crítica. Defendem que cada uma aborda concepção da realidade e seus significados a partir da relação entre a teoria e a prática e da própria prática pedagógica.

Ao analisar as perspectivas positivistas, fenomenológicas e histórico-crítico, Franco (2015) conclui que a verdadeira diferença entre as concepções é a criticidade

⁷ Glossário do MEC – disponível em

<http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/curso_le/glossario.html#p> Acesso em: 25 ago. 2017

versus a norma, de ser práxis e não treinamento, dialética e não linear. Franco (2015) adiciona a esta discussão o dever de se fazer uma diferenciação entre prática pedagógica e a prática educativa, uma vez que o termo geralmente é utilizado como sinônimos e portanto unívocos.

[...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2015, p. 536).

Para Franco (2015) as práticas pedagógicas ocorrem como suporte à prática docente, em uma dialética contínua entre professores, estudantes e demais envolvidos. Não devem ser armaduras à prática que impedem a construção e reconstrução pelos sujeitos.

A partir desta diferenciação, Franco (2015) ainda alerta que prática pedagógica vai além da didática, pois envolve as circunstâncias de formação, os múltiplos espaços e tempos da escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, as parcerias e intencionalidades do professor. Em outras palavras, não se refere apenas às técnicas didáticas. Referem-se, portanto, aos processos de formação, aos impactos sociais e culturais, entre outros elementos que conferem enorme complexidade ao exercício docente. Franco destaca ainda,

A necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. [...] assim as práticas serão, a cada momento, a expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino. (FRANCO, 2015, p. 546)

Vieira e Zaidan (2013) corroboram Franco (2015), quando enfatizam que no contexto da prática pedagógica são relevantes os aspectos da experiência do professor, a corporeidade, a formação inicial e contínua, as condições do trabalho e as escolhas profissionais. Afirmam que a prática pedagógica ocorre através da relação entre os sujeitos e o conhecimento nos diversos contextos de formação.

Portanto, na definição de prática pedagógica é necessário relacionar os aspectos sociais gerais, fortemente ligados à realidade local, às subjetividades e às

especificidades históricas dos sujeitos envolvidos no processo educativo (VIEIRA e Z AidAN, 2013).

Tardif (2002) também concorda que a prática pedagógica é uma construção social e que para sua definição devem ser considerados vários fatores. Acrescenta-se que o sujeito professor também tem suas subjetividades, que influenciam na sua atuação. O autor compreende que ensinar pressupõe aprender a ensinar, este aprendizado não é instantâneo, mas progressivo. Os saberes são adquiridos no fazer pedagógico profissional e pessoal diário, ocorre tanto com o fazer individual quanto com os colegas da mesma profissão durante toda a carreira docente.

O professor é considerado sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática (TARDIF, 2002, p.232).

A partir das colocações de Tardif (2002), pode se pensar nas questões subjetivas e culturais que emergem na prática pedagógica. Candau (2011) afirma que a preocupação com as diferenças culturais ainda é vista como algo marginalizado ao se organizar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Sacristán (1999) também ressalta a relevância de se refletir sobre os aspectos culturais ao definir o que é a Prática Pedagógica. Declara, ainda, que os acontecimentos nas salas de aula não devem ser analisados de forma isolada, deve-se pensar primeiramente no contexto de cada local. Sacristán (1999, p.73) conceitua a prática como cultura acumulada sobre as ações, sendo, *a cristalização coletiva de experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade.*

Para Sacristán (1999), o *gen* da prática está em outras práticas apropriadas que interagem com o sistema escolar, que dialogam com os demais setores da sociedade, tais como o político e econômico. Entende, portanto, que a prática possui um histórico, tem uma cultura objetiva que fora acumulada, porém está em constante movimento, é ativa.

Tardif (2002) compartilha a visão de Sacristán (1999), afirmando que os saberes profissionais dos docentes devem ser qualificados como heterogêneos, temporais e plurais, singularizado e específico, impregnados da história do docente e do seu trabalho.

Veiga (1992) também ressalta as questões sociais inerentes à prática pedagógica, norteadas por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. Conclui que a prática pedagógica é influenciada pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira.

Conforme definição de Veiga,

O ensino docente é uma prática social, concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos. (VEIGA, 1996, p. 64),

Partindo destes princípios, a prática pedagógica engloba o conceito e posturas amplas, ou seja, o professor precisa ampliar seu fazer pedagógico, transcender os espaços da sala de aula e reconhecer seu ofício como um instrumento social capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade (VEIGA, 1996).

Corroborando Veiga (1996), Silva e Ramos (2006) afirmam que a prática pedagógica é uma prática social, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente. Está relacionada às atividades didáticas dentro da sala de aula, abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e das relações com a comunidade. Para as autoras, a prática é o ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Pressupõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. Ou seja, não é possível desvincular a prática pedagógica de uma intencionalidade social, por possuir aspectos conflituosos e institucionais.

A ação docente deve ser uma *práxis*, mais especificamente uma *práxis* criadora, visando à formação humana do docente. Para isso, o docente necessitará de um conhecimento pedagógico que fundamente sua prática que o convide à reflexão, principalmente quando esta é realizada pelo coletivo de professores. Essa, sim, é a meta geral e central da formação de educadores (ZAIDAN; CALDEIRA, 2013, p.30).

Confirmando Zaidan e Caldeira (2013), Gauthier *et al* (1998) afirmam que prática pedagógica representa “uma dimensão social da *práxis* porque se realiza por intenções conscientes, articuladas entre si, numa relação teórica e prática, em direção à transformação”. Desta forma, Veiga (1992), Franco (2015), Silva *et al* (2006) e Gauthier *et al* (1998) ressaltam o caráter político e emancipatório da prática pedagógica.

Compartilhando com estes autores, Candau e Moreira (2008) propõem que as práticas pedagógicas devem romper com o caráter homogeneizador e monocultural do espaço escolar; propõem uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s), em que o espaço educativo seja um *cruzamento de culturas*.

Candau (2011) enfatiza a dimensão cultural das práticas pedagógicas, alegando que a cultura

[...] “está no chão da escola” os processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou interiorização de determinados sujeitos socioculturais. Favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito. Assim como a valorização do outro, do diferente do diálogo intercultural (CANDAU, 2011, p. 253).

Candau (2011) relata que muitas vezes os docentes entendem que a homogeneização seria um fator para facilitar o trabalho pedagógico, no entanto a relação entre didática e multiculturalismo assinala a necessidade de romper com esse pensamento. Enfatiza ainda que o ponto de partida de toda a prática pedagógica deveria ser as diferenças.

Com base nos entendimentos dos autores apresentados, a Prática Pedagógica não é definida não como metodologias de ensino ou sequências didáticas. É concebida, portanto, como um fazer pedagógico, que possui uma intencionalidade, está associada às questões políticas, às concepções educativas, às relações culturais, à própria *práxis* e às demandas sociológicas.

3.1 Prática pedagógica na educação do campo e as contribuições do modelo alternante

De acordo com Caldart (2002) a Educação do Campo deve ser desenvolvida não para os camponeses, porém através dos povos que vivem no campo. Esta dicotomia no/do campo já evidencia marcas de resistência e identidades que devem ser ressaltadas e questionadas na prática pedagógica. Esta educação é caracterizada pelos seus sujeitos, uma vez que além da indicação geográfica e até mesmo da frieza dos dados estatísticos, há no Brasil um povo que vive no meio rural e possui relações sociais específicas, identidades e uma identidade em comum, tem diferentes faixas etárias, vive preferencialmente em família, geralmente participa de comunidades, organizações e movimentos sociais.

Em concordância com Caldart (2002), Carmo e Rangel (2011) entendem ser importante fazer uma distinção entre os termos Educação do Campo e Educação Rural. Sendo que a primeira tem um sentido mais abrangente e inclusivo, contribui para maior visibilidade dos grupos e maior consideração social e política, enquanto a segunda terminologia é insuficiente para trazer à tona toda a complexidade da educação para o homem do campo, podendo ser confundida até mesmo com adaptações do ensino.

Fernandes e Molina (2005) corroboram essa discussão ao afirmarem que

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 9).

Fernandes e Molina (2005) concluem que no paradigma da Educação Rural há uma seleção e rejeição de ideias integradas. O objetivo é a produção por larga escala, com uso de agrotóxico e rejeição dos saberes culturais e tradicionais dos estudantes trabalhadores. Dessa forma, esse paradigma educacional torna-se útil aos interesses do capital econômico, que exclui a lógica do mundo rural, seus conhecimentos e

práticas alternativas. Os saberes dos povos camponeses, muitas vezes, são vistos como improdutivos e assim excluídos dos seus territórios.

A educação rural tradicional parte de uma proposta pedagógica idealizada para o meio urbano transmitindo conteúdos, valores de cidadãos que não têm ligação com o meio onde está localizada a escola. A proposta de educação rural tradicional tem sua história, seus valores, seus conhecimentos, entrando em confronto com o saber do jovem rural (GNATTO, *et al*, 2006, p.8).

Em contraponto à Educação Rural Tradicional, Silva (2009) expõe que a Educação do Campo

É entendida com uma concepção político pedagógica definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores(as) familiares, assentados(as) e acampados(as), ribeirinhos, extrativistas, indígenas, remanescentes de quilombolas, vaqueiros, pantaneiros, bóias-frias, caiçaras, pescadores, reassentados, considerando a forma de produzir e reproduzir a vida na sua vinculação com a terra, a floresta e as águas, portanto, apresenta uma forte vinculação de classe, numa perspectiva de uma escola que se destina aos camponeses e camponesas nas suas diversas fisionomias e vínculos com o meio ambiente.(SILVA, 2009, p.151).

Fernandes e Molina (2005) afirmam que uma diferença básica entre a Educação Rural e a do Campo. A primeira é um projeto criado para a população do campo e a segunda é criada pelos povos do campo, tendo os trabalhadores como protagonistas, que constroem e determinam seu paradigma educativo.

Esta denominação compreende uma nova concepção do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos. Compreende também diferentes povos do campo, como os indígenas e quilombolas que, na lógica da sociedade capitalista, não são mencionados por diferirem das práticas capitalistas de produção (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 183).

A formação do ser humano, sua socialização e produção do conhecimento e dos valores são inseparáveis das formas de produzir suas existências. Exatamente ao sentirem-se ameaçados nessas bases de sua produção humana o que os leva a reagir e a defendê-las. Nesse processo se apegam a seus valores, sua cultura, seus saberes e sua terra. Repõem o direito à educação na defesa de seu direito a ser e reproduzir suas existências (ARROYO, 2004, p. 99).

Neste contexto pesquisado, conforme defendem Antônio e Lucini (2007) e Arroyo (2004), a perspectiva da Educação do Campo é proporcionar que essas pessoas articulem ou continuem se articulando, organizando e assumindo a condição

de sujeitos que direcionam e escolhem seu destino. São, portanto, protagonistas e não meros receptores de programas que os alfabetizam (CALDART, 2002).

Portanto, a partir da compreensão da prática pedagógica e das características da educação campesina, é possível notar interfaces entre a Formação em Alternância com a Educação do Campo. Verguz e Cavalcante (2014) afirmam que o cenário a Pedagogia da Alternância é e está vinculado aos contextos do campo, por seu caráter, contextos e ações que contemplam a Educação Popular. Em ambos ocorre o entendimento que o processo educativo não está reduzido aos saberes intelectuais, mas fortemente influenciado pelo sujeito educando, pelo seu meio e sua ação que gera transformação.

Siqueira e Melo (s/d) relatam que a Formação em Alternância desenvolvida no Brasil, possui uma proposta incorporada aos movimentos políticos e pedagógicos relacionadas à Educação do Campo. Salientam, também, que apesar de terem origens distintas, refletem a realidade do campo como território de disputa e símbolo das identidades campesinas, através das memórias coletivas dos sujeitos que criam e reproduzem suas histórias.

Assim, compreendemos que a Pedagogia da Alternância como uma ação educacional surge imersa num momento sociopolítico brasileiro opressor que tem a Educação Popular, embasada nos pensamentos de Paulo Freire, como contexto educacional não formal (VERGUZ; CAVALCANTE, 2014, p. 379).

Os mesmos autores ressaltam que a Educação do Campo e formação alternante possuem aspectos, lutas e princípios semelhantes. São fundamentadas no comprometimento, na associação com movimentos sociais, nas reflexões políticas, nas concepções pedagógicas e possuem utopias que surgem de uma prática educativa que propõem a transformação social.

Este pensamento também é compartilhado por Silva (2015) ao argumentar que, no âmbito da Educação do Campo, encontram-se experiências educativas baseados em princípios, concepções e práticas educativas coerentes com as especificidades do campo. Afirma ainda que,

Na atualidade educacional do campo brasileiro, identificamos a presença de um conjunto de experiências e de políticas públicas que têm assumido a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas propostas de

formação dos sujeitos do campo. Um elemento comum ao conjunto dessas experiências é a valorização da alternância pelas possibilidades que esta estratégia pedagógica oferece para uma contextualização da educação à realidade do campo. É na exploração desta perspectiva de reinvenção e abertura da escola à realidade da vida que situamos um dos potenciais pedagógicos da alternância no contexto da educação do campo (SILVIA, 2015, p. 146).

Verguz, Cavalcante (2014) e Silva (2015) pontuam que a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo estão associadas. Em ambas, a práxis educativa tem ênfase na vida dos sujeitos do campo, as questões sociais e políticas perpassam os currículos através de práticas contextualizadas e coerentes, integrando lógicas e produzindo mudanças.

De acordo com Silva (2010), há no Brasil uma variedade de práticas e propostas de alternância, distribuídas em diversas instituições: públicas, comunitárias, formação permanente de adultos e outros. Da mesma forma, ocorre uma diversidade de terminologias para designar a alternância, algumas experiências a definem como metodologia, método, e outras a consideram como um sistema, tempo escola/tempo comunidade.

Nossa hipótese é que essas diferentes terminologias encontram-se relacionadas às diferentes finalidades atribuídas a diferentes dinâmicas de formação. Assim, a alternância é considerada com sendo estratégia para abertura do mundo escolar à realidade de vida dos jovens; para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação a vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros (SILVA, 2010, p.184).

Gimonet (2007) concorda com Silva (2010) e acrescenta que no Brasil foi elaborada uma metodologia progressiva no tempo e adaptada aos contextos, às formações e ao público recrutado. A Pedagogia da Alternância, por ter a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, possibilita a exploração, a análise, a expressão e o confronto da realidade da vida como suporte de formação.

Nesse aspecto, a prática pedagógica alternante é coerente com a práxis defendida por Freire (1987), pois considera que teoria e prática devem ser inseparáveis, por meio de uma relação da práxis autêntica. Permite, portanto, aos educandos uma reflexão sobre a ação dos homens sobre o mundo e o entendimento da possibilidade de sua transformação.

Gimonet (2007) defende que a Formação Alternante se elaborou não a partir de teorias pedagógicas, mas pela invenção e implementação dos instrumentos pedagógicos alternantes, que traduzia o sentido e métodos de formação. E assim, na Pedagogia da Alternância prevaleceu a ação e a experiência.

Assumir a realidade de vida, a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo (SILVA, 2010, p.190).

Sousa et al (2014) enriquecem essa discussão ao afirmarem que a prática pedagógica em alternância implica uma prática social politicamente comprometida com a mudança, tendo em vista que proporciona uma formação consciente, que interage e comunica com a sociedade, estabelece a necessidade de atuação em seu local.

Em consenso com Sousa *et al* (2014), Piatti (2004) reitera que a

alternância é uma proposta em constante construção, na qual docentes e discentes protagonizam e adequam os saberes construídos em coletivo na comunidade e na escola. Portanto, vida e trabalho são momentos de aprendizagem que oferecem a oportunidade de desenvolvimento do sujeito em relação ao outro, no que se refere à articulação dos tempos (PIATTI, 2014, p.54).

Nesse sentido, a formação alternante está em contínuo progresso, busca reconhecer os diversos saberes que os estudantes constroem, e assim, o trabalho, a vida familiar são *pontos importantes e integrantes da aprendizagem* (PIATTI, 2014).

3.1.1 Instrumentos pedagógicos da prática da formação alternante

De acordo com Nosella, os três princípios básicos da pedagogia da Alternância são:

1. Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas "Escolas Família

Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (NOSELLA, 2012, p.30)

Para que esses princípios fossem desenvolvidos, era necessária uma prática pedagógica condizente com seus ideais. Então, sua metodologia de ensino deveria se adequar, possibilitando o envolvimento da família e da comunidade. Os princípios deveriam levar em consideração o universo rural nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais (NOSELLA, 2012).

Dentre os principais instrumentos pedagógicos que foram desenvolvidos e aprimorados por essas expediências educativas, se destaca o Caderno de Propriedade, o Plano de Estudos, as Visitas de Propriedade ou Visitas de Estudo e a Colocação em Comum (SILVA; SOBREIRA, 2014).

O Caderno de Propriedade foi considerado como sendo o instrumento central da alternância praticado pelas MFRs. É por meio dele que eram expressos os questionamentos, problematizações e sugestões oriundas das vivências e das práticas dos jovens nas atividades agrícolas que, por sua vez, serviria de orientação de todo o processo formativo realizado nas MFRs (SILVA e SOBREIRA, 2014).

Dessa maneira, os Cadernos ganhavam destaque na Pedagogia da Alternância, na medida em que possibilitavam um diálogo da teoria com as reais necessidades do campo. E ainda, subsidiavam, como fonte de registro documental, o ensino dos conteúdos gerais, tais como: francês, matemática, história, geografia, entre outros (SILVA; SOBREIRA, 2014).

Para Gimonet (2007), o Caderno de Vida, também chamado de Caderno de Realidade, é o instrumento mais básico da alternância. Ele possibilita a observação e análise da prática agrícola, sendo um elo entre a experiência da profissão, da vida familiar e social. O caderno desenvolve-se em quatro fases: a primeira fase é o plano de estudo, elaborado pelo grupo-classe, criado quando o estudante está na escola; a segunda fase é a estadia com a família e/ou no meio profissional, onde ocorrem os estudos e as pesquisas propostas. Após o educando retornar para EFA ocorre a terceira fase, quando os monitores fazem a apreciação da atividade e, por fim, a quarta e última quando, ainda na escola, a atividade torna-se um documento personalizado, já corrigido e transcrito.

Gimonet (2007) conclui sobre o Caderno de Realidade

o caderno de realidade e atividades inerentes constitui a peça mestra da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, porque permite efetivamente considerar e utilizar o espaço-tempo da vida socioprofissional como componente real da formação. [...] constitui uma aprendizagem de um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano da vida (GIMONET, 2007, p. 40).

A partir da consolidação e ampliação dos Cadernos, surgiu a necessidade de se criar um novo instrumento, chamado de Planos de Estudos. Este visava estimular o diálogo e as reflexões entre os estudantes e seu meio sócio familiar (SILVA; SOBREIRA, 2014).

Para Gimonet (2007), o Plano de Estudos é o instrumento principal, trata-se de um questionário elaborada pelos estudantes e monitores, a partir dos temas escolhidos no período em que os primeiros ainda estão na sessão na escola. O questionário deve ser respondido pelos aprendizes e seus familiares. Em outras palavras, ele é um roteiro de observação e de pesquisa para ser realizado no período em que os estudantes estão em suas comunidades, tornando possível a mediação entre escola, família e comunidade.

O mesmo autor apresenta outro instrumento, conhecido como a Colocação em Comum, que consiste em uma atividade-junção dos dois espaços-tempos da formação alternada. Após o retorno para a escola o alternante deve fazer o intercâmbio formal de suas vivências, compartilhando o que foi essencial no seu ambiente familiar e/ou profissional. Para tanto, o educando deve selecionar os conteúdos, fazer as sínteses e os relatos aos colegas e monitores.

A Colocação em Comum pode ocorrer de diversas maneiras: por meio de um trabalho de animação com todos, de perguntas e incentivos entre os participantes, de provocação, e pode ocorrer, também, *por* pequenos grupos, que procedem como os descritos acima ou então, a convite para debater sobre um determinado problema (GIMONET, 2007).

Gimonet (2007) acrescenta que esses procedimentos podem ser alterados e renovados, ressalta que os relatos se transformam em documentos para os monitores pais e/ou mestres de estágios, possibilita a confrontação de ideias, a partilha,

cooperação e responsabilização. Desta forma, a Colocação em Comum tem as funções de articulação dos dois espaços formativos, ensino mútuo e de aprendizagens do conhecimento, abertura e junção, desenvolvimento da expressão e a função socioeducativa.

Gimonet (2007) apresenta, também, a visita de estudo que consiste numa atividade realizada com o grupo de estudante fora do espaço da escola para vivenciarem uma determinada realidade. O local escolhido deve ser ou ter aspectos pertinentes em relação ao tema e ao conteúdo de estudos. Os aprendizes devem ser preparados para este momento, devem ser situados e contextualizados em relação à atividade observada. Também são orientados sobre como se comportar na exploração do ambiente e atendidos em suas curiosidades.

Após estes momentos são utilizadas outras metodologias que podem ser registradas na forma de relatórios, de fichas técnicas e de artigos. Elas podem expostas visual e oralmente, por meios de audiovisual, e debatidas. (GIMONET, 2007).

Gimonet (2007, p.49) compreende que *a visita de estudo representa, com o Plano de Estudo, um extraordinário suporte de expressão, nas suas diferentes dimensões: psicológicas, culturais, estruturais, metodológicas e linguísticas.*

Gimonet (2007) ressalta que estes momentos são, também, considerados importantes porque possibilitam um equilíbrio na vida em internato. A visita às famílias ou ao trabalho permite um corte nas atividades escolares, uma diversão para o estudante. Também é um momento de experiências em comum em outros espaços, que possibilita o desenvolvimento de outros aspectos pedagógicos, tais como: a escuta compreensiva, a tomada da palavra, as anotações, os relatos sínteses, as expressões gráficas e audiovisuais.

Outros instrumentos pedagógicos são as aulas e os cadernos didáticos. Gimonet (2007) esclarece que após os tempos vividos e relatados, é importante o momento das respostas, esclarecimentos e aprofundamentos nos saberes acadêmicos dos programas. As aulas ocorrem através de procedimentos diversos: coletivos com o monitor, trabalhos em grupo, explicações, conferências, através de recursos tecnológicos da informação e comunicação.

O objetivo das aulas é agrupar e ordenar as informações, fazer novas descobertas, assim como compreendê-las e assimilá-las; desenvolver o raciocínio e a reflexão. Cabe aos monitores organizar as atividades, questionar, explicar, demonstrar, ordenar, sintetizar e orientar. Assim, os monitores além de transmitir noções, explicar, aconselhar e facilitar, eles fazem, também, a animação pedagógica, ou seja, permitem que todos e cada um do grupo aprenda (GIMONET, 2007).

De acordo UNEFAB (2016), ao longo dos anos estes instrumentos pedagógicos foram ampliados e sofisticados. Atualmente, no Brasil, utilizam-se os seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Colocação em Comum; Visitas de Estudos; Intervenções Externas; Caderno de Acompanhamento; Visita às Famílias, Projeto Profissional do Jovem; Estágios e Experiência em Casa e na Escola. Todos são organizados no Plano de Formação.

Melo (2013) salienta que os instrumentos formativos não são usados na sua totalidade, nem de forma padronizada em todas as Escolas. Os instrumentos podem ser adaptados de acordo com a realidade de cada região. Os instrumentos citados são formativos, mas também tem um caráter avaliativo. É mister salientar que os processos avaliativos da Pedagogia da Alternância privilegiam o modelo de avaliação contínua e formativa.

O aluno avalia o plano de formação, toda a equipe, o conselho administrativo, a comissão de formação, enfim, ele participa do processo avaliativo de todo o projeto [...]. A Escola deverá encontrar meios criativos para realizar a auto avaliação e torná-la algo responsável, de grande valor educativo no processo educativo (UNEFAB, 2017).

Gimonet (2007) apresenta as avaliações na Pedagogia da Alternância como uma medição dos avanços, uma vez que tem o sentido de apreciação, de correção, de melhoria e representa mais um componente das atividades de formação. A avaliação na Pedagogia da Alternância é formativa e ocorre durante todo o processo formativo, por meio dos pais, dos mestres e dos monitores. Ela tem como objetivo perceber os aspectos positivos e os limites do trabalho em desenvolvimento. Ela possibilita as retificações e melhorias. Em alternância, a avaliação é um exercício que favorece a construção e fortificação de saberes e, também, detecta falhas e necessidades.

Os instrumentos deixam bem nítidos a intensão educativa da Pedagogia da Alternância, tendo em vista o objetivo de partir sempre da realidade dos sujeitos agricultores. Ao longo do tempo foram gestados e aperfeiçoados. Não começaram prontos, seguindo uma orientação, mas foram desenvolvidos a partir do crescimento dessa modalidade de ensino (MASSUCATTO, *et al*, 2006).

A interação destes instrumentos deve resultar na organização e construção de práticas onde os espaços de aprendizagem passam a ser considerados locais que privilegiam a reflexão, problematizando e permitindo o aprofundamento dos questionamentos oriundos da realidade, colhidos pelos jovens junto à família e à comunidade, onde os sujeitos alternantes inserem-se como pesquisadores e percorrem um caminho que os possibilitam a elaboração ou reelaboração dos conhecimentos científicos, havendo uma ruptura com os conhecimentos principiantes, caminhando para a aquisição dos necessários conhecimentos científicos, contribuindo para a formação e incorporação do pensamento científico no processo de aprendizagem em que educandos e educadores devem estar envolvidos (SOUSA, *et al*, 2014, p. 108).

O projeto educativo tem como prioridade as experiências profissionais, articulando os saberes da comunidade e das famílias com o saber científico. Ocorre também a necessidade de parcerias para a formação dos estudantes. E esses dispositivos favorecem a aprendizagem dos estudantes por proporcionar realidade ao conhecimento.

Essa diversidade de espaços de aprendizagem possibilita que a aquisição e partilha de conhecimentos ocorra a todo o momento e de forma integrada, impulsionando os diversos saberes a dialogarem entre si. Assim, formação integral e desenvolvimento territorial encontram-se unidos a esses espaços-tempos por meio da Alternância e associação dos seus sujeitos. [...] propiciam a essa metodologia formação integral do jovem do campo para o mesmo possa atuar de maneira relevante fortalecendo os laços dentro e fora dos seus contextos (MASSUCATTO *et al*, 2015, p.11).

Nessa visão, a formação do estudante é integral e integrada. Ela passa pelos aspectos sociais e pelas relações de trabalho. Concomitante a isso, a Pedagogia da Alternância abarca os saberes relacionados ao profissional e aos princípios éticos, políticos e culturais, possíveis em uma formação para o trabalho. Por isso se diz que esse processo colabora para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. (MASSUCATTO, *et al*, 2015).

3.1.2 Práticas pedagógicas dos monitores e tutores na formação alternante

Freire (1996) situa princípios que podem direcionar a prática docente. Para ele a sala deve ser um ambiente criativo onde educador e educando, ora educam, ora são educados, e por isso os saberes não são estáticos, mas possíveis de serem construídos. O educador não é portador de todo conhecimento e deve recorrer à investigação sempre que for preciso.

Em consonância com Freire, Begnani (2003) e Gimonet (1999) afirmam que ocorrem características específicas do educador na formação Alternante, pois a proposta educativa propõe uma partilha no poder educativo e remarca o papel do docente (também nomeado tutor ou monitor). Ele deve coordenar os diversos sujeitos envolvidos para proporcionar uma educação que seja integral e contínua. Os profissionais que compõem a Pedagogia da Alternância necessitam ter olhar diferenciado em relação a sua prática docente.

Begnani (2003) ressalta que o monitor tem atribuições técnico-pedagógicas de formação, envolvendo outras atividades de acompanhamento pessoal e coletivo. As funções podem ser caracterizadas em quatro grupos básicos e essenciais: a) função de direção, articulação e animação; b) função educativa e formativa; c) função técnica; d) função pedagógica.

A primeira função dos monitores diz respeito à colaboração e articulação, planejamento e execução de reuniões, assembleias e acompanhamento nos nomeados “Comissões de Trabalho”. Deve acompanhar os alunos, ministrar palestras, cursos e mobilizar colaboradores. Os monitores precisam conduzir os grupos de estudantes de forma que facilite a aprendizagem, bem como manter um ambiente psico-afetivo satisfatório (BEGNANI, 2003).

A segunda função refere-se à formação integral, tendo como base, uma visão humanista. Por isso, os monitores interveem para a formação de pessoas com boas atitudes, caráter, autoestima, engajamento em ações comunitárias, políticas e ainda deve colaborar na construção da identidade dos jovens (BEGNANI, 2003).

A terceira função está voltado para as atividades técnicas, relacionadas ao campo profissional. Nesse aspecto é fundamental a experiência profissional, já que está ligada ao conhecimento e domínio dos saberes, sobretudo práticos de uma determinada área do saber (BEGNANI, 2003).

A quarta função está ligada às competências relacionadas à operacionalização dos instrumentos pedagógicos específicos da Pedagogia da Alternância.

Conforme os apontamentos de Cruz (2011)

Ser monitor numa EFA não significa repetir discursos aprendidos em cursos de graduação na Universidade, seja ela pública ou privada, onde geralmente se tentam transmitir conteúdos com enfoque, predominantemente teórico, sem contudo haver uma interligação mais próxima da cotidianidade das salas de aula, espaço tempo esse, que a vida acontece (CRUZ, 2011).

Apesar dos critérios ressaltados por Cruz (2011), Begnani (2003) aponta que o papel do monitor apresenta sérios desafios, tais como: a falta de plano de carreira, a escassez de recursos para custeio do pessoal, o voluntarismo na profissão e a ausência de formação adequada.

Na mesma esteira, Mazzeu (2010) conclui que

A tutoria é uma das formas de acompanhar de forma personalizada as atividades de pesquisas, os exercícios, as vivências e experiências dos educandos no meio socioprofissional. Cada grupo de educandos possui um formador que se torna responsável por acompanhar o grupo, orientando individualmente, tirando dúvidas, passando sua própria experiência pessoal etc. Nos processos de incubação é bastante comum que um dos membros assuma esse papel de tutoria em relação a um determinado grupo de trabalhadores. Como toda relação pedagógica, dado o seu caráter assimétrico em relação ao domínio do saber elaborado, é necessária a constante vigilância para que a tutoria não degenera em “tutelamento”, criando dependência do grupo em relação ao tutor e à equipe de formadores (MAZZEU, 2010, p. 55).

Assim, no ofício do monitor, é esperado que o profissional tenha facilidade para trabalhar em equipe, deve se identificar com a proposta de desenvolvimento sustentável e solidário, precisa conhecer a cultura camponesa e ter formação inicial e ou continuada na formação em alternância e áreas afins.

3.1.3 A construção do saber do sujeito alternante

Díaz (2011), ao analisar como surge o aprendizado entre os homens, afirma não haver limites para a potencialidade humana, no desenvolvimento da aprendizagem. Relaciona que, para a compreensão da aprendizagem, é importante conhecer as principais teorias, que são elas: aprendizagem por associação do tipo comportamentalista; verbal significativa; cognitiva baseada no processamento da informação, psicogenética da aprendizagem e a sociohistórico e cultural da aprendizagem e do ensino.

De acordo com Díaz (2011), cada teoria deixou sua contribuição para melhor compreensão do processo de aprendizagem, porém ressalta que a teoria mais completa, tanto no aspecto geral, quanto específico, está na concepção Vygotskyana, sociohistórico e cultural da aprendizagem e do ensino, por apresentar fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos.

Conforme Díaz (2011), Vygotsky define a ZDP⁸ (Zona de Desenvolvimento Proximal), os instrumentos, os signos, a linguagem e a internalização dos signos e assim sua explicação sobre como se dá a aprendizagem se sustentou na relação objeto e sujeito, ou seja, a aprendizagem e o aprendiz.

Levando em consideração os aspectos ressaltados por Díaz (2011), Pereira (2008) relaciona as teorias Vygotskyanas aos princípios da Pedagogia da Alternância. Tendo em vista que o monitor assume o papel de mediador no processo de aprendizagem, dessa maneira, o saber não ocorre de forma isolada. O conhecimento ocorre nas interações, seja com a família, com o meio, com o objeto, com os colegas, com os monitores e com os movimentos sociais. E, também, em função dos estudantes serem constantemente desafiados. São reconhecidos como sujeitos ativos no processo educativo.

Neste sentido, o professor de uma escola alternante tem o papel de mediador da aprendizagem. É alguém que desafia sobre o novo conhecimento e subsidia, sinalizando caminhos, o novo saber. O teórico social da mente –

⁸ Zona de Desenvolvimento Proximal é a definida por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2000, p. 112)

Vygotsky – defende que não apenas o professor, mas também os colegas são indispensáveis para a construção do conhecimento, uma vez que aprender é um ato cognitivo que só ocorre em interações (PEREIRA, 2008, p. 159).

Apesar dos pressupostos teóricos semelhantes, Lima *et al* (2017) ressalta a premissa defendida por Gimonet (2007), de que a Formação em Alternância não se apoiou em nenhuma teoria da aprendizagem. Ela foi sendo elaborada e implementada no processo de sua construção, de forma dedutiva, que traduziu os seus sentidos e procedimentos próprios da formação. No entanto, Lima *et al* (2017) não negam que a metodologia desenvolvida na Alternância possui aproximações teóricas e metodológicas defendidas por diferentes autores que estudam e pesquisam sobre a desenvolvimento da aprendizagem conforme as teorias Vygotskyana

Vergutz (2012) colabora com a discussão, ao afirmar que os estudantes da alternância têm seu aprendizado potencializado através do movimento alternante. Isto é, em cada sessão, na multiplicidade de situações, experiências e relações amplia-se as possibilidades de aprendizagem. Vergutz (2012) ressalta, também, que a escola tradicional transmite o saber em um processo linear, ou seja, *é um passo a passo*, em um único sentido, através da sequência anteriormente definida no planejamento dos conteúdos. Vergutz (2012) anuncia que essa lógica não se aplica à construção do saber proposto pela Pedagogia da Alternância.

Ao tomar o conhecimento como imanente ao processo de viver através da singularidade do movimento metodológico da alternância que ao multiplicar os formadores inclui no processo formativo a existência de diversas realidades, é possível perceber que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância busca a substituição da linearidade por uma circularidade, não fechada e plana, mas em espiral (VERGUTZ, 2012, p.14).

Dessa forma, para a autora, a alternância é potencializadora da construção do saber. A autora afirma, também, que esse processo é pautado e embasado na organização pedagógica. Em consonância com Vergutz (2012), Pereira (2008) e Lima *et al* (2017), Bonavigo (2016) ressalta que,

Levando em consideração as principais exposições sobre a didática da pedagogia da alternância, podemos inferir que essa práxis educacional propõe elevar o sujeito a ser ator de sua própria formação. A oportunidade de intercalar tempos escolares/teóricos com tempos sociais/experimentais proporciona aos educandos um movimento de passar e repassar pelos mesmos conhecimentos (BONAVIGO, 2016, p.4).

Bonavigo (2016) ressalta que a aprendizagem se concretiza no encontro do sujeito com a ação e a reflexão, sendo a interação por meio do diálogo o principal instrumento para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

Vergutz e Cavalcante (2014) declaram que a aprendizagem na Pedagogia da Alternância, embora ocorra em tempos distintos, estão interligados, através da observação, reflexão, experimentação e transformação. As ações ocorrem sucessivamente. As autoras demonstram esta relação através da figura

Figura 6 – Esquema representativo da prática pedagógica alternante



Fonte: Vergutz e Cavalcante (2014), apud PUIG-CALVÓ (2005).

Conforme Vergutz e Cavalcante (2014) a aprendizagem na Formação Alternante possibilita a conexão entre os elementos da vida do aprendiz. A relação entre o conhecimento sistematizado e o vivenciado, ou seja, o saber tácito, é estabelecido de forma criadora.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Minayo (2001) entende que metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento. Define que é a prática exercida na abordagem da realidade, assim, a metodologia tem um local de destaque nas teorias e sempre se refere a elas.

De acordo com Flick (2009) o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. Para determinar a metodologia utilizada nesta pesquisa foi necessário analisar o problema, que no caso deste estudo se refere às práticas pedagógicas na Formação em Alternância.

Diante do objeto a ser estudado foi definido a natureza qualitativa, uma vez que essa análise descreve o fenômeno em sua forma mais complexa. Seus instrumentos consideraram as subjetividades dos sujeitos envolvidos e fornecem meios capazes de responder a pergunta inicial. Em concordância com Flick (2009), Minayo (2012) acrescenta que a pesquisa qualitativa de um determinado objeto possibilita a construção de conhecimento por possuir todos os requisitos e ferramentas para ser valorizada como um instrumento científico.

Esta pesquisa tem base hermenêutica, que segundo Hermann (2002) é apropriada à educação, por possibilitar reflexões sobre o campo educativo e possibilitar novas interpretações sobre os modos de ser e fazer a educação. Os métodos técnicos de coleta e análise das informações aconteceram envolvendo o levantamento bibliográfico, estudo de documentos da EFA, observações *in loco* e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para Ludke e André (1986) a pesquisa documental é uma técnica exploratória, esta análise deve ser utilizada quando indica problemas que devem ser mais explorados. Minayo (2008) afirma que pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Nesta pesquisa foram analisados os seguintes documentos: plano de estudo, caderno de acompanhamento, calendários letivo e sociocultural, letras de músicas da EFAP, contrato de convivência, cadernos de alunos, fotos, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, planejamento das sessões, cronograma de atividades de auto-organização e os cartazes afixados nas dependências da escola.

A análise destes documentos favoreceu e contribuiu para o melhor entendimento do objeto da pesquisa que aqui se propõe. Eles foram analisados e confrontados com os outros dados recolhidos, bem como com as entrevistas e observações. Serviram para analisar as concepções de educação, cultura, movimentos sociais e principalmente a prática pedagógica desenvolvida.

A observação participante foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. A Pesquisadora esteve sempre atenta, seja na sala de aula, nas atividades de campo, nas esportivas e outros. Observou as reações, as atitudes e os comportamentos dos educandos e educadores nos diversos momentos formativos.

Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos, objeto de estudo, como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa e através de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho (RICHARDSON, 1989, p. 214).

Minayo (2001) corrobora Quivy (1998) e Richardson (1989) e ainda acrescenta que, através da observação participante, ocorre o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, oportunizando ao observador a possibilidade de captar e vivenciar uma série de situações que não poderia ser obtido por meio de documentos ou entrevistas.

As observações ocorreram no primeiro semestre do ano de dois mil e dezessete, a pesquisadora pernitoou por alguns dias na EFAP, onde participou ativamente da rotina dos estudantes. Assim que chegou às dependências da escola foi apresentada aos estudantes e aos monitores, todos foram informados que seriam observados e que a pesquisadora fotografaria os diversos momentos da prática pedagógica. A pesquisadora foi recebida com música de boas vindas, os monitores e estudantes logo se dispuseram a fornecer informações a respeito das práticas da EFA. Logo foi notável que faz parte da rotina da EFAP receber estagiários e pesquisadores, portanto, os educandos estão habituados com a presença de acadêmicos interessados em conhecer a Pedagogia da Alternância.

Para a compreensão da questão inicial, foi de suma relevância entrevistar os monitores, os estudantes e o diretor. Durante as entrevistas, foram questionados sobre a formação, a atuação, a opinião, sobre os períodos de alternância e outras questões norteadoras, que levaram ao conhecimento sobre formação em alternância.

Foram utilizadas os questionários semiabertos, ou semidirectiva que, segundo Quivy (1998)

[...] não são inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível < deixará andar > o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier (QUIVY, 1998, p. 192).

As entrevistas também se assemelharam a uma conversa casual na qual o investigador pode analisar como o entrevistado vê a proposta pedagógica que atua, tanto enquanto estudante, quanto na posição de monitor. As conversas foram gravadas com a devida autorização dos sujeitos da pesquisa e posteriormente transcritas para a análise.

Todos os estudantes que concederam as entrevistas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, foram informados de que seus nomes não seriam divulgados nos trechos transcritos do trabalho. As entrevistas ocorreram nas diversas situações de observação, seja na auto-organização, intervalo de aulas, tempo de lazer, durante as refeições, serões e outros momentos julgados oportunos.

Embora não fosse o objetivo, houve momentos em que a entrevista teve formato de grupo focal, por ter sido realizada em grupo. A pesquisadora começava a interrogar um estudante a respeito de um assunto específico e outros estudantes iam se aproximando, também relataram seus pontos de vistas e em poucos instantes os alunos conversam livremente sobre os aspectos levantados. Nestas situações, a entrevistadora continuava gravando e lançava perguntas-chave para colher o máximo de informações a partir do diálogo entre os jovens, em seguida todos assinaram o termo de livre consentimento.

Após o recolhimento das informações foi realizada a organização dos dados, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo, que, de acordo com Minayo (2001), trata-se de um conjunto de técnicas. Para a autora através da análise de conteúdo é possível

encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se

complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa. Os empregos da *análise de conteúdos* são bastante variados (MINAYO, 2001, p.75).

As informações obtidas na análise de dados foram divididas em três grupos, nomeados de categorias de análise: De acordo com Minayo (2001) categorizar é o mesmo que selecionar elementos com aspectos e características comuns, essa classificação permite trabalhar com elementos semelhantes, facilitando a compreensão de um determinado aspecto.

Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando à classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo (MINAYO, 1994, p. 70).

Na análise, a pesquisadora entrou em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho, a fim de conseguir respostas as suas indagações. Procurou-se estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as teorias de base.

Interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema (LAKATOS, 2003, p. 168).

Portanto, o objetivo nesse momento da pesquisa foi o de promover a organização de maneira que viabilizasse as respostas ao problema inicial da investigação, bem como amparo a um raciocínio conclusivo. A Autora pode destacar suas vivências do campo de pesquisa e nesta esteira discutir as possíveis implicações. E por fim, fornecer elementos para as considerações finais.

Diante disso, a forma de investigação foi exploratória, porque buscou identificar as ações e procedimentos que levam à aprendizagem do estudante na formação em alternância, tornando esta temática mais explícita e clara. Conforme Correia e Costa (2012), a pesquisa exploratória objetiva inventariar mais informações sobre um determinado assunto que será estudado, também colabora na delimitação da temática que será analisada e ainda orienta os objetivos.

Diante do exposto, percebe-se que os procedimentos foram realizados em três momentos diferentes, o primeiro na fase exploratória, o segundo foi a fase da sistematização dos dados recolhidos e por fim a fase analítica. A próxima seção foi dividida nas categorias de análise para exposição das informações encontradas.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Esta seção objetiva expor o cenário em que foi realizada a investigação, e desta forma evidenciar e debater os dados apurados na pesquisa de campo. Antes das análises das categorias elencadas, julgou-se necessário a exposição a respeito EFAP e breve perfil dos estudantes.

Atualmente estão matriculados 62 estudantes, sendo 30 do sexo feminino e 32 do sexo masculino. A maioria são moradores de Acaiaca, mas há estudantes das cidades vizinhas. As idades dos estudantes variam entre 15 a 22 anos, sendo que a maioria tem 16 anos, todos são solteiros e residem com seus familiares. Estão divididos nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado ao Curso Profissionalizante de Técnico em Agropecuária.

A EFA Paulo Freire conta com uma equipe grande, tendo tempos e funções diversificadas e parte dos profissionais ainda estão estudando e recebem bolsas. No total são vinte e dois monitores. Desses, treze são monitores internos integral, ou meio internos, que são aqueles que possuem uma carga horária reduzida, porém têm as mesmas responsabilidades que os internos. Esses nove monitores têm funções de monitoria externa, são aqueles que ministram aulas específicas, no entanto não se envolvem nos demais espaços políticos, pedagógicos e associativos e administrativos da EFA.

A maioria dos monitores tem formação superior na área que atuam. Outros cinco monitores são estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e Ciências Agrárias no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. Três monitores estudam na Universidade Federal de Viçosa. Alguns dos monitores foram estudantes de EFAs próximas ou da própria EFAP. Também atuam na EFAP uma coordenadora pedagógica, uma cozinheira e o diretor, este último exerce funções administrativas, financeiras e auxilia nas questões pedagógicas.

De acordo com o diretor e com as observações *in loco*, a EFAP possui uma estrutura simples, porém adequada ao funcionamento, com capacidade para acomodar educandos/as, monitores, auxiliares e coordenação conforme visualiza-se na tabela:

Tabela 1 – Estrutura Física da EFAP

1° andar	2° andar	Espaço Externo
2 salas de aula 1 casa digital 1 quarto masculino com capacidade para 20 homens, 1 cozinha/cantina/dispensa 1 secretaria 1 refeitório com capacidade para 80 pessoas 1 banheiro de monitores 1 banheiro feminino com dois vasos e um chuveiro 1 banheiro masculino com 4 vasos 2 chuveiros elétricos 2 chuveiros com aquecedor solar 1 banheiro de monitores 1 sala técnica sala pedagógica 1 casa de ferramentas e um aquecedor solar.	1 biblioteca 1 sala de vídeo 1 quarto feminino com capacidade para 18 mulheres 1 lavanderia, 1 quarto de monitoras com banheiro 1 banheiro feminino 1 quarto para visitantes 1 terraço	Unidades produtivas e de produção – 1 casa de coelho 1 de codorna 1 pocilga com três divisórias 1 galinheiro com três divisórias 1 jardim 1 horta 1 mandala – sementes e viveiro de mudas 1 biodigestor com fezes de animais 1 sistema de separação de lixos

Fonte: Elaborada pela autora

Além desses espaços, os estudantes também têm autorização para fazerem uso do campo de futebol, um galpão e um salão que se encontram próximos às dependências da EFAP, estes ambientes pertencem à Prefeitura da cidade de Acaiaca. Nos dias de observação desses locais foram utilizadas as aulas de Educação Física. Foi questionado o motivo destes espaços não terem sido doados à EFAP, tendo em vista que também contribuem para sua manutenção e segurança, porém não houve resposta.

Os estudantes fazem uso, também, dos seguintes materiais/equipamentos didático-pedagógico e cultural: equipamentos para aulas de capoeira, maculelê, danças, violão, esportivos, som, caixa de som, entre outros; além das ferramentas para as atividades agrícolas e pecuárias.

Em relação à manutenção desses espaços e dos recursos, o diretor da EFA informou que as fontes de financiamento são através da parceria com o governo estadual por meio da Secretaria Estadual de Educação, com repasses via o Programa de Apoio as EFAS de MG, do Recurso do Tesouro Estadual e do FUNDEB (Fundo de Manutenção da Educação Básica). Há também o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), trata-se de um recurso do Governo Federal. E ainda, a EFAP conta com os convênios com as prefeituras, as contribuições das famílias dos estudantes associadas, parcerias no transporte, na alimentação, entre outros juntos aos movimentos, entidades, igrejas, comunidades e a produção nas unidades produtivas.

Constatou-se que não há políticas públicas efetivas direcionadas ao suporte financeiro das escolas alternantes. Tanto os governos federal, estadual e municipal não legalizaram a necessidade de apoio permanente, por causa disso as EFAs buscam parcerias para sua manutenção e funcionamento. Percebeu-se que os projetos e programas que subsidiam as EFAs não são permanentes, conclui-se que as contribuições existentes podem atender às EFAs ou não conforme cada mandato político.

5.1.1 A prática pedagógica na organização dos estudantes e na sala de aula

Os estudantes permanecem na EFA durante quinze dias, período chamado de sessão. Possuem uma rotina com horários determinados de dormir, acordar, refeições e aulas. Também possuem regras disciplinares coerentes para a convivência em grupo. No quadro 1, visualiza-se a rotina diária dos estudantes, pode-se perceber a divisão dos horários e as atividades antecipadamente programadas para a semana.

Quadro 1 – Exemplo de um planejamento interdisciplinar quinzenal

1ª Sessão EFA Paulo Freire 01 a 12/05/17							
Horário	01/05	02/05	03/05	04/05	05/05	06/05	07/05
6: 00	Acordar/hig. pessoal	Acordar/hig. Pessoal	Acordar/hig. pessoal	Acordar/hig. pessoal	Acordar/hig. pessoal	Acordar/hig. pessoal	LAZER: Sopão e Caldos com as MAES. Tarde Cultural
6: 20	Mística e lanche	Mística e lanche	Mística e lanche	Mística e lanche	Mística e lanche	Mística e lanche	
6: 40	Eq. Auto Organização						
7: 30	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula	Unidades Produtivas	
10: 00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Ed. Fis	
10: 20	Aulas	Aulas	Aula	Aula	Aula		
12: 00	Almoço R. pedagógica / plan.	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13: 30	Colocação em Comum	Aulas	_____	_____	Intervenção de Vanessa	Ed. Física Beбето	
16: 00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche		
16: 20	Planej. Eq. Auto Organização	Planej. Eq. Auto Org.	Planej. Eq. Auto Org.	Planej. Eq. Auto Org.	Planej. Eq. Auto Org.	Planej. Eq. Auto Org.	
17: 10	Lazer/ banho	Lazer/ Banho	Lazer/ Banho	Lazer/ banho	Lazer/ Banho	Lazer/ Banho	
19: 00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	
20: 20	Ajuste no planejamento	Aula de violão	Instrumentos Pedagógicos	Informática	Serão de Jogos	Churrasco	
21: 30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	
22: 00	Silêncio	Silêncio	Silêncio	Silêncio	Silêncio	Silêncio	
Monitor dia	Moises e	Gilmar e Estevam	Doroteia e	Estevam e	Gilmar e Fernanda	Zé Maria	Zé Maria
Eq. De Mística	Lucas, Maria Jose e Rafael	Kaio e Samuel R	Artur e Monica	Jean e Andreza	Gabriel J e Raiane	Joice e Douglas	Natalia e Daniel

Fonte: Documento da pesquisa arquivo administrativo da EFAP.

A respeito desta tabela de planejamento semanal a estudante E comentou

Quando a gente entra aqui no primeiro ano é mais difícil porque a gente tem que aprender a fazer um tanto de coisa [...] Isso daí ajuda a organizar a gente também [...] já ficamos sabendo o que vai acontecer. (Educanda E).

É possível observar a partir do relato da estudante, bem como através da análise deste documento, que os educadores e monitores têm uma rotina rigorosa durante as sessões na EFA. No entanto, esse rigor não é o mesmo que rigidez, mas

zela pela organização e devido funcionamento das atividades formativas. Gimonet (2007) afirma que o quadro *evita as angústias do imprevisto*.

Gimonet (2007) ainda complementa que estes são instrumentos de gestão de tempo das sessões é elaborado para otimizar o processo formativo, tornando qualitativo o tempo disponível. Possibilita a condução, a organização e o desenvolvimento de atividades coerentes, construtivas e eficientes.

De acordo com o quadro 1, bem como através das observações da pesquisadora, os estudantes acordam às 06hs. Logo às 06hs20min ocorre a mística, trata-se de um momento de reflexão e interação. A cada dia dois estudantes são escalados e responsabilizados por sua execução. Nos dias observados houve a leitura de poema, uma reflexão sobre versículos bíblicos e parábolas, houve, também, cântico, sempre seguido de orações. As místicas sempre ocorrem antes das principais refeições.

Em seguida, após o café da manhã, inicia-se às 06hs40min a nomeada “Auto-organização”. Trata-se de um dos princípios educativos da EFA, em que os educandos por serem responsáveis pela organização, realizam a limpeza e a manutenção do espaço interno e externo da escola. Também cuidam da horta e das criações.

Geralmente os monitores colaboram e orientam os estudantes. Nos quadros 2 e 4 é possível verificar como são divididas as tarefas nomeadas Equipes de Auto-Organização em que são expostas as escalas do trabalho.

Quadro 2 – Planejamento das Equipes de Auto-Organização dos Estudantes da EFAP 2017

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão
02	Darcy Ribeiro	Dormitório Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer e passar pano no chão todo dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. - Arredar todas as camas e demais moveis 2 vezes por semana. <p>Ter um aluno do grupo que monitore a organização do dormitório.</p>				
		Banheirinho Feminino e sala do lado	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer e lavar o chão e vaso 2 x por dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. - Arredar todos os moveis 2 vezes por semana. 				
		Lavanderia e escada.	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer e passar pano no chão diariamente. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Ornamenta o espaço com plantas e outros. - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. - Organizar o espaço dos rodos e vassoura. - Fazer manutenção do varal. - Não lavar roupas no horário da manutenção. -Ter horário para lavar roupas. 				
		Sala de aula e corredor 2º andar	<ul style="list-style-type: none"> - limpar as mesas e cadeiras - Varrer e passar pano no chão - Tirar as teias de aranha das paredes - Limpar os vidros das janelas - Ornamenta o espaço com plantas e outros - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. 				
		Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> - limpar as mesas e cadeiras - Varrer e passar pano no chão - Tirar as teias de aranha das paredes - Limpar os vidros das janelas - Ornamenta o espaço com plantas e outros - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. - Retirar poeiras dos livros e prateleiras. - Manter os livros limpos, organizados e catalogados com controle e orientação de uso. 				

Quadro 3 - Planejamento das Equipes de Auto-Organização dos Estudantes da EFAP 2017

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	1ª Sessão	2ª Sessão	3ª Sessão	4ª Sessão
06	Paulo Freire	Jardim prédio	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer podas e colocar esterco. - Fazer podas e diversificar o plantio - Colocar lixeiras. - Coletar e separar os lixos. - Molhar diariamente. -colocar lixeiras e placas orientativas. 				
		Horta Medicinal	<ul style="list-style-type: none"> - Podar, estercar e ampliar o plantio de mudas e sementeiras. - Colocar placas indicativas. - Construir outro local de lavar veículos. -diversidades de plantas que possam ser utilizadas. -fazer sementeiras e ampliar o plantio. 				
		Jardim Salão	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer podas e colocar esterco. - Fazer podas e diversificar o plantio - Colocar lixeiras. - Coletar e separar os lixos. - Molhar diariamente 				
		Salão 1º e 2º andar.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter limpo, com água e iluminação antes, durante e após os eventos. - Coletar e separar os lixos. 				
		Sistema do lixo	<ul style="list-style-type: none"> - Manter o sistema organizado. - Criar placas e frases educativas e orientativas. - Monitorar a chegada de lixos. 				
		Chegada	<ul style="list-style-type: none"> - Manter limpo e pintado o meio fio da BR - Podar e diversificar as plantas. - Manter a ponte pintada e limpa. - Ampliar as lixeiras de coletar lixos. 				
		Espaço de Lazer campo e quadra gramados	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar lixeiras. - Coletar e separar lixos - Manter a grama cortada - Plantar árvores - Manter organizadas as redes e gols. 				

Fonte: Documento enviado pela EFAP

Nos quadros 2 e 3, vê-se a distribuição dos trabalhos a serem realizados no interior da casa. No quadro 3, é possível visualizar a divisão das tarefas relacionadas ao espaço externo da escola de produtos e produção.

Questionados sobre esses períodos, os estudantes fizeram os seguintes apontamentos:

A gente fica quinze dias na EFA, então faz parte, a gente também suja, tem que limpar banheiro, lavar o chão, estas coisas assim, igual fala EFA escola família, é a segunda casa da gente, já que é a segunda casa, então a gente tem que fazer esta limpeza, cuidar dos animais, a horta, porque nós estamos fazendo para nós mesmos a limpeza interna e externa da EFA, na horta nós estamos produzindo para a nossa própria alimentação, então eu acho que faz parte (Educando C).

Eu aprendi a cuidar da horta aqui, mostrei para o meu pai como é que se faz para aproveitar mais o espaço e como cultivar duas culturas, fazer o revezamento. Eu gosto mais quando tenho que vir para cá, mas tem sessão que meu trabalho é dentro da casa, aí a gente faz também (Educanda E).

No início era como se fosse aulas também, porque a gente não sabe trabalhar do jeito certo, acaba desperdiçando material e espaço. Mas do segundo ano em diante, já conseguimos fazer as coisas na horta e com os animais de forma mais livre, os monitores não tem que ficar em cima, ensinando tudo (Educanda L).

Depreende-se a partir das afirmações dos estudantes uma compreensão emancipadora do seu papel de colaboradores na vida em grupo. É perceber, também, o sentimento de pertencimento à família, tendo a EFA como um lar e não apenas uma escola com funções relacionadas apenas ao ensino.

Essa rotina também é formativa, ele aprende a conviver, sabe dos limites, respeitar o espaço do outro. Quem *ta* acostumado com uma educação muito solta, talvez não dê conta. Porque também tem o desafio de aprender a colaborar. Isso também é preparar para vida. [...] não adianta saber das matérias, da agroecologia, mas na avaliação dele ele não é solidário. Em uma vida de grupo ele precisa saber colaborar e não gerar conflito. [...] ele tem que apropriar da pedagogia inteira, não só parte dela. E enquanto monitor é nosso papel ajudar o jovem a entender isso (Monitor A).

Neste aspecto é imprescindível a atuação do monitor que realiza a motivação, o acompanhamento e a orientação dos jovens. Ao declarar que esta educação prepara para a vida, o monitor faz menção a uma das finalidades da EFA, que é a formação integral do sujeito.

Figura 7 – Foto dos estudantes no momento da Auto Organização



Fonte: Arquivo da EFAP

Na figura 7, visualizam-se os estudantes no momento da Auto-Organização. Alguns estão alimentando os porcos, outros trabalham na limpeza do biodigestor ainda em construção.

Às 07h30min, iniciam as aulas, que podem ser do currículo comum, ou seja, as aulas do Ensino Médio, com as disciplinas matemática, português, história, entre outras. Podem ser as disciplinas do currículo do ensino técnico, com aulas de zootecnia, agricultura, empreendimentos e projetos, construções e instalações, ou outras.

Às 10h, ocorre uma pausa para o lanche e às 10h20min retornam para dar continuidade à aula ou para iniciar outra disciplina letiva. Às 12h, ocorre uma nova música seguida do almoço. Às 13h30min inicia-se um novo ciclo de aulas ou outra

atividade direcionada. Às 16h ocorre outra pausa para o lanche. Às 16h20min ocorre o segundo momento de Auto-Organização.

Das 17h10min até as 19hs, os estudantes têm um tempo livre. Durante as observações foi percebido que os alunos, geralmente, utilizam este período para cuidados com a higiene pessoal, lavam suas roupas, conversam, utilizam as redes sociais para se comunicarem com amigos e familiares, há os que tocam algum instrumento musical, fazem atividades escolares, entre outras ocupações conforme o perfil de cada estudante.

Às 19h ocorre outra mística seguido do jantar. A partir das 20h20min ocorrem os Serões, estes momentos são orientados pelos monitores, mas também podem ser dirigidos pelos estudantes. São períodos de reflexão, porém com metodologias menos formais. Nos dias observados, houve um dia em que o diretor propôs um debate com os estudantes sobre questões políticas, no outro dia assistiram a um filme, ocorreu também aulas de informática e de violão.

Alguns serões nos temos aula de violão, até mesmo matéria, mas é difícil ter aula mesmo, tem por exemplo, se amanhã tiver alguma viagem, ou visita, hoje no serão a gente discute o que cada um vai fazer na viagem. Quais alunos vão ser responsáveis por tal instrumento, o objetivo, o que vai acontecer na viagem (Educando C).

A partir das 21h30min, os alunos se organizam para dormir. As 22h são orientados a permanecerem em silêncio. De acordo com as entrevistas a rotina não visa apenas organização e cumprimento de horários, também objetiva a formação integral dos estudantes e neste quesito também são avaliados e devem fazer a sua autoavaliação.

Durantes as aulas formais, em sala de aula, foi possível perceber aspectos que revelam atos pedagógicos fundamentados no diálogo e na pesquisa. Foi observado que a disposição física do espaço favorece a intencionalidade da prática pedagógica.

Figura 8 – Foto dos estudantes em uma aula de Geografia



Fonte: Arquivos da EFAP

Os monitores são orientados a realizarem uma prática pedagógica dialógica, observando-se a disposição dos alunos que favorece o debate, a troca de saberes e de experiência. Como pode se notar na figura 8, as anotações e os registros em livros não foram o destaque, mas a conversa e o diálogo. Nesta aula de história, a monitora constantemente questionava os estudantes, para que estabelecessem paralelos entre os fatos históricos e o atual cenário brasileiro.

A mesma disposição também foi observada na aula seguinte, na disciplina Zootecnia. Embora, da área técnica, com termos e elementos mais específicos, verificou-se que a monitora buscava oportunidades para os estudantes fazerem associações com a prática na EFA, na comunidade, com a economia da região, levando-os a comentarem sobre a realidade da comunidade em que vivem

Os métodos transmissíveis requerem uma organização clássica da sala de aula, por filas, em frente do docente. Ao contrário, os métodos ativos e participativos exigem uma disposição que facilita a troca, a comunicação, as interações, o trabalho em grupo (organização por grupinhos, círculos, e outras) (GIMONET, 2007, p. 107).

Dessa forma, conforme destaca Gimonet (2007) e as observações *in loco*, até mesmo a disposição dos estudantes tem um sentido, estão embutidos uma concepção de interdependência e interação.

A monitora G relatou

Eu sei que tenho que articular o conhecimento com a realidade do aluno o tempo todo, e é um desafio porque você tem que procurar, mas os alunos te ajudam nisso, professora vamos fazer outra coisa, você está dando muita matéria, eles me cobram isso, talvez por essa for a minha primeira diferença, a minha dificuldade vai ser o contrário, quando eu chegar ao ensino regular, eu vou querer fazer esta articulação da prática com a teoria, só que acho que isso é um diferencial bom (Monitora G).

A monitora demonstra que articular o conhecimento com a realidade não é uma tarefa fácil, considera ser um desafio de sua atuação profissional. No entanto, ressalta que os próprios estudantes têm essa preocupação e fazem apontamentos neste sentido. Ao ser lembrada pelos alunos que suas aulas estão muito teóricas, a monitora não se sente criticada negativamente, mas percebe os questionamentos como demonstração de autonomia e maturidade dos jovens.

Assim, Gimonet (2007) defende que os alternantes não são estudantes que consomem passivamente os programas de estudo, mas são atores de sua formação sócio-profissional. Portanto, sugerem, criticam, opinam e colaboram na construção da prática pedagógica.

Este aspecto também foi relevado durante a observação das aulas da disciplina denominada Empreendimentos e Projetos. O monitor dividiu os alunos em quatro grupos, ofereceu-lhes cartolinas e os orientou para que identificassem nas dependências físicas da EFAP necessidades de melhoramento. Cada grupo deveria encontrar uma situação problema e criar uma solução. Após, deveriam registrar graficamente a solução encontrada e defendê-la através de apresentação oral.

Os estudantes reuniram-se por aproximadamente duas horas, cada grupo em um local diferente, fizeram medições do espaço, discutiram, problematizaram e registraram suas conclusões e alternativas. Com a presença da direção da escola, as propostas foram apresentadas e debatidas.

O primeiro grupo sugeriu uma pintura da varanda e reconstrução da estrutura de base; o segundo grupo propôs a ampliação do segundo andar a partir do corredor;

o terceiro grupo indicou a reforma da sala de vídeo, a construção de um jardim suspenso e a construção de mesas e bancos para refeição e, por fim, o quarto grupo sugeriu a pintura da lavanderia, colocação de mais tanques para lavar roupa e a troca do quarto das monitoras para colocar o material de percussão.

Os estudantes apresentaram seus registros expondo suas ideias através de desenhos e croquis, argumentaram e defenderam seus projetos, quais problemas seriam resolvidos e ainda fizeram uma estimativa de custos. Durante as apresentações, o diretor fez algumas provocações, questionou os estudantes sobre a viabilidade de seus projetos. As indagações do diretor tinham o objetivo de ampliar as reflexões e os olhares sobre toda a estrutura da EFAP. Perguntou-lhes ao final qual dos projetos apresentados resolveria uma maior quantidade de problemas ao mesmo tempo. Os registros foram formalizados para verificar possibilidade de efetivação.

Este tipo de prática pedagógica é um diferenciador da formação das EFAs. De acordo com Queiroz e Silva (2007), a experiência de trabalhos em grupo, de atividades em equipe, bem como a própria proposta do internato, favorecem uma formação ampliada, além dos aspectos escolares e técnicos, uma vez que estimula a dimensão social e política dos estudantes, em seus processos sociais.

Figura 9 – Foto do momento da exposição do grupo de trabalho



Fonte: Fotografia da Autora

A dinâmica observada reflete a prática pedagógica como uma práxis criativa, que, conforme Sobreira (2013), possui como categorias a experiência, a pesquisa e a transformação, revela uma ação dialética entre os saberes teóricos com a própria vida, transformando essa relação em conhecimento construído e produzido com os estudantes.

Assumir a realidade de vida, a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo. Exige, portanto, instrumentos pedagógicos próprios, como ferramentas capazes de considerar e utilizar a realidade de vida dos jovens como componente real da formação. Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas outra receita pedagógica e outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade (SILVA, 2010, p. 190).

Silva (2010) compreende que os instrumentos pedagógicos desenvolvidos nas EFAs, por meio da Pedagogia da Alternância, são fundamentais para que ocorra uma prática pedagógica que utiliza a realidade dos jovens como suporte da formação.

5.1.1.1 Tempos para o lazer, cultura e apropriação do território

Ao analisar a rotina dos estudantes, bem como através da observação participante, percebeu-se que durante o tempo em que os estudantes estão nas sessões nas EFAS ocorrem, também, momentos de lazer e entretenimento. O quadro escolhido para análise apresenta tempos destinados para o momento do serão com jogos, churrasco, Sopão e Caldos com as Mães e tarde cultural.

Gimonet (2007) enfatiza que a adolescência é a idade da curiosidade, da exploração e dos questionamentos, considera que a formação em alternância possibilita uma pedagogia para esta fase da vida. Afirma ainda que

Uma sessão de sequências de vidas diferentes e de pequenas aventuras sucessivas que impedem qualquer monotonia, repetição tão odiada pelos adolescentes. A sucessão das sequências cria a dinâmica do dia seguinte, que sem parar projeta, no futuro, ao encontro de novas aventuras a serem vividas (GIMONET, 2007, p. 93).

Os estudantes também consideram as aulas de capoeira, de dança, de maculele, as viagens, as visitas, as aulas de informática e a participação em eventos

como períodos de lazer e descontração, ainda que estas atividades tenham uma finalidade e objetivo pedagógico específico.

Toda quinzena, toda sessão tem viagem de estudo, tem visitas de universitários, tem estagiários novos na EFA, toda quinzena tem uma novidade, então estudar aqui não é monótono, nem chato (Educando C).

Nós visitamos sempre experiências que tem dado certo, as vezes é em outra EFA, temos que compartilhar as coisas boas que podem dar resultados em outros lugares que tem problemas também, na verdade os problemas de um lugar, tem em todo lugar (Educanda E).

Grande parte das visitas tem caráter investigativo, pois os estudantes têm a oportunidade de conhecer experiências inovadoras de produção e desenvolvimento do meio. Podem ser em outras EFAs, em instituições ligadas à agricultura e à tecnologia. As visitas possibilitam intercâmbios e interfaces com conhecimento desenvolvido. Embora sejam, portanto, visitas com objetivos pedagógicos, os alunos as percebem como momentos de diversão e oportunidades para sair da rotina.

Santos (2016) afirma que as atividades formativas desenvolvidas na EFA transformam saberes antes conservadores e burocráticos em libertários, que possuem a intenção de emancipar os povos dos campos.

Eu gosto demais de ficar aqui na EFA, mais do que em casa, lá eu trabalho muito, aqui tem a copeira, que amo, as visitas, só a comida lá de casa que é melhor (risos), [...] aqui é bom porque tem muita coisa para fazer, sempre tem coisas novas, quase toda sessão tem uma viagem, ou visita, isso movimentava a vida da gente, nem parece que é escola mesmo. [...] por exemplo, amanhã nós vamos cedinho para Ervália (Educando D).

O apontamento do aluno D é confirmado através da análise do Calendário, no quadro 4.

Quadro 4 – Calendário Escola da EFAP de 2017

CALENDÁRIO ESCOLAR EFAP 2017			
SESSÃO	DATA	TURMA	OUTRAS ATIVIDADES
	09-13/01/17		Semana de planejamento
	15-19/01/2017	1º ano	Semana de Adaptação/ dia 15 almoço com as famílias/parceiros.
1ª	30/01-10/02/17	1º ano	Dia 28 Encontro Arquidiocesano da PastoralAfro, 29/01 XIV Encontro de Folia e Congada e 03/02 Jubileu de São Gonçalo.
1ª	13-24/02/17	2º e 3º ano	18 e 19 de Fevereiro Fórum dos Movimentos da Z.M no ENEP /

			Viçosa, Manifesto contra a Reforma da Previdência Ouro Preto
2ª	06-17/03/2017	1º ano	11/03 XVI Encontro Intermunicipal de Mulheres de Acaiaca e Encontro Estadual em BH. Manifesto contra as Reformas em BH
2ª	20-31/03/17	2º e 3º ano	Festa de São José em Barro Branco
3ª	03-17/04/17	1º ano	Dia 15 Encontro de Cavaleiros em Maracujá
3ª	17-28/04/17	2º e 3º ano	dias 21-22 II Gramminas em Mainhumirim
4ª	1º à 12/05/17	1º ano	
	15 à 26/05/17	2º e 3º ano	Dia 20 festividades de 10 Anos da EFASB Ervália MG
5ª	29/05- 09/06/17	1º ano	Romaria das Aguas e da Terra Caratinga, Intercambio nas EFAMAs, Atividades Socioculturais na Festa de Santo Antônio
	10-18/06/17	Recesso	12 e 13/06 avaliação e planejamento de equipe 1 2º de Maio Audiência Pública das EFAs em BH.
5ª	19-30/06/17	2º e 3º ano	23 Fogueira S. João Atrás do Morro, 29 Fogueira de São Pedro Farinhada
6ª	03-14/07/17	1º ano	2ª semana de julho Troca de Saberes na UFV
6ª	17-28/07/17	2º e 3º ano	25 – Dia do Trabalhador Rural e 28 atividades Socioculturais em Alquere Porto Firme.
7ª	31/07-11/08/17	1º ano	13 dia dos pais 17 Vale do Piranga Leite 18 Encontro de Agroecologia
7ª	14-25/08/17	2º e 3º ano	25-27/08/17 XII Festa da Terra
8ª	28/08 -08/09/17	1º ano	07 setembro.
	10-17/09/17	Recesso	Dia 10-11 avaliação/planejamento de equipe.
8ª	18-29/09/17	2º e 3º ano	Semana Paulo Freire 23 e 24 Encontro de Mestres de Saberes do Congado e Folia de Reis.
9ª	02-13/10/17	1º ano	01 a 08 Festival da Terra Piedade Ouro Preto 12 dia das Crianças e Caminhada Cultural com N.S Aparecida em Mata Caes.
9ª	16-27/10/2017	2º e 3º ano	14-15 III Encontro de Cavaleiros em Constantino
10ª	30/10 a 10/11/17	1º ano	DIA 04 Seminário Intermunicipal de Cultura e dia 05 Assembleia Geral Eletiva da AREFAP. e 02-05 Fórum Pela Promoção da Igualdade Racial em Cataguases e Encontro Nacional do MAB Rio de Janeiro.
Recuperação	28-30/11/17	1º, 2º e 3º	25 Formatura do 3º ano 2017.

Fonte: Arquivo pedagógico e administrativo da EFAP

O diretor também apontou que,

O planejamento da EFAP como é interdisciplinar, contextualizado com a realidade, a EFA e os estudantes fazem muitas atividades fora da escola, que envolve muita gente, nós vamos *em* muitos locais, eventos, fazemos

atividades nas escolas de ensino fundamental, nas cidades, nos eventos nas comunidades que tem estudantes, festas de padroeiras, festas culturais, a EFA promove muitos eventos com os parceiros onde vai e vem outros jovens (diretor G).

A partir da análise do quadro 4, nomeado calendário da EFAP 2017, e dos relatos do diretor, é notável que em cada sessão os estudantes participam de eventos. Podem ser: festivais, seminários, comemorações, encontros, audiências, festas, fóruns, entre outros.

Ocorrem também eventos esportivos, principalmente relacionados ao futebol e à capoeira. Na figura 10 visualiza-se um jogo da Copa da Terra, que ocorre anualmente entre as EFAs, como forma de incentivar a prática do esporte e estilo de vida saudável.

Figura 10 – Foto de um jogo da Copa da Terra



Fonte: Arquivos da EFAP

A valorização do esporte também faz parte da formação do jovem. Os campeonatos anuais ocorrem nas modalidades femininos e masculinos de futebol, onde são oportunidades para se desenvolver debates e reflexões a respeito da diversidade e sobre a terra. Também é considerado uma oportunidade para divulgar junto às comunidades vizinhas o trabalho desenvolvido nas escolas famílias agrícolas.

Figura 11 - Foto dos estudantes no Festival de São Thiago em 2017



Fonte: Arquivo da EFAP

Na figura 11, vêem-se os estudantes da EFAP participando de atividades socioculturais, relacionadas à Capoeira, no Festival de São Thiago, em Vinte Alqueire Porto Firme. Estas práticas valorizam a cultura dos povos do campo, que, segundo Caldart (2004), são os processos culturais que expressam e garantem a própria ação educativa, bem como o conhecimento do processo histórico, portanto a cultura é a própria matriz formadora, é um processo pedagógico que ao se fazer conhecida é capaz de ser reproduzida e transformada simultaneamente.

Em relação a estes intercâmbios, Santos (2016) ressalta

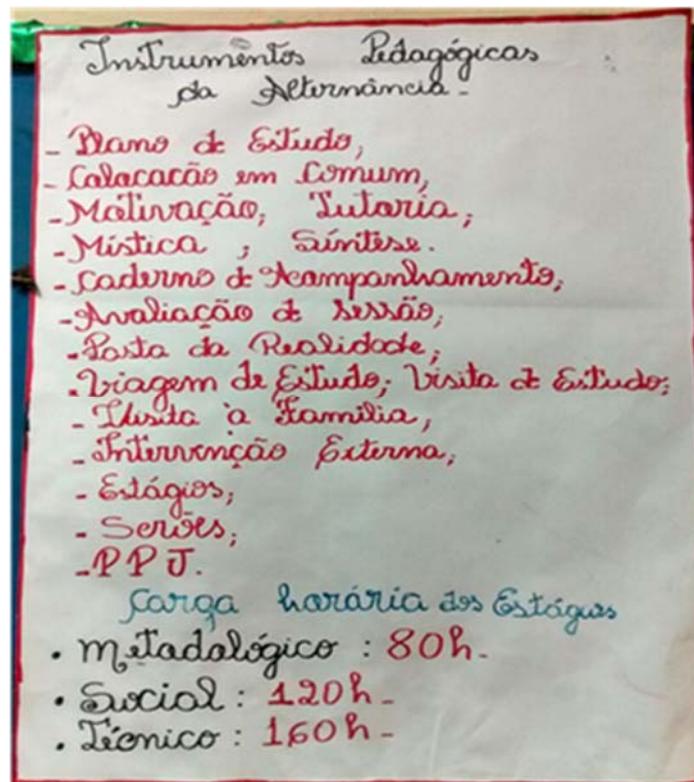
No projeto de formação por alternância quando tempo escola e tempo comunidade se fundem nos espaços formativos dos agricultores familiares, quilombolas, sem terra, mestiços, juventude rural e outras formas biográficas, esses buscam seus pertencimentos sociais, culturais e de trabalho na categoria de povos do campo (SANTOS, 2016, p. 4).

O sentimento de pertencimento ao campo, levantado por Santos (2016), também é uma construção social que se dá através das vivências e de ações afirmativas.

5.1.2 Os Instrumentos Pedagógicos da EFAP

A EFAP desenvolve os principais instrumentos da Pedagogia da Alternância. Nas dependências da escola, há um cartaz que lista os dispositivos mais importantes. Este recurso visual foi feito por um monitor. No decorrer das entrevistas, os educandos explicaram detalhadamente sobre cada um destes instrumentos, bem como os tipos de estágios que necessitam realizar ao longo do curso.

Figura 12 – Foto do cartaz afixado na EFAP com a relação dos principais instrumentos pedagógicos.



Fonte: Fotografia da Autora.

Os instrumentos expostos na figura 12 são considerados pelos estudantes e monitores da EFAP como os mais importantes e significativos da alternância desenvolvida na EFAP. Na análise documental, foi lido o Projeto Político Pedagógico da instituição, em que consta a relação detalhada de todos os instrumentos pedagógicos utilizados.

Para facilitar o entendimento, foi construído o quadro 5 para enumerar, sintetizar e facilitar a visualização dos instrumentos pedagógicos.

Quadro 5 – Instrumentos Pedagógicos desenvolvidos na EFAP

N	Instrumento pedagógico	Especificação dos instrumentos
1	O plano de formação	O Plano de Formação busca articular as vivências do meio familiar com a vida escolar. Contém as finalidades, os objetivos, as atividades de formação na escola, na família e nas disciplinas.
2	Plano de estudos	Constitui o principal instrumento metodológico na articulação autêntica entre: Casa-Escola, conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Possibilita o conhecimento da cultura popular e é responsável por levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola.
3	Motivação de um plano de estudo	Na motivação o monitor pode ensinar técnicas, orientar e esclarecer dúvidas a respeito do plano de estudo.
4	Preparação para estadia na Família.	Encaminhar as atividades retorno do tema anterior, conforme a avaliação dos alunos e as orientações sobre a pesquisa.
5	Pesquisa do P.E na família e comunidade	É a aplicação da Pesquisa de Plano de Estudo.
6	Tutoria	É o acompanhamento personalizado do educando e objetiva a formação integral.
7	Caderno da Realidade	É o registro de conhecimentos da realidade, reflexões e estudos. Consta a identificação da EFA, a data da sessão, o tema do Plano de Estudo, os questionários, a síntese, o croqui e a fotografia referente ao tema/local da pesquisa.
8	Caderno de Acompanhamento	E o diário do estudante, considerado como o instrumento de interação EFA X família. Proporciona a avaliação e a divulgação de atividades na EFA e na família / comunidade.
9	Colocação em Comum	É uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudos, ocorre: debate, problematizações, perguntas e síntese do conhecimento individual e coletivo.
10	Síntese pessoal	Relatório do pesquisador que observa, questiona, interpreta e ainda desenvolve técnicas e métodos de escrita de redação
11	Síntese grupal/geral	Instrumento que possibilita a interdisciplinaridade com a equipe ou junto com os estudantes no momento da Colocação em Comum.
12	Contextualização interdisciplinar do conhecimento:	Pontos de aprofundamentos de áreas do saber. Ocorre de forma inter, multi, pluri e transdisciplinar.
13	Serão de estudo	São atividades livres e mais leves, realizadas sempre à noite. Podem ser palestras e testemunhos de pessoas externas, júri simulado, teatro, atividades culturais, jogos, gincanas ou filme.
14	Visita de Estudo	São intercâmbios de informações e experiências práticas no campo profissional e social têm por finalidade levar os estudantes a observarem a prática em ambientes diferentes àquele em que vivem.

15	Intervenção externa	Consiste em palestras, cursos e seminários realizados a partir dos Planos de Estudo. São convidados agricultores, pais, produtores, técnicos e profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir.
16	Estágios	Possibilita aos estudantes vivenciar novas experiências teóricas e práticas em outros espaços educativos. Oportuniza a continuidade da formação humana e técnica profissional.
17	Projeto Profissional do Jovem	O PPJ é um trabalho de conclusão do curso, que possa ser aplicado na prática e que gera renda. Tem caráter empreendedor.
18	Viagem de estudo:	Tem por finalidade descobrir novidades onde os alunos não conhecem e aborda várias temáticas em momento único. Possibilita a análise e comparação dos aspectos que conhecem com os novos saberes; favorece o confronto dos conhecimentos: teoria X prática, antes e depois, etc.
19	Visita às famílias	Atividade desenvolvida pelos monitores/professores no meio familiar e profissional do educando. Têm por objetivos: aproximar a escola da família, facilitar o conhecimento da realidade do educando e criar condições de diálogo entre monitores/professores e pais e entre pais e filhos.
20	Atividade de retorno	A Atividade de Retorno consiste na fase conclusiva de um tema de Plano de Estudo onde a pesquisa foi realizada. Pode acontecer através de palestra na comunidade, do desenvolvimento de uma campanha, da demonstração de uma técnica e outras maneiras.
21	Avaliação	Com uma estrutura pedagógica específica, a EFAP desenvolve um programa de avaliação amplo com os alunos, as famílias, os pais e os agricultores. É contínua formativa e possibilita a avaliação de todo o processo educativo.
22	Reuniões pedagógicas.	São reuniões de planejamento e avaliação, participam os coordenadores pedagógicos, monitores, diretor, entre outros.
23	Avaliação de Sessão	São as avaliações que ocorrem nos horários em que o máximo de monitores estão presentes. Também são considerados momentos formativos de aulas dentro de uma disciplina.
24	Formação das famílias	Tem o objetivo de aprimorar os mecanismos de comprometimento e de participação das famílias no processo de formação dos jovens.
25	Mística	São momentos de relaxamento, reflexão, interação e integração dos estudantes com a equipe pedagógica e demais envolvidos.
26	Aulas práticas	São as aulas práticas que correm nos diversos espaços da EFAP, seja na horta, na cozinha, nos viveiros, na composteira, entre outros.

Fonte: Elaborado pela Autora com dados do PPP da EFAP.

É possível que em outras EFAs tenham os mesmos instrumentos pedagógicos, seja exclusivos ou inclusos outros. A partir da análise dos estudantes, diretor e

monitores, bem como das observações de algumas destas práticas, foi possível inferir que a ênfase das atividades está na pesquisa e na ação experimental dos saberes.

Os instrumentos pedagógicos utilizados na EFAP são classificados nas seguintes categorias: instrumentos de pesquisa, comunicação/relação, didáticos e avaliativos.

Algumas dos instrumentos listados no quadro 5 fazem parte das funções e papéis específicos dos monitores, da equipe pedagógica e gestora, tais como: motivação de um plano de estudo, preparação para estadia na família, tutoria, reunião pedagógica, aulas, visitas e formação das famílias.

Outros instrumentos tem o educando, como o centro do processo educativo. Nessas atividades os estudantes desenvolvem a responsabilidade, organização, criticidade, iniciativa para elaborar pesquisas, para propor soluções e para testá-las.

É notável, também, que os instrumentos pedagógicos possibilitam a integração entre os estudantes, os monitores, a família, a comunidade e a cidade. A interlocução da família com a escola oportuniza um melhor acompanhamento do jovem.

É perceptível pela descrição dos instrumentos citados que o caráter investigativo é privilegiado. Nota-se que os estudantes necessitam constantemente analisar, observar sua realidade e expressar seus saberes. Isto ocorre por meio de relatos orais e escritos. Silva (2010) menciona que

a utilização da alternância pedagógica pressupõe uma formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação-ação, reflexão e ação (SILVA, 2010, p. 185).

Tais práticas colaboram no desenvolvimento de jovens cientistas, que promovem a observação, buscam por soluções, experimentos e exposições. Como resultado melhoram a argumentação, tanto em seus registros textuais, quanto em situações de debates.

O caráter pesquisador das atividades desenvolvidas é confirmado nos relatos dos estudantes.

Aqui a gente não perde o foco, aprende fazendo as coisas que a gente lê e ouve nas aulas. E tem muita pesquisa também, então tem que correr atrás

para saber, para entender, é melhor porque antes era só chegar à aula, assistia e ia embora, no dia seguinte nem lembrava mais. Aqui não tem disso não, se aprende uma coisa hoje, amanhã tem alguma coisa para fazer, até com os monitores externos que dão as mesmas aulas que dão no estadual (Educanda L).

A estudante E acrescentou

Dá um tema para pesquisar da nossa família, comunidade e município, a gente traz a pesquisa para escola, apresenta, debate, faz uma revisão de todo o trabalho e há uma troca. A gente pesquisa, talvez, dá para fazer com a própria comunidade, quando é para falar do trabalho com o agricultor, quando vem para falar de política pública a gente tenta fazer com sindicato e associação, as vezes com pessoas que participam que é mais velha e já participou disso, a vida toda, que envolve em movimentos. Então quando a gente volta, temos que dá o retorno daquilo que aprendemos e damos também exemplos de como que os problemas podem ser resolvidos ou tentar ser resolvidos (Educando E).

Embora sejam tutoriados pelos monitores internos, os estudantes se percebem como pesquisadores e protagonistas na construção do seu conhecimento. Eles são responsáveis por planejar, executar, verificar, encontrar respostas/soluções, e ainda relatar na EFA, na família e na comunidade seus resultados e propostas.

A formação por alternância como proposta educativa que possibilita uma educação contextualizada, tendo como lógica a valorização do concreto, da realidade, requer um processo pedagógico de aprendizagem que contemple a organização de práticas pedagógicas e educativas coerentes e significativas, que possam reafirmar a identidade cultural dos sujeitos do campo. Essa perspectiva reforça a importância da prática pedagógica repensada, crítica, que se coloque em integração à vida social, clara e obstinada em seus objetivos, e que tenha como ponto de partida as necessidades e os problemas dos sujeitos inseridos no processo educativo, em uma articulação entre os conteúdos a serem aprendidos e a prática social (SOUSA, *et al*, 2014, p.112).

Outro instrumento essencial da Pedagogia da Alternância é o PPJ, como o próprio nome sugere é o Projeto Profissional do Jovem. O PPJ visa interligar os saberes construídos pelo educando durante o percurso na EFA, com os conhecimentos do meio sócio profissional e/ou familiar, na construção de um plano profissional para futuro, após a conclusão do curso.

No Projeto Político Pedagógico da EFAP o PPJ é reconhecido como projeto pessoal para a vida. O jovem deve construir o plano considerando os aspectos financeiros, as condições climáticas e principalmente os saberes relacionados a agroecologia.

Todos os instrumentos são importantes, um liga ao outro, tipo, tudo faz parte do nosso curso profissional, mas eu acho que o estágio e o PPJ são os

principais, porque isso a gente vai levar para vida toda. A partir dos estágios pode abrir porta para quando nos formarmos. O Plano de estudo, estágio e o PPJ é o que vai nos ligar daqui para frente com nossa vida profissional (Educando C).

A partir do relato do aluno C é notável que considera o plano de Estudo, Estágio e PPJ como instrumentos essenciais em sua formação, capazes de nortear o seu futuro profissional.

O instrumento pedagógico PPJ também foi ressaltado pelos monitores como uma ferramenta fundamental, que alia o conhecimento desenvolvido na EFA com os saberes do mundo do trabalho.

O PPJ é um projeto parecido com um Trabalho de Conclusão de Curso. Onde que o jovem vai ter condição de criar uma possibilidade real de ter uma fonte de renda, tem uma pegada mais empreendedora. Por exemplo, vamos colocar na minha propriedade um poço e criar peixe [...] É a construção da vida profissional deste jovem. Pode fazer coletiva, mas pode fazer individual. Se eu quiser trabalhar com horticultura, então vou fazer sozinho. [...] também podem desenvolver em suas propriedades. É finalizado no terceiro ano e muitos alunos desenvolvem e dão continuidade depois (Monitor J).

O monitor relatou casos em que os estudantes após se formarem deram continuidade a seus projetos para melhoria da produção agrícola e pecuária, e conseqüentemente esses saberes se transformaram em renda familiar. Em uma perspectiva de continuidade após a formação, esses instrumentos norteiam os jovens estudantes em seus percursos profissionais futuros.

Na realização do PPJ os monitores devem orientar os estudantes quanto aos procedimentos técnicos, colaborar no aprofundamento e organização dos dados. No Plano de Estudo realizado durante todo o processo educativo, haverá elementos e informações que podem subsidiar o PPJ, uma vez que contém dados da vida pessoal, da família, de mercado (se há mercado consumidor favorável), das oportunidades, dos problemas e, ainda, das perspectivas de sucesso na atividade (terra, trabalho, capital e conhecimento).

No PPJ os educandos devem prever o tempo para se obter renda e lucratividade. Deve conter o local em que poderá ser desenvolvido o projeto e o capital inicial a ser investido. Geralmente, os projetos tem o foco na produção agrícola e na pecuária, e devem considerar os princípios da sustentabilidade ambiental.

Atualmente na EFAP os estudantes tem feito o PPJ abordando necessidades da própria EFA.

Na EFA nos fazemos o projeto para a EFA mesmo, antigamente nós implantávamos o projeto em casa para o próprio consumo de família, que era uma geração de renda, agora para nos a importância é que saímos da EFA deixando algo, nós mesmos estamos fazendo uma estufa, que é uma forma de renda para a escola. E se que quisesse fazer uma estufa em casa eu poderia com certeza, tudo, parte por parte da estufa é feito com a turma toda, é explicado a importância, o que vai usar, os equipamentos tudo foi explicado, até porque é nos que estamos montando com ajuda do coordenador que nos orienta passo a passo. Todos da turma têm capacidade de fazer isso em casa, se tiver as condições para isso (Educando C).

O estudante C relata ser importante a construção do PPJ pela possibilidade de deixar algo que possa servir de renda para a própria escola. O educando afirma, também, que este projeto pode ser realizado por ele em outro espaço, uma vez que tem total domínio de sua realização, desde seu planejamento inicial a execução final.

O monitor J relatou que quando era estudante da EFA, colaborou na construção do PPJ do Biodigestor da EFAP, que geraria economia e proteção ao meio ambiente em que estão inseridos

[...] estamos fazendo esta caixa aqui para receber o dejetos que vem dali das duas bacias e dessa daqui para cair nessa aqui primeiro e depois ele vai vim descendo pra cá. Quando ele cair aqui dentro ele vai ficar um tempo para que aconteça a degradação, onde as bactérias e os organismos presentes nas fezes dos suínos. Então na medida que vai caindo vai enchendo esse compartimento para mandar pra lá e o segundo material mais degradado, ou mais puro nós vamos utilizar nas plantas do pomar. [...] também vai planejar com a equipe de gestor, um gestor de tecnologia social simples, na qual vai ser utilizada na região nordeste, que além de estar evitando que todos joguem lixo a céu aberto, temos a intenção de produzir gases aqui e a nossa finalidade seria essa economizar na compra de gases e começar a produzir aquilo que temos (Monitor, J).

O monitor J explicou que o biodigestor atende à proposta do desenvolvimento agroecológico, uma vez que os benefícios não são apenas econômicos para EFA. Esta inovação ainda possibilitará eliminação de maus odores, combate a multiplicação de moscas, redução da produção do gás metano que é maléfico ao meio ambiente, evitará a contaminação do solo e principalmente do córrego que passa na propriedade da escola e ainda fornecerá a EFA a produção de gás para cozimento de alimentos e aquecimentos diversos. Relatou que possui conhecimentos técnicos para gerir uma empresa de construção de biodigestores.

Nota-se que o monitor relata com propriedade sobre os processos de construção do biodigestor. Este Projeto representa, para a EFAP, o engajamento, a aplicação e o incentivo aos estudantes em relação à produção eficiente e lucrativa, através de práticas sustentáveis.

Figura 13 – Foto da Construção do biodigestor, PPJ dos estudantes do 3º ano de 2016



Fonte: Fotografia da Autora

O PPJ realizado na EFAP é bom por que cada turma que forma deixa uma contribuição, uma melhoria, cada turma quer superar a outra, cria um ciclo de desenvolvimento e melhoria desta EFA aqui (Educanda E).

O estudante aprende sobre a responsabilidade social, o compromisso ambiental, o empreendedorismo e, desta forma, é capaz de construir suas ferramentas e soluções. O PPJ é, portanto, um instrumento pedagógico que projeta o jovem ao seu futuro profissional.

Instrumentos como o PPJ sinalizam o pensamento de Caldart (2004) que indica que as práticas desenvolvidas na Educação do Campo precisam recuperar a sua tradição de valorização do trabalho como princípio educativo. Afirma que o vínculo entre a produção e a educação, possibilita discussões sobre as dimensões e metodologias na formação do trabalhador. A educação profissional realizada na EFAP dialoga com as experiências reais de trabalho e com as necessidades da realidade camponesa.

Silva (2010) acrescenta que os instrumentos pedagógicos presentes na alternância são considerados ferramentas capazes de utilizar a realidade dos estudantes como componente real da formação. Se não ocorresse, a alternância poderia se tornar outro método pedagógico, baseada no autoritarismo, que não seria capaz de apreender o processo educativo em sua totalidade.

Para aliar e facilitar o diálogo da EFA, estudantes e família, em uma perspectiva de ação e reflexão, o monitor J ressalta a importância do instrumento pedagógico, conhecido como plano de estudo.

O plano de estudo é um instrumento considerável, pensa que ele é um diálogo muito forte entre escola e família e comunidade, espaço tempo do jovem na sua comunidade e realidade, então é um momento que o pai percebe a influencia tanto daquilo que ele aprendeu aqui, tanto do que ele conseguiu alterar lá e trazer para cá, tem a atividade retorno, onde o estudante traz alguma dúvida de lá e a agente busca solucionar aqui para ele levar para lá e tentar resolver. Esta é uma etapa muito importante (monitor J).

O monitor compreende que esse instrumento alternante é essencial por favorecer a troca de informações e de experiências. O plano de estudo é realizado conforme a realidade dos estudantes e conseqüentemente de suas famílias. Essa possibilidade de trabalho educativo, a partir do diálogo e interação entre os saberes da prática e teoria oportuniza maior interação entre as partes.

Melo (2003) corrobora a opinião do monitor ao relatar que Plano de Estudos pode

[...] se consistir em um articulador dos diferentes meios. Trata-se da interação que este instrumento possibilita entre as famílias, uma vez que os pais auxiliam os filhos durante a operacionalização do Plano de Estudos em suas propriedades ou comunidades, estabelecendo um diálogo entre pais e filhos (MELO, 2003, p.104).

Melo (2003), também, acrescenta que o trabalho das famílias deve orientar as etapas do plano de estudo, desde o planejamento até sua construção. Ressalta que neste processo deve haver o envolvimento de todos os envolvidos, para que o plano de estudos seja uma ferramenta que promova a valorização do trabalho das famílias e o reconhecimento do mesmo como algo educativo.

Quando eu não estou na EFA, mas estou em casa, tem o caderno de acompanhamento que acompanha a gente, no que a gente faz no dia-a-dia, se eu trabalhei na roça, se eu fiz algum serviço, se eu fiz as atividades, um trabalho de matemática ou de ciências, eu tenho que anotar tudo lá, no final, minha mãe tem que assinar, falar como que eu fui, no dia a dia, tudo

explicando [...] se eu fui bom na organização, no entrosamento, comunicação, tem lá bom, ótimo ou ruim, e tal, e tem o plano de estudos que é feito na nossa comunidade ou até mesmo em nosso município, na EFA passa o tema e são realizados, depois na escola é feita a motivação do PE e depois a colocação em Comum (Educando C).

O estudante relata sobre a avaliação que sua mãe precisa realizar a respeito de seu desenvolvimento, é notável que além de avaliar os aspectos técnicos, também são valorados elementos de sua formação humana e integral.

Outro instrumento pedagógico relevante em qualquer situação educativa é a avaliação. Gimonet (2007) afirma que a avaliação é uma atividade importante para o alternante e para o monitor, tem sentidos e objetivos, para tanto devem ter atitudes apropriadas para cumprir o papel pedagógico e educativo.

Gimonet (2007) também defende que na Alternância a avaliação é um exercício, uma medida, pode detectar falhas e deve acontecer de maneira formativa e alternada. Ao ser questionado sobre a avaliação na EFA, o estudante C, considerou

Acho que é diferente, pois eles nos avaliam dentro e fora da EFA, mesmo quando nós estamos em casa tem um tipo de avaliação que é feita pelos nossos responsáveis que é passada para EFA. Sou avaliado pelo tutor que um monitor que faz a visita na minha casa, sou avaliado pelos meus planos de estudos, meus cadernos de acompanhamento, minha pasta da realidade, nas viagens de estudo que faço. Em geral todo trabalho feito pela EFA eu estou sendo avaliado (Educando C).

Além de serem avaliados, os estudantes também avaliam o processo educativo.

Fazemos a avaliação geral no final da quinzena ou individual ou em grupo, fazemos a avaliação da sessão inteira, como foi o planejamento da sessão, como foi à convivência entre os alunos, o que precisa melhorar na próxima sessão, sobre as visitas, eu acho que a avaliação é mais geral, com os monitores, se alguém fez algo errado, se precisa aprender algo mais das matérias, é assim nosso tipo e avaliação (Educando C).

Em relação às avaliações na EFA o diretor esclarece

Tem muitas formas de avaliação, tem parte que é o monitor, tem parte que é coletiva, são mais de 20 instrumentos, temos espaços que fazemos de avaliação, agora a coordenadora pedagógica está dialogando com os monitores (Diretor G).

Percebe-se que na EFAP ocorrem diversas maneiras de avaliar o processo pedagógico e os sujeitos envolvidos, nas sínteses pessoais ou grupais, através de avaliações formais, relatórios, debates e nos cadernos de acompanhamento.

Há também as provas formais dos conteúdos das disciplinas. Os estudantes participam de simulados para preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como podem participar de avaliações estaduais e nacionais de desempenho para análise de proficiência.

No processo avaliativo alternante, os pais também desenvolvem este papel. Ao final de cada quinzena devem avaliar os filhos em relação à formação geral e comportamento profissional. No caderno de acompanhamento, há um espaço destinado à avaliação da família.

No primeiro item são avaliados os seguintes aspectos: pontualidade, compromisso/interesse, organização, educação no relacionamento, entrosamento/comunicação, capacidade de liderança, trabalho e diversão. E no segundo item são avaliados: a confiança, a responsabilidade, a iniciativa no trabalho e aptidão (habilidade) na área.

Também no caderno de acompanhamento os estudantes e monitores devem avaliar os trabalhos realizados na sessão. Eles avaliam o compromisso, o desempenho e a atenção dos monitores/alunos para com os alunos/monitores. Além de avaliarem, devem apresentar sugestões para melhorias nas próximas sessões.

5.2 A prática pedagógica dos monitores

A alternância gerou transformações na concepção de escola. Dessa forma, os formadores têm estatutos e papéis diferenciados dos professores das escolas tradicionais. Os também nomeados monitores são considerados componentes essenciais do sistema de Formação Alternante (GIMONET, 2007).

No dicionário, Monitor é aquele que auxilia em algumas atividades. O termo auxiliar sublinha um traço característico da função. Para o movimento das EFAs, o Monitor é um animador que acompanha, que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno (BEGNANI, 2003, p.48).

Begnani (2003) corrobora Gimonet (2007) e, também, considera que os monitores das EFAS são os componentes essenciais da Formação em Alternância. Os papéis e as responsabilidades que exercem, vão além dos estatutos tradicionais da figura do professor. A pedagogia alternante exige funções específicas para atividades que extrapolam o corriqueiro exercício de ensinar, cumprir programas e ministrar os currículos pré-estabelecidos.

Monitor é uma nomenclatura para professor, que também pode ser chamado de educador popular, justamente porque a gente prega essa ideia de uma educação diferente, que não é o professor que vai passar o ensinamento, nos vamos ensinar, mas os alunos também ensinam. O papel é mais de educador, do que de professor. Quando a gente fala professor deveria ter esse sentido, mas às vezes o professor é só de passar conhecimento e não de construir junto com eles (Monitora G).

A monitora G faz essa afirmativa corroborando Nosella (2012).

A convicção de que “o Monitor das EFAs não é um professor de ciclo básico que ensina matérias adaptadas ao meio rural” anima toda uma metodologia cujas linhas essenciais, sem dúvida, oferecem um Plano Pedagógico surpreendentemente bem fundamentado e inovador. Sintetizando, os princípios fundamentais que orientam a metodologia do Centro de Formação são: capacitação para uma profissão; formação para adultos; a vida e a experiência profissional como base de formação; integração dos fatores afetivos; formação por etapas; formação integrada; formação de uma mentalidade de mudança (NOSELLA, 2012, p. 98).

A monitora G e Nosella (2012) evidenciam, em suas afirmativas, um posicionamento contrário à concepção da Educação Bancária. Segundo Freire (1982), esta educação ocorre quando o saber é transmitido para o educando, que apenas o recebe sem questionar, reduzindo-o a um espectador, que não deve dialogar ou criticar o conhecimento. Assim, o professor mantém postura rígida, invariável, ele detém o saber e o deposita diariamente em suas aulas, nesta concepção os educandos não são capazes de produzir o saber, apenas o recebem passivamente. Desta forma, quando se utiliza o termo “monitor” e não a terminologia “professor”, está se fortalecendo uma educação popular, que valoriza e promove a dimensão da experiência e da autonomia do educando.

Na alternância, os saberes dos livros e dos docentes não são os únicos prestigiados, pois são valorizados também os saberes da vida familiar, social e profissional. De modo que o conhecimento não se encontra na clássica tríade ensino-saber-aluno na sala de aula, mas sim vem de várias relações sociais que são cruzadas

entre as diversas instituições e sujeitos considerados coformadores, e no meio encontram-se os sujeitos alternantes (GIMONET, 2007).

A EFAP conta com monitores externos, semi-internos e internos. Sendo os primeiros responsáveis por lecionar disciplinas específicas do currículo comum. Os segundos são aqueles que ministram aulas e pernoitam na EFA por alguns dias, porém não desempenham a função de tutoria. E os terceiro, monitores internos, têm um papel ampliado na EFAP, além de ensinar os conteúdos, também tem funções que abrangem várias facetas da vida do estudante e do grupo, por serem os tutores.

A gente tenta ajudar do jeito que pode, eu sou casada e tenho dois filhos, então sou monitora externa. Bom mesmo é ser monitora interna, que você fica, dorme, participa mais da vida na EFA, passeia com os alunos. Como monitora externa eu venho, dou minha aula e vou embora, então participo pouco da vida escolar. Mas hoje mesmo estou aqui neste horário (sexta-feira, às 20horas) vou dormir aqui. Deixei meus filhos, mamãe vai trabalhar mais um pouquinho hoje. Amanhã nós vamos visitar outra EFA, então não podia perder está oportunidade, EFA da Serra do Brigadeiro, e vai ser uma experiência boa também, como sempre, eu gosto muito daqui (Monitora G).

De acordo com o relato da monitora G, sua preferência é ser monitora interna, para poder participar mais ativamente do processo formativo. No dia da entrevista, a monitora G teve a oportunidade de dormir na escola para participar, no dia seguinte, de uma visita em outra cidade.

Os monitores internos estão sempre presentes, a gente como externo tem a função de procurar por eles. Muitas vezes temos que buscar fazer uma interdisciplinaridade, juntar estas disciplinas em uma só, fazer coisas diferentes com os alunos. Às vezes junta dois professores na mesma sala, participamos de eventos e temos as reuniões de planejamento com a administração, diretor, coordenadora. Mesmo sendo externa somos ensinados a dar aulas diferenciadas, com recursos, sempre procurando suprir as expectativas dos alunos e a realidade deles, o meio, o trabalho, para que ensino seja importante e que tenha sentido para eles. Hoje mesmo estou passando um filme, depois faremos uma reflexão sobre o que eles entenderam e o que ficou de importante (Monitora G).

Na perspectiva da monitora G, na EFAP deve ocorrer um ensino interdisciplinar. Revelou a importância do diálogo com os colegas de trabalho, para a construção de um trabalho comum, coerente com a filosofia da Pedagogia da Alternância. Gimonet (2007) ressalta que o monitor precisa saber trabalhar em equipe, colocar em prática uma pedagogia de intervenção e ação cooperativa, pensada sempre no coletivo, para que haja uma formação global.

A monitora G ainda acrescentou que,

Temos que fazer acontecer esta interdisciplinaridade, por isso eu preciso saber o que o monitor da área técnica está trabalhando. Nossas reuniões de planejamento são importantes para casar os conteúdos. [...] não é difícil fazer isso porque temos momentos para isso, os outros monitores também nos ajudam, aí podemos ver que ensinamos também está ligado a agricultura, pecuária e o que os alunos veem. (Monitora G).

Begnani (2003) afirma que a Formação em Alternância não ocorre através de educadores fechados em suas disciplinas, solitários em sua área do saber. É necessário acontecer reuniões pedagógicas constantes, momentos de planejamento e tarefas em comum. Espera-se que o monitor realize atividades com o grupo de colegas, integrando as áreas do saber.

Begnani (2003) também compreende que este aspecto do cooperativismo e do diálogo é fundamental no desenvolvimento pedagógico do monitor.

Descobrem a importância de competências para o trabalho coletivo, o espírito de iniciativa pessoal, a capacidade de tomar decisões frente aos problemas do dia-a-dia e não se esconder no coletivismo da equipe. [...] a equipe descobre a sua função de grandeza no processo e passa a funcionar com divisão clara de papéis e responsabilidades, com planejamento e gestão do tempo para otimizar recursos, tempo e aprendizagens dos alunos (BEGNANI, 2003, p.194).

A monitora G relatou que, mesmo atuando como monitora externa, precisa pensar e utilizar práticas pedagógicas que possibilitem um encontro com a realidade dos educandos. A monitora compreende que as disciplinas formais necessitam ter coerência com a abordagem da Formação Alternante, que proporciona ação e reflexão.

Na alternância nós monitores externos participamos com as atividades para a casa. Eles não vão para as suas casas para descansar, eles não param. Eles vão para dar continuidade ao que aprenderam aqui. Assim, nos monitores externos temos que deixar algo para eles levarem, pesquisarem, trabalhos, entrevistas com as famílias (Monitora G).

Segundo a monitora G, embora não exerça os mesmos papéis e funções que os tutores, também deve colaborar para o funcionamento da alternância. Assim, elabora formas de manter os alunos ativos em suas comunidades e atentos em relação à formação. Toda quinzena solicita trabalhos para os estudantes realizarem em suas propriedades e comunidade.

A respeito de sua prática pedagógica, a monitora G aponta que

A primeira coisa que eu pensei que aqui é diferente, eu tenho que unir a teoria e prática, o que não é cobrado na escolar regular, é diferente. Lá se você der só teoria, se você der conta do conteúdo, passar, já estará bom. Aqui não, muito menos importante é o conteúdo, muito mais importante é que você consegue unir da realidade do aluno com aquele conteúdo. Temos que buscar os temas geradores. (Monitora G).

A monitora aponta que sua prática pedagógica não é orientada pelos programas curriculares, mas sim por uma pedagogia que favorece o aprendizado a partir das questões que emergem na vida do estudante. Os conteúdos ligados à realidade do estudante são conhecidos como temas geradores.

Não são todos os monitores externos que têm essa visão, que entendem que aqui é diferente da Escola Estadual. Quando eles chegam, precisamos sempre orientar, mostrar que precisa se envolver, envolver com os alunos também, não só como a matéria (Monitor A).

Gimonet (2007) ressalta que a função do monitor é global, portanto é rica, é complexa e é difícil. No recrutamento o perfil deve ser analisado, o monitor precisa ter personalidade apropriada, em termos de maturidade, conhecimento e experiência profissional.

Tem diferença entre monitor e professor, o próprio nome já fala, EFA, Escola Família Agrícola, temos que respeitar os monitores. Não que eles estejam acima de nós, porque eles estão ali para nos ajudar no que precisar. Se tivermos conflitos em casa, ou na escola. A diferença é que professor de escola comum não se envolve, chega passa a atividade, não tem tanto contato com os alunos, já monitores convivem com a gente, dormem no mesmo dormitório e têm convivência ampla, chega brinca, tem hora das brincadeiras, das lições, tem hora para tudo. Professor de escola comum, chega e só dá broncas (Educando C).

Na visão do estudante, o monitor é alguém que está sempre disposto a colaborar com os estudantes. Seja nas questões escolares, nas situações de conflitos na EFA e em casa. Ele exerce, também, o papel de mediador entre o jovem e sua família. Gimonet (2007) comenta que o monitor se encontra na interseção dentro de conjuntos variados, torna-se o agente de relação e de comunicação entre a pessoa alternante com o saber, com o outro e o grupo, com adultos e com o seu próprio meio.

A relação, portanto, dos monitores é próxima e afetiva. Os monitores têm o papel de orientar, acompanhar os estudantes em suas vivências em grupo, atuando em diversos planos e funções. O que fundamenta a identidade do monitor são as suas aptidões de acompanhamento e de disponibilidade nas relações pessoais com os alunos (SILVA, s/d).

Gimonet (2007) e Begnani (2003) afirmam que as competências de um monitor se expandem, incluindo as funções de animar, organizar, interligar as atividades alternantes, interagir diferentes espaços e relacionar diversos polos da formação do alternante.

Especificamente em relação aos monitores internos, suas tarefas são ampliadas, bem como sua participação e suas responsabilidades no processo de acompanhamento dos jovens. Na EFAP cabe ao monitor interno desempenhar a tutoria. Conforme o PPP da EFA, a tutoria é definida como um instrumento pedagógico, trata-se de um acompanhamento personalizado do educando e objetiva a formação integral do aluno.

Os tutores devem apreciar as atividades das diversas disciplinas, da pesquisa do plano de estudos, os cadernos de acompanhamento e o caderno da realidade. Precisa avaliar e orientar os estudantes sobre a vida em grupo no internato, sobre o processo formativo e escolhas profissionais.

Eu sou monitor interno, faço a tutoria que é um acompanhamento personalizado, com cada um, individualmente, onde este tutor vai acompanhar, e orientar em relação a cada instrumento pedagógico, e, também, vai fazer uma observação do estudante aqui na escola, né? Dentro das atividades e do comportamento, faz todas essas análises. Mas, a função maior mesmo é orientar. Tem o caderno de acompanhamento que ajuda a tutoria tudo que os estudantes fazem esta no caderno de acompanhamento, é tipo um memória (monitor J).

O monitor J apontou que a tutoria objetiva a orientação pedagógica e do comportamento dos alunos. Ressaltou que deve acompanhar o estudante e que, nesse processo, o caderno de acompanhamento é um instrumento fundamental para efetiva assistência.

Viver quinze dias com pessoas totalmente diferentes, no espaço pequeno, com muitas regras, é difícil adaptar, tem que saber relevar certas coisas, tem que pensar: esse curso vai ser importante para mim, então aquilo que está acontecendo dá para modificar, superar, tolerar [...] tem que fazer isso também (monitor J).

Através do relato do Monitor J, é possível perceber outras particularidades de seu ofício, que são: aconselhar e promover reflexões e análises dos estudantes sobre suas posturas, decisões e comportamentos.

Encontram-se num grupo todos os jogos afetivos, interativos, conflituais que existem com os colegas e as colegas, aqueles ou aquelas privilegiados pelos

sentimentos amigáveis ou amorosos, aqueles e aquelas que são escolhidos ou, mais ou menos, rejeitados... o grupo constitui este complexo psicossocial no qual se constroem os “Eu”, ou “me e os “se” através da dialética do “Eu” e “Nós”, do se “se e dos outros” ou seja pelos processos da personalização e da socialização (GIMONET, 2007, p.87).

Durante os dias de observação foi presenciada uma situação de conflito entre os estudantes. Nesta ocasião, o monitor que ministra aulas de Educação Física utilizou os princípios da capoeira para aconselhar os jovens envolvidos.

Vocês são exemplos, não podem misturar, não podem brigar porque são exemplos, se brigarem sujam o nome da capoeira, entendeu? Temos que pensar nisso aí, dirigir é dirigir para mim e para o outro. Tudo que fazer tem que pensar nas consequências, porque toda ação tem uma reação. [...] Vocês são novos e precisam de alvo para alcançar, um mérito para conseguir, prestar atenção, vocês são jovens e têm muito a aprender. Lembrem-se que toda ação tem reação, se ação não for boa, a reação também não será (Monitor E).

Após fazer esta reflexão com os jovens, o monitor sugeriu aos estudantes que se desculpassem. Eles seguiram a orientação e continuaram a aula normalmente. Em um outro momento, o monitor ao ser entrevistado, afirmou que os conflitos não são situações corriqueiras na EFAP, mas que ocorrem, principalmente por se tratar de jovens e adolescentes. Sempre que encontra uma oportunidade utiliza os saberes da capoeira, bem como de outras modalidades esportivas, para provocar reflexões sobre a vida em grupo.

Vida de grupo é responsabilidade, planejamento, saber dar opinião, gerenciar espaços, ouvir, contribuir, entender que cada um tem seu momento, seu papel, descobrir, sonhos, identidade, cultura, potencialidades, é muita coisa que acontece nesse processo (Monitor G).

O monitor G ressaltou que esses são elementos da vida em grupo. Afirmou que há alunos que com poucos dias são capazes de se adaptar e compreender essa dinâmica, há outros estudantes que demandam maior acompanhamento dos monitores para conseguirem se superarem e atingirem a liberdade e o devido respeito.

Temos que ensinar o jovem a se libertar, se em algum momento nos centralizarmos vai ter conflitos. Há momentos em que equivocados, desvio de metodologia ao jovem que se conscientizou, apropriou quer libertar, mas nem sempre ele está propondo uma educação que é libertadora. Tem horas que ele pode estar oprimindo o colega, pode estar sendo opressor. Ninguém liberta de uma vez, ninguém liberta sozinho. Ele pode ter adquirido a habilidade de ser questionador, mas pode ser que ele não é solidário, não cuida bem do que é dele. Numa vida em grupo ele tem que ser cuidadoso com as coisas dele, imagine se tem um com pouca higiene, olha o tanto de conflito que isso dá! Uma pessoa que grita muito traz conflito. Não é todo mundo que quer ouvir grito toda hora. Pode ser que ele se aproprie de muitas coisas, mas não de tudo. Eu sei muito, mas tenho dificuldade de ouvir,

escutar. [...] Já teve jovens que passou por aqui assim, mas não conseguiram. Assim todo mundo tem que cumprir o papel, mas ele não percebe que não tem feito a parte dele. Ele cresceu criticamente, de observar os outros, mas não conseguiu fazer a crítica a ele. Ele não consegue fazer esta autoavaliação (Diretor G).

O diretor, que também atua na tutoria dos jovens, em seu relato fez menção aos pensamentos de Freire (1982) que defende uma educação libertadora, ou seja, uma educação popular, construída tendo como base uma educação problematizadora, que provoca novas perguntas e respostas, através de um diálogo libertador, crítico, desta forma, o educando toma consciência de sua condição existencial e se auto avalia.

Quanto à convivência entre os estudantes, cabe ressaltar as conclusões de Silva (s/d)

A aprendizagem da vida em grupo é um elemento de valorização das experiências de formação em alternância pelos monitores, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato como situações educativas que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade do jovem (SILVA, s/d, p.10).

Silva (s/d) evidencia que as tarefas geralmente são realizadas em equipe, o que contribui para o fomento de um clima de trabalho e solidariedade. As atividades executadas, as vivências nas aulas, as refeições conjuntas e os momentos de lazer colaboram para a interação entre os estudantes e com os monitores. Nesses momentos são estimulados os diálogos, em um clima de amizade e confiança, acentuando um ambiente favorável ao cotidiano das experiências da formação alternante.

O monitor J também ressaltou sobre outro aspecto determinante e primordial da tutoria, trata-se das visitas às casas dos estudantes.

E tem esta parte de ir *nas* casas, nas famílias, para entender os contextos, o que o estudante vive em sua comunidade, qual a participação dele na comunidade, como é agricultura na família, o contexto geral dele mesmo (Monitor J).

Gimonet (2007) afirma que a visita é o momento em que pais, alternantes e monitores se encontram, se informam mutuamente, ocorrem esclarecimentos, bem como aconselhamentos. É, portanto, indispensável para a boa atuação do monitor que ocorram as visitas regulares, pois possibilita conhecer a situação familiar e

profissional. Possibilita verificar as aptidões e necessidades de orientação do estudante.

Os estudantes demonstraram sentimentos diversificados em relação às visitas dos monitores.

Eu gosto quando os monitores vão *na* minha casa. Porque assim, eu moro com meu pai e minha mãe, tem vez que falo que não pode desperdiçar, que tem que fazer a compostagem, que precisa reflorestar, cuidar das nascentes, fazer o revezamento entre as plantações, não desmatar, fazer outro processo de produção, mas eles não entendem. Acham que a gente que exagera, que a gente não sabe, mas aí, quando eles vão, é diferente, porque é ele que *tá* falando. A família escuta mais (educando G).

Neste relato o jovem estudante demonstra aprovar as visitas por se sentir fortalecido em suas teorias. Indica que a sua família demonstra ter maior confiança no conhecimento do monitor. Isto também ocorre, porque a lógica do estudante está relacionada à agroecologia, enquanto a dos pais está voltada para o agronegócio. O filho/estudante desenvolveu uma visão emancipadora, conhece as práticas do desenvolvimento sustentável e combate a ideologia da monocultura. Os monitores fortalecem este discurso, facilitando o diálogo e entendimento na família.

De acordo com Moro et al (2007), as práticas conduzidas pelas escolas alternantes favorecem a formação de estudantes críticos, que desempenham o papel de agente de transformação do campo.

Os monitores externos não visitam os alunos, somente os monitores internos, eles são tutores dos alunos. E nesta tutoria eles tem que ir *nas* casas, para unir as famílias, escola e comunidade. Unir os três, conversar sobre o meu desenvolvimento aqui. É bom porque uni mesmo, não conversa só com meu pai e minha mãe, conversa também com o pessoal da associação e a gente fala das coisas que aprende aqui que dá pra levar para nossa comunidade (Educanda E).

Para a educanda E, a visita dos monitores representa o momento do diálogo e da união em seu meio. Para ela as visitas são fundamentais por possibilitar o encontro das diferentes esferas de sua vida: escolar, familiar e da comunidade que está inserida.

Nossa, quando eles falam que vão *na* casa da gente dá até um frio na barriga, (risos) a gente sai consertando tudo que *tá* errado. Por que tipo assim, eles ensinam, né? Espera que a gente vai fazer alguma coisa lá (Educanda D).

Diferentemente dos relatos dos outros colegas, a estudante D expõe certo receio em relação à avaliação que o monitor fará na visita à família.

Begnani (2003) ressalta que o monitor é um dos atores responsáveis por articular e fazer funcionar a autêntica Formação em Alternância, justamente por vincular a família, o educando, as lideranças das comunidades, profissionais e entidades.

Os monitores vão às nossas casas. [...] eles perguntam do trabalho que a gente tem desenvolvido lá, eles visitam a família da gente, vão, olham, perguntam como é que está, esses dias mesmo eu *tava* plantando lá, aí eu falei com o monitor e ele foi lá, procurou ver como é que está, aí eu estava plantando as mudinhas e ele me mostrou como que faz. Aí eles perguntam para minha mãe como que está, o dever de casa, se a gente está fazendo tudo direitinho, eles olham o caderno de acompanhamento, conversa com a família da gente e é isso (Educanda L).

Partindo dos apontamentos da estudante L, é notável o caráter educativo das visitas. Representado como momento de aperfeiçoamento profissional, que além de avaliar esclarece dúvidas e ainda é uma oportunidade do encontro e do diálogo com a família.

Tem tutor que é diretor. Gilmar é diretor e tutor. Ele foi lá *na* minha casa, conversar com minha família e fazer o convite, porque a minha família não conhecia e não queria deixar. O que põe na mão do Gilmar ele não deixa ficar parado, ele anima o povo. O Gilmar pegou a frente e mudou, colocou para funcionar mesmo. [...] quando Gilmar chegou começa a tomar uma série de medidas [...] criou o programa de estágios, recuperou as unidades produtivas, reforma da horta, animais, trabalho de base para formar a turma do terceiro ano de hoje (Educanda C).

O estudante C ressaltou características importantes no perfil do monitor, em relação à sua capacidade de animar e articular. Lembra, também, que ele visitou sua família antes de ser matriculado. Assim, também é função das visitas promover a divulgação do trabalho realizado na EFA.

O diretor ressaltou que a participação e o envolvimento da família são primordiais no processo educativo. Ele compreende que as visitas são necessárias para que os monitores e demais equipes da EFAP tenham uma maior compreensão da realidade do jovem no que se referem aos aspectos do trabalho, da propriedade rural, da comunidade, das associações e da organização familiar. O diretor ainda informou

A nossa pretensão é nunca ter um jovem na EFA que entrou sem ter visitado a sua família primeiro. Para entrar na EFA, tem que conhecer a família deste jovem, a EFA é contextualizada. Depois que ele está aqui a família tem que ter o papel aqui dentro. Tem famílias que não têm o papel aqui, então vemos que quando temos conflito é quando família menos participa da vida do filho e da vida da EFA (diretor G).

Conforme os apontamentos do diretor, a participação da família no processo educativo é determinante para o sucesso da jornada escolar do estudante. Os familiares devem conhecer toda a estrutura da EFA, as finalidades e os instrumentos pedagógicos, para se envolverem e colaborarem em sua aplicação e condução.

Em relação às dificuldades de algumas famílias de interagir, de aprender e de refletir sobre os novos saberes, o diretor relatou que,

Tem o campo da teoria, conscientização, que é muito forte neles [...] percebe que onde há diálogo há avanços, mas o campo prática é desafio, porque a família as vezes não dá abertura, a família esta em outra linha, o jovem esta aprendendo agroecologia, cultura popular, e família esta trabalhando no convencional, fundada no capital, são desafios, por isso formação e visita as famílias, que tem este papel de ajudar os alunos em outros espaços. Há casos em que a família tem mais abertura, lá produz mais, dá mais resultados (Diretor G).

O diretor afirma que nem todas as famílias compreendem a importância do envolvimento e aceitação dos conhecimentos dos filhos. Algumas comprometem o aprendizado ao deixar de incentivar e acompanhá-los.

Temos famílias que são parceiras de verdade, que não só são visitadas pelos monitores, como também nos visitam, vêm aqui para saber como os filhos estão, [...] participam das festividades, contribuem com o que têm, vem para ir nos eventos e assim a gente vê o quanto que o estudante desenvolve mais e tal. Muitas dessas famílias também participam das associações também, são ativas mesmo, né? (Monitora J).

Do mesmo modo a monitora J ressalta que a maioria dos familiares apoiam a EFAP. Salienta que cabe a EFAP desenvolver ações para sensibilizar os familiares quanto à importância do comprometimento e do envolvimento em todos os momentos formativos de seus filhos na EFAP.

Figura 14 – Foto da visita do monitor na propriedade de uma família



Fonte: Arquivos da EFAP

Figura 15 – Foto da visita do monitor para verificação da experiência de proteção da nascente na propriedade da família de um estudante



Fonte: Arquivos da EFAP

Nas figuras 14 e 15 são retratadas as visitas realizadas pelo diretor da EFAP e, outros monitores, onde conheceram e contribuíram com a experiência da fossa séptica e proteção da nascente. Foi realizada em uma propriedade de uma família de um estudante da Comunidade do Córrego do Ouro, em Manhumirim / MG.

As experiências visitadas demonstram que os estudantes têm alcançado êxito ao mediar com suas famílias um trabalho que leve em consideração princípios da agroecologia. Percebem-se nas figuras 14 e 15 as bases positivas para processos produtivos que preservam os recursos naturais, cultural e socialmente acessíveis, que poderão proporcionar uma produção sustentável, protegendo os solos e as nascentes.

O diretor e monitores declararam que, apesar de reconhecerem a importância das visitas na formação e integração dos jovens, a EFAP atualmente tem dificuldade para realizá-las com a frequência adequada. O número de tutores ainda é insuficiente para atender toda demanda. Estão trabalhando para alcançar o alvo de visitar cada família de dois em dois meses.

5.3 Pedagogia da Alternância: identidades, integração e emancipação social

A origem e história da Pedagogia da Alternância são grandes marcos desta modalidade de ensino, impregnados de emancipação social e valorização das várias facetas da vida do campo. Silva (2012) afirma que o trabalho das EFAs deve proporcionar momentos de reflexões e estudos que oportunizem um maior entendimento da natureza e das características da alternância. Para tanto, defende que seus processos históricos e que têm favorecido sua expansão em nossa sociedade devem ser do conhecimento dos estudantes, monitores e dos demais envolvidos.

Partindo da premissa defendida por Silva (2012), foi possível inferir o conhecimento da história da formação alternante por parte do monitor. Ele descreveu seu surgimento

A origem foi em 35, temos até um livro que detalha a história, inicia do desejo de um pai de manter seu filho estudante, mas o menino tinha formado o

fundamental, mas gostaria de continuar na zona rural, mas não se identifica com a cidade, e aí começou a surgir esta questão, eu vou para lá para não fazer o que gosto. O pai se reuniu com o pároco da localidade, que era envolvido com sindicatos, ligado ao social, próximo ao povo, eles começam um debate, tem até um momento que pai fala assim:

- O Yves não quer estudar, ele não quer ir para a cidade.

O padre sugere uma escola agrotécnica em tal lugar:

- Será que não seria interessante?

- É interessante, mas a formação que eles dão, os estudantes não querem voltar para zona rural, ele quer ir para cidade, então o objetivo não era ir para cidade?

Foi aí que o padre cede um espaço na igreja, com um número mínimo de estudante, com o filho desse pai que provocou toda essa discussão.

Com uma semana dentro da escola, com duas na casa, foi aí que começou. E o melhor de tudo é que eles tiveram as aulas para ter um olhar mais técnico dentro da propriedade, eles tiveram noção de empreendedorismo, como produzir mais. O pontapé foi neste sentido, o menino não se satisfaz estudando na cidade, não quer ir para lá então vamos tentar abrir um novo tipo de escola aqui (Monitor J).

O monitor J finalizou seu relato histórico, afirmando, que o que motivava Yves (primeiro estudante da Formação Alternante) ainda é o mesmo fator e sentimento da maioria dos estudantes EFA: condições de acesso e permanência, um currículo adequado, tempos flexíveis e respeito à autonomia do aprendiz.

Através do relato detalhado do monitor J, é perceptível o sentimento de pertencimento a um grupo social. Fazer parte da história da EFA é partilhar os mesmos valores e princípios e ainda ter perspectivas de crescimento profissional.

A compreensão das práticas educativas desenvolvidas pelas EFAs, assim como o aprofundamento das raízes e trajetória história dessas experiências e dos processos de mobilização de seus atores e sujeitos coletivos irão contribuir, entre outras coisas, para avançarmos em reflexões sobre as possibilidades, os limites e as perspectivas que as experiências educativas de formação por alternância representam no contexto de construção de uma educação e uma escola do campo no Brasil e em Minas Gerais (SILVA, 2012, p. 123).

A estudante L demonstrou e exemplificou a exigência dos monitores e diretores conhecerem todos os aspectos históricos, organizacionais e filosóficos da EFA, bem como da Pedagogia da Alternância.

[...] tem EFA que tem muitas dificuldades, principalmente quando vem algum monitor novo ou troca de diretor. Porquê talvez a pessoa vem de uma escola convencional e não entende o que é EFA, o que é a alternância, por isso que tem que ter a formação de monitor e diretor para os novatos entenderem e

funcionar legal. Já teve gente assim aqui, mas não deu certo. Queria colocar do jeito que acontece na Estadual, mas aqui não funciona assim. (Educanda L).

Na avaliação da estudante há diferenças significativas na atuação do monitor e do diretor de EFA, quando esses não conhecem os fundamentos, a história e a concepção filosófica da Pedagogia da Alternância. Os profissionais que conhecem os princípios da Formação Alternante desempenham melhor suas funções.

Em relação à necessidade de formação para educadores (as) que atuam em centros de formação, os quais adotam a Pedagogia da Alternância, Begnami (2006) enfatiza que estes educadores devem ser submetidos a uma formação pedagógica que lhes proporcione conhecimentos específicos para trabalhar com tal proposta.

O monitor entrevistado compreende ser importante conhecer a história da Pedagogia da Alternância, bem como suas bases e finalidades. Comentou ainda *Temos que conhecer a história. É por meio dela que estamos aqui hoje.*

Santos (2016) corrobora com a afirmativa do monitor, destaca que os processos identitários dão sentido às escolas, ancorados pela prática pedagógica, que constituem espaços de lutas sociais. Desta forma, colaboram na luta pela garantia da educação popular que alia as diversas dimensões da realidade do campo. No que diz respeito à Pedagogia da Alternância o monitor afirmou também

O que faz a pedagogia da alternância ser a pedagogia da alternância não é o regime de internato, são os instrumentos de formação, estes instrumentos são os guias de formação, se um deles falha já compromete toda a formação (Monitor J).

O monitor J faz uma comparação entre o ensino regular e as práticas pedagógicas desenvolvidas na alternância. Para o monitor no ensino regular o ensino é centralizado na figura do professor e não há relação dos conteúdos trabalhados com os saberes práticos. Ela compreende que este diferencial é positivo, que a prática pedagógica desenvolvida na EFA é mais adequada que a do Ensino Regular.

A mesma comparação é feita por um estudante que afirmou

A Pedagogia da Alternância é melhor do que a escola comum, porque temos mais facilidade de aprender, com o contexto de um aprendizado melhorado, pois temos a aula teórica e a partir dela temos a prática, o aprendizado é mais amplo (Educando C).

O estudante aponta que, para ele, a alternância é melhor para sua efetiva aprendizagem, justamente por proporcionar uma articulação entre os saberes teóricos com os conhecimentos práticos.

A base curricular é a mesma do estadual, porém divide mais as aulas por dia, acho que é melhor, chega até três ou quatro aulas de uma mesma matéria, aproveita mais do professor, que esta aqui o dia todo. Ai já dá a matéria, exercício e já corrige (Educanda J).

A estudante J compara a prática pedagógica da EFA com o ensino regular. Conclui que a disposição dos tempos é melhor para seu aproveitamento escolar, se comparado às escolas do Ensino Médio regular. Compreende que o monitor ao estar por perto pode tirar as dúvidas no mesmo dia e conseqüentemente otimizar seu aprendizado.

Begnani (2003) ressalta que a vida também é um instrumento de ensino e que ação e reflexão são atos únicos, não se separam, teoria e prática não se antecedem respectivamente, mas ocorrem concomitantemente. As EFAs seguindo este pensamento intentam uma ação pedagógica que alterna meio e escola, em que os saberes empíricos são teorizados na escola e as teorias são testadas na prática.

Esta declaração é confirmada através da fala do estudante D, que afirmou haver essa dialogicidade em uma situação real de aprendizagem.

Na minha casa a gente tem codornas [...], mas os ovos estavam com a casca muito mole, perguntei aqui na EFA o que podia ser. Aí o monitor me ensinou [...] com o próprio ovo que ela bota a gente separa a casca e moí, depois mistura na ração. Quando eu fui para casa fui testar. [...] Poucos dias depois o problema já *tava* resolvido (Educando D).

A partir deste depoimento é possível inferir que a alternância se define como um processo formativo contínuo que interage diferentes atores, teoria e prática, estudo e trabalho, o coletivo e o individuo (BEGNANI, 2003).

Os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares... De forma que a experiência, ou seja, o contexto do aluno é tratado com prioridade, se tornando ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem (BEGNANI, 2003, p. 111).

Silva (2010) atenta para este aspecto ao afirmar que a utilização da alternância pedagógica implica um desenvolvimento diferenciado dos educandos e educadores. Eles são estimulados a formular e a experimentar os conhecimentos por eles

produzidos, ou seja, a interação-ação, reflexão e ação são constantemente provocados.

Tem coisa que eu pensava que fazia do jeito certo, porque sempre foi assim que fazia, aí *cê tá* numa aula e tal, aí vem o monitor e explica de outro jeito, principalmente para reaproveitar, sabe? A gente fica querendo que *chega* logo o dia de ir para casa para testar. [...] Tem hora que o pai da gente fica meio assim, sem saber se vai dá certo, mas até a gente fica. (Educando J).

Outros educandos também confirmaram a existência deste movimento de ação e reflexão sobre a realidade da vida cotidiana, principalmente do trabalho ao fazerem os seguintes relatos:

A gente acaba ensinando *pros* colegas também, porque às vezes a dúvida de um é o trabalho de outro. Por exemplo, minha família cria porco sabe, e aqui na EFA também tem, aí eu mostrei para eles como é que a gente faz lá em casa. Entendeu? (Educanda A).

Eu ajudo meu pai e minha mãe, todas as quinzenas eles propõem temas, têm que pesquisar na família na comunidade, dependendo do tema que eu não sei, pergunto pro meu pai e minha mãe, colega, [...] o tema é trabalho e família, eu já sei, a divisão, e tal, então eu procuro responder (Educando G).

Aqui a gente aprende muito sobre a parte orgânica, às vezes eu falo lá na minha família sobre a compostagem, para não produzir com agrotóxicos, essas coisas, eles de início acharam que ia dar muito trabalho, mas agora eles já começaram a entender [...] é só o costume (Educanda A).

Aprendi muita coisa aqui que levei para casa, outras coisas que faço aqui eu já cheguei sabendo, antigamente eu já sabia mexer com horta, agora eu sei ajeitar os canteiros, o jeito certo de plantar verduras, não usar agrotóxico, tem as formas alternativas que nos *usa* para matar as pragas, muitas coisas (Educando C).

Na opinião dos estudantes, a formação técnica é direcionada para o trabalho, mas também para o desenvolvimento e consolidação da agricultura familiar. Os assuntos tratados e pesquisados estão diretamente relacionados às experiências profissionais dos estudantes no meio familiar e no trabalho rural.

Sousa *et al* (2014) compreendem que a formação por alternância possibilita avanços nos aspectos que incluem uma educação problematizadora e dialógica que envolve

os atores deste processo como elementos fundantes no sentido de ampliar e promover ações conjuntas que venham a refletir na estruturação de práticas que realmente provoquem uma intervenção concreta nos espaços de vivência dos alternantes (SOUSA *et al*, 2014, p. 114).

Nesse sentido, Molina e Jesus (2004) indicam que a escola é o lugar do conflito, mas também do diálogo entre os saberes e a sociedade. Neste local, produz-se novos sentidos, articula-se a produção de uma cultura emancipatória. Afirmam ainda que a Educação do Campo é também uma reinvenção social, por questionar os dispositivos utilizados e ainda reinventar novas formas de intervenção.

Gimonet (2007) sinaliza também que a alternância favorece ao jovem a possibilidade de encontros e diálogos com os adultos, e com isso possíveis confrontos geracionais, entre a experiência existente e aquela a ser feita. Acrescenta também

O repasse entre as gerações, a transmissão da memória e da cultura, a ligação entre o passado, o presente e o futuro, ou seja, a situação no tempo como no espaço representam dimensões essenciais da construção da pessoa (GIMONET, 2007, p. 95).

Este aspecto foi percebido no relato do estudante J.

Tem algumas coisas [...] que meu pai acha meio estranho, por conta que ele não conhece, que nem, processo de produção diversificado, que uma coisa melhora o outra, é fazer parceria de duas coisas, repõem a outra, [...], a utilização de meios não convencionais para fazer caldas para tratar doença de animais, lá em casa eu mexo com produção de leite. O pai fica meio resistente porque não conhece, por conta que tem aquele pensamento: cortar tudo, meter pastagem, jogar boi, acabar com tudo [...] mas é difícil, eu tento mudar, [...] mas algumas coisas a gente vai, aos poucos, é um processo... chegar do nada, e dizer agora vão plantar, vão fazer reflorestamento para preservar esta nascente aqui em baixo, porque hoje é assim, é claro que ele vai falar, você não manda aqui, é desse jeito que nos vamos fazer. Então nos vamos aos poucos, igual, eu expliquei para ele como que a gente faz umas caldas lá, aí ele gostou da ideia, porque fica mais barato, aí uma coisa vai ajudando a outra (Educando J).

O Estudante J, em seu depoimento, demonstra que há dificuldades na aceitação de uma nova cultura de produção agrícola, sustentabilidade e de preservação ambiental por parte de sua família. É perceptível que mantém uma postura dialógica com o seu pai. Dessa maneira, a Pedagogia da Alternância

possibilita a oportunidade de confronto com a realidade, o que Gimonet (2007) nomeou como *Pedagogia do Encontro*.

Esse relacionamento, integrando a educação com o trabalho e a família, oferece ao jovem oportunidade e comprometimento de inserção, de experimentação, de diálogo e de responsabilidade. A relação entre educação (jovem) e o trabalho, educação-família e educação-meio, estabelece a necessidade de colher informações, observar e participar das atividades contextuais e familiares (GNOATTO, 2006, p.12).

Piatti (2014) declara que as escolas que trabalham com a modalidade alternante articulam a vida e o trabalho. Seus princípios e suas ferramentas aliadas à cultura local podem causar impactos no meio em que são desenvolvidos. Nesse aspecto, Caldart (2004) afirma que a Educação do Campo necessita expressar a cultura camponesa transformada a partir das lutas sociais do tempo atual,

Também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais e das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, 2004, p.33).

Os estudantes da EFAP afirmaram que o principal conhecimento trabalhado é a própria cultura, como eixo norteador de todo o trabalho desenvolvido.

Tudo aqui envolve a cultura, até nas aulas que tem no estado. Tudo tem haver com a cultura, os monitores trazem a parte da cultura, no trabalho, na parte da história, com as pessoas (Educando C).

As nossas pesquisas são com a família, comunidade e município, nós trazemos, apresentamos, debatemos, e sempre há uma troca, enriquece muito o aprendizado da gente. Sempre estamos em contato com o pessoal do movimento, da associação e com os mais velhos (Educando J).

No aspecto ressaltado pelos estudantes, Piatti (2014) considera

Consideramos importante reconhecer a cultura do campo e no campo, pois a cultura é uma dimensão do processo social, portanto é uma construção histórica. A partir desse reconhecimento, é possível partilhar saberes entre professores, alunos, pais, comunidade, movimentos sociais, poder público, na perspectiva de coletivizar a proposta de alternância que só tem sentido compartilhada para sua construção efetiva, coletiva e participativa (PIATTI, 2014, p. 57).

Esta perspectiva também é compartilhada pelo monitor J, que afirmou

Hoje aqui puxa muito o lado da cultura, tem o debate da agricultura, mas o ponto mais forte trabalhado é cultura, tem a valorização, fazer o jovem perceber a importância das manifestações culturais da cidade e região, também a agricultura que ele pratica em casa e chegar a enxergar potencialidade lá (Monitor J).

Na visão dos entrevistados, a cultura é trabalhada tanto nos conteúdos formais quanto nos conhecimentos sobre a agricultura. No plano de estudo, nos debates, nas visitas e em outros momentos formativos ocorre a valorização do saber popular.

Temos muitos debates aqui, sobre as culturas, sobre o preconceito, é trabalhado né, como gêneros, é super trabalhado aqui na EFA. Conversamos durante as aulas, nos serões e até entre a gente mesmo. (Educanda J).

Após a fala da estudante J, os entrevistados iniciaram um debate a respeito de trabalho e relações de gênero, citaram seus exemplos pessoais e refletiram a sobre a temática.

É, na população tem muita gente que pensa assim, que mulher tem que ficar por conta de casa e que homem tem que trabalhar na roça, mas aqui não, os homens *faz* janta, eu mesmo *faço* jantar, ele *faz* jantar, limpa cozinha, lava panela, prato e as meninas *capina*, ajuda a podar as bananeiras, tudo, os animais, elas mexem com os animais (Educando E).

Lá em casa eu ajudo minha vó, ajudo bastante [...] imagina a gente da zona rural, conta isso para alguém da zona urbana, aí eu limpo casa para minha vó, lavo vasilhas, talvez até lavo roupa, assim, o que eles vão pensar: *ih to* estranhando, muitas pessoas já falou: - ah isso não é serviço para homem não... Mas a gente nem liga mais, sabe que hoje em dia, isso está mudando também (Educando C).

Antes deu vir para cá, às vezes eu *tava* limpando casa para minha mãe, aí eu via que alguém estava chegando, eu parava de limpar a casa na hora (Educando E).

Eu já fiz isso também, dava vergonha, pelo fato que antigamente isso é trabalho para mulher (Educando C).

Neste momento do dialogo, o estudante C olhou para cima, com o aspecto reflexivo e conclui seu pensando dizendo

Eles é que colocam isso na cabeça da gente, né? Você pode perceber nas famílias da gente na comunidade [...] falam assim com a gente: ah! Fulana

podia trabalhar de arrumadeira e aquele menino podia buscar lenha para Cicrano. Ahhh sei lá [...] não tem que ter trabalho só pra homem e só para mulher (Educando C).

E a estudante J ainda concordou, exclamando

Está muito enraizado na cabeça das pessoas! (Educanda J).

A respeito desse diálogo entre os jovens, é possível inferir a afirmação de Gimonet (2007) que alertava que a alternância contribui ao mexer nas ideias e estruturas vigentes. E ainda com Caldart (2004), que compreende que a Educação do Campo deve se ocupar também com o cultivo da identidade cultural, para recuperar os valores humanos e sociais, provocando justiça, emancipação, liberdade, respeito às diferenças e reconstruir nas novas gerações o engajamento pessoal às causas coletivas.

Caldart (2004) alega que a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações.

Estamos falando, afinal, de como a escola pode ajudar os educandos e educandas a perder a vergonha de 'ser da roça'; aprender a ser 'ser camponês', e a 'ser de movimento social'; aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; a aprender do passado para saber projetar o futuro (Caldart, 2004, p. 45).

A visão da gente muda muito quando chega aqui sabe, começamos a ver as coisas e as pessoas de um jeito diferente. [...] aprende também a gostar das coisas que são da nossa cultura, na religião, as festas, a Festa da Terra, que às vezes sempre teve aí, não sabe que é uma coisa importante, porque já *ta* acostumado [...]. As festas mesmo por exemplo, aí que a gente percebe que é da nossa cultura isso. [...] as coisas da nossa família também. Tem coisa que é da gente (Educanda M).

Na declaração da estudante M, é notável que, após estudar na EFA, ela passou a valorizar sua cultura, a reconhecê-la como importante e como traço de sua própria identidade familiar, religiosa e territorial. Caldart (2004) acrescenta que é tarefa da escola ajudar a construir um conjunto de princípios que oriente e inclua na vida das pessoas as ferramentas culturais para a leitura da realidade.

Construir uma visão de concepções que educandos e educadores carregam em si significa também enraizar as pessoas na história, para que se

compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos (CALDART, 2004, p.41).

A própria escola é em si uma experiência cultural, pedagogicamente mais significativa que o tema socialização. A escola socializa através das atividades que desenvolve, seus sujeitos vivenciam no trabalho pedagógico formação de participação. As ações das pessoas revelam suas referências culturais que podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas a partir da convivência (CALDART, 2004).

Através do Calendário Cultural do primeiro semestre de 2017 da EFAP (quadro 6), é possível observar que, durante todos os meses do ano letivo, os estudantes têm oportunidade de participar de eventos que valorizam e fomentam cultura popular da região.

Quadro 6 – Calendário Sociocultural da EFAP

ATIVIDADES	LOCAL	DATA	RESPONSÁVEIS
Visita dos grupos de Congada e Folia de Reis	Comunidades de Acaiaca e região.	Janeiro	Congada e Folia de Reis,
Festival de Verão “futebol”	Maracujá	Janeiro e Fevereiro	Esporte Clube Maracujá
Festa de Santos Reis	Mariana	Dia 07 de janeiro	Paroquias de Mariana
Festa de Santos Reis	Acaiaca	Dia 06 de janeiro	Folia de Reis e Paroquia
Festa de São Sebastião	Acaiaca, Palmeira, Diogo Vasconcelos e Penha.	Dia 20 de Janeiro	Comunidades e Paróquias
Semana Missionária	Paroquia de São Gonçalo	De 22 a 28 de janeiro	Paroquia de São Gonçalo
Encontro da Pastoral Afro Arquidiocesana	EFA Paulo Freire	Dia 28 de janeiro	Pastoral Afro.
Pré-Carnaval Bloco do Chapéu	EFAP Paulo Freire	Dia 29 de janeiro	Bloco Chapéu e AGCAT
XIV Encontro Reg. Folia de Reis e Congada;	EFAP Paulo Freire	Dia 29 janeiro	AGCAT, EFAP Folia de Reis
Esquentando os Tambores com caminhadas	Acaiaca	Sextas ou sábados antes do carnaval	Prefeitura e blocos
Festa de N.S de Lurdes	Venda Nova Piranga	29/01- 07/02/17	
Carnaval popular em Acaiaca com blocos do Chapéu, do Suco,		24 a 28 de fevereiro	Prefeitura e Blocos

Jubileu de São Gonçalo	Acaiaca	De 2 a 11 de Fevereiro	Paróquia S. Gonçalo
Aniversário de Acaiaca	Acaiaca	Dia 1º de Março	Prefeitura Municipal.
Aniversario do AA de Acaiaca	Acaiaca	Dia 05 de março	AA de Acaiaca
II Encontro Arquidiocesano de Mulheres.	A definir	Dias 03-05 de março	
XV Encontro Intermunicipal de Mulheres.	A definir	Dia 11 de Março	Comissão de Mulheres.
Dia Internacional de Luta conta Barragens	Bases atingidas	Dia 14 de março	MAB e parceiros
Festival esportivo São José	Barro Branco	Março	Comunidade B. Branco.
Festa São José	Barro Branco	De 09-18 de março	Barro Branco.
Encontro de cavaleiros	Barro Branco	Dia 20 de março	Barro Branco.
Procissão de Ramos	Acaiaca e Comunidades	De 09 de abril	Comunidades e paróquia
Semana Santa	Acaiaca e Comunidades	De 09-16 de abril	Comunidades e paróquia
Procissão de Encontro	Alto Maracujá c/ Bela Vista.	Dia 12 de abril	Comunidades e paróquia
VIII Encontro de Cavaleiros/Queima do Judas	Maracujá	Dia 15 de abril	Comunidade de Maracujá
Festival Esportivo Veterano	Maracujá	Abril	Maracujá
III Campeonato Municipal de Futebol	Acaiaca e Comunidades	A confirmar	Conselho M. Esporte
Encontro de Cavaleiros	Pedras Mariana	final de abril	Comunidade e parceiros.
Festa de Santo Expedito	Mata Cães e Acaiaca	Final de Abril	Comunidade Mata Cães.
Romaria do Trabalhador	Urucania	Dia 1º de Maio.	Lideranças populares.
Festa do Cruzeiro	Acaiaca Cruzeiro do Roque	Dia 3 de Maio.	Comunidades
Encontro Regional da Mãe Rainha	Palmeira de Rosa		
Festa das mães	Bela Vista e outras;	07 de Maio.	Lideranças comunitárias
Festa N. S de Fátima	Maracujá	18-21 de maio	Lideranças da comunidade
Festas de mês de Maria;	Paróquia e Comunidades.	A definir.	Lideranças comunitárias.
Celebração de Corpus Christi	Acaiaca e região.	Dia 26 de maio	Lideranças comunitárias.

ACAIAFEST			Prefeitura Municipal
Encontro de cavaleiros S. Antonio	Acaiaca Aras do Morro	28 de maio	Comunidade
Festa do Divino	Cedro Ponte Nova	Dia 05 de junho	Comunidade
Abertura da VIII Copa da Terra	Clubes de Vazia	Dia 12 de junho	Comissão de Clubes/ EFA
Festa de Santo Antônio	Santo Antônio em Piranga	De 10-13 de Junho	Comissão de festeiros.
	Córrego Santa Maria.	De 10 – 12 de Junho	Comissão de festeiros.
	Acaiaca Praça S. Antônio	A definir	Comissão de festeiros.
Fogueira da Rua do Rosário	Rua do Rosário Acaiaca	Dia 17 de junho	Luiz Brum e Amigos
Festa de São Geraldo	Constantino	Dia 19 de junho	Comissão de Festa.
31ª Fogueira de São João	Atrás do Morro	Dia 23 de Junho	Comunidade e parceiros.
Festa de São Pedro no Farinhada	-Espera Feliz	Dia 28 de junho	Família e amigos
Encontro de Carro de Boi.	Casa Nova Guaraciaba	Dia 25 de junho	Lideranças da comunidade.
Festa de São Pedro	Volta Grande	Dia 26-29 de junho	Comunidade e amigos

Fonte: Arquivo da EFAP

Nesse calendário, percebe-se o envolvimento da EFA com as principais festas da cidade de Acaiaca e dos municípios circunvizinhos. Não necessariamente, todos os estudantes participam de todas as festas. Alguns eventos fazem parte do calendário oficial da escola, outros são apenas divulgados pelos diversos meios de comunicação da EFAP. Notam-se eventos de caráter religioso, principalmente relacionados à fé católica, carnaval, aniversários de cidades, esportivos, movimento das mulheres, quadrilhas e outros que envolvem a valorização da agricultura e do trabalhador do campo.

A EFAP tem o comprometimento social de apoiar, juntamente com outros movimentos sociais e prefeituras, divulgar e promover as festividades. Os estudantes recebem o calendário cultural e são organizados ônibus especiais para levar estudantes e algumas pessoas da comunidade local.

São momentos muito esperados, né? A gente já fica de olho no calendário, às vezes eu nem tô na sessão aqui na EFA, aí eu dou um jeito, vou por conta

própria, com minha família, amigos, colegas e tal. Porque é como dizem aqui, né? Que isso é o mundo da gente. Se a gente não participa, acaba morrendo (Educanda M).

Os jovens também participam periodicamente de visitas que promovem o conhecimento, a valorização cultural de grupos e comunidades que muitas vezes são marginalizados e esquecidos pelo poder público. A EFAP além de apoiar, promover eventos periodicamente. Em setembro receberam os estudantes da UFV, para participarem do evento científico da Semana Paulo Freire e ATC Acompanhamento Tempo.

Figura 16 – Foto dos estudantes da UFV na Semana Paulo Freire na EFAP



Fonte: Arquivos da EFAP

Figura 17 – Foto da visita dos estudantes da EFAP à Comunidade Quilombola



Fonte: Arquivos da EFAP

Na figura 17, visualiza-se um grupo de estudantes da EFAP em visita a uma comunidade que está em processo de reconhecimento como Quilombola, no Córrego São Sebastião dos Belizários, Município de Simonésia. A visita tem o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira. O tema do trabalho foi “Conhecer para Respeitar”.

São os próprios povos do campo que reagem a essa histórica condição de cidadãos de última categoria. Nas últimas décadas, a sociedade brasileira ora se assustou ora olhou com simpatia as frequentes manifestações dos movimentos sociais do campo. Agricultores, sem-terra, povos da floresta, indígena, quilombolas, trabalhadores, mulheres, jovens, vítimas das barragens estão superando a tradicional imagem submissa e paciente e revelam novos rostos de coletivos conscientes de seus direitos, impacientes e atrevidos em sua defesa (Arroyo, 2004, p.102).

De acordo com Arroyo (2009), o trabalho, a cultura e os saberes dos povos dos campos já foram tratados de forma pejorativa. Para superar essa imagem, são necessárias práticas pedagógicas com intencionalidade política que projetem uma educação dialógica. Dessa maneira, as visitas às comunidades quilombolas e outros movimentos culturais são fundamentais na formação de sujeitos que valorizam, respeitam e promovem a diversidade cultural e campesina.

Além das festividades e visitas, os estudantes também são encorajados a participarem de eventos políticos, que geram uma movimentação e engajamento em causas sociais.

Conversar com o jovem sobre seu ambiente sociocultural, trocar experiências, perceber o que ele tem a contribuir, significa colocar-se no seu terreno, reconhecer o ser profissional e social que é, aprender com ele. É, sem dúvida, entrar numa relação dialógica é uma condição fundamental da relação com o estudante, e também com sua família, com os mestres de estágio e mais integralmente para com o meio (GIMONET, 2007).

O diretor da EFA, na entrevista, explicou que a formação integral é um pilar que permite a vertente cultural, salientou a importância de o jovem participar das associações da comunidade, dos pais, da família, movimentos ligados à juventude, cursos, assembleias e reuniões. Informou também que Pedagogia da Alternância possibilita um saber contextualizado, *vida vivida e vivenciada*. Acrescentou que a formação possibilitada pela formação alternante

Permite ao jovem, as vertentes ambiental, cultural, social, técnica, científica, que todo mundo que traz vai somando, a exemplo dos estagiários. E tem também a questão do desenvolvimento do meio, que é o jovem lá na base, o jovem que participa do MAB, ele *tá* contribuindo para o desenvolvimento do meio, quando vai *no* manifesto esta contribuindo, quando discute política pública, faz uma horta em casa esta contribui, ao apresentar em outra escola, tudo isso ele esta contribuindo para o desenvolvimento do meio (diretor G)

Caldart (2004) defende que a escola deveria dar mais ênfase à militância social para ajudar no cultivo das identidades, sinaliza que esta militância deve ocorrer no sentido mais amplo da expressão, ou seja, de engajamento em relação às grandes causas, ações pelo bem de outros, envolver-se nos processos de transformação social, na participação direta em organizações, movimentos sociais e partidos políticos.

Antigamente, não sei se porque eu era mais novo, não sabia de política, se é corrupto, se não é corrupto, se tinha lavagem de dinheiro ou não aqui (EFA) deixa isso mais amplo para gente, *tá* acontecendo isso na república, a gente vai para manifestações igual, já fomos para BH, Brasília, Ipiranga, nós dormimos nas manifestações, já ficamos até cinco dias, já fomos muito, não vai todos, uns cinco ou seis estudantes. Não vai direto com a EFA, vamos com o MAB, A ESCOLA incentiva nos participar. Nos fomos ao Levante, um evento em BH, mais de 7 mil jovens. Aí a gente aprende a conviver com as diferenças (Educando C).

Na avaliação do estudante as práticas pedagógicas da vivência na EFA possibilitou uma reflexão e conhecimentos a respeito do atual cenário político do país. A partir dos diálogos de que participa entre monitores e educandos, nos momentos de serões, visitas e viagens o possibilitou ter consciência política e perceber a utilidade de sua participação em movimentos de reivindicações e manifestos.

A Educação do Campo precisa aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos (Caldart, 2004, p. 46).

Gimonet (2007) compreende que os jovens estudantes devem participar de associações, sendo esse um lugar de palavras, de expressão, tendo portanto uma função de emancipação, de responsabilização e de engajamento de seus membros.

Na EFAP a maioria dos estudantes participa de associações, seja ligada à religião, movimentos das comunidades locais, associações de moradores, relacionados à agricultura familiar e ao MAB (Movimento dos Atingidos pelas Barragens). No início de outubro de 2017, alguns estudantes foram ao Encontro Nacional do MAB no Rio Janeiro e um deles fez o seguinte relato.

Nos estávamos lá no Rio de Janeiro para participar do Encontro Nacional do MAB, veio gente de São Paulo, Pernambuco, o Lula falou lá, tenho até um vídeo do Lula falando lá no palco. Nós fomos porque era aniversário da Petrobrás e a Petrobrás está envolvida com a corrupção, aí nós andamos seis quilômetros até chegar, manifestando, cantando, gritando “Fora Temer” (Educando C).

Figura 18 – Fotografia dos estudantes da EFAP em uma manifestação no RJ



Fonte: Fotografia disponibilizada por um estudante que participou da manifestação

O jovem expõe sua satisfação em fazer parte de um momento histórico na vida política do país. Compreende a necessidade de empoderar-se dos espaços físicos e midiáticos, a fim de serem ouvidos, percebem no movimento social e na própria EFA, a oportunidade de luta contra a corrupção e por direitos relacionados à educação e democracia.

A partir dos sujeitos destes movimentos, é importante considerar a Educação do Campo inserida num pano de fundo mais amplo, que abrange também as questões agrárias, políticas e do capital numa perspectiva identitária de luta por direitos, para além da educação, mas que está relacionado a projetos para o campo distinto dos interesses da racionalidade hegemônica, até mesmo no que diz respeito à produção do conhecimento (PEZARICO, *et al*, 2014 p.123).

Dessa forma a participação em movimentos sociais também é um aspecto formativo proposto na educação alternante. Trata-se de um espaço de promoção das pessoas, bem como torna-se um instrumento de participação na ação social e no desenvolvimento local.

É possível notar os aspectos de uma educação militante também no repertório musical da escola. As músicas cantadas na EFA possuem letras que colaboram na construção de uma identidade positiva a respeito da vida no campo e do movimento social. Além disso, provocam reflexões sobre a luta política, a justiça social, a promoção do meio ambiente, a cultura popular, a Educação do Campo e a militância da juventude. Durante as entrevistas, ao perguntar sobre a formação integral, dois monitores e um estudante sugeriram que a pesquisadora lesse a letra para compreensão das intenções educativas da EFAP.

Nome da música: Essa é a nossa escola
 Pedagogia da alternância, Escola que todos desejam:
 Faz brotar vida no campo, Pras famílias camponesas. (bis)
 Pedagogia da alternância, Veio pra nos libertar,
 É preciso caminhar juntos, Libertar e transformar. (bis)
 É a família camponesa, Nesta organização,
 Construindo nova história, Escrita na palma da mão. (bis)
 Da prática pra teoria, Para nova educação,
 Transformando a realidade, Construindo em mutirão. (bis)
 Pedagogia da alternância, A educação é libertária,
 Aprendendo e ensinando, Na escola comunitária (bis)
 Unindo escola e família, Promovendo a integração,

Pai e mãe se tornam mestre, No futuro da nação. (bis)
Aprendizagem vem da vida, Paulo Freire vem falar
Alternância e a natureza, O lema é participar. (bis)
Juventude camponesa, Esta bandeira levantar
Protagonistas da história e da cultura popular. (bis)⁹

No decorrer das observações essa música foi cantada em dois momentos. A primeira vez foi em um momento de Serão. Momento para se debater sobre a política brasileira. A segunda oportunidade foi no ônibus em que estavam se dirigindo a uma visita de estudos.

Nota-se, a partir da análise da letra, a influência dos pensamentos de Paulo Freire. A letra reflete ideais e utopias presentes no dia a dia da EFAP, portanto torna-se uma bandeira, é educativa, pois constrói com a linguagem musical sentimentos e envolvimento com a EFA, com o campo e com o movimento social.

Outra forma de formação e de manifestação política desenvolvida na EFA e identificada durante as observações *in loco* foram cartazes, pinturas e quadros afixados nas dependências da escola. Apesar de silenciosa, essa forma promove sutilmente reflexões sobre a sociedade, o preconceito, o racismo, as questões de gênero e ainda o fortalecimento a respeito das concepções da própria Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

Figura 19 – Foto da pintura afixada na área de convivência da EFAP



Fonte: Fotografia da Autora

⁹ Letra da musica tema na EFAP, arquivo enviado para a autora através de redes sociais

A pintura representada na figura 19 retrata, por meio da arte, um ato intencional de promoção e valorização da identidade étnica afrodescendente. São representações afirmativas que geram identificação e ilustram debates da luta contra o racismo existente no Brasil, bem como reflexões coletivas e individuais acerca do tema.

Figura 20 – Foto da pintura afixada na EFAP

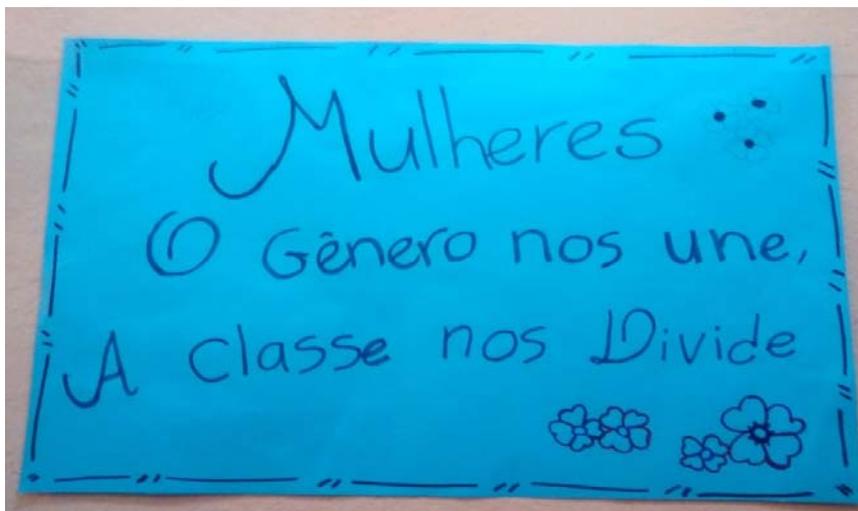


Fonte: Fotografia da Autora

Na figura 20 vê-se, também, uma pintura relacionada às questões étnicas. A mesma sugere reflexões a respeito da cultura presente nos aglomerados e de sua identidade social. Na maioria das vezes, a cultura das “favelas” é considerada marginalizada e criminosa, no entanto o foco da imagem não está na violência, na desigualdade e nos problemas, mas sugere resistência, força e empoderamento dos espaços. A imagem fornece elementos para discussões sobre a organização social dos diversos territórios.

Apesar dos processos de favelização não fazerem parte da realidade do cotidiano da maioria dos estudantes, através desta imagem abre-se a possibilidade do diálogo em torno da territorialidade. As imagens destacam as situações de preconceito e racismo, considerados problemas relevantes na sociedade brasileira. Nota-se, portanto, uma educação que não está limitada aos problemas do cotidiano dos estudantes, mas fazem-nos pensar e questionar as questões sociais em nível nacional.

Figura 21 – Foto do cartaz afixado na EFAP a respeito da luta das mulheres pela igualdade



Fonte: Fotografia da Autora

O cartaz representado na figura 21 foi afixado após evento realizado na EFA sobre a luta das mulheres por igualdade. Trata-se de um convite à reflexão e debates sobre as questões de gênero e a luta de classe que também é uma luta contra o sexismo.

Através das imagens analisadas, pode-se perceber que sugerem a força da juventude para a superação de conflitos e das desigualdades sociais. Também encoraja o engajamento político, através da linguagem artística ressalta e valoriza a cultura e a memória dos povos, formando estudantes com visão crítica e intenso vínculo com a comunidade, família e sociedade.

A riqueza deste conhecimento extraescolar puxa a ação educativa para fora das quatro paredes da escola e se torna essencial para um processo formativo alternante que supõe o encontro e confronto do mundo da prática com o mundo da teoria e do conhecimento escolar (BEGNANI, 2003, p.228).

Diante do exposto, e através de Begnani (2003), conclui-se que a formação em alternância habilita o jovem profissionalmente, porém sua primícia está na experiência e envolvimento com a cultura, política e questões econômicas, promovendo e fortalecendo o meio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi responder ao seguinte questionamento: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na Formação em Alternância na EFAP - Escola Família Agrícola Paulo Freire?

De posse das teorias e das observações de campo, as análises possibilitaram algumas considerações. As práticas pedagógicas desenvolvidas na Formação Alternante são baseadas em uma pedagogia crítica, reflexiva e libertadora. Os estudantes são protagonistas de sua aprendizagem, estão imersos em um movimento de observar, analisar, teorizar e experimentar.

Os saberes são construídos e desenvolvidos alicerçados em conteúdos, porém com o foco principal na experimentação, no fazer, na prática, partindo primeiro da realidade e especificidades da vida no trabalho e na comunidade dos estudantes. Foi identificado, portanto, um potencial pedagógico da alternância na educação que parte da realidade da vida cotidiana, das necessidades e especificidades, principalmente, na realidade da educação campesina.

A prática pedagógica proposta pelo modelo de alternância resulta em uma prática social e política, ancorados pelo desejo de igualdade e equidade e favorecido através dos debates, participação em movimentos e outras formas de empoderamento dos espaços. Destacou-se a realização da Alternância Verdadeira.

Na percepção dos monitores e estudantes, os instrumentos pedagógicos da alternância não são suficientes para se ter uma educação emancipadora. Suas bases ideológicas e concepções sobre a educação e o sobre o campo também devem ser compartilhados pelas famílias, comunidade e associações.

Quanto à atuação do monitor da EFA, percebeu-se que sua prática é baseada na provocação, mediação e organização. São considerados animadores do processo educativo, propiciam um ambiente favorável para que os jovens façam seus descobrimentos, desempenham, também, o papel de conselheiros e orientadores.

Outra questão específica da pesquisa foi sobre a alternância e como esse processo contribui na educação integral, na formação política e libertadora dos

estudantes. Percebeu-se que o modelo alternante integra os dois espaços e os tempos, uma vez que possuem objetivos em comum, estão em constante comunicação através dos instrumentos pedagógicos. Foi observado que o estudante é o fator de integração e intervenção da realidade de suas comunidades.

Considerando os resultados apresentados, constata-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas possibilitam a formação integral do sujeito aprendiz, levando em consideração seus aspectos políticos, sociológicos e filosóficos. Foi possível notar o comprometimento dos estudantes com as bases ecológicas para um desenvolvimento sustentável em suas propriedades. A cultura popular e agroecologia são os principais eixos que norteiam os conteúdos e práticas pedagógicas nas mais diversas áreas do conhecimento.

Embora não fosse o foco da pesquisa, foi possível concluir que a Pedagogia da Alternância se adaptou positivamente em muitas realidades da Educação do Campo por possuírem elementos e necessidades em comum e ainda, fornecer possibilidades de superação das dificuldades encontradas na vida e trabalho no campo.

Durante a pesquisa foi detectado três limitações: a falta de maior investimento público para financiamento adequado da EFA; número ainda insuficientes de visitas nas propriedades e nas comunidades por parte dos monitores e por fim, a necessidade dos monitores externos se envolverem de fato com a prática pedagógica no contexto da Pedagogia da Alternância.

A partir das conclusões apresentadas, torna-se oportuno sugerir que este estudo possa ser continuado, a partir de novas indagações:

- A falta de representatividade das EFAs no cenário político poderia ser uma estratégia para continuarem a oferecer uma educação emancipatória? Tendo em vista que se houvesse maior investimento governamental também poderia haver maior fiscalização, acompanhamento e até mesmo censura.
- O que leva as famílias escolherem as Escolas Famílias Agrícolas para seus filhos estudarem?
- Qual o futuro profissional dos estudantes egressos das EFAs após conclusão do curso;

Por tudo apresentado, espera-se que esta pesquisa possa contribuir no fortalecimento e conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido nas EFAs, bem como incentivar novas reflexões, não apenas dos pesquisadores da educação, mas sobretudo dos estudantes e monitores que atuam nas Escolas que praticam a Pedagogia da Alternância.

7 REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL. Tacuarembó, Uruguay: AIMFR. Disponível em <<http://www.aimfr.org/>> Acesso em: 03 out. 2017.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. 177 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida**: o caso da Escola Família Agrícola de Angical. Bahia. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)– Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL. Barracão-PR: ARCAFAR SUL. Disponível em <<http://www.arcafarsul.org.br/page/home>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.
- ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da educação. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Editora UNB, 2004. (Por uma Educação do Campo, n. 5,)
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**. 2003. 318 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)– Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa. Belo Horizonte, 2003. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2006.
- BERNARTT, Maria de Lourdes; PEZARICO, Giovanna. A Pedagogia da Alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 19, p. 117 -136, dez. 2011.
- _____. A Trajetória da Pesquisa “Referenciais Teóricos e Metodológicos da Educação do Campo: A Pedagogia da Alternância”. **Revista CAP**, v. 4, n. 4, 2010.
- BONAVIGO, Luana. Aprendizagem, Metacognição e Pedagogia da Alternância: Possíveis Relações. In: REUNIÃO CIENTIFICA REGIONAL DA ANPED SUL. 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2016.

BRASIL. **Educação em Alternância Para o Desenvolvimento Rural**. In: CONGRESSO MUNDIAL DA AIMFR, 9., 2010, Lima – Perú. 2010, disponível em <http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL_01.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 abril de 2002**: Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº01/2006**: Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2006.

_____. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M. CALDART, R.& MOLINA.M(orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. P.147-158.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**. v. 2, n. 2, 2004. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____.; FERNANDES, Bernard M; CERIOLI, Paulo R .Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.;CALDART, Rosely Salete; MOLINA, Mônica C.(orgs).**Por uma educação do campo**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004. P. 19-64.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p.240-255, jul/dez. 2011.

_____.; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARMO, Rosângela Branca do. RANGEL, Mary. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, v. 7, n. 1, p. 179-208, jan./jun. 2009.Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000100008>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. A pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos

sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CORREIA, Júlio da Silva; COSTA. Marília de Melo. **Metodologia de pesquisa I e II**. Belém; IEPA, 2012.

CRUZ, Nelbi Alves da. Formação dos monitores (educadores) da escola família agrícola: desafios e possibilidades na Pedagogia da Alternância. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA. 1., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE. **Regimento interno**. Acaiaca: EFAPF, 2006.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução: Maria Lúcia Salles Boudet. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. Presidente Prudente: UNESP. 2005. Disponível em <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017. .

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.(org).Brasil. **Ministério do Desenvolvimento Agrário Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P.27-39.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**.3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 21)

GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean-Francois, MALO, Annie. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação, “Método pedagógico ou novo sistema educativo?”: a experiência das MFRs. In: DEMOL, Jean-Noël; PILON, Jean-Marc. (coor) **Alternance, Développement Personnel et Local**”. Paris: l’Harmattan, 1998.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 39-48.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GNOATTO, Almir Antônio; et al. Pedagogia da Alternância; uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. In: CONGRESSO Da SOBER. 44., 2006, Fortaleza. **Anais...** Brasília: SOBER, 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A.2002

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Humberto Rodrigues. **A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do Paraná:** uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30425/R%20-%20D%20-%20HUMBERTO%20RODRIGUES%20DE%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13 fev. 2017.

LIMA, Humberto Rodrigues; et al. A Pedagogia da Alternância: Aproximações teóricas Possíveis. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 13., 2017. **Anais....** Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25926_13357.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**São Paulo: EPU, 1986.

MAGGI, Bruno. **Pode-se transmitir saberes e conhecimentos?** Belo Horizonte, 29 set. 2015. Disponível em <<http://tomasantonio.blogspot.com.br/2015/09/pode-se-transmitir-saberes-e.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

MASCARELO, Claudinei Borguignon. **Pedagogia da Alternância: formação integral e desenvolvimento do meio.** 2010. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2010.

MASSUCATTO, Nayara. ANTUNES, Letícia. BERNARTTE, Maria de Lourdes. **Pedagogia da alternância e território:** uma discussão sobre os movimentos italiano e francês no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL. 7., 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2015.

MATTOS, L. M. S de. **O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância:** articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)– Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Educação e economia solidária: contribuições da pedagogia da alternância para a formação dos catadores de materiais recicláveis. **Revista FAEBA**, v. 19, n. 34, p. 49-61, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124739>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MELO, Érica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire.** 2013. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. Disponível em <<http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3450/texto%20completo.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

MELO, Juliana Franco de; SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. Educação e formação a partir do trabalho em alternância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Anais...** UFSM. s/d. Disponível em <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Camila%20Zucon%20Ramos%20de%20Siqueira.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. de 2017.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo. 1994.

_____. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORO, Silvana Maria Laquinet al. Pedagogia da alternância e escola família agrícola: Proposta para promoção e o desenvolvimento rural. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11., e ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO. 7., 2007, São José dos Campos. **Anais...** São José dos Campos. UNIVAP, 2007. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/epg/EPG00039_05O.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

NASCIMENTO, C. G. - Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v. 7, n. 01, jun. 2004.

_____. **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. 321 f. Dissertação (Estrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas .Campinas, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. Educação campestre e pedagogia de alternância: possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara – Bahia. **Práxis Educacional Vitória da Conquista** v. 4, n. 4, p. 145-166, jan./jun. 2008.

PEZARICO, Giovanna; BERNART, Maria de Lourdes. PIOVEZANA, Leonel. Pedagogia da alternância: movimentos de formação rural e expansão mundial. **Revista de Ciências Humanas** – Educação - Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, Dez. 2014.

PIATTI, Célia Beatris. Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura Pedagogía de la Alternancia: espacios y tempos educativos en la apropiación de la cultura. **Boletim GEPEP**, v. 3, n. 5, p. 48-64, dez. 2014.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília;CEFFA, v.1, n.1,2005.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia)– Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

_____.; SILVA, Lourdes Helena da. **Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil**: as contribuições das escolas famílias agrícolas. In: CONGRESSO DE ESTUDOS RURAIS – CER, 3.,2007, Faro. **Actas...** Faro, Universidade do Algarve, 2007. Disponível em: <http://sper.pt/oldsite/IIICER/Comunicacoes/JBQueirozLHelena_com.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Portugal: Gradiva Publicações, 1998.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Helenice Sangoi. Olhares para a educação do campo: em busca da construção do projeto político-pedagógico. **Regae: Revista de Gestão Avaliação Educacional**. Santa Maria, v. 3, n. 6, jul./dez. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas,1989.

ROQUET, Pascal. L'émergence de l'accompagnement, **Recherche et formation**. v. 62, 2009. Disponível em <<http://rechercheformation.revues.org/398>>. Acesso em: 02 out. 2016.

ROQUET, Pascal; ALBINI, Danièle L'alternance à l'épreuve de l'institutionnalisation : une question de sens ?. **Spirale: Revue de Recherches en Éducation**,n. 45, p. 167-181, 2010. Disponível em: <https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/13_roquet-albini_spirale_45.pdf>. Acesso em: 17 set. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Neila Reis Correia. **Educação do Campo e alternância: Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica / Pará**. 2006. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14479>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no Brasil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, JOINGG. 1., JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTÔNIO GRAMSCI, JOREGG, 7., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, FAGED/UFC, 2016.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

SILVA, Jovina da. RAMOS, Maria Minteiro da Silva. Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4. 2006, Teresina. **Anais...** Teresina: PPGED/UFPI. 2006. Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF>. Acesso em: 23 out. 2017.

SILVA, Lourdes Helena. **A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

_____. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

_____. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: Dilemas e Perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**. v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

_____. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.

_____. Os significados da docência na formação em alternância a perspectiva dos profissionais das escolas família agrícola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro, ANPED, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/p133.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas Pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 464 f. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em < <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3710>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. **Práxis e Construção do conhecimento nos estudos sobre a Pedagogia da Alternância**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2013. Disponível em <

<http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3438/texto%20completo.pdf?sequencia=1&isAllowed=y> . Acesso em: 20 ago. 2017.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014

SOUSA, Andressa Paula Fadini; MELLO, Rita Márcia Vaz; RODRIGUES, João Assis. Práticas Pedagógicas Em Alternância. Work-Linked Educational Practices. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 97-117, jul./dez. 2014

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini. **Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola De São João Do Garrafão, Espírito Santo**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em < <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6802>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SOUZA, Emilio Petri de. **Imigração italiana em Anchieta-ES** : caracterização e contribuições para o desenvolvimento local. 2014. 362 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Programa de Pós-Graduação em Geografia. Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em< <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2047>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em <<http://www.unefab.org.br>>. Acesso em: 13 maio 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1996.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

VERGUTZ, C. L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As Aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012.

VIEIRA, Gláucia Aparecida. Z AidAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Paidéia**. v. 10, n. 14, p. 33-54, jan./jun. 2013.

VYGOTSKY. Lev Semyonovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Z AidAN, Samira; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

WHITE, Ellen G. **A grande esperança**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2011.

8 APÊNDICE

Termo de Consentimento livre e esclarecido

Venho, por meio deste termo convidá-lo (a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada: *Práticas Pedagógicas da Formação Profissional proposta pela Formação em Alternância: Um estudo na EFA de tal cidade / MG*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), tendo como orientador o Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi. Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar a prática pedagógica desenvolvida na Pedagogia da Alternância.

Esclarece-se que sua participação será por meio de entrevista, cujo instrumento foi elaborado por mim, a respeito do tema em estudo. Para o registro das respostas, será utilizado anotação direta ou, se você concordar, um gravador. Pode-se utilizar, também, com sua permissão imagens fotográficas, observação do trabalho, a fim de evidenciar aspectos sobre os saberes e sua prática e outros aspectos ligados a pesquisa.

Informa-se que a privacidade dos sujeitos entrevistados será respeitada, ou seja, os nomes ou qualquer outro dado que possa identifica-los será mantido em sigilo na dissertação.

Pesquisadora responsável: Josiane Priscila de Carvalho. Tel. (31) 9 8866 6287.
e-mail: josianepc@gmail.com

Belo Horizonte, de de 2017.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade em participar desse estudo.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Data

Agradeço a sua colaboração. Josiane Priscila de Carvalho



Associação Regional ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA Paulo Freire. Reconhecimento: Portaria nº 395/2014 e Parecer nº 37 de 15 de fevereiro de 2014 CNPJ: 05.527.283/0001-48 Comunidade de Boa Cama, Km 26- Acaiaca – MG e fone: 31-983283375

Planejamento Estratégico Interdisciplinar do 2º ano da EFA Paulo 2017

Sessão e período	Temas Planos de Estudos	Intervenções Externas	Visitas de Estudos	Viagens de Estudos	Visitas às famílias	Momentos com as famílias	Outros
13 a 24/02/17	Aprofundamentos dos Instrumentos	-	Integração com a EJA da EFAP.		Visitamos cerca de 90% das famílias	Participação das famílias no Encontro de Folia de Reis e Congada	- Manifestação contra a PEC da Reforma da Previdência em Ouro Preto
18 a 30/03/17	Terra e Agroecologia		- Experiências de Cirley, Fífia e Enok/ D. Lia			- dia 18 Formação das Famílias	- Apresentação da Capoeira, Maculele e Futebol em B. branco
17-28/04/17	A água em nossa comunidade				- Início da 2ª visita as famílias	- Ajuste no Plano de Formação com Equipe e Estudantes 2º ano	- Romaria dos Trabalhadores Urucania
15 à 26/05/17	O artesanato e as transformações dos produtos em nossa comunidade						
19-30/06/17	O trabalho						
17-28/07/17	Culturas Anuais e Perenes		- Festa do Trabalhador Rural	- Cortejo Cultural, Capoeira, Maculele, Quadrilha e Aeróbica			- 2ª semana de julho Troca de Saberes na UFV
14-25/08/17	Cultura popular em nosso município e região			Festa da Charrete em Casa Nova			25-27/08/17 XII Festa da Terra
18-29/09/17	Animais de médio porte	Semana Paulo Freire 23 e 24					Encontro de Mestres de Saberes do Congado e Folia de Reis.
16-27/10/2017	Comercialização de produtos agrícolas						- 14-15 III Encontro de Cavaleiros em Constantino
13-24/11/17	Capital Financeiro						DIA 04 Seminário Intermunicipal de Cultura e dia 05 Assembleia Geral Eletiva da AREFAP.
28-30/11/17	Recuperação						- dia 25 Formatura do 3º ano 2017.



Associação Regional ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA Paulo Freire. Reconhecimento: Portaria nº 395/2014 e Parecer nº 37 de 15 de fevereiro de 2014 CNPJ: 05.527.283/0001-48 Comunidade de Boa Cama, Km 26- Acaiaca – MG e fone: 31-983283375

Planejamento Estratégico Interdisciplinar do 3º ano da EFA Paulo 2017

Sessão e período	Temas Planos de Estudos	Intervenções Externas	Visitas de Estudos	Viagens de Estudos	Visitas às famílias	Momentos com as famílias	Outros
13 a 24/02/17	Aprofundamentos dos Instrumentos	-	Integração com a EJA da EFAP.		Visitamos cerca de 90% das famílias	Participação das famílias no Encontro de Folia de Reis e Congada	- Manifestação contra a PEC da Reforma da Previdência em Ouro Preto
18 a 30/03/17	Administração da propriedade		- Experiências de Cirley, Fífia e Enok/ D. Lia			- dia 18 Formação das Famílias	- Apresentação da Capoeira, Maculele e Futebol em B. branco
17-28/04/17	As organizações do campo				- Início da 2ª visita as famílias	- Ajuste no Plano de Formação com Equipe e Estudantes	- Romaria dos Trabalhadores Urucania
15 à 26/05/17	Agricultura familiar e suas políticas de apoio						
19-30/06/17	A produção familiar e o comércio						
17-28/07/17	As alternativas de geração de renda		- Festa do Trabalhador Rural	- Cortejo Cultural, Capoeira, Maculele, Quadrilha e Aeróbica			- 2ª semana de julho Troca de Saberes na UFV
14-25/08/17	Produção vegetal			Festa da Charrete em Casa Nova			25-27/08/17 XII Festa da Terra
18-29/09/17	O poder local e as políticas públicas	Semana Paulo Freire 23 e 24				- apresentação do PPJ	Encontro de Mestres de Saberes do Congado e Folia de Reis.
16-27/10/2017	Animais de grande porte						- 14-15 III Encontro de Cavaleiros em Constantino
13-24/11/17	PPJ						DIA 04 Seminário Intermunicipal de Cultura e dia 05 Assembleia Geral Eletiva da AREFAP.
28-30/11/17	Recuperação						- dia 25 Formatura do 3º ano 2017.