

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ÉRICA FERREIRA MELO**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PLANO DE ESTUDO NA ARTICULAÇÃO  
TRABALHO-EDUCAÇÃO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO  
FREIRE**

**VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL  
2013**

ÉRICA FERREIRA MELO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PLANO DE ESTUDO NA ARTICULAÇÃO  
TRABALHO-EDUCAÇÃO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO  
FREIRE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL  
2013

ÉRICA FERREIRA MELO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PLANO DE ESTUDO NA ARTICULAÇÃO  
TRABALHO-EDUCAÇÃO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO  
FREIRE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de março de 2013.

---

Nágela Aparecida Brandão

---

João Assis Rodrigues

---

Lourdes Helena da Silva  
(Orientadora)

Dedico esta pesquisa e todas as minhas ações a Deus, nosso Pai Maior e ao Divino Pai Eterno, que me acompanham e iluminam o meu caminho. Ao meu esposo Marcelo, cúmplice e companheiro de todas as horas. Aos meus irmãos Adenilda e Aldenir, que não mediram esforços para minha vinda à Viçosa. Aos meus Pais Aldo e Guiomar os maiores educadores de minha vida. À amizade para toda vida Érica Rodrigues. Aos militantes dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade, seja no campo, seja na cidade.

## AGRADECIMENTOS

*Vou te contar  
Os olhos já não podem ver  
Coisas que só o coração pode entender  
Fundamental é mesmo o amor  
É impossível ser feliz sozinho... (Tom Jobim)*

A minha felicidade é imensa e inexplicável. Porém, o mérito pela conclusão desta pesquisa não é apenas meu, pois, para a realização de um trabalho acadêmico, tornan-se necessário a combinação e a harmonia de vários fatores. Como por exemplo: a família, os amigos, o trabalho, o tema, entre outros. Sendo assim, posso dizer com toda a certeza, que estou muito feliz, pois, além da combinação destes, pude contar com o entendimento, paciência e auxílio de todos, os quais terão a minha eterna gratidão e admiração. Muito obrigada:

À Universidade Federal de Viçosa, ao Programa de Pós Graduação em Educação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), especialmente aos integrantes do núcleo UFV por possibilitarem e apoiarem a realização dessa pesquisa.

Aos monitores, pais e educandos da Escola Família Agrícola Paulo Freire, por permitirem e apoiarem a condução dessa pesquisa na instituição, em especial às famílias que, com muito carinho aceitaram participar desta pesquisa, obrigada pelo apoio e colaboração.

À professora Lourdes Helena, pela orientação, por ter possibilitado a oportunidade de participar do OBEDUC, pela paciência em contribuir com a construção desta pesquisa. Obrigada pela confiança.

Ao professor Geraldo, pela co-orientação, por possibilitar o acompanhamento das atividades do grupo trabalho e alternância, pelo carinho, palavras tranquilas e pelas valiosas sugestões no decorrer da pesquisa.

Aos professores João e Nágela por aceitarem participar da avaliação desta pesquisa, muito obrigada pelas inúmeras sugestões no sentido de contribuir com a pesquisa. Muito obrigada pelo carinho e atenção.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação e do Programa de mestrado, pelo auxílio na condução das disciplinas, pela amizade, bom convívio e boa vontade. Em especial às funcionárias Eliane, Waléria e à Maria Aparecida (Cida), pelo carinho, palavras de apoio, estímulo e por inúmeras vezes consistirem em um ombro amigo.

Aos colegas e “bons amigos que nasceram pela fé” do curso de mestrado Aneusimira, Milene, Mirinha, Flavinha, Kátia, Marcos, José Márcio, Márcio Mol, Aninha, Carol, Rogéria, Lara e Elimar, pela amizade e por fazerem desta caminhada menos solitária.

Às amizades sinceras e gratuitas de Érica Rodrigues, Kátia, Yolanda e Ana Lúcia, que me apoiaram nos momentos de incerteza, sempre com muito afeto, força e carinho, pelos estudos compartilhados, pelas confraternizações. Muito obrigada meninas, pelo ombro acolhedor em todos os momentos, pois se cheguei até aqui, devo muito à todas vocês.

Aos meus pais, minhas joias raras, pessoas que mais admiro, aos meus irmãos e seus conjugues, muito obrigada por acreditarem em mim, me apoiarem em todos os momentos dos meus estudos e de minha vida, por serem a base de tudo o que eu sou e por me ajudarem a suportar a saudade por estarmos longe fisicamente. Aos meus sobrinhos Thaís, Caio, Letícia, Paulo Filho, Cássio, Lucas, Arison, Otávio, Gabriel, Túlio e Artur e aos meus afilhados Vaneska, Lauriete, Matheus, Lyandra e Emely, pelo carinho, pela inspiração e por serem anjos que iluminam o meu caminho.

Aos amigos de longa data Preta, Lilian, Fabrício, Vinícius, Fabiana, Paulinha, Verinha, Elcy, Diovana, Adriane e Tim obrigada pelo companheirismo, por me apoiarem e por serem um presente de Deus em minha vida. Às eternas professoras e companheiras Halline Mariana e Suely, por me proporcionarem momentos de busca do conhecimento e por serem minhas madrinhas da vida acadêmica.

Ao meu esposo, pela cumplicidade, carinho, estímulo e compreensão, pessoa que admiro tanto, que me revigora a cada dia. Amorzinho eu te amo muito!

## SUMÁRIO

|   |             |
|---|-------------|
| <b>LISTA DE SIGLAS .....</b>  | <b>vi</b>   |
| <b>LISTA DE QUADROS .....</b>   | <b>vii</b>  |
| <b>RESUMO .....</b>   | <b>viii</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>ix</b>   |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>10</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA RESPOSTA DOS SUJEITOS DO CAMPO À EXCLUSÃO DE SEU CONTEXTO DE VIDA E TRABALHO ...</b> | <b>17</b>   |
| 1.1 Movimentos sociais do Campo: resistência ao modelo de produção excludente .....   | 18          |
| 1.2 Educação do Campo: outro olhar sobre o campo. ....  | 22          |
| 1.3 O trabalho como princípio educativo: um dos Princípios da Educação do Campo. ....   | 28          |
| <b>CAPÍTULO 2 - O PLANO DE ESTUDO (PE) COMO INSTRUMENTO CENTRAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. ....</b>                         | <b>35</b>   |
| 2.1 A origem e constituição dos Centros Familiares de Formação por Alternância .....  | 36          |
| 2.2 Os Instrumentos de alternância: articulação dos diferentes tempos-espacos .....   | 42          |
| 2.3 O Plano de Estudo e suas Etapas .....   | 47          |
| <b>CAPÍTULO 3 - O PLANO DE ESTUDO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE (EFAP).....</b>                                     | <b>57</b>   |
| 3.1 Contextualização histórica e momento atual da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP).....                            | 57          |
| 3.2 O Percurso para compreender o PE na EFAP.....   | 61          |
| 3.2.1 Definições, processos e práticas do PE: A perspectiva dos monitores da EFAP .....                                       | 65          |
| 3.2.2 Definições, processos e práticas do PE: A perspectiva dos educandos da EFAP.....  | 78          |
| 3.2.3 Definições, processos e práticas do PE: A perspectiva das famílias da EFAP .....  | 87          |
| <b>CAPÍTULO 4 - O PE NA EFAP: REFLEXÕES E ANÁLISES.....</b>   | <b>93</b>   |
| 4.1 A Visão do PE dos sujeitos da pesquisa: Divergências e convergências .....  | 93          |
| 4.2 O PE na EFAP: algumas considerações .....   | 98          |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>101</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>105</b>  |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>112</b>  |

## LISTA DE SIGLAS

AMEFA - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola  
AREFAP - Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire  
CFR - Casa Familiar Rural  
CDFR - Casas das Famílias Rurais  
CEDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural  
CTA/ZM- Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira  
CEFFA - Centro Familiar de Formação por Alternância  
CEPA - Comunidade Educativa Popular  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base  
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais  
EFA - Escola Família Agrícola  
EFAP - Escola Família Agrícola Paulo Freire  
ECOR - Escola Comunitária Rural  
EA - Escola de Assentamento  
ETE - Escola Técnica Estadual  
GAO - Grupo de Agricultura Orgânica  
AIMFR – Association Internationale des Maisons Familiales Rurales  
MFR - Maison Familiale Rurale  
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragem  
OBEDUC - Observatório da Educação do Campo  
PJR - Pastoral da Juventude Rural  
PE - Plano de Estudo  
PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais  
STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais  
SIMFR - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
UFV - Universidade Federal de Viçosa

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Definição do PE.....  | 94 |
| Quadro 2 - Planejamento do PE: definição do tema.....                      | 94 |
| Quadro 3 - Construção do PE: debate do tema e formulação das questões..... | 95 |
| Quadro 4 - Operacionalização do PE.....                                    | 95 |
| Quadro 5- Socialização do PE.....  | 95 |
| Quadro 6 - Arquivo e finalização do PE.....                                | 96 |
| Quadro 7 - Avaliação do PE no meio escolar.....                            | 97 |
| Quadro 8 - Avaliação do PE no meio sócio familiar.....                     | 98 |

## RESUMO

MELO, Érica Ferreira, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2013. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva. Co-orientador: Geraldo Márcio Alves dos Santos.

Esta dissertação de mestrado se insere no contexto da Pedagogia da Alternância, uma proposta de formação que busca articular as aprendizagens no ambiente familiar com as aprendizagens no ambiente escolar, ou seja, uma integração escola-família, teoria-prática e educação-trabalho no processo educacional no contexto campo. Para auxiliar a realização deste propósito a Pedagogia da Alternância trabalha com instrumentos pedagógicos apropriados, dentre os quais destacamos o Plano de Estudo (PE), por sua centralidade na articulação entre os diferentes tempos e espaços da formação. Situamos esta pesquisa na perspectiva de ampliar a compreensão sobre o PE a partir do processo de formação da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), como instrumento de valorização do trabalho e utilização do seu potencial educativo na formação dos jovens do campo. Para alcançar este objetivo recorreremos a uma revisão bibliográfica, sobre as temáticas: Educação do Campo, trabalho como princípio educativo e Pedagogia da Alternância. Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizamos, como procedimentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e questionários, que foram analisadas sob a perspectiva do Método de Análise de Conteúdo. A partir das compreensões dos sujeitos da pesquisa constatamos, no desenvolvimento do PE, algumas limitações na busca deste enquanto articulador dos diferentes meios de formação da EFAP, tais como: o não envolvimento dos educandos na escolha do tema do PE; a ausência das visitas dos monitores às propriedades e comunidades dos educandos, durante a operacionalização do PE; dificuldade dos monitores em aprofundar o tema do PE; dificuldade dos educandos e das famílias em aplicar o PE; e a falta de compreensão sobre este instrumento pelos monitores, famílias e educandos envolvidos no processo de formação da EFAP. Estas limitações nos levam a identificar uma lacuna entre o que é proposto pela teoria acerca do PE e o que realmente acontece no seu cotidiano. Além disso, estas limitações podem acarretar em um esvaziamento de seu potencial de valorização do trabalho como princípio educativo. Entretanto, identificamos, também, algumas possibilidades do referido instrumento por consistir em um articulador dos diferentes meios e o diálogo que ele estabelece com o trabalho do campo.

## ABSTRACT

MELO, Érica Ferreira, *M. Sc.*, Universidade Federal de Viçosa, march of 2013. **Limits and possibilities of plan study in the articulation work-education in School Family Farm Paulo Freire.** Adviser: Lourdes Helena da Silva. Co-adviser: Geraldo Márcio Alves dos Santos.

This dissertation is inserted in the context of the Pedagogy of Alternation, which is a formation that seeks to articulate the learning in the environment familial and in the environment school of learning, ie, an integration school-family, theory-practice and education-work, in the educational process in the context of field. To help achieve this purpose the Pedagogy of Alternation works with appropriate pedagogical tools, among which we highlight the Study Plan (SP), by its centrality in the articulation between the different spaces and times of formation. We situate this work in the perspective of to expand the understanding about the SP, from the formation process of the School Agricultural Family Paulo Freire (SAFP), as an instrument of valuing of labor and use of their educational potential in forming of rural youth. To achieve this objective we use a literature review about the topics: Field Education, working as educational principle and Pedagogy of Alternation. Anchored on theoretical-methodological assumptions of qualitative research, we used as data collection procedures the semistructured interviews and questionnaires, which were analyzed from the perspective of Content Analysis Method. From the comprehensions of the subjects of research, constamos in the development of SP, some of your limitations in quest while articulator the various means of formation of SAFR, such as: The not involvement of the students in choosing the theme of the SP; the absence of visits from monitors in properties and communities of students for the operationalization of the SP; difficulty of the monitors in to deepen the subject of the SP; difficulty of students and families in applying the SP, and the lack of understanding about this tool, by the monitors, families and students involved in the process formation of the SAFR. These limitations lead us to identify a gap between what is proposed by the theory about the SP and what actually happens in practice. Moreover, these limitations may result in depletion in the work potential as educational principle. However, we identified also some possibilities for this plan, by it to consist in an articulator of different means, by enabling the interaction between parents and children during its application and the dialogue it establishes with the fieldwork.

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da Educação do Campo tem origem em nossa história de vida, particularmente pelas origens dos nossos pais e trajetória vivenciada por eles que, para garantir aos filhos o acesso escolar, migraram para o meio urbano. Assim, desde o curso de graduação, tenho me interessado em compreender melhor este e outros processos de exclusão vivenciados pela população do campo. Foi neste momento que tivemos o contato inicial com o movimento dos sujeitos do campo e o processo de mobilização e luta destes por políticas públicas, especialmente políticas para a construção de uma escola e uma educação neste contexto. Nesta fase, o acesso aos trabalhos de Caldart (2002, 2004), Ribeiro (2008), Arroyo et al (2009), Kolling et al (1999), entre outros, foi muito importante para uma primeira aproximação com a problemática da Educação do Campo e com as experiências educativas desenvolvidas em seu interior.

Posteriormente, a formação realizada no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a participação no Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), possibilitaram um aprofundamento de nossa compreensão sobre a temática da Educação do Campo e, principalmente, sobre a dinâmica, princípios e articulação dos sujeitos deste meio no movimento de defesa da escola e da educação, com destaque para a contribuição de outro projeto de desenvolvimento do campo. Este projeto em sua extensão sustenta uma nova qualidade de vida para os sujeitos que vivem e trabalham no campo; valoriza as experiências e a cultura desses; fortalece um modelo popular de agricultura, além de procurar recuperar toda a dimensão educativa do trabalho, que possui uma importante dimensão formativa, fundamental para a constituição do humano.

Neste contexto, o contato com a produção teórica de Oliveira (2004), Fonseca (1987), Carneiro (1998), entre outros que vinculam a problemática do campo ao avanço e às contradições do modo de produção capitalista, contribuíram para revelar outra lógica na compreensão das questões da Educação do Campo. Esta outra compreensão refere-se às subjugações no campo impostas pelo domínio do capital, pois, o capitalismo direciona para o trabalho com a terra o princípio da acumulação do lucro. O capital impõe também a subordinação da economia do campo à industrial, transformando, no sentido de marginalizar, o modo de vida, as relações e as formas de trabalho dos sujeitos do campo (OLIVEIRA, 2004; FONSECA, 1987; CARNEIRO, 1998). As formas e relações de trabalho são ainda mais intensificadas pelo fato de que,

no modo de produção capitalista, o processo histórico de tentativa de separação entre trabalho e educação é aprofundado; o capitalismo atua para que o potencial educativo do trabalho seja esvaziado <sup>1</sup>, com o objetivo de aumentar a produção do trabalhador (BRAVERMAN, 1987; SAVIANI, 2007).

A compreensão de existência de uma lógica de subjugação do campo e de sua população, parte da crescente industrialização por sua vez, nos colocou em contato com as reflexões de Marx (1989) e Gramsci (2000), que analisam a importância do trabalho como potencial educativo, ao considerar que o trabalho forma o ser humano e possui uma dimensão educativa. Esta compreensão do trabalho como educativo contraria a ótica capitalista, em que o caráter educativo do trabalho é subordinado aos interesses do mercado, essa questão nos levou a refletir que as diferentes formas de trabalho desenvolvidas pode tanto deformar quanto formar o sujeito (CALDART, 2009).

Neste aspecto, foi fundamental entendermos que, mesmo com a fragmentação sofrida pelo trabalho no modo de produção capitalista, que o torna alienante, ele não perde a sua universalidade, seu caráter educativo (MARX, 1989), visto que, todo trabalho, por mais mecânico e degradado que seja, possui sempre o mínimo de uma atividade intelectual, cognitiva (GRAMSCI, 2000). Isto por que, o trabalho pertence exclusivamente à condição humana; enquanto os animais realizam suas atividades instintivamente, o trabalho humano é consciente e proposital (MARX, 1989; BRAVERMAN, 1987). Além disto, o trabalho incide na regulação e controle do metabolismo do homem sobre a natureza, na medida em que “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza” (MARX, 1989, p. 202). Assim, este caráter ontológico e educativo do trabalho, independe das diferentes formas de processo de trabalho.

Além de apoiar o trabalho como princípio educativo, Gramsci (2000) destaca a importância de articular trabalho e educação, em uma perspectiva de educação “omnilateral”, que, orientada para as várias dimensões da formação humana, seja capaz de rearticular os saberes da vida em sociedade e apropriar o trabalho em sua totalidade. Trata-se, de uma educação unitária, capaz de garantir aos jovens o domínio da tecnologia e do conhecimento, por meio da articulação do trabalho manual e do trabalho intelectual, a qual, segundo o autor, torna-se fundamental para a formação política dos

---

<sup>1</sup> O potencial educativo do trabalho é esvaziado, à medida que, a divisão técnica do trabalho é aprofundada pelo modo de produção capitalista, esta divisão consiste em um ofício dividido em várias funções, que gradativamente, retira do trabalhador a visão de todo o processo de trabalho, mas de apenas uma parte. Esta ação de esvaziamento do potencial educativo do trabalho é denominada por alienação, isto é, uma ação que não considera a relação imediata entre o trabalhador e o trabalho (MARX, 1989; BRAVERMAN, 1987).

sujeitos, enquanto uma educação emancipatória, que seja capaz de contribuir na construção do conhecimento, do enfrentamento e da transformação da realidade.

Assim, o trabalho, como processo de formação humana, encontra-se na base da relação homem/natureza e revela um potencial educativo capaz de proporcionar ao jovem e ao adulto a compreensão das relações sociais, culturais e práticas da sociedade. Daí a importância do ensino e da escolarização, que desenvolvidos na perspectiva de articulação do trabalho e educação, seja capaz de favorecer aos educandos a compreensão das complexas relações existentes na sociedade (MARX, 1989; GRAMSCI, 2000).

À medida que temos aprofundado essas reflexões em torno do trabalho como princípio educativo, temos, também, nos interrogado sobre as reais possibilidades e barreiras da educação escolar implementar no cotidiano de sua prática educativa, como processos educativos que valorizem o caráter educativo do trabalho. Particularmente, no contexto da Educação do Campo, as experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) têm despertado nossa atenção ao utilizarem a Pedagogia da Alternância com o propósito de uma formação que integre teoria e prática, vinculando trabalho a educação. Na realização deste propósito, os CEFFAs utilizam diversos instrumentos pedagógicos <sup>2</sup>, como o Caderno de Vida, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Estágio, Visitas a Comunidade, Visitas e Viagem de Estudo, Intervenções Externas, Caderno Didático e Projeto Profissional do Jovem. No conjunto destes dispositivos, o Plano de Estudo (PE) é destacado por vários autores (SILVA, 2003; PEREIRA, 2002; MAZZEU, 2010; MENEZES, 2003), como o instrumento central da alternância na articulação entre os diferentes tempos e espaços da formação.

Na definição de Gimonet (2007), o PE consiste em um questionário construído pelos monitores e educandos, a partir de temas previamente escolhidos no período em que estes se encontram no meio escolar, que será respondido pelos educandos com seus familiares ou demais integrantes de sua comunidade. Trata-se, portanto, de um roteiro de observação e investigação, construído pelos monitores e estudantes dos CEFFAs no período que antecede o retorno dos jovens ao meio familiar, com o qual se busca “[...] uma mediação entre a escola, a família e a comunidade. Através dele o aluno traz para a escola a sua realidade e tem a oportunidade de fazer uma reflexão sobre as suas vivências juntamente com os colegas e monitores” (PEREIRA, 2002, p. 18).

---

<sup>2</sup> Mazzeu (2010) analisa a caracterização de cada instrumento de alternância, bem como a sua construção, utilização e desenvolvimento.

Por meio da constatação de que o PE é um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados pelos CEFFAs para, na dinâmica de formação por alternância, realizar o propósito de uma articulação entre prática e teoria, entre trabalho e formação, surgiram as questões orientadoras de nossa pesquisa: Como ocorre no cotidiano de uma Escola Família Agrícola (EFA) o processo de planejamento e elaboração do PE? Como ocorre o processo de desenvolvimento do PE no cotidiano das famílias? Quais as limitações e possibilidades do PE na busca de articulação trabalho-educação?

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa foi analisar as potencialidades educativas do Plano de Estudo (PE), como instrumento da Pedagogia da Alternância em uma EFA, na formação dos jovens do campo. **Especificamente**, buscamos:

- Caracterizar o processo de planejamento e construção do PE no cotidiano de uma Escola Família Agrícola (EFA).
- Descrever o processo de aplicação e desenvolvimento PE no meio sócio familiar;
- Analisar as limitações, contradições e possibilidades do PE como instrumento de valorização do trabalho e de sua utilização como princípio educativo em uma EFA.

Em relação aos pressupostos metodológicos, esta pesquisa ancorou-se na pesquisa qualitativa. Esta abordagem de pesquisa, segundo Minayo (1993) se compromete com uma realidade, ao trabalhar com um universo de significados, ações e relações humanas, o que corresponde, assim, a um contexto mais profundo das relações, processos e fenômenos. O universo da pesquisa qualitativa propõe, então, uma partilha entre pesquisador e os diversos elementos da pesquisa, conforme destaca Chizzotti em:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Esta partilha densa entre pesquisador e os elementos que constituem o objeto de pesquisa torna-se necessário para que ele possa compreender aspectos minuciosos da realidade própria do objeto. Deste modo, a abordagem qualitativa parte do princípio que há uma relação dinâmica, entre o pesquisador e o objeto, que está carregado de significados e relações, as quais serão interpretadas pelo pesquisador com auxílio de uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 2003).

Nesse sentido, a opção metodológica por uma pesquisa qualitativa se justifica pelo objetivo da pesquisa que propõe analisar um fenômeno real do cotidiano dos jovens que participam do processo de formação dos CEFFAs. Para alcançar esse objetivo foi preciso compreender o espaço da pesquisa de forma minuciosa e profunda e com a preocupação dos significados, ações e a valores dos envolvidos no processo de desenvolvimento do PE.

A modalidade da pesquisa escolhida para compreender melhor o fenômeno a ser pesquisado foi o estudo de caso, uma vez que, conforme destaca Triviños (1987), essa modalidade tem se destacado como uma das mais relevantes entre os tipos de pesquisa qualitativa, por entender o objeto como uma unidade a ser analisada profundamente. Deste modo, o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Trata-se de uma categoria em que o objeto é analisado por sua totalidade; nesse sentido, compreendemos que o estudo de caso será o mais apropriado para compreender o PE, descrevendo toda a sua complexidade do seu desenvolvimento, construção e utilização.

A coleta de dados foi constituída dos seguintes instrumentos: Entrevistas semiestruturadas e questionários com os educandos, monitores e famílias envolvidas no processo de desenvolvimento do PE de um CEFFA.

A entrevista semi-estruturada, também conhecida como semidireta ou semiaberta, consiste em um questionamento básico apoiado em teorias relacionadas ao tema da pesquisa, previamente elaborado. Este tipo nos ofereceu um amplo campo de interrogações, que foram surgindo na medida em que recebemos as respostas dos sujeitos. Dessa forma, estes sujeitos, seguindo de forma espontânea a linha do seu pensamento e de suas experiências, gradativamente, começaram a participar da pesquisa a partir do foco principal que atribuímos (TRIVIÑOS, 1987). Atuando desta maneira, a entrevista semiestruturada favorece “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152). Ou seja, as perguntas abertas favoreceram maior compreensão da realidade circundante, por possibilitar a obtenção de mais informações ao longo da entrevista, acerca do tema pesquisado, de maneira flexível, sem a necessidade da rigidez de uma estruturação estabelecida.

O objetivo desse instrumento foi identificar a compreensão sobre o PE do conjunto dos sujeitos da pesquisa. O processo de entrevista semiestruturada, na concepção de Triviños, obtém resultados mais satisfatórios quando se trabalha de

diferentes grupos de pessoas, como, professores, alunos, famílias, diretores, entre outros. Essa variedade de grupos pode favorecer a manifestação do máximo de informações sobre a circunstância pesquisada. No caso específico desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas com três monitores, três educandos do 3º ano e suas famílias e foram registradas com o auxílio de um gravador, uma vez que, gravação pode permitir descrever todo o material fornecido exclusivamente pelo sujeito (TRIVIÑOS, 1987).

As perguntas que constituíram o roteiro da entrevista semiestruturada foram se delineando a partir do projeto de pesquisa e de algumas informações básicas sobre o caso estudado. Desta forma, elaboramos algumas questões para nortear a nossa entrevista e concluímos em um roteiro da entrevista semiestruturada, respeitando as particularidades de cada grupo entrevistado, monitores, familiares e educandos. Nesse sentido as questões que orientaram a construção da entrevista foram:

- Como os sujeitos (monitores, familiares, educandos) compreendem o PE?
- Como esses sujeitos caracterizam/identificam as diferentes etapas do PE (planejamento, construção, operacionalização, socialização e arquivo)?
- No processo de desenvolvimento do PE, como é utilizada a noção de trabalho?
- O trabalho das famílias aparece nas etapas do PE?

Para a interpretação e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo que, conforme destaca Chizzotti (2006), consiste em um conjunto de procedimentos com o propósito de extrair um sentido de determinado texto, documentos ou conteúdo, a partir de indicadores objetivos. Trata-se de técnicas de decomposição do texto, respondendo a cinco questões: quem fala, Para dizer o que? Por quais meios? A quem? Com quais efeitos? Nesta análise, a palavra, o termo ou lexema, constitui uma síntese condensada da realidade; assim sendo, a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, com o objetivo de se estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair o conteúdo relevante da mensagem. Pois pressupomos que todo o texto contém sentidos e significados que podem ser compreendidos por meio da mensagem nele contida, com o auxílio de técnicas sistemáticas apropriadas.

A interpretação baseada nessa técnica implica que a mensagem do texto pode ser aprendida em palavras-chave, termos específicos, categorias ou temas, entre outros. Tais categorias podem ou não ser definidas *a priori*, pois, variam do objetivo da

pesquisa (FRANCO, 2007). No caso desta pesquisa, as categorias para análise de conteúdo foram definidas posteriormente, após a leitura do material coletado<sup>3</sup>.

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), localizada no município de Acaiaca no estado de Minas Gerais. Esta instituição oferece Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio por meio da alternância, atendendo, principalmente, os filhos de pequenos agricultores familiares. A EFAP iniciou o seu funcionamento em 2004. (FREITAS, 2007).

A escolha por essa escola justifica-se pela ligação desta com a Universidade Federal de Viçosa, por meio de alguns projetos de extensão realizados em parceria da EFAP com a universidade. Dentre eles, o Princípio Educativo do Trabalho na Pedagogia da Alternância: Um estudo das práticas educativas na EFAP (Escola Família Agrícola Paulo Freire) Acaiaca-MG, que nos proporcionou a oportunidade de conhecer a escola ao acompanhar os integrantes do projeto no desenvolvimento de algumas atividades na mesma.

Deste modo, orientados pelo objetivo de analisar o PE, no processo de formação dos CEFFAs, como instrumento de valorização do trabalho e utilização do seu potencial educativo na formação dos jovens do campo, esta pesquisa foi estruturada em cinco capítulos: no primeiro discutimos sobre a Educação do Campo, que tem como protagonistas os sujeitos do campo organizados em movimentos sociais. Caracterizamos a luta desses sujeitos por outro projeto de desenvolvimento de campo, que sustenta a qualidade de vida e evidencia o trabalho neste lugar.

No segundo capítulo, contextualizamos e apresentamos os instrumentos utilizados pela Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, destacamos o PE, salientando suas etapas de elaboração, limitações e possibilidades na articulação trabalho e educação.

No terceiro capítulo apresentamos a instituição em que desenvolvemos a nossa pesquisa, a EFAP. A partir dessa contextualização, apresentamos como os sujeitos da pesquisa, monitores, educandos e famílias, compreendem as etapas constituintes do PE, na EFAP. No quarto capítulo, apresentamos as análises e reflexões sobre o referido instrumento. No quinto capítulo apresentamos as nossas considerações finais.

Neste sentido, este trabalho se justifica por pretender apresentar uma possível colaboração aos estudos sobre Educação do Campo e na especificidade da Pedagogia da Alternância, a fim de que se possa alargar os horizontes do pensamento científico.

---

<sup>3</sup> Os procedimentos que foram realizados para análise dos dados, serão apresentados no terceiro capítulo.

## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA RESPOSTA DOS SUJEITOS DO CAMPO À EXCLUSÃO DE SEU CONTEXTO DE VIDA E TRABALHO**

*A Educação do Campo, do povo agricultor. Precisa de uma enxada, de um lápis, de um trato. Precisa de um educador para trocar conhecimento. O maior ensinamento é a vida e o seu valor. (Gilvan Santos)*

O trecho da música de Gilvan dos Santos nos remete ao contexto da Educação do Campo, um universo que valoriza o trabalho nesse lugar ao reconhecê-lo como educativo. Paralelamente, nos remete ao modelo da educação que historicamente foi ofertada a esta população, que, por não se consistir em uma construção dos sujeitos do campo, serviu como instrumento do capitalismo para difundir a sua ideologia, a qual afirmava que, para esta população, não restava alternativa a não ser mudar para a cidade. Contrariando esta lógica, a educação referida na citação, parte do valor da vida, do ensinamento por meio do trabalho, trata-se de uma educação entre enxadas, tratores, lápis e mediada por um educador.

A partir destas questões, o objetivo geral desde capítulo consiste em descrever e analisar os princípios do Movimento da Educação do Campo, salientado o trabalho como princípio educativo, além de descrever o campo como produção da vida e o projeto de desenvolvimento do campo. Especificamente, buscamos caracterizar este contexto como um espaço de disputa, bem como ressaltar o protagonismo dos movimentos sociais e as lutas da Educação do Campo.

Deste modo, organizamos este capítulo da seguinte forma: primeiramente caracterizamos as transformações do campo a partir da modernização da agricultura e do capitalismo. Estas transformações resultaram, por um lado, na exclusão dos sujeitos que viviam e trabalhavam neste local. Por outro lado, alguns destes sujeitos permaneceram no campo, se mobilizaram e organizaram com o objetivo de superarem o capitalismo neste contexto.

Posteriormente, evidenciamos a Educação do Campo, que tem como protagonistas os sujeitos do campo organizados em movimentos sociais. Caracterizamos a luta desses sujeitos por outro projeto de desenvolvimento de campo, o qual se apresenta incompatível com o capitalismo, cujos objetivos buscam sustentar a qualidade de vida e evidenciar o trabalho neste lugar.

Por fim, caracterizamos que a Educação do Campo, que não se reduz às dimensões curriculares e metodológicas dos processos interescolares, pois sua

compreensão exige uma visão ampla dos processos de formação dos sujeitos do campo. Neste sentido, um dos valores da Educação do Campo está contido na recuperação da ideia do trabalho como princípio educativo, que é vital na compreensão do trabalho como perspectiva de promoção de autonomia dos sujeitos do campo.

As questões abordadas neste capítulo foram pertinentes para a pesquisa por oferecer subsídios para a compreensão histórica dos impactos causados pela transformação e modernização do campo e de suas formas de produzir, demonstrando, assim, as consequências para a vida e para o trabalho do campo, procedentes do desenvolvimento do modo de produção capitalista na agricultura.

### **1.1 Movimentos sociais do Campo: resistência ao modelo de produção excludente**

As mudanças no campo decorrentes dos avanços da exploração capitalista, como o agronegócio e o latifúndio, são processos históricos, que gradativamente causaram o empobrecimento das condições de vida da população do campo e o deslocamento de um número elevado dessa população para as cidades. Desta forma, por volta da metade do século XX, as relações, modos de vida e formas de trabalho dos sujeitos que viviam e trabalhavam neste ambiente sofreram transformações profundas, oriundas da subordinação da agricultura à indústria, conforme destaca Oliveira: (2004, p.06): “No Brasil, no final dos anos 1950 e início dos anos de 1960, predominou a ideia de que a agricultura é um obstáculo ao desenvolvimento econômico”. Assim, para a sociedade expandir-se economicamente, era necessário que a indústria se sobrepusesse à agricultura, o que, conseqüentemente, se resume numa sobreposição da cidade ao campo.

Dentre as razões para esta sobreposição, Oliveira (2004), esclarece que o modo de produção capitalista na agricultura, o domínio do capital, foi se sobrepondo à propriedade da terra. Essa reflexão, sobre o domínio do capital abordada pelo autor também é compartilhada por Fonseca (1987), que afirma:

Na dinâmica de suas relações, o capital exige a subordinação da economia camponesa à industrial e, ao mesmo tempo, engendra, neste processo contradições sócio-político-culturais que redimensionam a luta política entre as classes, as relações Campesinato x Estado, as condições e as formas de trabalho no campo, como também o modo de vida e a organização da cultura do povo da roça (FONSECA, 1987, p.114).

Assim, o capital é apontado pela autora como o principal responsável pela circunstância de subordinação, não só da economia do campo, como também de sua população, do modo de vida e trabalho. Gradativamente, a tecnologia a serviço do capital passou a subordinar uma parcela da própria natureza, ao reproduzir de maneira artificial algumas das condições para a produção agrícola. Alguns exemplos são os insumos originados pela indústria, os quais foram se transformando, em grande parte do país, em instrumentos indispensáveis para o trabalho agrícola, proporcionando um rendimento maior da agricultura na lógica da lucratividade.

A subordinação do campo foi um processo lento, que se infiltrou na mentalidade de homens e mulheres. Neste sentido, o processo de modernização das relações produtivas considera o campo apenas em duas perspectivas: a primeira, pelo seu potencial escoador de produtos industrializados e a segunda, pela função de fornecer produtos primários para os centros urbano-industriais. Deste modo, podemos perceber que a modernização tenta dominar o campo, ao ponto de reduzi-lo a uma posição de inferioridade em relação à cidade (PESSOA, 2007).

Do mesmo modo, Carneiro (1998), ao analisar esse processo de subordinação, afirma que, por ocasião do desenvolvimento industrial brasileiro nos centros urbanos, concomitante ao desenvolvimento do capitalismo na agricultura, as indústrias passaram a atrair a população camponesa, tornando aqueles que ali permaneceram desvalorizados em seu trabalho, modos de expressão, cultura, entre outros. Esta conjuntura, segundo a autora, contribuiu muito para desenvolver a compreensão de cidade e de campo como realidades distintas, que associa o campo ao local de atraso, como agrícola; e a cidade como moderna e industrializada.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista na agricultura, segundo Fonseca (1987), ocorreu assistido pelo Estado, por meio dos incentivos fiscais. Dentre as principais implicações da ampliação do capital na agricultura destacaram-se a expansão e manutenção do latifúndio, a mecanização da lavoura, a opção pela pecuária de corte, entre outros. Na perspectiva do trabalhador, ocorreram mudanças profundas em suas formas e organizações de trabalho: “[...] A situação emergente passa a demandar mais trabalho temporário do que as outras formas tradicionais de trabalho (posse, parceria, arrendamento e meia)” (FONSECA, 1987, p.114). Essa situação, gradativamente, vai gerando uma falta de necessidade do trabalho permanente, como podemos observar, impondo, assim, ao trabalhador do campo a saída de sua terra e, conseqüentemente, a ruptura com o seu modo de vida e trabalho.

Diante dessa situação, segundo Fonseca (1987), ao trabalhador restaram apenas duas opções, sendo uma oferecida pelo próprio capital de proletarização, ou seja, continuar no campo como trabalhador assalariado, ou procurar trabalho fora dele. A outra opção era a de permanecer no campo, resistir, lutar pela posse e uso da terra e sua cultura, isto é, a de não serem passivos perante aos experimentos de imposição de uma cultura e de uma educação, que vinculados a um modelo de desenvolvimento do campo, desrespeitam o seu modo de vida e trabalho.

Esta segunda opção do trabalhador, a de permanecer e lutar pela terra, segundo Grzybowski (1990), não aconteceu de forma tranquila, pois envolveu muitos processos de violência, assassinatos e conflitos armados. O autor considera que os conflitos e tensões por causa da terra em nossa sociedade são históricos, a exemplo de Canudos, no estado da Bahia (1866-1897); Contestado, na fronteira dos estados Paraná e Santa Catarina (1912-1916); Ligas camponesas; entre outros.

As mobilizações e organizações dos sujeitos do campo foram se configurando em movimentos sociais do contexto, com uma diversidade de sujeitos sociais, determinados pelas contradições existentes na sociedade e no capital (GRZYBOWSKI, 1990). No entanto, a partir dos anos de 1970 e 1980, estas mobilizações dos sujeitos sociais do campo ressurgiram com mais energia/força e foram se ampliando em quantidade/extensão por várias regiões do país, os quais lutavam por melhores condições de vida, melhores serviços e incentivos à produção, de modo que a economia do campo não excluísse a indústria, mas que essa se desenvolvesse em favor de uma vida de qualidade no campo.

Tais mobilizações consistem nas diferentes formas, tais como: “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e outros grupos mais” (CALDART, 2002, p. 21). Ou seja, trabalham e vivem no campo diversas pessoas organizadas em diferentes formas, de acordo com seu contexto de luta.

A ampliação dos movimentos dos sujeitos do campo, conforme ressalta Ribeiro (2010), se deve ao fato de que, no início dos anos de 1980, a ditadura militar não conseguia mais dominar ou abafar as manifestações e conflitos que procediam das relações contraditórias entre capital e trabalho no campo. Neste contexto, as mobilizações sociais de luta pela terra se tornam mais visíveis, mais intensas.

O desenvolvimento desses movimentos, conforme destaca Souza (2010), não acontece por intermédio do Estado, mas sim, a partir da falta de políticas sociais, uma

vez que o Estado tem nos mostrado, ao longo da história, que estas políticas se subordinam aos interesses e exigências da classe que detém os meios de produção, isto é, a classe dominante. Além disto, também aparecem em momentos estratégicos com o propósito de calar e suprimir os movimentos.

Deste modo, a organização dos movimentos sociais acontece a partir da falta de políticas sociais, que são formados por sujeitos que avançam na construção de um projeto popular de sociedade e que são contra a lógica de subordinação do campo. Segundo Ribeiro (2010), estas se opõem à educação que era oferecida a esta população, a qual também operava como instrumento do capital, isto é, com uma função retificadora e com o objetivo de preparar quem vivia no campo para se adaptar ao processo de subordinação. A autora ressalta também, que a ação educativa incidente nesse contexto era fundada em uma concepção evolucionista que considera atrasada a maneira como viviam e trabalhavam estas populações. Assim, a educação exercia a função de levar o conhecimento e inovações à produção agrícola, desconsiderando, os saberes da população do campo.

Ainda nas reflexões de Ribeiro (2010), as ações educativas amarradas aos projetos de modernização do campo eram patrocinadas por organismos de cooperação estadunidense e difundidas por meio de programas de assistência técnica e extensão rural. Tal questão nos mostra que os sujeitos do campo eram tratados como incapazes e desprovidos de informações, sendo necessária, a imposição “redentora” da educação para ensinar o agricultor a trabalhar com a terra.

Além da questão educacional, estes movimentos têm como propósitos a luta pela terra, melhores condições de vida e de trabalho, valorização da sua cultura, entre outros. Analisando a importância da organização dos sujeitos sociais do campo em movimentos sociais, Souza (2010) afirma que:

Nessa perspectiva, os movimentos sociais são tidos como a expressão da luta de classes, a partir das suas ações críticas e de suas reivindicações que levam ao conflito. Dessa forma, representam a necessidade de uma ação coletiva, em que está em jogo não só a subversão da ordem, mas também a disputa pela hegemonia na sociedade (SOUZA, 2010, p. 58).

Os movimentos sociais representam, assim, uma forma de reação e organização da sociedade, na qual a classe trabalhadora organizada e mobilizada coletivamente busca participar, reivindicar e construir políticas sociais que evidenciem os seus direitos. A partir da diversidade dos movimentos sociais presentes no campo,

Grzybowski (1990), considera que estes são marcados por resistência, luta pela terra, pelo trabalho, reintegração econômica e social, contra a expropriação, contra o processo de desenvolvimento excludente e a arbitrariedade do Estado.

Em suas reflexões Souza (2010) afirma que são os movimentos sociais que nos ensinam as verdadeiras lições de democracia, por que estes se manifestam politicamente, ajudando-nos a pensar acerca da constante necessidade de luta por direitos sociais, democracia e emancipação humana. Deste modo, precisamos compreender os movimentos como espaços educativos da classe trabalhadora, que podem assumir o papel de evidência no processo de reflexão, formação e transformação social. Para o autor, falar em movimentos sociais é falar em algo mais inerente à sociedade, pois todas as manifestações coletivas são movimento social na relação dialética, permitindo constante oscilação e tensão.

É neste contexto dos movimentos sociais, que grande parte da população do campo tem buscado se organizar, lutando contra processos de exclusão e ampliando a sua presença na arena política, ao impor gradativamente na sociedade o reconhecimento de sua existência e de seus direitos sociais. Não desarticuladas destas lutas, tem ocorrido, também, em várias regiões do Brasil, a mobilização dos sujeitos sociais do campo, na luta por educação e escola.

## **1.2 Educação do Campo: outro olhar sobre o campo.**

Os movimentos sociais do campo buscam construir alternativas educacionais que sejam vinculadas ao seu modo de vida, seus valores, e que contribuam na superação dos desafios enfrentados. Nesse sentido, Silva (2010) destaca que os sujeitos deste contexto, organizados em movimentos, além de lutar contra o processo de exclusão, também reivindicam por políticas públicas capazes de garantir a Educação do Campo:

Assim, através de suas organizações e movimentos sociais, os camponeses têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, sobretudo, a construção de uma escola e de uma educação do campo. A Expressão educação do campo [...] constitui um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo (SILVA, 2010, p.426).

A Educação do Campo se configura em um movimento nacional, construído pelos sujeitos sociais que se encontram nesse espaço. O movimento da Educação do Campo, apesar de possuir origens no processo histórico de desenvolvimento da sociedade brasileira, tem como marco de sua construção a realização da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998.

Conforme enfatiza Caldart (2009), uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover “sobre um fio de navalha”, expressão ilustrativa que pode ser compreendida por meio da análise das contradições e tensões de luta de classes. Estas, não se encontram apenas na realidade concreta desse local, mas em toda a sociedade; os sujeitos tomam posição, agem desde a sua especificidade, porém não deixam de lutar por sua inclusão na universalidade.

A Educação do Campo tem suas origens, também, na crítica à realidade da educação dos sujeitos deste meio. Trata-se de um movimento que visa construir um projeto de educação do campo articulado com um projeto de desenvolvimento desse espaço e da sociedade.

Conforme explicita Caldart (2004), ao falar em Educação do campo, a proposta deve ser pensada na perspectiva de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo, pensado por eles e levando em conta a trajetória de luta das organizações camponesas. Além disso, segundo a autora:

A Educação do Campo assume a sua particularidade, que é vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo trata de construir uma educação do povo *do* campo e não apenas *com* ele nem muito menos *para* ele (CALDART, 2004, p. 17, grifos da autora).

Deste modo, a Educação do Campo propõe uma formação da população trabalhadora do seu espaço, a partir de sua realidade, das necessidades e de suas lutas sociais, de forma que os sujeitos deste contexto tenham direito a uma educação escolhida por eles, em um espaço que também é deles. Não se trata de uma educação *para* ou *com* o campo, mas construída pelos sujeitos que vivem e trabalham nesse espaço.

Assim, atuando de forma ampla, é um movimento que se preocupa, também, com uma educação construída com os povos daquele contexto e articulada com suas lutas: “[...] luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso a cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (CALDART, 2009, p. 43). Busca-se, assim, o direito à vida e ao trabalho, à educação e à valorização de sua cultura.

Além destes temas, que constituem a Educação do Campo, outro ponto que julgamos importante é o diálogo desta com a pedagogia, que, conforme enfatiza Caldart (2004), apesar de não ter sido a pedagogia quem inventou a Educação do Campo, esta, se constitui com o auxílio do diálogo com a teoria pedagógica. Tal diálogo acontece em torno da concepção de ser humano, na qual a formação é imprescindível para a implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

Deste modo, a autora aponta três referências pedagógicas prioritárias: a primeira delas é a tradição do pensamento Pedagógico Socialista, que nos auxilia a pensar na relação entre a educação e sua produção com a realidade particular dos sujeitos do campo. Essa tradição também pode nos apresentar a raiz da dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, além de nos trazer a reflexão sobre: “[...] algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica” (CALDART, 2004, p. 14).

A segunda referência consiste na Pedagogia do Oprimido e no contexto da Educação Popular <sup>4</sup>, as quais incluem, em suas extensões, o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão, bem como a dimensão educativa da própria condição de oprimido a partir dos referenciais de Paulo Freire. Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo possa ser considerada uma concretização prática da pedagogia do oprimido, na medida em que afirma os desprovidos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, sobretudo, educativo.

A terceira referência pedagógica consiste na Pedagogia do Movimento, que apesar de dialogar com as duas referências anteriores, também se constrói a partir das

---

<sup>4</sup>A Educação do Campo tem suas raízes mais profundas na Educação Popular, que é identificada: “[...] como prática educativa que articula a educação com a organização e luta social protagonizada pelos próprios sujeitos populares, na busca da qualidade de vida hoje, mas também a direção da construção de um outro modelo de desenvolvimento para o Brasil e de um outro projeto de sociedade” (PALUDO, 2006, p. 13).

experiências educativas dos próprios movimentos sociais, particularmente, dos movimentos sociais do Campo. A Pedagogia do Movimento consiste na denominação de uma forma de práxis pedagógica que tem como origem o movimento social a partir de um projeto de transformação da sociedade e do ser humano. Trata-se de uma formulação reflexiva dos movimentos sociais. A constituição teórica desta referência acontece concomitante ao histórico da Educação do Campo, com o propósito de produzir uma tradição pedagógica que tenha como ponto de partida o campo e as lutas sociais (CALDART, 2004; 2010).

O diálogo da Educação do Campo com estas referências pedagógicas, conforme analisa a autora, precisa se constituir e desenvolver por meio de uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada à emancipação e à luta por justiça e igualdade social. Tais questões aos poucos se constituem como componentes importantes da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana, segundo julgamos.

Além dos processos educativos que trazem, em sua proposta, a transformação da sociedade e dos sujeitos do campo, destacamos também, a importância e a contribuição da Educação do Campo na construção e afirmação de outro projeto de desenvolvimento do campo, o qual sustenta em sua extensão uma nova qualidade de vida para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, além de valorizar as experiências, a cultura desses, fortalecer um modelo popular de agricultura, e de procurar recuperar toda a dimensão educativa do trabalho (CALDART, 2004; 2009).

De acordo com Caldart (2004), este outro projeto de desenvolvimento do campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista, que, atualmente, em nosso país, articula o latifúndio e o agronegócio, que representam, na maioria das vezes, a exclusão e a morte de quem vive e trabalha neste espaço. Estas questões abordadas pela autora mostram que: “A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo” (CALDART, 2004, p.13).

Deste modo, compreendemos que o campo brasileiro, assim como toda a sociedade capitalista, é marcado pela divisão de classes sociais, com diferentes propósitos e ações. Na concepção de Fernandes e Molina (2004), este contexto é marcado por dois campos em disputa: o do agronegócio e o da agricultura camponesa <sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> O campesinato é um grupo social que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de

Menezes Neto (2009) compartilha a afirmação dos autores acima, ao afirmar que a disputa acontece da seguinte forma: de um lado as grandes monoculturas, extensões de terra, uso intensivo dos agrotóxicos, transgênicos, exportações; de outro lado, o camponês que trabalha e luta na terra, para sobreviver.

O Agronegócio é nome que se dá ao modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. No aspecto econômico, a imagem do agronegócio foi construída para renovar e modernizar a imagem da agricultura capitalista. Entretanto, trata-se de uma tentativa de mascarar: “[...] o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 41). Ou seja, mostrar apenas a lucratividade sem evidenciar a sua perversidade para com os sujeitos do campo.

Nesse sentido, segundo Fernandes e Molina, o agronegócio e suas ideologias operam a articulação de duas vertentes: a combinação e a oposição, que são usadas de acordo com o seu interesse. Assim, exemplificando, temos a combinação realizada a partir do ponto em que a agricultura capitalista se apresenta como semelhante à agricultura camponesa, isto é, como se ambas tivessem a mesma natureza ou como se fossem sinônimas.

Entretanto, sabemos que esta questão não se sustenta, pois se trata de uma estratégia capitalista para absorver e dissolver a agricultura camponesa, já que a agricultura capitalista se desenvolve por meio do controle do mercado, da exploração do trabalho assalariado e da exploração intensa. Enquanto, a agricultura dos sujeitos do campo também é explorada de forma intensa, ao ficar apenas com uma pequena parte de sua produção, sendo que a maior parte é apropriada pelas empresas capitalistas, portanto, não são sinônimas (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Já a oposição, de acordo com os autores acima citados, é realizada por meio da fragmentação da agricultura dos sujeitos do campo: de um lado os pequenos agricultores empobrecidos e de outro lado os agricultores remediados, isto é, aqueles que foram capitalizados pelas empresas. Neste caso, o primeiro seria considerado atrasado e o segundo, moderno, como se ambos os casos fizessem parte de tipos de organização do trabalho.

---

produção. Pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio (FERNANDES E MOLINA, 2004, p. 42-43).

Ao contrário da lógica do agronegócio, conforme analisam Fernandes e Molina (2004) e Menezes Neto (2009), a agricultura camponesa não é favorável à produção de uma única cultura e não se utiliza prioritariamente de insumos agrícolas: “Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e conseqüentemente os índices de desenvolvimento estão entre os maiores” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 43). Isto é, eles estão comprometidos com a vida, com a qualidade dos alimentos e não com o lucro e desrespeito a vida e a natureza.

Em ambos os campos e/ou projetos de disputa (a agricultura camponesa e o agronegócio), o modelo educativo irá refletir o que cada projeto político apresenta. Menezes Neto (2009) enfatiza que os processos educativos, na perspectiva do agronegócio, representam as ideologias do sistema capitalista elaboradas pelas classes dominantes e possui um dos mais fortes mecanismos de alienação em massa: a mídia. Esta apresenta o agronegócio como essencial para o desenvolvimento econômico do Brasil, de forma sedutora e envolvente, a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante ou hegemônico. Em conseqüência, o ensino escolar representa as aspirações da classe dominante, ao preparar os educandos para o mercado de trabalho, aptos a seguirem as regras de um mundo capitalista, no qual imperam o individualismo, a competitividade e a eficácia técnica. Este ensino não visa formar cidadãos ativos, pensantes e construtores de uma sociedade crítica e igualitária, mas sim, reprodutores dos interesses capitalistas.

Em contrapartida, o ensino escolar do modelo camponês nasce no contexto de luta pela terra e condições dignas de vida e trabalho. Ele opera no sentido de auxiliar os sujeitos a serem capazes de enfrentar as inúmeras tensões constantemente presentes. Nesse modelo escolar, o trabalho humano como princípio educativo <sup>6</sup> é evidenciado por uma concepção de educação a partir do mundo do trabalho. De acordo com Menezes Neto, (2009) o trabalho como formação humana e princípio educativo encontra-se: “[...] no processo de conhecimento da relação ser-humano/natureza, visando que o educando compreenda a totalidade das relações sociais, culturais e práticas do mundo em que ele está envolvido” (2009, p.32). Nesse ensino, o trabalho é desenvolvido para proporcionar, primordialmente, a compreensão ao educando sobre as relações existentes na comunidade na qual ele se encontra.

Deste modo, compreendemos que não é possível pensar em Educação do Campo sem a existência da agricultura camponesa, bem como na concretização do

---

<sup>6</sup> O trabalho como princípio educativo será abordado de forma mais detalhada, posteriormente.

projeto de desenvolvimento do campo que se oponha ao desenvolvimento capitalista, uma vez que a Educação do Campo foi e está sendo construída pelos sujeitos do campo que possuem a compreensão e a consciência da importância de uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo, como um passo significativo para a transformação da sociedade, na qual o direito e o respeito à vida seja uma prioridade.

### **1.3 O trabalho como princípio educativo: um dos Princípios da Educação do Campo.**

Para que o direito e o respeito à vida dos sujeitos do campo sejam concretizados, a Educação do Campo afirma e articula vários princípios, tais como: a necessidade de opor a lógica em que a escola do campo é marginalizada, pobre e ignorada, para superar o círculo vicioso que contribui em sair do campo para obter um estudo melhor, ou estudar para ter condições de sair do campo; a luta para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública de qualidade, que não se limita apenas à sala de aula, mas que seja voltada à realidade de vida no campo, enfatizando sua cultura, valores e formas de trabalho (ARROYO et al 2009; KOLLING et al, 1999).

Outros princípios consistem na importância de compreender o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, com políticas públicas capazes de reconhecer estes sujeitos enquanto sociais, culturais e políticos, como protagonistas que são desse movimento; e na necessidade de atribuir uma nova compreensão para a relação campo e cidade, não de subordinação, mas sim, de complementaridade. Deste modo, a Educação do Campo parte da experiência de classe, dos sujeitos deste contexto, organizados em movimentos, que lutam para que a concepção de educação seja capaz de orientar as suas práticas (ARROYO, et al, 2009; KOLLING et al, 1999).

A Educação do Campo, segundo Caldart (2009), por meio da práxis pedagógica dos movimentos sociais, retoma a discussão e a prática de dimensões de formação humana, que constituem as bases de uma educação emancipatória; assim como, retoma, também, os pilares do vínculo existente entre trabalho e educação, recolocando a compreensão do trabalho como princípio educativo, ao reconhecer a centralidade do mesmo na constituição do ser humano e da vida em sociedade.

Sendo assim, com o objetivo de compreender melhor o trabalho como princípio educativo, consideramos oportuno discorrer, neste momento, primeiramente sobre o

significado do trabalho. Dessa forma, recorrer ao trabalho como princípio educativo, de um lado, nos remete a uma aproximação com as contradições do modo de produção capitalista. De outro, nos remete à produção da existência nos modos de produção não capitalista.

O campo, como já foi abordado, não se encontra à parte dessa situação do modo de produção capitalista; o trabalho neste local é marcado por características desse modo de produção <sup>7</sup>, como a divisão social <sup>8</sup> e sexual <sup>9</sup> do trabalho, além da precarização do trabalho entre outras. Estas características têm influenciado e modificado as relações sociais dessa população e, conseqüentemente, excluído os sujeitos do campo do seu contexto de vida. Nesse sentido, a Educação do Campo, com o propósito de superar a exclusão remetida a essa população, propõe retomar a discussão e a prática de dimensões de formação humana, que constituem as bases de uma educação emancipatória, que propõe retomar, também, o vínculo entre educação e trabalho (CALDART, 2009).

O reconhecimento da prática como dimensão formativa do homem e a luta por uma educação emancipatória, abordados pela Educação do Campo, encontram respaldo na ontologia do trabalho. Marx (1989) entende o trabalho como um processo entre o homem e a natureza, no qual o homem ao transformar a natureza também se modifica:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1989, p. 202).

O trabalho, nesse sentido, consiste em uma ação, na qual o homem se apropria da natureza para sobreviver. Essa mesma ação é que caracteriza a condição humana, pois, por exemplo, por meio dessa ação, o homem manifesta a sua subjetividade, desenvolve a linguagem, cria instrumentos e meios de trabalho. Para o referido autor, mesmo que uma aranha execute tarefas semelhantes ao trabalho de um tecelão, ela o

---

<sup>7</sup> “No capitalismo as relações de trabalho caracterizam-se como relações de assalariamento. Na perspectiva marxista, são relações de exploração, de extração, pelo capitalista, sobre o trabalho realizado pelos trabalhadores (LIEDKE, 1997)”.

<sup>8</sup> A divisão social do trabalho consiste na organização e distribuição das atividades de acordo com as características biológicas, ou grupo social dos sujeitos (SILVA, 1997).

<sup>9</sup> A divisão sexual do trabalho consiste em um processo de distribuição e separação das atividades de acordo com o sexo dos sujeitos (SILVA, 1997).

fará a partir de seu instinto, enquanto um tecelão imaginará todo o seu trabalho antes mesmo de realizá-lo.

Essa condição de imaginar o trabalho e o produto final em sua é um dos privilégios do homem. Enquanto os animais se adaptam à natureza, o homem adapta a natureza de acordo com as suas necessidades, pois, produz os seus próprios meios de trabalho e, conseqüentemente, sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2009; FRIGOTTO, 2001). Sendo assim, o trabalho humano é consciente e proposital.

Deste modo, o trabalho humano é a atividade que procede do consumo de energia física e mental voltada à produção de bens de serviço, capaz de contribuir para a reprodução da vida em sociedade a partir dos sentidos ontológicos do mesmo (MARX, 1989). Ou seja, o trabalho possui uma importante dimensão formativa, dimensão esta, fundamental para a constituição do humano e no seu processo de socialização (SAVIANI, 2007; SANTOS, 2010).

Historicamente, a espécie humana, além de criar, tem aperfeiçoado constantemente os seus instrumentos de trabalho. A fabricação de meios para auxiliar este processo é, também, uma exclusividade humana. Alguns animais igualmente são utilizados como meios de trabalho, porém não são capazes de criar seus próprios instrumentos. Sendo assim, Marx (1989, p. 202) classifica três componentes do processo de trabalho: “1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”. Além dos três componentes, o autor afirma que todo processo, exige também os sujeitos, ou seja, homens para agir sobre o objeto.

Assim, para que possamos exemplificar os três componentes utilizamos o trabalho realizado por uma costureira, no qual, a atividade adequada a um fim pode ser o processo de fabricação de uma peça de roupa. A matéria a que se aplica o trabalho será o tecido e os meios de trabalho serão todos os instrumentos utilizados pela costureira para auxiliá-la na construção da peça de roupa, a exemplo, a agulha a tesoura, a linha, a própria máquina, entre outros.

No entanto, no modo de produção capitalista, o processo de trabalho tem a necessidade de se organizar de forma fragmentada <sup>10</sup>. O trabalho no capitalismo é contido como mercadoria a qual significou em uma separação entre força de trabalho e meios de produção, de tal maneira que o trabalhador, não visualizava mais todo o processo de trabalho. Deste modo, objetiva-se manter a hegemonia do poder e controle

---

<sup>10</sup> A fragmentação trata-se de dividir o mesmo ofício, ou uma profissão em diversas funções. Deste modo, fica mais fácil para o capitalista substituir a mão-de-obra, pois é necessário tempo menor para formar o profissional.

dos sujeitos, os quais representavam uma maioria em relação aos dominantes e detentores dos meios de produção. A partir das inúmeras transformações no decorrer da história, em relação ao trabalho, este foi se tornando alienado, isto é, que não permite que os homens pensar e refletir sobre esta ação (BRAVERMAM, 1987; MARX, 1989; SANTOS, 2004, 2010).

Conforme destaca Albornoz (1986), no capitalismo é extraído do trabalhador um esforço além do necessário: “Do esforço do operário é extraído um valor que deixa uma sobra aos interesses do capital, [...]. Com base nesta sobra de valor alienada do produtor se criam novos setores de atividade não propriamente produtiva, e se reproduz o capital” (ALBORNOZ, 1986, p. 42). Esta sobra mencionada pela autora consiste na mais valia, isto é, aquilo que é produzido excedente, que cria e recria o capital.

Entretanto, na concepção de Marx (1989) e Gramsci (2000), mesmo com a fragmentação que o trabalho sofre dentro do modo de produção capitalista, tornando-o alienante, o trabalho não perde sua característica educativa. Isto é, mesmo com inúmeras formas alienantes, o trabalho não perde a seu caráter pedagógico, pelo fato de que toda relação hegemônica é uma relação pedagógica, tanto para o submisso, quanto para quem detém os meios de produção. Ou seja, por mais que o trabalho se desenvolva num contexto de coação e consentimento, ele pode educar ambas as partes. Silva (2007) também compartilha da ideia que o trabalho não perde o seu caráter educativo, pelo fato de continuar centrado no ser humano:

O trabalho centrado no ser humano continua presente em todas as formas de sociedade, desde que se expresse como condição de construção e realização de o homem tornar-se humano pelo trabalho. O trabalho como expressão da relação entre o homem e a natureza, em cujo relacionamento ele se materializa por está cheio de natureza. [...] O trabalho gera conhecimentos, padrões culturais, faz com que os seres humanos se relacionam com os demais e constitui a vida social, se torna humano. O trabalho é fundamental para a criação da identidade do homem. Ao trabalhar o homem deixa a sua face na natureza, reconhece a si mesmo e produz sua identidade social. Ao criar o novo, através da práxis do trabalho – enquanto resultante de um projeto inicialmente concebido (subjetivamente), que se materializa (objetivamente) na natureza- (SILVA, 2007, p. 56).

Assim, para a autora, mesmo que o trabalho se desenvolva como uma forma de sujeição, continua se desenvolvendo em uma ação que torna o homem humano. Por meio deste, as pessoas se relacionam com as outras, constroem a sua vida social, se reconhecem; trata-se, portanto, de uma ação reflexiva das pessoas sobre a natureza.

Gramsci (2000) ressalta que todo trabalho físico, por mais que seja degradante e mecânico, sempre exige um mínimo de qualificação técnica: “Por isso seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2000, p. 18). O autor prossegue afirmando que a escola é o instrumento para formar os diversos intelectuais, porém, ela é dividida em clássica para as pessoas que detém os meios de produção e para os intelectuais e, profissional para a classe trabalhadora. Nesse sentido, segundo o autor é preciso abolir essa divisão da escola, que se desenvolve a partir da divisão de classes, que terá solução a partir da criação da escola unitária:

Escola única inicial de cultura geral, humanista formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-à a uma das escolas especializadas ou do trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Assim, para a superação da escola dual - da classe dominante e da trabalhadora, Gramsci (2000) propõe uma escola unitária, que articule a teoria e a prática e tenha o trabalho como norteador de sua prática. Essa escola poderia garantir aos sujeitos o domínio da tecnologia e do conhecimento, por meio da articulação do trabalho manual e do trabalho intelectual na mesma proporção. Tal articulação entre conhecimento técnico e conhecimento científico, para o autor, é essencial. Porém, essa articulação consiste em um dos indícios para a compreensão do trabalho enquanto um princípio educativo, que busca articular a formação concreta, científica e especializada a uma formação política do trabalho, auxiliando os sujeitos a uma compreensão consciente sobre a sua realidade.

Segundo Silva (2007), a partir do ano de 1990 que o debate sobre o trabalho como princípio educativo deixou de ser exclusividade do meio acadêmico e passou a ser assumido também pelos movimentos sociais do campo. A partir desse ano, a questão da educação, principalmente a Educação do Campo enquanto um direito dos sujeitos desse contexto passou a ser debatida com mais intensidade e força. Nesse sentido, conforme destaca a autora, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) tiveram um papel essencial no resgate dessa concepção nas propostas educativas. A autora ainda alerta que é preciso reconhecer o trabalho como um método pedagógico, capaz de educar, produzir conhecimentos e provocar aprendizagens:

O trabalho educa produzindo conhecimentos e criando habilidades para incorporar ações e comportamentos produzidos. Inclusive proporcionando o amor pelo trabalho no meio rural e uma iniciação técnica aos diversos tipos de trabalho existentes no campo, cuidar dos filhos (as), da comida, da terra, dos animais, da floresta, dos assuntos administrativos da organização, da cooperativa, da família, da escola, da preparação das reuniões, mutirões, da realização dos empates para impedir a derrubada de floresta, da aprendizagem para convivência com o semi-árido, da aprendizagem da cooperação, da solidariedade e da democracia (SILVA, 2007, p. 57).

Existem diversas formas de trabalho no campo, compreendendo desde o ato de cuidar dos filhos até ações tensas, como impedir a derrubada de florestas, a construção de hidrelétricas, entre outras. Trata-se de diversas atuações capazes de produzir conhecimento, criarem habilidades, garantindo, assim, a vida e condições para o desenvolvimento do meio em que vivem os sujeitos do campo. Neste sentido, é preciso compreender o trabalho não apenas no contexto das necessidades, mas também, como método pedagógico capaz de provocar aprendizagens e que consiga articular o conhecimento, a experiência dos sujeitos do campo com os conhecimentos advindos das diversas ciências (SILVA, 2007; FRIGOTTO, 2001).

Nesse sentido, para Molina (2009), um dos valores da Educação do Campo é a recuperação do trabalho como princípio educativo, que consiste na compreensão da centralidade deste como processo de formação humana. Este processo encontra-se na base da relação homem/natureza e revela um potencial educativo, capaz de proporcionar ao jovem e ao adulto a compreensão das relações sociais, culturais, práticas da sociedade além de poder auxiliar, também, na promoção e na produção da autonomia dos sujeitos do campo.

Do mesmo modo, Menezes Neto (2009) afirma que o trabalho, na educação defendida pelos sujeitos do campo, precisa ser definidor do processo educativo, pois consiste em um fundamento centrado no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico e científico, à formação não para o mercado de trabalho, mas sim para o mundo do trabalho, o qual é compreendido como “[...] processo de conhecimento de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos” (MENEZES NETO, 2009, p. 26). Nessa perspectiva, o trabalho seria entendido, então, como princípio educativo, capaz de compreender o processo educativo como emancipatório.

A partir do debate da educação construída pelos sujeitos do campo, numa perspectiva de reconhecimento dos seus direitos, apontamos a Pedagogia da Alternância como uma das possibilidades de efetivar a relação trabalho e educação nas práticas

escolares do campo. Deste modo, no próximo capítulo serão abordadas as experiências de formação por alternância enquanto uma das possibilidades de articulação entre os diferentes espaços de formação dos sujeitos do campo. Especificamente, será detalhado o PE, um dos instrumentos essenciais na concretização desta articulação trabalho e educação.

## **CAPÍTULO 2 - O PLANO DE ESTUDO (PE) COMO INSTRUMENTO CENTRAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.**

*A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a escola pode ter um papel importante na disputa de projeto de campo, de sociedade e de formação humana (Roseli Caldart).*

No capítulo anterior, apresentamos o contexto da Educação do Campo, que traz como protagonistas os sujeitos do campo, organizados em movimentos, com o objetivo de lutar para superar o processo de exclusão dos povos oriundo do capitalismo. Tomamos como principal valor da Educação do Campo a ideia do trabalho como princípio educativo e salientamos que, por mais que se trate de educação, ela não se restringe apenas à sala de aula, pois toda a vida no campo pode ser educativa, como enfatizado na citação acima. Entretanto, a escola pode constituir-se em uma importante ferramenta na luta pela terra, trabalho e vida, desde que esteja articulada com a formação humana e com um projeto de desenvolvimento do campo ressaltados nos princípios da Educação do Campo (ARROYO et al, 2009).

Deste modo, apresentamos que, no contexto do movimento da Educação do Campo, diversas experiências educativas têm se desenvolvido na atualidade. Dentre elas, destacam-se as experiências de formação por alternância que, segundo Silva (2003), se multiplicaram nas últimas décadas. Nelas, Pedagogia da Alternância é utilizada como uma possibilidade de formação que busca integrar a aprendizagens no ambiente familiar com as aprendizagens no ambiente escolar, ou seja, uma integração escola-família, teoria-prática e educação-trabalho no processo de formação de jovens do campo (SILVA, 2003; RIBEIRO, 2010).

A partir destas questões, realizamos, neste capítulo, um breve histórico sobre a constituição da Pedagogia da Alternância na França, na Itália e no Brasil. Apresentamos a articulação nacional das experiências de formação por alternância, em um movimento denominado Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e os pilares que os constituem. E ainda, contextualizamos e apresentamos os instrumentos da alternância, com ênfase para o Plano de Estudo (PE), salientando suas etapas de elaboração, possibilidades e limitações na articulação trabalho e educação.

Assim, o objetivo geral deste capítulo foi analisar, no contexto da Pedagogia da Alternância, o potencial do PE na articulação trabalho e educação. Especificadamente, buscamos: resgatar as origens dos Centros Familiares de Formação por Alternância, nos

países França, Itália e Brasil, caracterizando a proposta da Pedagogia da Alternância; descrever os princípios da alternância na busca da articulação entre o mundo da vida e da escola; descrever o processo de construção dos instrumentos da alternância, caracterizando o PE.

Os pontos discutidos neste capítulo tornam-se pertinentes por oferecer subsídios para compreensão sobre a constituição e desenvolvimento de algumas experiências educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância, particularmente, sobre os instrumentos de alternância como componentes de articulação entre os diferentes tempos-espacos. Nesse sentido, direcionamos a discussão para a compreensão do instrumento de alternância PE, no processo de formação dos CEFFAs, como instrumento de valorização do trabalho e utilização do seu potencial educativo na formação dos jovens do campo.

## **2.1 A origem e constituição dos Centros Familiares de Formação por Alternância<sup>11</sup>**

As primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR)<sup>12</sup> constituíram-se nos modelos orientadores das diversas experiências de formação em alternância presentes no Brasil e em vários países. A constituição da primeira MFR aconteceu por volta do ano de 1930, no sudoeste da França, em um cenário difícil de reconstrução social e econômica, após o fim da Primeira Guerra Mundial (SILVA, 2003).

Nesse mesmo contexto, de um lado, o Estado francês não estava preocupado com as especificidades dos sujeitos do campo, e menos ainda, com a escolarização destes; o Estado se interessava apenas pelo ensino oferecido à população urbana, pois acreditava que apenas este seria promissor ou traria mais prestígio ao país. De outro lado, a Igreja se preocupava tanto com a população, quanto com o ensino do campo, no entanto, não tinha um modelo de educação para essa população. Por isso era necessário a criação da escola do campo que atendesse aos interesses desta população (QUEIROZ, 1997).

Sendo assim, para os filhos dos agricultores que optavam em continuar os estudos, não lhes restavam alternativa a não ser sair do campo e migrarem para o meio urbano. Entretanto, a maioria dos agricultores não tinha condições de dispensar o

---

<sup>11</sup> Silva (2003) e García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010) apresentaram e analisaram detalhadamente a história e o contexto social da constituição das MFRs.

<sup>12</sup> Tradução para o português: Casa Familiar Rural.

trabalho do filho em sua propriedade, nem de os manterem financeiramente na cidade para o estudo.

Nesse contexto, de acordo com Silva (2003), um grupo de pequenos agricultores começou a se mobilizar em torno da seguinte questão: como nossos filhos poderiam seguir os seus estudos sem precisar sair do campo? Estes agricultores, com o auxílio do pároco da localidade, concordavam que, para solucionarem esta problemática, era preciso uma formação que abrangesse os conhecimentos gerais, técnicos e práticos. Essa discussão foi, então, se ampliando com a participação de outros agricultores e possibilitando o surgimento de várias outras ideias sobre um modelo de educação que atendesse as necessidades dos educandos e do lugar em que eles viviam e trabalhavam.

Deste modo, podemos afirmar que a iniciativa de construção da primeira MFR não aconteceu por meio do acaso, muito menos por decisão do Estado francês; ela se desenvolveu por meio de uma longa caminhada e sobre terreno do catolicismo social, a partir das famílias de agricultores preocupados com a formação de seus filhos. Uma formação integral, social, profissional, pessoal, humanista, enfim global e que fosse adaptada às reais necessidades e realidades daquela população. Assim, nas reflexões das famílias dos agricultores, surgiu, segundo a autora, a seguinte proposição:

[...] os jovens, trabalhando nas propriedades de seus pais, poderiam se reagrupar periodicamente para adquirir um complemento de formação que fosse adaptado à situação de agricultor. Pelas condições existentes, houve um acordo de que este período de formação complementar fosse realizado sobre forma de internato, onde os alunos passariam três semanas em aprendizado prático nas suas propriedades e uma semana em formação teórica na escola. [...] Nascia assim, aquela que viria a ser uma das características e base fundamental do projeto pedagógico das Maisons Familiales Rurales (MFRs): a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação (SILVA, 2003, p. 45-46).

Naquele momento histórico o grupo de pais agricultores se encontrava dividido: de um lado almejava-se que o filho estudasse, por outro lado, precisava-se do auxílio deste no trabalho agrícola na propriedade. O caminho que eles encontraram para esse impasse foi a proposição do ensino que alterna a vida na propriedade e a escola, em regime de internato. Esta preposição, pouco a pouco, foi desprendendo-se da condição de projeto para se concretizar em uma ação, na qual os pais eram os responsáveis da condução pedagógica e financeira da MFR que compreendia os conteúdos gerais teóricos de História, Geografia, Ciências, as técnicas agrícolas e também a preparação

para a vida associativa (SILVA, 2003). Isto é, a MFR além de trabalhar os conteúdos básicos, também desenvolvia conteúdos e metodologias apontados pelas famílias dos agricultores como capazes de auxiliá-los no trabalho em sua propriedade.

Mesmo com todo o empenho das famílias, a constituição da primeira MFR, não se configurou em uma tarefa fácil, pelo contrário, inúmeros obstáculos e desafios surgiram em resistência a esta pedagogia. “Os fundadores das primeiras MFR não tinham nenhum passado institucional e pedagógico do tipo de escola que iam criar, já que esta não existia. Tampouco tinham conhecimento das pesquisas e inovações pedagógicas” (GIMONET, 2007, p. 21). Esta formação por alternância ainda não tinha sido pensada nem mesmo idealizada. Os fundadores desta proposta não se definiam como educadores ou pesquisadores acerca do contexto pedagógico, não tinham conhecimento das pesquisas, entretanto, possuíam grande sensibilidade aos problemas enfrentados pela população do campo e entendiam a necessidade da criação de uma escola capaz de auxiliar no seu cotidiano. Começaram assim, um amplo movimento de pesquisa-ação com base na criatividade e na experimentação (GIMONET, 2007).

As experiências das MFRs, segundo García-Marirrodrgia e Puig-Calvó (2010), só se solidificaram na França por volta de 1950 e chegaram à Itália gradativamente, para, a partir de então, se estenderem por outros continentes. Esta expansão, por sua vez ocasionou a criação da *Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR), por volta do ano de 1970, como organismo de caráter educativo e familiar. O objetivo dessa Associação Internacional, segundo os autores, é a difusão e articulação das MFRs em todos os países, além de representar os interesses dos CEFFAs perante os organismos internacionais; difundir diante a opinião pública os princípios dos CEFFAs<sup>13</sup> e cogitar por sua verdadeira aplicação.

Já no Brasil<sup>14</sup>, as primeiras experiências de formação por alternância surgiram no final dos anos de 1960, no Estado do Espírito Santo, com a criação da Escola Família Agrícola (EFA). A iniciativa de construção da primeira EFA em solo brasileiro partiu de um padre, pertencente à Companhia de Jesus que, sensibilizado com a realidade das famílias do campo, identificou a necessidade de uma escola, que fosse capaz de auxiliar nas necessidades do campo naquele estado. Com essa preocupação foram criadas as primeiras Escolas Família Agrícola (EFA) no Espírito Santo. O organismo promotor

---

<sup>13</sup> Os princípios dos CEFFAs serão apresentados posteriormente.

<sup>14</sup> Silva (2003), Queiroz (1997) e Rodrigues (2008) analisaram mais detalhadamente a construção e implementação das primeiras experiências brasileiras de formação por alternância, as EFAs e as CFRs.

desta iniciativa foi o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)<sup>15</sup> (QUEIROZ, 1997; RODRIGUES, 2008).

Posteriormente, conforme destaca Rodrigues (2008), foram organizadas outras EFAS que, gradativamente, foram se multiplicando por todo o Estado do Espírito Santo e, com a consolidação destas experiências educativas em solo capixaba, elas foram se expandindo para outras regiões brasileiras.

Nos anos de 1980, segundo Silva (2003), sem vinculação com as EFAs, teve início a criação das Casas Familiares Rurais (CFRs), inicialmente na região nordeste e, posteriormente, na região Sul do país, onde encontrou solo fértil para sua permanência e expansão. As CFRs, diferentemente das EFAs, foram desenvolvidas sobre referência e influência das experiências das MFRs francesas, enquanto as EFAs foram desenvolvidas sobre a influência das EFAs italianas. As EFAs e as CFRs, de acordo com Silva e Queiroz (2007), são as experiências de formação por alternância mais antigas e significativas na sociedade brasileira, tendo influenciado de maneira direta a implementação de outras experiências de formação por alternância no país.

No ano de 2005, durante o III Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado em Foz do Iguaçu - PR, essas experiências pioneiras de formação por alternância se uniram e deram início a um movimento de articulação que recebeu o nome de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS). Na atualidade, encontram-se espalhados por todas as regiões BRASILEIRAS oito diferentes CEFFAS: Escolas-Família Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas de Assentamento (EAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas técnicas Estaduais (ETEs), Casas das Famílias Rurais (CDFRs) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) (SILVA e QUEIROZ, 2007).

Apesar da expansão dos CEFFAs em todo país, apenas no ano de 2006, foi aprovado o parecer CEB nº 01/2006, que recomenda dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos CEFFAs. A falta desse documento dificultou bastante o reconhecimento dos centros e a certificação de seus educandos. No entanto, a luta pela legalização e reconhecimento dessa pedagogia ainda prevalece, uma vez que o fato de existir a lei para uma determinada situação, não significa que esta situação será regularizada: a lei por si só não garante muita mudança; sendo preciso lutar para fazer

---

<sup>15</sup> O MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma Instituição Filantrópica, fundada em 1968 pelo Pe. Humberto Pietrogrande, sua sede se localiza localizada em Anchieta-ES.

valer os direitos previstos nela, por meio de organizações conscientes e constantes batalhas.

No desenvolvimento de suas ações, os CEFFAs, possuem quatro pilares fundamentais: a Pedagogia da Alternância, a Associação dos Pais, o Desenvolvimento do Meio e a Formação Integral dos jovens. Estes constituem a marca de identidade dos CEFFAs, já que estavam presentes desde as primeiras MFRs. Estes pilares também são analisados como sendo os dois meios e as duas finalidades dos Centros de Formação, ou seja, por meio da associação local e da Pedagogia da Alternância entre o meio escolar e o meio sócio familiar, os CEFFAs buscam a Formação Integral dos jovens e o Desenvolvimento do Meio onde vivem (PUIG-CALVÓ, 1999; GIMONET, 2007).

Segundo Puig-Calvó (1999), a Alternância, enquanto um pilar meio refere-se como pedagogia específica, capaz de integrar o meio sócio familiar e o centro escolar, fundamentada, sobretudo na experiência, como ponto de partida. Silva (2003) compartilha este posicionamento ao afirmar que, a alternância propõe uma articulação entre a escola e o mundo dos educandos:

A alternância, enquanto um princípio pedagógico, mais do que sucessões de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens agricultores situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os atores do projeto educativo, a formação em alternância traz em bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar/produtivo (SILVA, 2003, p. 11-12).

Deste modo, ao limitar a alternância apenas como sinônimo de ensino alternado nos diferentes lugares, propriedade e centro escolar, esta estaria sendo reduzida a uma sequência de espaços. Em consequência disso, não haveria compreensão para os sujeitos envolvidos no processo de formação sobre a articulação destes espaços. Ao compreender a alternância enquanto um princípio pedagógico, compreendemos o seu propósito de proporcionar na formação dos educandos, momentos em que o mundo escolar e mundo da vida e do trabalho se articulam, o que pode possibilitar que os conhecimentos destes diferentes lugares sejam colocados em um mesmo patamar de importância.

Segundo Menezes (2003); Frazão e Dália (2011), o pilar Associação, geralmente se consistiu no primeiro passo para a construção das experiências de formação por alternância. Na construção das MFRs, identificamos a presença de uma associação, bem como na constituição das EFAs, CFRs, entre outras. A estas associações, na maioria das vezes, é deliberada a responsabilidade de conduzir diversos aspectos dos centros de formação, como econômicos, políticos, jurídicos, gestão.

Ao analisar os dois pilares-meio, Pedagogia da Alternância e Associação, Frazão e Dália, (2011) identificam a preocupação com a formação por meio de um ensino que seja capaz de associar a experiência do trabalho familiar ao centro educacional, proporcionando uma relação direta entre os monitores e as famílias, ambos assumindo a responsabilidade de educadores. Neste aspecto, os CEFFAs vão se apropriando dos demais setores sociais e permitindo a transformação educacional, na qual a comunidade possa ser convidada a participar e contribuir com a escola em um processo de integração escola-família-comunidade.

A Formação Integral, enquanto um pilar-fim de um CEFFA, segundo Menezes (2003), Frazão e Dália, (2011), é denominada por uma construção da personalidade do educando junto com a sua família e comunidade. Trata-se de uma formação geral e profissional, contextualizada com a vida e trabalho do educando, capaz de torná-los autônomos, e de se posicionarem diante da realidade social.

Na concepção de García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), a Formação Integral não consiste apenas em oferecer cursos de formação profissional e técnica, mas sim oferecer uma visão integral, na qual a pessoa possa se formar em todos os âmbitos de suas capacidades como pessoa e ser humano, que se tornam sujeitos da sua própria história e possíveis promotores do Desenvolvimento do Meio em que vivem, ou seja, do desenvolvimento local. Os autores analisam, ainda, que o desenvolvimento local unido indissociavelmente à Formação Integral consiste em uma consequência e uma necessidade, uma vez que, se o meio não evolui com condições de uma vida melhor, as pessoas que vivem e se formam nesse meio estão se coagindo a mudar deste local.

Apesar de apresentarmos separadamente, os quatro pilares dos CEFFAs, eles se desenvolvem por meio de uma dinâmica de relações. Nessa dinâmica a Associação dos Pais pode ser constituída por pais, monitores, mestres de estágios, ex-alunos, entidades filantrópicas, entre outras, formando parcerias, com os objetivos de concretizar o funcionamento da escola e efetivar o desenvolvimento da alternância enquanto uma pedagogia, capaz de articular a teoria e a prática, a escola e a família. Concomitante a

este objetivo, os pilares buscam promover, também, a formação técnica, profissional, intelectual, social, humana, ética do educando. Nessa formação o educando pode se converter em sujeito transformador do si e conseqüentemente seu próprio meio (PUIG-CALVÓ, 1999; GIMONET, 2007).

Estes pilares constituem os fundamentos principais do movimento dos CEFFAs; no entanto, apresentam um caráter muito geral, sendo necessário considerar a implementação da formação a partir do uso dos instrumentos pedagógicos e das atividades práticas para compreender a Pedagogia da Alternância, uma vez que: “A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET 2007, p. 29). Trata-se, portanto, de uma dinâmica que parte da experiência para avançar na reflexão, orientada para uma experiência.

## **2.2 Os Instrumentos de alternância: articulação dos diferentes tempos-espacos**

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, segundo Gimonet (2007), se realiza, primeiramente, no meio sócio familiar, lugar da experiência, do trabalho, da produção da vida, da observação e da investigação. Este meio deve ser considerado como base de saberes e suporte de formação, ou seja, o ponto de partida que antecede ao meio escolar. Posteriormente, a alternância se realiza no meio escolar, lugar da conceitualização, da formalização, no qual os saberes teóricos e formais são sistematizados. Os dois meios constituem, assim, uma unidade de formação ou de sequência de alternância.

Nesta sequência, a escola se encarrega de uma preparação para as atividades no meio sócio familiar, que, por sua vez, possibilita a realização da experiência e da investigação. Retornando à escola, a experiência é formalizada e conceitualizada, para no retorno ao meio sócio familiar ocorrer o desenvolvimento da ação e da experiência. E, assim, sucessivamente, de forma que esta sequência de alternância permita e possibilite uma coerência, integração e unidade entre os espaços-tempos da formação (GIMONET, 2007).

Na realização desta unidade de formação, Gimonet (2007) ressalta que a Pedagogia da Alternância utiliza alguns instrumentos pedagógicos específicos para dar sentido à dinâmica e a articulação dos diferentes tempos-espacos: escola-família, teoria-prática, trabalho-educação. Dentre estes, o autor destaca a importância dos instrumentos básicos da Pedagogia da Alternância.

Para discorrermos sobre os instrumentos, torna-se necessária a compreensão da construção dos mesmos, o que de certa forma, nos remete novamente à criação da primeira MRF, uma vez que, ambos os temas encontram-se articulados (SILVA, 2003). Na fase inicial das MFRs, a opção por considerar a realidade dos jovens, segundo Silva (2003) favoreceu o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos instrumentos de alternância. A autora afirma que um dos principais instrumentos das MFRs, o *cahier d'exploitation familiale*, traduzido como Caderno de Propriedade, foi o resultado de diferentes denominações e caracterizações até chegar à sua forma definitiva. No início, este caderno era chamado de *La monographie de village*, que naquele momento consistia em uma atividade de observação e coleta de dados, que era realizada pelos educandos do meio em que viviam. De acordo com a autora, no entanto, devido ao desinteresse dos educandos e à dificuldade de desenvolver este instrumento, tal foi abandonado.

Conforme destaca Silva (2003), o interesse dos educandos não consistia em conhecer a história da Igreja, da vila, deste modo, esse interesse era voltado para as questões profissionais, no trabalho em si. Tais constatações ocasionaram o surgimento da *La monographie de l'exploitation*, traduzida como monografia da propriedade; esta era mais próxima do interesse dos educandos, uma vez que era conduzida ao trabalho agrícola e reforçava o envolvimento dos pais na parceria de formação. A monografia, segundo a autora, era orientada progressivamente, desenvolvida nos três anos de formação, pois, nesse período o educando deveria analisar e compreender a sua propriedade.

Na concretização deste instrumento, segundo Silva (2003), inicialmente, o educando realizava uma abordagem descritiva da estrutura de sua propriedade, desde a origem até as produções. Após a descrição destes elementos, conforme destaca a autora, era realizada a análise dos mesmos e, ao final, o educando avaliava todo o funcionamento da propriedade, já que ele precisava ser capaz de compreender e apontar possíveis avanços ou alternativas possíveis para a sua propriedade e comunidade.

Na concepção de Silva (2003), apoiada nas análises de Bachelard, este instrumento, exigia do educando, de maneira audaciosa, uma alta capacidade de análise, o que talvez possa ter ocasionado, entre outras questões, análises das propriedades muito abstratas feitas pelos educandos. Estas limitações ocasionaram o surgimento da *Les cahiers d'exploitation familiale*, isto é, o Caderno de Propriedade, que, a partir de sucessivos aperfeiçoamentos no final do ano de 1940, era considerado o instrumento principal da Pedagogia da Alternância (SILVA, 2003).

O Caderno de Propriedade atuava como uma fonte documental das observações dos educandos do meio sócio familiar; tais observações orientavam o conteúdo geral das disciplinas oferecidas no centro educativo. Estas questões auxiliavam na compreensão desse instrumento enquanto um elo entre a prática e a teoria, capaz de valorizar o cotidiano dos educandos como porta de entrada para os questionamentos, já que o caderno era elaborado pelos próprios. Assim, para que este se constituísse num instrumento de diálogo entre os educandos e a sua família, foi necessário a criação de um questionário, visando possibilitar a interlocução dos alunos com os pais e a sua comunidade. Tal questionário recebeu o nome de Plano de Estudo <sup>16</sup>, o qual era respondido com base no cotidiano (SILVA, 2003).

De acordo com Silva (2003), o Caderno de Propriedade era complementado pelas Visitas das Propriedades, também denominadas Visitas de Estudo, que aconteciam no momento em que os jovens se encontravam no meio escolar. O objetivo destas visitas era proporcionar aos educandos um contato direto com outras realidades, tais como, uma propriedade agrícola, cooperativa, associação. Cada visita era precedida de uma preparação. Posteriormente, quando retornavam ao centro educacional, os envolvidos no processo de formação realizavam a Colocação em Comum, instrumento cujo objetivo é estimular a melhoria da expressão verbal e compreensão sistematizada da realidade.

Os primeiros instrumentos das MFRs - o Caderno da Realidade, as Viagens de Estudo, Plano de Estudo, Colocação em Comum - com o passar do tempo foram sendo progressivamente aperfeiçoados (SILVA, 2003). Esse processo de construção e desenvolvimento dos instrumentos foi longo e fundamentado na experiência dos educandos.

Atualmente, no Brasil, são identificados como instrumentos básicos da Pedagogia da Alternância: Plano de Formação, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Caderno Didático, Estágio, Visitas à Comunidade, Visitas e Viagens de Estudo, Intervenções Externas e o Projeto Profissional do Jovem (SILVA, 2009; MAZZEU, 2010). No entanto, estas ferramentas não são usadas totalmente e nem de forma igual em todos os CEFFAs, pois podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada região.

O Plano de Formação, um plano maior, é elaborado no início do ano letivo e abrange o desenvolvimento de todos os instrumentos que serão desenvolvidos no

---

<sup>16</sup> Por esse instrumento consistir-se em nosso objeto de estudo, este será explorado detalhadamente no próximo capítulo.

decorrer do ano, bem como a seção em que estes irão se desenvolver. Tem o objetivo de embasar a ocorrência de todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância e geralmente é construído pelas famílias, lideranças, monitores e pelos educandos. Apesar do Plano de Formação ser estabelecido no início do ano, ele não é inflexível, pois, pode mudar de acordo com as demandas e as necessidades que surgem no decorrer do ano (PEREIRA, 2002). Begnami (2003), em sua concepção, ressalta que o Plano de Formação busca uma integração entre a escola e a vida do educando:

O Plano de Formação constitui a organização do currículo de uma EFA, onde estão presentes as finalidades do Projeto Educativo, feito a partir de um diagnóstico da realidade local e regional; a organização dos instrumentos pedagógicos tais como Planos de estudo, Caderno da Realidade etc, as atividades diversas que colocam em marcha um processo educativo alternante, integrando o meio de vida do aluno e a Escola, fazendo interagir: conhecimentos da prática, conhecimentos gerais e profissionalizantes (BEGNAMI, 2003, p. 120-121).

O autor atribui ao Plano de Formação uma característica de organização curricular, na qual estão presentes ações, atividades e objetivos. Este, diferente das escolas que utilizam uma pedagogia tradicional, com currículos impositivos da classe dominante, não pode ser desenvolvido de forma impositiva sem levar em conta a realidade circundante; ao contrário, ele precisa ser calcado na realidade do educando, de forma que possibilite uma integração da vida do educando com a escola.

Já o instrumento Plano de Estudo (PE) consiste em um questionário construído pelos monitores e educandos, a partir de temas previamente escolhidos no período em que estes se encontram no meio escolar, que será respondido pelos educandos com seus familiares ou demais integrantes de sua comunidade (GIMONET, 2007). Trata-se, portanto, de um roteiro de observação e investigação, construído pelos monitores e estudantes dos CEFFAs no período que antecede o retorno dos jovens ao meio familiar, com o qual se busca: “[...] uma mediação entre a escola, a família e a comunidade. Através dele o aluno traz para a escola a sua realidade e tem a oportunidade de fazer uma reflexão sobre as suas vivências juntamente com os colegas e monitores” (PEREIRA, 2002, p. 18), isto é, uma articulação entre a escola, família e a comunidade.

O momento de socialização do PE é chamado de Colocação em Comum, onde, ao retornar ao CEFFA, o educando traz consigo o PE respondido, que será compartilhado com os demais educandos e monitores. A pesquisa ou atividade que cada educando realizou, representa uma síntese pessoal que deve ser partilhada com os demais envolvidos no processo de formação. O objetivo da Colocação em Comum

consiste em trocar experiências, comparar as diferentes realidades, bem como questionar, refletir e problematizar. Durante a realização desse instrumento, os monitores acompanham e facilitam o processo para que haja participação efetiva e ativa; além disso, os monitores provocam o debate, problematizam o tema e levantam alguns aspectos para serem aprofundados posteriormente, no decorrer das aulas (PETTERNON e TEIXEIRA, 2007).

O Caderno da Realidade consiste em um registro, no qual os educandos acumulam o conhecimento da realidade, a sistematização dos Planos de Estudos, suas reflexões e aprofundamentos pessoais. Este caderno atua como um diário das ações e ponderações vividas no meio escolar e sócio familiar (GIMONET, 2007).

O Caderno Didático se constitui como um livro didático, criado pelos CEFFAs, e possui uma metodologia específica, com textos para auxiliar tanto na aprendizagem dos educandos, quanto orientar o trabalho do monitor. geralmente, ele busca aprofundar teoricamente o PE. Assim, este caderno tem como objetivo principal apoiar o processo de ação-reflexão-ação, ao partir de elementos da prática dos educandos para organizar formas de potencializar as experiências formativas dos mesmos (MAZZEU, 2010).

O Estágio consiste em atividades programadas, acompanhadas pelos monitores, que pode possibilitar aos educandos uma confrontação de uma situação concreta de trabalho. Por meio do Estágio, os educandos podem vivenciar e praticar novas formas de trabalho em diferentes espaços como propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais, órgãos de pesquisa, assistência, serviço etc. Estas atividades precisam estar orientadas pelos temas desenvolvidos nos Planos de Estudos e estar planejadas junto com o Plano de Formação (MAZZEU, 2010).

As Visitas à comunidade se definem por atividades realizadas pelos monitores para conhecer e acompanhar o meio em que o educando vive. Ao conhecer a realidade dos educandos, os monitores podem aprofundar a reflexão sobre os problemas socioeconômicos que circundam o cotidiano da comunidade e podem também avaliar os resultados do processo pedagógico que estão desenvolvendo (MAZZEU, 2010).

Já as Visitas e Viagens de Estudo são as atividades motivadas pelos temas desenvolvidos no PE, que levam os educandos a conhecerem e observarem as práticas desenvolvidas em ambientes e realidades diferentes daqueles em que vivem, ampliando e enriquecendo o universo do conhecimento dos envolvidos no processo de formação (PEREIRA, 2002).

As Intervenções Externas ou palestras, também são atividades integradas aos temas trabalhados no PE para aprofundá-los. Essas intervenções podem ser

desenvolvidas na forma de palestras, depoimentos, testemunhos e seminários, ministrados por especialistas ou conhecedores de determinados temas, que, geralmente, não são dominados pelos monitores (MAZZEU, 2010).

O Projeto Profissional do Jovem consiste em um guia de formação do construído pelos educandos com o objetivo de programar uma iniciativa que gere emprego e renda para o jovem e sua família, bem como, conhecer melhor a realidade sócio econômica, cultural, político e profissional regional. Por meio desse instrumento o educando pode traçar metas e objetivos para a busca de implantação de empreendimentos para sua família e/ou comunidade.

Apesar de apresentar separadamente a definição de cada instrumento da Pedagogia da Alternância, eles não são autônomos, pois, assim como os pilares da alternância, os instrumentos se encontram articulados, o que compõe, desta maneira, mais uma parte importante da unidade de formação. Como foi dito anteriormente, estes instrumentos, nem sempre são encontrados com as mesmas nomenclaturas ou com as mesmas definições nos diferentes CEFFAs, pois cada um possui a sua realidade particular, que deve ser respeitada.

### **2.3 O Plano de Estudo e suas Etapas**

Dentre os instrumentos de alternância, o Plano de Estudo (PE) se destaca tanto por se constituir no objeto de análise da presente pesquisa, quanto pela sua importância na articulação entre os diferentes espaços que constituem o processo de formação, tais como família e escola, prática e teoria, trabalho e educação. Deste modo, o PE é dominado por vários autores, tais como Gimonet (2007), Silva (2003), Pereira, (2002), Pettenon e Teixeira (2007), Begnami (2003), Menezes (2003) como o instrumento central da Pedagogia da Alternância.

O PE consiste em um roteiro de pesquisa, que possui o objetivo de nortear as atividades a serem executadas, tanto no meio sócio familiar, quanto no meio escolar, desde os conteúdos regulares, até as intervenções com o meio (GIMONET, 2007). Este instrumento, diferentemente dos planos educacionais tradicionais, visa orientar a elaboração de conteúdos significativos para os educandos. Assim, além da função de nortear as atividades, o PE deve permitir e instigar nos educandos indagações sobre o meio em que vivem, como a avaliação deles sobre suas ações nesse meio. Deste modo, Pereira (2002) destaca como deve ser realizada a elaboração do PE:

O Plano de Estudo é elaborado no período em que o aluno se encontra no meio escolar. Através de temas previamente selecionados e relacionados à sua realidade, os alunos juntamente com os monitores elaboram um roteiro de perguntas que serão respondidas com seus familiares, ou com membros da comunidade, associações etc. Ao retornar à escola o aluno traz consigo o PE respondido (PEREIRA, 2002, p. 10).

Neste processo, o PE é construído em conjunto com os educandos e monitores para ser desenvolvido com as famílias e as comunidades. Essa construção deve estar orientada pela realidade de vida e de trabalho dos jovens, de maneira a permitir e incentivar o diálogo deles com a família. Mas, para que isto seja possível, torna-se necessário que os objetivos do PE estejam também orientados pela realidade das famílias. Deste modo, Pettenon e Teixeira (2007) apresentam que:

Os objetivos do plano de estudo são oportunizar o diálogo e o envolvimento da família na formação do jovem; pesquisar a sua realidade; analisar e refletir esta realidade; desenvolver a expressão oral e escrita; trazer subsídios para o aprimoramento sobre a realidade do meio sócio profissional; resgatar costumes, aspectos históricos culturais e valores do meio sócio-profissional/família; despertar o espírito de mudança e melhoria da qualidade de vida da família e comunidade (PETTENON e TEIXEIRA, 2007, p.03).

Vários são, portanto, os objetivos do PE; todos articulados ao contexto e a realidade de vida dos educandos, nas suas atividades e experiências. Além dos objetivos estarem articulados com a realidade, eles também propõem aos educandos momentos de reflexão e análise acerca das ações que realizam no seu cotidiano, bem como buscam desenvolver a vida em comunidade com qualidade e valorização de sua cultura.

Para que os objetivos do PE possam se configurar em algo concreto, percebe-se a partir dos autores Pereira (2002), Gimonet (2007) e Menezes (2003) a existência de diferentes etapas no decorrer do desenvolvimento do mesmo que se articulam. Neste contexto, estas etapas precisam ser tratadas como pontos singulares de um holograma, no qual, cada ponto contém a totalidade da informação que representam. Segundo a autora: “[...] o Plano de Estudo contém de maneira hologrâmica o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele” (MENEZES, 2003, p. 96). As etapas que geralmente compõem o PE são: planejamento, construção, operacionalização, socialização, arquivo e a adequação do conteúdo trabalhado nas disciplinas dos CEFFAs ao tema do PE.

O planejamento do PE se inicia com a escolha do tema gerador <sup>17</sup> que será trabalhado; este precisa ser relacionado com a realidade circundante dos educandos, com base no diagnóstico da região (GIMONET, 2007). Assim, ao utilizar os temas geradores busca-se abranger a realidade da comunidade em que os dos educandos se encontram e conseqüentemente aprofundar esta realidade nos conteúdos das disciplinas dos CEFFAs (MENEZES, 2003; BEGNAMI, 2003).

A escolha dos temas geradores geralmente acontece, durante a construção do Plano de Formação, nele são elencados todos os temas geradores dos quais se subtraem os subtemas que serão trabalhados nos PEs no decorrer do ano. Apesar dos temas serem escolhidos previamente, os monitores tem a liberdade de alterá-los de acordo com a sugestão dos educandos (PEREIRA, 2002; MENEZES, 2003).

Após a escolha do tema acontece a construção do PE, que se inicia com a reunião de motivação do mesmo, com o objetivo de elaborar as questões que serão respondidas ou pesquisadas no meio sócio familiar. A elaboração das questões é composta por duas etapas: a primeira consiste na elaboração do conteúdo, ou seja, do conjunto dos aspectos que serão investigados, no âmbito do tema previsto no Plano de Formação. Esta elaboração é realizada em conjunto dos educandos e monitores, numa dinâmica na qual o monitor, por meio de um trabalho de motivação, instiga e favorece que a emergência dos aspectos que serão investigados, sobre o tema (GIMONET, 2007).

Para realizar a motivação sobre o tema a ser investigado podem ser utilizados vários recursos, como conversas, teatros, música, entre outros, de modo a envolver e emergir nos educandos o aspecto que será pesquisado a partir da temática previamente escolhida. Durante a motivação elabora-se, também, a introdução, que procede das questões do PE; esta contém os objetivos, as justificativas e importância de determinada pesquisa (MENEZES, 2003).

A segunda etapa da elaboração das questões, segundo Gimonet (2007) consiste na organização e escrita dos aspectos identificados em um roteiro/documento a ser entregue aos educandos, para ser realizado no meio sócio familiar. Trata-se de uma etapa de sistematização dos aspectos a serem investigados, de maneira a atribuir uma estrutura que facilite nas observações e traduza o conteúdo em um questionamento aberto e instigante .

---

<sup>17</sup> Temas geradores são temas de caráter universal e amplo, capaz de envolver diversas unidades, eles são encontrados no cotidiano dos sujeitos, na realidade concreta das relações entre si e com o mundo (FREIRE, 1970).

Menezes (2003), apoiada nos dados do Centro de Formação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), atribui o fato concreto na elaboração das questões a presença de quatro passos: a análise, a comparação, a reflexão e a generalização. O fato concreto é denominado pelas questões que buscam descrever ou desvelar o aspecto que será pesquisado na propriedade do educando; a análise consiste na compreensão dos motivos desses aspectos, as causas e consequências, vantagens e desvantagens; a comparação é o momento em que são levantadas questões que procuram comparar o aspecto pesquisado com outros aspectos, presentes na comunidade; a reflexão acontece durante a ponderação sobre os resultados da comparação e da análise; e a generalização, que é denominada a finalização do questionário, trata-se de alguma questão que em geral representa o senso comum (MENEZES, 2003; PETTERNON e TEIXEIRA, 2007).

Após a construção do questionário ou roteiro de questões, os educandos se direcionam para o meio sócio familiar a fim de responderem as questões do PE (PEREIRA, 2002). Neste momento o educando irá realizar uma determinada pesquisa em sua propriedade, comunidade, associações, sindicatos, orientada pelo PE, ou seja, como uma etapa de operacionalização. Nessa etapa, o educando poderá contar com o auxílio de seus familiares ou com membros de comunidade, de acordo com o lugar que realizará a sua pesquisa.

A Colocação em Comum refere-se ao momento de socialização da pesquisa do PE, que se realiza por meio de debates, discussões e problematizações com cada educando, apresentando seus resultados, observações e análises (PETTERNON e TEIXEIRA, 2007). A Colocação em Comum consiste, assim, no retorno do educando ao CEFFA de um: “[...] intercâmbio informal do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois a atividade mais formal [...]” (GIMONET, 2007, p. 40). Busca-se, desta maneira, articular e colocar em um mesmo patamar de importância as experiências vividas nos dois meios, escola e família, em uma função recíproca na qual um meio complementa o outro.

Por meio da Colocação em Comum, conforme ressalta Petternon e Teixeira (2007), é possível identificar tanto os pontos semelhantes quanto os pontos divergentes no desenvolvimento da pesquisa orientada pelo PE de cada educando, bem como provocar a construção de novos conhecimentos a partir dessa pesquisa. Deste modo, a metodologia da Colocação em Comum depende da possibilidade do tema e também da criatividade dos monitores, que precisam, por sua vez, utilizar técnicas e dinâmicas para questionar e motivar os educandos de modo que todos participem, socializando suas

dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do PE. No entanto, este momento de compartilhamento, não significa, necessariamente, que o tema deverá ser aprofundado; este será aprofundado posteriormente nos conteúdos das aulas, visitas de estudo, entre outras (PETTERNON E TEIXEIRA, 2007; MENEZES, 2003).

A partir desse aspecto, os autores Petternon e Teixeira (2007) afirmam que a Colocação em Comum se processa em três grandes fases, que são: “[...] descrição dos fatos e processos de realidade; explicação destes em função da necessidade e instrumentalização para retornar a ação” (PETTERNON e TEIXEIRA, 2007, p. 9). Os autores consideram o desdobramento destas fases, da seguinte forma: primeiramente são descritos os fatos ocorridos a partir da experiência, da situação vivida dos educandos na realização da pesquisa; em seguida, procura-se interpretar os fatos, delimitando as suas causas, a fim de que se possa ultrapassar o conhecimento ingênuo da realidade, concluindo com novas concepções do concreto e propondo alternativas de soluções para a realidade social.

Na compreensão de Petternon e Teixeira (2007), a Colocação em Comum pode proporcionar ao educando a oportunidade de apresentar sua realidade, conhecer a realidade dos outros educandos e, conseqüentemente, superar sua situação particular, na medida em que amplia suas perspectivas a partir do trabalho dos colegas. Os autores apontam também que a utilização desse instrumento de alternância, pode gerar inquietudes no grupo, interesses comuns, abertura de problemas e soluções, ampliação e desenvolvimento da forma particular de ler a realidade social e do meio em que vivem.

Posteriormente, a Colocação em Comum é realizada pelos educandos uma sistematização das informações obtidas pelo PE e pela socialização com os colegas, que fica registrada no Caderno da Realidade (PEREIRA, 2002), ou seja, um momento de arquivo. Este caderno é definido, conforme ressalta Gimonet como sendo: “[...] instrumento que juntava o conjunto das observações, análises e reflexões que estava sendo construído ao longo da formação” (2007, p. 34). Nele, fica anotado o conjunto das experiências e dos relatos de vida dos educandos, possibilitando aos jovens e monitores um maior entendimento da realidade circundante.

Em relação ao aspecto didático, o Caderno Realidade representa: uma tomada de consciência e compreensão da vida do educando; o desenvolvimento da formação geral, pelo fato de retratar a história do trabalho, a vida de forma social, regional e profissional; e um elemento de orientação profissional, a partir das reflexões registradas, que são resultados do trabalho do educando. Já em relação ao aspecto pedagógico, este, pode auxiliar na avaliação do desenvolvimento psíquico-afetivo, motor, intelectual,

organizacional e profissional do educando e no aprofundamento das aulas (UNEFAB, sd).

Na última etapa do PE, adequação do conteúdo ao tema, busca-se que as diretrizes dos conteúdos curriculares das disciplinas que serão ministradas sejam trabalhadas em consonância com conteúdos construídos e abordados pelo PE. Procura-se, assim, que a realidade do educando seja trabalhada em conjunto com as disciplinas estabelecidas pela matriz curricular, numa dinâmica que favoreça uma articulação entre teoria e prática, ou seja, uma dialética ação e reflexão com a qual o educando questione, reflita sobre a sua prática e busque respostas, conforme destaca Silva (2003).

Nessa perspectiva, o PE é destacado como um instrumento de suma importância para a Pedagogia da Alternância por procurar permitir ao educando momentos de reflexão sobre a sua realidade, sobre o seu trabalho, sobre os problemas e questões que envolvem o seu cotidiano, sobre os porquês destes problemas e, conseqüentemente, sobre como compreender e superar estas dificuldades. Além de buscar promover, para o próprio educando, o conhecimento sobre a realidade social, política, econômica, cultural da comunidade em que vive, Begnami (2003), ressalta também que o PE também pode contribuir para que este conhecimento da realidade chegue aos monitores. Nesse sentido, este instrumento da Pedagogia da Alternância pode potencializar a interdisciplinaridade dos CEFFAs, a partir do aprofundamento dos temas pesquisados nos determinados conteúdos das disciplinas.

Buscando analisar a construção do PE no cotidiano de um CEFFA, Pereira (2002), corrobora a importância do PE no trabalho com a Pedagogia da Alternância, por se constituir como um elo na relação escola, família e comunidade. Em suas análises destaca que, por meio do PE, é possível que os processos de ensino e aprendizagens sejam realizados a partir do cotidiano de vida dos educandos. Além disto, os autores destacam que o PE possibilita aos educandos, segundo a autora, um contato maior com a família e a comunidade, assim como o levantamento de questionamentos sobre os problemas do seu meio e a busca de respostas para eles; contribuindo para o desenvolvimento da capacidade reflexão e o desenvolvimento de espírito de liderança dos estudantes, na medida em que favorece que eles assumam os problemas da comunidade como sendo seus, e adquiram a responsabilidade de encontrar saídas para tais problemas. Estas questões, ressaltadas pela autora, são compartilhadas por Menezes (2003), que considera que o PE auxilia que os educandos compreendam e reflitam acerca do seu cotidiano:

[...] a validade desse instrumento, também considerado inovador, através da reflexão dos alunos e das famílias como que possibilitando a tomada de consciência de sua realidade, a autovalorização e a autopromoção através do reconhecimento do seu valor e do seu saber fazer, do seu conhecimento prático, cotidiano, empírico que pode ser potencializado pelo saber científico, sistematizado (MENEZES, 2003, p. 149).

Na concepção da autora, o PE também é apontado como um instrumento que auxilia a compreensão da realidade do educando. Além disto, este instrumento pode proporcionar que o conhecimento empírico seja potencializado pelo saber científico. Estas questões levam a autora a denominar o PE como inovador, isto é, um dos principais instrumentos da Pedagogia da Alternância, capaz de contribuir na produção de conhecimentos significativos, amplos e contextualizados com a vida dos envolvidos nesse processo de formação. A partir desta concepção da autora, compreendemos o PE aliado à Pedagogia da Alternância como objeto de pesquisa instigante.

Dentre as características do PE, Pereira (2002) identifica também algumas dificuldades existentes na implementação deste no cotidiano escolar. São elas: a dificuldade dos monitores para associação do tema do PE ao conteúdo a ser ministrado; a falta de motivação de alguns educandos na construção e desenvolvimento do instrumento; a dificuldade dos educandos em desenvolver as atividades de retorno com a família, indicando, ainda, o fato de que algumas famílias não assumiram uma participação efetiva no desenvolvimento do PE.

Menezes (2003), além de identificar algumas dificuldades semelhantes às que foram apresentadas por Pereira (2002), revela, também, alguns problemas concretos do PE como: a realização prática desse instrumento - uma dificuldade em articular a realidade do educando no PE e desenvolvê-lo para a família, ou seja, uma distância entre a teoria e a prática; a realização da Colocação em Comum, que, por ser uma dinâmica de sistematização, com a participação de todos, demanda uma gama de diferentes dinâmicas conduzidas e articuladas pelo monitor (caso contrário, este instrumento pode-se tornar cansativo e pouco explorado); e a interdisciplinaridade, ou seja, o fato de estabelecer relações entre os diferentes conteúdos de aprendizagem, principalmente quando os conteúdos dependem de duas ou mais disciplinas diferentes.

Os resultados do trabalho de Pereira (2002) apontam, ainda, que os monitores reconhecem as limitações existentes para o desenvolvimento pleno do PE, revelando haver uma distância entre a proposta e sua prática real. Porém, ainda segundo a autora, a tentativa de utilização do PE, mesmo com suas limitações, favorece outros resultados

positivos, como o de o monitor buscar atuar como um incentivador ou mediador do conhecimento e não mais como o detentor único do saber, entre outros.

O PE é denominado, também, como o principal instrumento pedagógico, na relação entre os conhecimentos empíricos e os teóricos na Pedagogia da Alternância (PETTENON e TEIXEIRA, 2007). Isto é, na articulação entre trabalho e educação, resgatar os vínculos entre trabalho e educação é, para além de valorizar a cultura do campo, poder contribuir com uma educação construída por estes povos, capaz de superar a exclusão a que são submetidos. Ou seja, resgatar estes vínculos pode possibilitar a formação social de sujeitos capazes de lutar por políticas públicas que possam contribuir para a vida e trabalho no campo com dignidade.

O trabalho como formação humana e princípio educativo encontra-se no processo de conhecimento da relação ser-humano/natureza, proporcionando ao jovem e ao adulto a compreensão das relações sociais, culturais e práticas do campo (MARX, 1989). Por isso, compreendemos a importância de na escolarização da sociedade, o trabalho possa ser desenvolvido com caráter primordial, para proporcionar a compreensão ao educando das relações existentes na comunidade que ele se encontra.

Ao abordar a relação trabalho e educação, Ribeiro (2008) destaca a Pedagogia da Alternância como sendo uma proposta de articulação entre trabalho agrícola e educação. Para a autora: “[...] a pedagogia dos tempos/espços alternados de trabalho agrícola e de aprendizagem escolar consegue articular o trabalho produtivo concreto com a educação efetuada através da escola” (RIBEIRO, 2008, p. 136). Ribeiro (2008 e 2010) traz algumas reflexões importantes acerca da Pedagogia da Alternância, as quais reafirmam a importância de que a escola articule os saberes escolares e os saberes desenvolvidos pela comunidade. Essa articulação do trabalho desenvolvido na comunidade e os saberes escolares podem apontar as possibilidades de uma educação que contribua com a emancipação humana. Conforme afirma Ribeiro (2009), a proposta dos CEFFAs busca a:

[...] participação ativa na comunidade, buscando ampliar os espaços de conquista dentro do Estado; em muitos casos, os estudantes participam de mobilizações sociais de luta por reforma agrária e políticas públicas voltadas aos interesses dos agricultores. [...] Essa pedagogia que tem por base a tríade trabalho-educação aponta para o horizonte da emancipação humana como uma conquista possível. Nessa formação a ênfase recai sobre a relação entre a educação e a realidade, a auto-organização, a disciplina e a organização de uma coletividade (RIBEIRO, 2009, p. 436).

Para a autora, a proposta dos CEFFAs sustenta a ação participativa da comunidade, luta por reivindicações junto ao Estado, apoia e encoraja as organizações dos educandos em Movimentos Sociais. Deste modo, estas experiências, ao proporem uma articulação entre trabalho produtivo e educação, podem auxiliar na luta por autonomia da população, superando a situação de subordinação ao capital. Ou seja, os traços de uma concepção/prática de formação humana podem ser captados nas experiências pedagógicas de trabalho e educação (RIBEIRO, 2009).

Entretanto, Trindade e Vendramini (2011), afirmam que os CEFFAs se encontram no contexto da relação capital-trabalho como um meio para qualificar o trabalhador. Os autores apontam que não basta que o trabalho na escola apenas se alterne entre trabalho e ensino, mas que é necessário que o trabalho e a educação sejam a expressão de um projeto de transformação social, na qual ambos seja também uma forma de mediação com a realidade dos educandos. Deste modo: “[...] o trabalho articulado com a educação provoca a ruptura ao fazer com que a escola se relacione com a vida e não com o capital como vem acontecendo com a escola capitalista em geral e a pedagogia da alternância em particular” (TRINDADE e VENDRAMINI, 2011, p. 43-44). Ou seja, para os autores a escola, especificadamente os CEFFAs precisam estar centrados na realidade dos educandos e não relacionados com o capital.

Do mesmo modo, Palaro e Bernartt (2011), apesar de afirmarem que a Pedagogia da Alternância está inovando ao se preocupar com a vida dos sujeitos do campo, asseveram que ela não possui o interesse em transformar o modo de produção capitalista. Os autores consideram que a “Pedagogia da Alternância construiu e se apropriou de uma dinâmica toda própria para ‘encaixar’ os jovens que vivem no campo nos parâmetros de agricultura ditados pelo capital” (PALARO e BERNARTT, 2011, p. 07).

No entanto, ao analisar uma experiência de um CEFFA, Fanck (2007) afirma que, por mais que esta parta da experiência de trabalho cotidiano dos sujeitos do campo, resgatando assim; esta experiência está inserida em um contexto social e histórico maior, que nem sempre contribui para o desenvolvimento de políticas públicas capazes de auxiliar a formação desses jovens. Esta questão elucidada por Fanck, nos mostra que as discussões em torno das práticas pedagógicas, que se desenvolvem por meio da Pedagogia da Alternância, são necessárias para refletir sobre as limitações e possibilidades de uma educação que considere o trabalho como princípio educativo.

A partir destas questões acerca da relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância e da importância do PE enquanto instrumento na articulação dos diferentes

espaços de formação (família-escola, prática-teoria), compreendemos, também, que, o PE pode contribuir na valorização do trabalho do campo; ao reconhecê-lo como parte fundamental na formação por alternância. Entretanto, no contexto da prática do PE, identificamos algumas limitações no desenvolvimento do mesmo. Acreditamos, assim, que algumas dessas dificuldades apresentadas pelas autoras (PEREIRA, 2002; MENEZES, 2003) estejam relacionadas aos problemas relacionados à infraestrutura que a maioria dos CEFFAs enfrenta e ao conhecimento restrito de alguns sujeitos envolvidos no processo de formação acerca do PE.

No próximo capítulo, a partir da análise e interpretação dos dados coletados do PE na Escola Família Agrícola Paulo Freire, por meio das entrevistas com os monitores, educandos e famílias, faremos uma reflexão sobre as limitações e das possibilidades do PE consistir em um instrumento de valorização do trabalho e de sua utilização como princípio educativo em uma EFA.

## **CAPÍTULO 3 - O PLANO DE ESTUDO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE (EFAP).**

*A Pedagogia da Alternância articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado (Marlene Ribeiro).*

No capítulo anterior, apresentamos como as experiências de formação por alternância têm se multiplicado no país no movimento da Educação do Campo. Essas experiências, conforme a citação acima, buscam articular a vida e o trabalho dos jovens do campo com a escola. Entretanto, para que haja interação entre os diferentes espaços e não a simples sobreposição do ambiente escolar à experiência educativa dos educandos, torna-se necessário a utilização de instrumentos próprios da alternância. Dentre estes, conforme destacado anteriormente, o PE é o instrumento central desta articulação.

Sendo assim, o objetivo geral deste capítulo consistiu em analisar as etapas do PE no cotidiano da EFAP. Especificadamente, buscamos descrever o processo de construção do PE no cotidiano da EFAP e o processo de desenvolvimento no cotidiano das famílias.

Dessa forma, organizamos este capítulo da seguinte forma: primeiramente realizamos um breve histórico sobre a EFAP, assim como uma caracterização do momento atual dessa mesma instituição. Posteriormente, por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa - monitores, educandos e famílias -, analisamos as etapas constituintes do PE.

### **3.1 Contextualização histórica e momento atual da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)**

A EFAP localiza-se no município de Acaiaca, na Zona da Mata Mineira, extremo oeste do estado de Minas Gerais e limita-se com os municípios de Mariana, Ponte Nova, Barra Longa, Guaraciaba e Diogo de Vasconcelos. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Acaiaca ocupa uma área de 101, 886 Km<sup>2</sup> e conta com uma população de 3.920 habitantes, dentre os quais, em torno de 35% residem na zona rural. Sua principal base econômica consiste na pecuária leiteira.

A construção da EFAP <sup>18</sup> neste município, assim como vimos no capítulo anterior, tanto na construção da primeira MFR quanto na criação da primeira EFA no Brasil, contou com incentivo de um padre da Igreja Católica, que na época já conhecia algumas experiências de formação por alternância. Sendo assim, no ano de 1991, no município de Acaiaca, durante o encontro regional das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), começou-se a discutir o projeto de uma EFA no município a partir da preocupação com a formação dos jovens do campo e com as agressões ao meio ambiente, como a pecuária extensiva ou o uso abusivo de agrotóxicos. O encontro foi promovido pela paróquia de São Gonçalo e contou com a participação de lideranças religiosas, agricultores e jovens rurais.

No ano de 1992, as discussões do encontro tomam uma maior proporção, tendo como interesse, construir um projeto de formação dos jovens do campo e, conseqüentemente, a melhoria de vida desses jovens. Sendo assim, a partir da mobilização de alguns jovens foi criada a Pastoral da Juventude Rural (PJR), articulada com a CEB. E em 1993, com o mesmo propósito, os jovens representantes da PJR visitaram a extinta EFA de Piranga para compreender o funcionamento de uma instituição que se desenvolvia por meio da Pedagogia da Alternância.

Apesar dos esforços para a efetivação do projeto da EFAP, o município não contava com recursos para a sua construção. Deste modo, um grupo de agricultores e representantes de entidades e da Igreja Católica, reunidos em Assembleia Regional, escolheram dois jovens da região para estudar em uma EFA de Ensino Fundamental no município de Dom Silvério, atual município de Sem Peixe-MG. Um dos propósitos dessa ação seria que estes jovens pudessem, a partir da experiência na EFA, contribuir com a construção da EFA no município de Acaiaca.

Em janeiro de 1998, ocorreu no município de Acaiaca a Assembleia da Comunidade Educativa Popular (CEPA), projeto da diocese de Mariana-MG ligado à Fundação Marianense de Educação. Nela, estavam presentes representantes de várias entidades governamentais, religiosas, pastorais, alguns agricultores e a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA). Durante essa Assembleia, foram escolhidos dois educandos da EFA do Município de Sem Peixe para cursar o Ensino Médio profissionalizante na Escola Técnica Família Agrícola Riacho de Santana, no estado da Bahia. O propósito desta ação era de que os educandos ampliassem seus conhecimentos acerca da Pedagogia da Alternância.

---

<sup>18</sup> As informações do contexto histórico e atual da EFAP foram obtidas por meio do Regimento Interno da Escola Família Agrícola Paulo Freire (REGIMENTO, sd).

No ano de 2000, o projeto de criação da EFA na cidade de Acaiaca deu um passo significativo com a eleição do pároco local para o cargo de prefeito, o qual era um idealizador da implantação da EFA na cidade. Assim, em 2002, foram intensificados os trabalhos junto às comunidades do campo com a aprovação do Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável, em parceria do poder público com o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira (CTA/ZM). Neste Plano a criação da EFA foi apontada como uma das prioridades.

Deste modo, nesse mesmo ano, aconteceu a “Primeira Assembleia Regional Ampliada”, que envolveu várias lideranças comunitárias, entidades, Igreja, poder público e agricultores dos municípios mineiros de Acaiaca-MG, Barra Longa-MG, Mariana-MG, Guaraciaba-MG e Araponga-MG. Nesta Assembleia foi construída a Comissão Regional Pro EFA, com o objetivo de realizar o trabalho de base e criar a Associação para dar sustentação a EFA.

A Associação Regional da EFAP foi fundada em 15 de dezembro de 2002; esta foi reconhecida como Utilidade Pública Municipal pela lei 376/2003, aprovada na câmara dos vereadores de Acaiaca e sancionada pelo prefeito. Durante a reunião de criação dessa Associação, o nome da EFA foi escolhido como sendo Escola Família Agrícola Paulo (EFAP). Assim, no ano de 2003, foi feita a doação de um hectare de terra e de um prédio escolar em regime de comodato pela Prefeitura.

A partir dessas conquistas, inúmeras ações e parcerias foram efetivadas, com o objetivo de implementar a EFAP, tais como a parceria com a Secretaria Municipal com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais (EMATER), CTA, UFV e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR). Tais parcerias, bem como o financiamento pela Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR), também contribuíram para a implantação e melhoria da infraestrutura interna da EFAP.

Segundo Freitas (2007), a criação da EFAP regional em Acaiaca enfrentou alguns obstáculos, dentre eles, o transporte entre a instituição e as comunidades atendidas. Além disso, a falta de recursos financeiros também dificultava a comunicação entre as comunidades. Mesmo diante das dificuldades, a instituição iniciou o seu funcionamento no ano de 2004 com duas turmas do 1<sup>a</sup> ano do Ensino Médio, sendo, especificadamente, filhos de famílias do Campo, e destes, quase todos ligados ao trabalho do campo. Ainda segundo a autora, em 2004, o ensino da EFAP não foi validado pela Superintendência Regional de Ensino- SER. Essa falta de legalização, ocasionada naquele momento por falta de professores habilitados e ausência de

disciplinas do curso regular da etapa final da educação básica nacional, ocasionou a repetição do primeiro ano pelos educandos egressos na EFAP.

Atualmente, a EFAP é mantida pela Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire (AREFAP), entidade civil, sem fins lucrativos, com sede na Comunidade de Boa Cama, em Acaiaca. O conselho gestor da associação é composto por nove membros, sendo 60% trabalhadores rurais, mães e pais de estudantes, estudantes e ex-estudantes e 40% representantes de entidades afins.

A EFAP oferece Curso de Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio em tempo integral, com regime de Alternância de quinze dias, pautado nos princípios da Educação do Campo e com duração de três anos. Ela atende, prioritariamente, educandos do campo e também da cidade a partir do processo seletivo realizado no início do ano letivo para ingresso no 1º ano do Ensino Médio.

A gestão e administração da EFAP são de responsabilidade de uma equipe composta pelo diretor administrativo, diretor pedagógico, diretor financeiro, diretor técnico e monitores (professores, secretária, cozinheira). O Diretor administrativo é indicado pela AREFAP, equipe gestora da EFAP e pais e mães de educandos.

Atualmente a EFAP conta com 17 monitores <sup>19</sup>, sendo cinco deles indicados também para os cargos de diretoria e coordenação da instituição. Dos monitores, 12 são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A idade deles varia entre 18 e 46 anos. Quanto à Formação dos monitores, nove possuem o Ensino Médio, destes, cinco cursaram o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária; três estão cursando o ensino superior. Os outros oito restantes possuem ensino superior, dentre os quais dois possuem pós-graduação *lato sensu*, com formação profissional nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Agrárias. Apesar de suas formações específicas, apenas quatro destes monitores participaram ou participam de cursos acerca da Pedagogia da Alternância. Entretanto, a maioria destes monitores tem suas origens no campo, sendo filhos de pequenos agricultores e, residindo, alguns, neste ambiente, também se ocupando com o trabalho campesino.

Em relação à infraestrutura da EFAP, no primeiro andar, o prédio conta com uma sala de aula, a secretaria, uma sala para diretoria técnica, uma sala para a diretoria financeira, uma sala para diretoria de estágios, dois dormitórios masculinos, biblioteca, três banheiros, uma área para o refeitório, cozinha e dispensa. No segundo andar, se

---

<sup>19</sup> A EFAP compreende todos os funcionários como monitores. Dos 17, 9 são monitores internos (suas atividades na instituição abrangem também o período noturno e finais de semana, por meio de um sistema de revezamento) e 8 externos (suas atividades na instituição compreende os períodos matutino e vespertino).

encontram a sede da diretoria pedagógica, a sala para diretoria de projetos, um dormitório feminino, uma sala, área para lavanderia e um pequeno banheiro. A instituição conta, ainda, com a uma horta, um pomar, um viveiro e espaço para a criação de suínos, totalizando em uma pequena área de um hectare. Além desses espaços, os educandos da EFAP podem utilizar o campo de futebol e o salão, que se encontram próximos à instituição e pertencem à Prefeitura de Acaiaca.

### **3.2 O Percurso para compreender o PE na EFAP**

No conjunto dos recursos de implementação e efetivação do processo educativo, a EFAP, assim como as demais escolas que se desenvolvem por meio da Pedagogia da Alternância, conta, também, com os seus instrumentos pedagógicos. Dentre eles, destaca-se o PE, que consiste em um roteiro de pesquisa constituído coletivamente no meio escolar, a partir da realidade do educando para ser desenvolvido no meio sócio familiar. Ou seja, um instrumento central na articulação entre os espaços familiar e escolar que constituem a EFAP.

Além da centralidade do PE na Pedagogia da Alternância, outro fato que justificou priorizá-lo enquanto objeto de estudo da pesquisa, foi a escassez de produções acadêmicas que abordam o seu contexto. Dentre as produções encontradas, destacam-se dois trabalhos: um resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da UFRV, intitulado o “Plano de Estudo: Instrumento pedagógico utilizado na Pedagogia da Alternância”. Neste trabalho, a autora propôs analisar o PE enquanto um dos instrumentos centrais da Pedagogia da Alternância, identificando as dificuldades e limites de sua implementação (PEREIRA, 2002). A outra produção consiste em uma dissertação de mestrado, de um programa de pós-graduação internacional, voltado para os monitores dos CEFFAs, intitulado, “Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da Educação do futuro do Morin”, cujo objetivo foi analisar dois planos de estudos inovadores em duas EFAs.

Ambos os trabalhos buscaram contribuir para caracterizarmos as partes que compõem o PE, numa perspectiva da experiência, pois se desenvolveram por meio de uma pesquisa de campo. A maioria das publicações referentes à Pedagogia da Alternância em que encontramos a palavra “plano de estudo” não propõem a caracterizá-lo, nem analisá-lo, mas apenas apresentar a sua definição de forma breve e

objetiva. Desta forma, essa lacuna existente no campo teórico sobre o instrumento Plano de Estudo também justificou a escolha desse objeto.

Após a fase bibliográfica, nós nos inserimos em outra fase que foi o trabalho de campo, que compreendeu os meses de agosto e setembro de 2012. O primeiro contato com a instituição aconteceu no dia 23 de agosto de 2011, por meio de um acompanhamento do projeto de extensão: o Princípio Educativo do Trabalho na Pedagogia da Alternância: Um estudo das práticas educativas na EFAP (Escola Família Agrícola Paulo Freire) Acaiaca-MG. A partir dessa data, realizamos visitas a EFAP ainda por meio do acompanhamento dos integrantes desse projeto de extensão, com o objetivo de realizar uma pesquisa exploratória a partir da aproximação da realidade da instituição.

No dia 06 de agosto de 2012 apresentamos o projeto de pesquisa aos monitores da EFAP, que acolheram a proposta de maneira otimista; porém, nos alertaram sobre a dificuldade em analisar as fases do PE por se tratar de um instrumento que opera como um eixo entre os demais instrumentos. Os monitores também pediram que ao final da pesquisa voltássemos a EFAP para apresentarmos os seus resultados à equipe e educandos.

A partir dessa apresentação do projeto de pesquisa, nos organizamos para desenvolver um piloto para avaliar nossos roteiros de entrevistas. Para tanto, elegemos um educando do primeiro ano e o acompanhamos durante as fases de construção do PE, da operacionalização em sua propriedade até à socialização novamente na EFAP. Além disso, também realizamos entrevista com ele e sua família. A partir desse aspecto foi possível melhorar algumas lacunas observadas em nosso roteiro de entrevista. Logo após, também realizamos o piloto com um educando do segundo ano, cujo propósito foi compreender de forma mais ampla o processo do PE.

Posteriormente, realizamos a coleta de dados com três educandos do terceiro ano, acompanhando a construção do PE, que aconteceu no dia 30 de agosto na EFAP. No dia seguinte, nos deslocamos para a propriedade dos educandos no mesmo ônibus que os transporta para a EFAP. A primeira propriedade em que acompanhamos a operacionalização do PE e desenvolvemos o questionário e a entrevista localizava-se no município de Manhuaçu-MG. Em seguida, nos deslocamos para o município de Simonésia-MG, onde visitamos duas propriedades, nas quais também realizamos a observação e aplicamos o questionário e a entrevista. Esse processo de coleta de dados no meio sócio familiar dos educandos do terceiro ano se desenvolveu em sete dias. Ao

final, identificamos a socialização do PE dessa turma, que aconteceu na EFAP no dia 25 de setembro.

Após realizar o trabalho de campo, iniciamos a etapa de análise dos dados e elegemos a análise de conteúdo. Assim, nos apoiamos nos autores, Chizzotti (2006), Franco (2007) e Bardin (2011), que a consideram como um conjunto de técnicas, que tem como ponto de partida a mensagem e a sua intenção é a inferência, isto é deduzir de maneira lógica.

De acordo com Chizzotti (2006), a análise de conteúdo consiste em técnicas de decomposição do texto, respondendo a cinco questões: quem fala? Para dizer o que? Por quais meios? A quem? Com quais efeitos? Nesta a palavra, o termo ou lexema, constitui uma síntese condensada da realidade; assim, a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, com o objetivo de se estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair o conteúdo relevante da mensagem.

Após a compreensão sobre a definição de análise de conteúdo, o nosso primeiro desafio foi definir as unidades de análise, que se subdividem em unidades de registro e unidades de contexto (BARDIN, 2011). Na concepção de Franco (2007), “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (2007, p. 41). Ou seja, são as partes que analisaremos a partir de um todo, que podem ser de diferentes tipos e campos de atuação, como por exemplo, a palavra, o tema, o personagem, ou o item.

Deste modo, assumimos como unidade de análise, o tema, que segundo Bardin (2011) consiste em uma afirmação acerca de um assunto, que pode ser uma frase ou uma frase composta. Sua validade é de ordem psicológica, pois uma questão temática incorpora o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra ou um conceito. O Tema é considerado como: “A mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo” (FRANCO, 2007, p. 43). Assim, o tema de nossa pesquisa é o Plano de Estudo, que se subdivide nos seguintes subtemas: 1- Definição, 2- Planejamento, 3- Construção, 4- Operacionalização, 5- Socialização, 6- Arquivo e finalização, 7- Avaliação.

Quanto às unidades de contexto, consideradas, segundo Franco (2007), como o “pano de fundo”, a parte mais ampla que produz significado às unidades de análise, estas foram obtidas mediante a contextualização do conjunto dos sujeitos da pesquisa, por meio da caracterização desses e do contexto que fazem parte.

Assim, os sujeitos desta pesquisa estão organizados em três diferentes grupos de pessoas: monitores<sup>20</sup>, educandos e famílias. Essa variedade de grupos, na concepção de Triviños (1987), pode favorecer a manifestação do máximo de informações sobre o caso pesquisado (Plano de Estudo).

Quanto à seleção dos sujeitos, nós recorremos à amostra intencional, a qual consiste em: “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância em que elas apresentam em relação a um determinado assunto [...] Pessoas e grupos são escolhidos em função de sua representatividade social” (THIOLLENT, 1996, p. 62). Isto é, são selecionadas pessoas que possuem maior experiência e/ou relevância em relação ao caso pesquisado. No caso desta pesquisa, o conjunto dos sujeitos foi escolhido por meio de sua experiência referente ao PE. Entretanto, no caso específico dos educandos, além do envolvimento com o instrumento, outra questão que orientou a escolha da amostra foi a proximidade de suas propriedades, em virtude do tempo disponível para a coleta de dados da pesquisa.

Os dados para a caracterização do conjunto dos sujeitos foram obtidos por meio de questionários aplicados entre os dias 29 de agosto de 2012 a 05 de setembro de 2012. Buscamos, por meio dos questionários destinados aos monitores, identificar características como sexo, nível de formação, tempo de exercício no magistério, experiências anteriores com a Pedagogia da Alternância, participação em movimentos sociais, motivo que os levou a ingressar na EFAP e tempo de trabalho na escola.

No que diz respeito aos questionários destinados aos educandos, buscamos identificar idade, sexo, tempo que levou para completar o Ensino Fundamental e o tempo que levará para completar o Ensino Médio, participação deste em movimentos sociais, experiência anterior destes com a Pedagogia da Alternância, pretensão em continuar no campo e razões que os levam a indicar esta escola para outros estudantes.

Nos questionários destinados às famílias, procuramos caracterizar, de forma geral, os integrantes que moram na propriedade, identificando as pessoas, sexo, escolaridade, local de trabalho, renda mensal e religião. Além destas questões buscamos identificar a participação destes em movimentos sociais, além da caracterização da propriedade, por meio do tamanho da área, atividade principal, atividades complementares e a caracterização da mão de obra.

Após definir as unidades de análise, chegamos ao momento de organização dos dados, com o objetivo de sistematizar um plano de análise; neste momento, mediados pelo referencial teórico e os objetivos da pesquisa, realizamos uma leitura de todo o

---

<sup>20</sup> Destes dois são monitores externos e um interno.

material coletado, organizamos e constituímos o *corpus* da análise. Posteriormente, iniciamos o recorte temático a partir das respostas de cada sujeito, ou seja, organizamos as respostas dos sujeitos da pesquisa acerca de cada subtema. Assim, começamos a definir as categorias analíticas, levando em consideração três aspectos importantes: a exclusão mútua (depende da homogeneidade das categorias); a pertinência (categoria deve ser adaptada ao material de análise e ao quadro teórico); e a Produtividade (a categoria é produtiva quando nos possibilita resultados férteis) (FRANCO, 2007).

O processo de categorização consiste em: “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2007, p. 59). Trata-se do momento de classificação no qual o pesquisador segue o seu próprio caminho, guiado pela teoria (FRANCO, 2007).

Definimos as categorias *a posteriori*, as quais emergiram a partir da fala dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, seguimos os seguintes passos: 1- Agrupamos as entrevistas de cada grupo de sujeitos, monitores, educandos e pais. 2- Destacamos nas falas de cada sujeito o que eles responderam acerca de cada subtema das unidades de registro. 3- Realizamos o recorte dos subtemas por sujeito. 4- Identificamos a ideia central de cada sujeito. 5- Identificamos a ideia central de cada grupo. 6- Formulamos as categorias.

A formulação das categorias nos permitiu compreender acerca dos significados das falas do conjunto dos sujeitos as etapas que envolvem o PE, como a definição, planejamento, construção, operacionalização, socialização e o arquivo e finalização.

### **3.2.1 Definições, processos e práticas do PE: A perspectiva dos monitores da EFAP**

A amostra dos monitores foi composta por três profissionais, sendo dois do sexo masculino e uma do sexo feminino. Suas idades são respectivamente, 27, 40 e 46 anos. Em relação ao estado civil, dois monitores são casados e um é solteiro. Todos os monitores participam de algum tipo de movimento seja social, religioso e/ou de organizações, sindicatos e associações, tais como: Sindicato dos Apicultores, Grupo de Agricultura Orgânica (GAO), entre outros.

Quanto à formação profissional destes, dois possuem o nível superior completo, licenciaturas em Geografia e Normal Superior, sendo que um deles possui pós-graduação *lato sensu* em Supervisão Escolar. O outro monitor que possui nível médio é formado em agropecuária. A respeito de suas formações específicas, os

monitores entrevistados informaram não terem realizado curso de formação voltado para a Pedagogia da Alternância. Ainda em relação à Pedagogia da Alternância, os três monitores não possuem experiências anteriores em instituições de formação por alternância. O tempo de atuação dos monitores na EFAP varia entre 1 a 5 anos. Quanto aos fatores que contribuíram para a inserção na escola, eles apresentaram: indicação, afinidade com a proposta mediada por suas raízes campesinas e a proximidade com os movimentos sociais que lutam pela Educação do Campo.

Em relação às perspectivas dos monitores sobre o PE, suas respostas indicam as diferenças da EFAP com as outras escolas tradicionais. Os monitores indicam que a diferença consiste na Pedagogia da Alternância (2/3). Isto é, para a maioria dos monitores o diferencial da EFAP está em torno da alternativa de Educação do Campo que se caracteriza por alternar a formação dos educandos entre momentos no meio escolar e momentos no meio sócio familiar. Além da Pedagogia da Alternância indicada pelos monitores, outro diferencial da EFAP consiste na natureza da formação da instituição, curso técnico em agropecuária integrado com o Ensino Médio (1/3).

Para os monitores, a Pedagogia da Alternância é o elemento que possibilita um funcionamento diferenciado da EFAP em relação a outras instituições do município. Por meio dessa pedagogia, o educando permanece quinze dias na instituição e quinze dias em sua propriedade. Além disto, segundo os monitores, o cotidiano da EFAP implica diferenças em seu funcionamento cotidiano que, desde a constituição do projeto até concretização da EFA se repousa no compromisso com o Desenvolvimento do Meio, ou seja, um compromisso em buscar, condições de uma vida melhor, as pessoas que vivem e se formam nesse meio, suas propriedades e comunidades. Para o monitor C este compromisso com o meio consiste em um aspecto que as outras escolas tradicionais não se propõem a debater nem problematizar o contexto que vivem seus educandos, conseqüentemente, não oferecem subsídios para contribuir com a realidade destes.

A EFAP apresenta muitas diferenças desde a formação da efetivação do projeto até a realização do acontecer da escola. As diferenças principais que são do funcionamento do dia-a-dia da escola, de se baseia principalmente na questão do desenvolvimento do meio, coisas que as outras escolas acabam muitas vezes negligenciando, não se prendem muito a procurar desenvolver o local no qual estão inseridas. E outra coisa a diferença marcante seria a pedagogia da alternância, que é justamente esse alternar do espaço educativo e a comunidade (MONITOR C).

Para os monitores, o funcionamento da EFAP, consiste em um diferencial em relação a outras escolas, pois, se baseia principalmente, no compromisso com o Desenvolvimento do Meio, que, conforme abordamos anteriormente, se constitui em um dos pilares da Pedagogia, juntamente com a presença da Associação de Pais, a Alternância e a Formação Integral do educando.

Outro diferencial da instituição consiste na valorização dos saberes dos educandos. Para os monitores, na EFAP, por meio da Pedagogia da Alternância os educandos se tornam sujeitos ativos de suas formações. Trata-se de uma dinâmica participativa na qual a EFAP valoriza os saberes que os educandos trazem de suas famílias e comunidades; sistematiza esses saberes em escolares:

A EFAP faz do educando sujeito da própria formação através da Pedagogia da Alternância que traz o que ele sabe. Os saberes não só dos estudantes, mas, da família e transforma esse saber em saberes escolar acrescenta a parte escolar à parte formal e devolve, aprendeu aqui com toda uma metodologia participativa (MONITOR A).

Dessa forma, o processo educativo da EFAP tem, como ponto de partida, a realidade dos educandos, suas experiências, culturas e as formas de conduzir o trabalho agrícola. Outro aspecto revelado pelo conjunto dos monitores, em relação às diferenças da EFAP com outras escolas tradicionais, foi a natureza da formação: Curso Técnico Integrado. Destaca-se assim que a EFAP, além das disciplinas de base comum nacional, também possibilita uma formação técnica, com disciplinas técnicas, comuns a matriz do Curso Técnico em Agropecuária. Enquanto as disciplinas da base comum nacional são: português, matemática, química, física, biologia, filosofia, sociologia, artes, educação física, informática, inglês e espanhol; as disciplinas técnicas são: agroindústria, empreendimento e projetos, associativismo e cooperativismo, estágio <sup>21</sup>, administração, legislação ambiental, zootecnia e agricultura.

Para os monitores, outro diferencial da EFAP consiste na oferta de um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Esse curso, em sua matriz curricular, possui disciplinas técnicas do curso em agropecuária, as quais não localizadas nas escolas existentes no município:

As diferenças da EFAP são o sistema de alternância, ou seja, uma pedagogia, uma escola voltada para filho de produtor rural, que consiste no tem o convívio quinze dias aqui na escola e quinze dias

---

<sup>21</sup> O Estágio também é considerado um instrumento pedagógico, conforme foi apresentado no capítulo anterior.

com suas famílias. Além disso, é uma escola agropecuária, que possui na grade as disciplinas técnicas, como agropecuária, zootecnia, enfim, disciplinas que não são encontradas nas escolas do município (MONITOR B).

Além da Pedagogia da Alternância e o curso técnico integrado, apontadas pelos monitores como diferenciais da EFAP, salientamos também os instrumentos de alternância. Nesse sentido, solicitamos aos monitores que indicassem o instrumento mais importante, sendo que a maioria dos monitores no indicaram o PE (2/3), que é denominado como um roteiro de pesquisa desenvolvido nos dois espaços. Além do PE, outro instrumento destacado pelos monitores foi a Tutoria (1/3), que consiste em acompanhar e orientar os educandos nas atividades da EFAP.

É importante destacar, ainda, que os monitores inicialmente mostraram certa dificuldade em eleger um instrumento como o mais importante, considerando que eles estão interligados em uma dinâmica na qual o funcionamento de um depende do outro. Embora exista uma reticência inicial, por parte dos monitores, o PE é ressaltado com destaque por consistir em base para os outros instrumentos, como por exemplo, a Colocação em Comum, que consiste na socialização do PE e a Pasta da Realidade, onde são arquivados os PEs. Deste modo, para os monitores, o PE consiste em um eixo entre os instrumentos e os espaços por meio de sua capacidade de articulação:

Eu acho que é a dificuldade inicial é elencar qual que é o mais importante, porque os instrumentos pedagógicos estão todos muito entrelaçados; todos estabelecem uma relação de interdependência entre eles, mas, eu diria que o Plano de Estudo é um instrumento pedagógico de suma importância. Talvez um dos mais, porque a partir desse Plano de Estudo, dessa pesquisa que vai ser realizada pelo aluno na comunidade dele, que ele vai trazer a Colocação em Comum que é outro instrumento, um momento de socializar o que foi realizado no Plano de Estudo. É a partir daí também que se envolve a Pasta da Realidade, lugar onde se encontram os trabalhos, as pesquisas que o educando realizou durante esse PE. Então eu vejo o inter-relacionamento dos instrumentos pedagógicos, utilizado um no outro para o funcionamento, mas eu diria que o PE é o instrumento pedagógico de maior força (MONITOR C).

Além do PE, que é desenvolvido nos dois meios, o escolar e o familiar, outro instrumento também apontado como mais importante, porém, com menor expressividade, foi a Tutoria, considerada pelos monitores como o acompanhamento do educando pelo monitor. Na tutoria, os educandos são divididos em grupos e cada grupo possui um tutor que irá acompanhar de maneira mais específica as produções e atividades dos educandos, como um trabalho de orientação. Os monitores concebem o

PE e a tutoria como os instrumentos de maior importância por permitirem a aproximação entre os educandos do grupo de tutoria e o monitor.

A tutoria é interessante! A Tutoria e o PE, o plano de estudo são os instrumentos pedagógicos mais importantes, eu vejo isso por meio da ligação entre a família e o monitor (MONITOR B).

Para o monitor, a tutoria, enquanto um trabalho de orientação dos educandos pelos monitores somada à pesquisa orientada no meio sócio familiar por meio do PE, podem proporcionar uma articulação entre o tutor e as famílias dos educandos. Todavia, essa articulação é mediada pelo contato com os educandos, e não pelo contato direto com as famílias, uma vez que os monitores, na maioria das vezes, não acompanham a aplicação do PE no meio sócio familiar.

Buscando avançar na compreensão dos monitores sobre o PE, solicitamos a eles uma definição desse instrumento. Para a maioria dos monitores, o PE consiste em um roteiro de pesquisa (2/3) que acontece nos espaços escolar e familiar. Este roteiro é construído na EFAP, para ser respondido no meio sócio familiar, com o objetivo de esclarecer dúvidas dos educandos que foram surgindo sobre determinado tema. Os monitores também definiram este momento como uma tarefa tradicional coletiva (1/3), que é semelhante a um “dever de casa” de uma escola tradicional, só que construída com a participação de ambos os envolvidos.

O PE, enquanto um roteiro de pesquisa, se desenvolve por meio de uma sequência que envolve os dois meios de formação, escolar e sócio familiar: primeiramente, o roteiro é construído na EFAP a partir das dúvidas dos educandos acerca de determinado tema; após o roteiro construído, os educandos se direcionam as suas propriedades e/ou comunidades para responderem o roteiro; posteriormente, os educandos retornam novamente na instituição, para apresentar o que realizaram:

Um roteiro para ser desenvolvido na comunidade. Com o objetivo, por exemplo, de tirar as dúvidas que surgiram aqui, esclarecer lá na comunidade ou com a família e depois novamente trazer para esclarecer aqui na escola com os monitores (MONITOR B).

Outra compreensão da definição do PE, enquanto uma tarefa tradicional coletiva assemelha-se com as tarefas a serem realizadas pelos educandos das escolas tradicionais, ou seja, um “dever de casa”. Assim, a ideia de uma tarefa tradicional, é associada pelos monitores, a um processo construído coletivamente, que pode ser

desenvolvida de diferentes formas, como questionário, entrevista, uma dissertação, entre outros.

Eu falo sempre assim que é como se fosse uma tarefa da escola tradicional, porém, com uma orientação de que essa tarefa tem que ser feita de forma coletiva. Esse plano é elaborado junto com os estudantes. Então pode vir em forma de uma entrevista, em forma de um questionário que ele pode procurar na internet, em forma de um tema que ele pode dissertar sobre ele (MONITOR A).

Quanto ao planejamento do PE, os monitores relataram que este é marcado pela escolha do tema que se desenvolve com a participação dos envolvidos no processo educativo da EFAP, como educandos e monitores (2/3). O planejamento consiste em uma construção coletiva para escolher o tema que será desenvolvido no PE.

Na perspectiva dos monitores, o ideal de um planejamento do PE seria sua realização no final do ano letivo, contando com a participação dos pais. Como isto não acontece, os monitores utilizam os documentos sobre a Pedagogia da Alternância como contribuição para elaboração do tema, enviados pela AMEFA, e/ou de outras EFAs. Além disto, os propósitos dos educandos em relação aos temas também são consultados e colocados em prática:

O ideal seria em uma Assembleia de pais que acontece geralmente no final de ano, nós levamos alguns temas que devem ser trabalhados em cada série. Aí os pais vão trabalhando em grupo e propondo os temas. Só que muitas vezes não é isso que acontece mesmo. Nós levamos os temas, pesquisamos dentro dos documentos da alternância de outras escolas. Esse ano nós fizemos um levantamento dos propósitos de cada estudante. E trabalhamos os temas que eles queriam. Assim foi válido, esse ano eu acho que nós conseguimos uma participação maior dos próprios estudantes (MONITOR A).

Se, de um lado, existe a afirmação de que o planejamento ocorre de forma coletiva, os monitores destacam que ele é orientado principalmente pela Coordenação Pedagógica (1/3). Entretanto, os monitores podem participar desse processo, fazer sugestões, expor suas opiniões, além de contar com as contribuições da AMEFA para eleger o tema do PE.

Como eu te falei, posso participar, é o PE é construído pela Coordenação Pedagógica principalmente, mas, também outros monitores podem participar. Mas, existe também mais ou menos um roteiro já uma estrutura curricular dentro do plano de ação e também colocada pelas escolas famílias agrícola se não me engano vem da AMEFA (MONITOR C).

Apesar destes contribuírem com o processo de planejamento do PE, não existe a referência de participação dos educandos, o que identifica a ausência dos mesmos neste processo de escolha do tema. Entretanto, na especificidade do processo de construção do PE, que envolve a problematização do tema e a elaboração das questões, os monitores são unânimes na afirmação de que ele ocorre por meio de uma construção coletiva, na qual participam monitores, educandos e a Coordenação Pedagógica (3/3).

O processo de construção do PE se configura, para os monitores, em um momento de motivação por meio de dinâmicas de participação, nas quais os monitores instigam os educandos ao debate sobre o tema. Essa reunião é direcionada por eles e pela Coordenação Pedagógica, em que apresentam o objetivo e conduzem o debate acerca do tema, a partir das questões, opiniões e dúvidas dos educandos:

O Setor Pedagógico e alguns monitores vão para a sala e ali precisamos criar uma metodologia de motivar os meninos, uma dinâmica. Podem ser “Ns” metodologias. No mínimo a introdução precisa contar com dinâmicas, ou uma reflexão, uma passagem bíblica. Após a introdução, nós apresentamos o objetivo e eles vão criando uma discussão do que eles gostariam de saber dentro daquele tema (MONITOR A).

Ainda em relação à construção do PE, os monitores relacionam este momento à formulação das questões, que, oriundas de uma sistematização da reunião coletiva, serão desenvolvidas pelos educandos no período em que estiverem no meio sócio familiar. Assim, a formulação das questões do PE, segundo os monitores, acontece a partir das dúvidas dos educandos, das suas curiosidades, do que eles interessam saber sobre determinado tema. Mesmo quando as questões são elaboradas previamente, os educandos podem sugerir alterações e mudanças.

Através das dúvidas dos educandos, nós vamos motivando para eles possam fazer estas perguntas, ou seja, as questões são elaboradas a partir dos próprios alunos, de suas dúvidas (MONITOR B).

Estas questões são formuladas para serem respondidas por pessoas da família ou da comunidade da qual o estudante faz parte e pode, ainda, contar com o auxílio de livros ou internet, dependendo do tema de estudo. Este momento é chamado de operacionalização do PE, isto é, momento de colocá-lo em prática, desenvolvê-lo no meio sócio familiar. Questionados sobre este processo de operacionalização, os monitores afirmaram que ele gira em torno de um ideal de envolvimento das famílias

dos educandos (3/3). Em suas falas, indicam que, por não conhecerem, não acompanham os educandos nessa aplicação do PE no meio sócio familiar; suas compreensões sobre esse momento giram em torno de um modelo ideal de como deveria ser esse momento além do envolvimento das famílias na condução e aplicação do instrumento.

Os monitores consideram a participação das famílias durante o processo de operacionalização do PE como parte fundamental em seu desenvolvimento. Todavia, alertam que não são todas as que compreendem e/ou se interessam no desenvolvimento do mesmo.

Nesse sentido, os monitores apontam que se algumas famílias participam e incentivam a aplicação do PE, acompanhando os seus filhos na comunidade ou em outros lugares, como sindicatos e associações, quando necessário; já outras famílias não compreendem a importância desse instrumento na articulação dos dois espaços e, conseqüentemente, não se envolvem em sua condução do referido instrumento, nesse caso, os educandos desenvolvem o PE sem o auxílio de suas famílias.

Olha eu vejo assim, que algumas famílias elas vê o Plano de Estudo como algo muito importante, e elas até perguntam para o próprio filho como que: qual que é o plano de estudo incentiva a realização dele. Agora tem outras que não entendem bem o processo e aí se o estudante tiver um interesse ele vai atrás e vai perguntar (Monitor A).

Após a operacionalização do PE no meio sócio familiar, os educandos retornam à EFAP para a etapa de socialização do referido instrumento. Esse momento é denominado Colocação em Comum (3/3), que também é um instrumento da EFAP que consiste na apresentação dos educandos de suas compreensões, dúvidas e perspectivas em relação à operacionalização do PE que realizam no meio sócio familiar aos monitores e demais colegas.

Assim, a Colocação em Comum é compreendida como sendo mais que uma reunião; como uma dinâmica de socialização, na qual aos educandos e monitores têm a possibilidade de comparar a diversidade de PEs e das realidades existentes na EFAP. Um momento que, parecido com a reunião de construção do instrumento, é conduzido e mediado pelos próprios educandos. A Colocação em Comum, nessa perspectiva de socialização, possibilita com que os monitores conheçam um pouco a realidade dos educandos, assim como os educandos conheçam um pouco da realidade dos outros colegas, a partir da troca de experiências, segundo entendemos ou podemos perceber em:

Aqui na EFA Paulo Freire e acho que em outras EFAs mineiras, esse momento é chamado de Colocação em Comum. É justamente esse momento de socializar de pegar os mais diversos PE, os PE que foram feitos nas diferentes comunidades pelos respectivos alunos e observar, quais são os consensos e quais são as grandes diferenças, quais são as singularidades? É assim que é feito mais ou menos parecido com a motivação, mas, já é uma parte com mais responsabilidade dos alunos, um momento muito mais comandado por eles, onde eles apresentam, e os professores também podem fazer intervenções. Se a motivação foi por parte dos professores para os alunos, agora já é dos alunos para os professores, um momento de retorno de reflexão e aprendizado também (MONITOR C).

Segundo os monitores, a Colocação em Comum trata-se de um momento conduzido por meio das apresentações dos PEs dos educandos, no qual os monitores podem realizar intervenções, instigar problematizações e/ou solucionar algumas dúvidas daqueles. Trata-se de uma socialização em que se pode possibilitar aos educandos refletirem sobre as realidades de vida, a realidade dos colegas e sobre as suas próprias, a partir das comparações dos consensos e diferenças dos PEs apresentados.

A última etapa do PE consiste no arquivo e finalização, que por sua vez, é compreendida pelos monitores como a Pasta da Realidade (3/3), que envolve alguns procedimentos para a finalização do referido instrumento, como uma dinâmica de sistematização, em que os educandos realizam uma síntese individual do PE desenvolvido; logo após, eles são instituídos em grupos, organizados pelas afinidades dos PEs e então, confeccionam uma síntese grupal. Por fim, os relatores de cada grupo se unem e constroem uma síntese geral. As sínteses são arquivadas nas Pastas da Realidade de cada estudante, as quais são organizadas da maneira particular por cada um, de acordo com a sua realidade e compreensão.

Após todo momento de Colocação em Comum os aluno constrói sua síntese individual, que em seguida vai gerar uma síntese grupal, ou seja, uma síntese do grupo e que por fim vai ter uma síntese geral, da sala toda, sobre as apresentações dos PEs. Uma concepção sintética do PE. Para arquivar estas sínteses, os alunos também trabalham com o instrumento que é a Pasta da Realidade, nela que são colocados além das sínteses, os seus textos, desenhos, fotografias, relatos. De uma maneira mais geral cada utiliza a maneira que quiser para sistematizar os conhecimentos que foram realizados durante o PE, durante a colocação em comum, enfim, durante esse processo de pesquisa (MONITOR C).

O instrumento em que os educandos arquivam e finalizam o PE é denominado Pasta da Realidade. Ela pode ser organizada da maneira que cada educando preferir,

para sistematizar suas compreensões sobre o PE e demais questões de sua realidade escolar e familiar. Esta pasta possui o mesmo objetivo do instrumento Caderno de Realidade, apresentado anteriormente, no entanto, possui a forma de pasta.

Solicitados a indicarem os pontos fortes, os pontos fracos e as sugestões para melhoria deste instrumento, os monitores avaliaram como ponto positivo a utilização do PE no meio escolar, por possibilitar o envolvimento dos educandos na escolha dos temas (2/3), além da interdisciplinaridade (1/3), ou seja, a articulação entre os conteúdos.

Ao escolher um tema, os educandos podem enfatizar assuntos que fazem parte de sua realidade, o que pode contribuir para ajudar em algumas necessidades que fazem parte da vida e do trabalho do contexto em que vivem. Dessa forma, ao escolherem um assunto de seu interesse, os estudantes podem tentar responder dúvidas que surgem no cotidiano de sua família ou comunidade.

Quando os alunos escolhem o tema, acho que isso é um ponto positivo, é muito bom. Quando isso acontece, acho que os alunos fazem um trabalho com mais gosto, fizeram um trabalho um pouco bonito, mais motivado. Ontem mesmo eles estavam lá apresentando de novo, falando da diferença em fazer uma pesquisa onde o tema que foi escolhido por eles, a partir de suas dúvidas (MONITOR B).

Além do envolvimento dos educandos na escolha do tema, outro aspecto apontado como ponto forte foi a interdisciplinaridade, que é promovida pelo PE. Trata-se de uma interação deste instrumento com outras disciplinas. O PE além de ser um eixo entre os diferentes instrumentos, ele também precisa ser trabalhado por outras disciplinas. Assim, os monitores organizam suas disciplinas de modo que o tema do instrumento seja contemplado, e em consequência disso, este instrumento pode promover uma articulação das disciplinas ao seu entorno do seu tema.

Eu acho que é sempre uma busca nos conseguirmos fazer essa relação interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, seja qual for o prefixo, essa relação entre os conteúdos é possibilitada pelo PE. Ele é um eixo entre as diferentes as diferentes disciplinas, eu aponto como um ponto positivo (MONITOR C).

Além dos aspectos positivos, os monitores indicam uma dificuldade encontrada para trabalhar com o PE no meio escolar, como: a falta de compreensão sobre o mesmo por parte de alguns monitores, enquanto um instrumento central na Pedagogia da Alternância, como articulação entre os diferentes espaços de formação (3/3).

Consideramos que a falta de compreensão, por parte de alguns monitores e educandos sobre o PE enquanto um instrumento central da Pedagogia da Alternância gera uma falta de compromisso em sua realização no meio escolar. Segundo os monitores, por não compreenderem a centralidade desse instrumento, parte das pessoas envolvidas no processo de formação, não atribuem prioridade em sua concretização, não participam, nem se envolvem em sua construção e conseqüentemente, manifestam uma falta de interesse e de compromisso com o referido instrumento:

E os pontos fracos, uma dificuldade em trabalhar com esse instrumento, seria que nem todos veem o PE como um instrumento forte. Como eixo central mesmo. Então muitas vezes há assim a não realização dele ou há um desleixo mesmo com ele, há uma falta de compromisso, um descaso (MONITOR A).

A falta de compreensão da centralidade do PE ocasiona o não envolvimento dos monitores com as diferentes etapas desse instrumento no meio escolar, como a escolha do tema, o debate, a formulação de questões, a socialização, o arquivo e a interação das disciplinas. Por sua vez, a falta de compreensão limita a concretização desse instrumento, isto é, em colocá-lo em prática, conduzir o seu desenvolvimento.

Além do ponto fraco, no trabalho com o PE, no meio escolar, os monitores indicaram uma sugestão para superação desta dificuldade, como necessidade de que os monitores compreendam o plano como instrumento central na articulação dos diferentes meios, escolar e sócio familiar (3/3).

A necessidade de que o PE seja melhor compreendido e, assim, valorizado pelos monitores, educandos e suas famílias é apontada, pelos monitores, enquanto uma sugestão para a efetivação desse instrumento. Isto é, a compreensão da centralidade do PE, enquanto articulador dos diferentes meios (escolar e sócio familiar) e eixo entre os instrumentos de alternância, pode contribuir para que os monitores se envolvam, potencializando esse instrumento:

Creio que algumas coisas precisam e podem melhorar, porque a partir do momento que todos tantos os profissionais como os estudantes quanto as famílias virem o Plano de Estudo como algo muito importante na formação. Porque ele não tem nota ele entra na avaliação, mas é um processo assim, então não é uma nota, ele não é quantitativo, qualitativo mesmo. Então quando eles perceberem isso, aí eu acredito que a formação da EFA ela assim cresce muito (MONITOR A).

Deste modo, os monitores salientam que a avaliação do PE é qualitativa e não quantitativa, ou seja, não se prende às dimensões numéricas de avaliação, mas ao universo da realidade dos educandos, capaz de valorizar o cotidiano de suas famílias. Essa dimensão do PE, segundo os monitores, precisa ser compreendida e, conseqüentemente, valorizada pelos envolvidos no processo de formação da EFAP.

Em relação ao desenvolvimento do PE no meio sócio familiar, os monitores indicaram, como pontos fortes, a interação dos educandos com as suas famílias (2/3) durante a operacionalização do PE e o diálogo com a realidade do trabalho das famílias no campo (1/3). A interação dos educandos com as suas famílias, diz respeito à participação das famílias na realização do PE. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do PE pode proporcionar a interação entre o educando e a sua família, por meio do comprometimento e envolvimento de seus pais na condução desse, estabelecendo o diálogo, a colaboração entre pais e filhos, e, conseqüentemente, a família se torna parte integrante da escola, ou seja, do processo de formação da EFAP

Acho que o ponto do no meio escolar PE obriga mesmo a família se unir em torno da aplicação dele, e obriga também quando agente tem que sair de casa quando não é, visitar com ele outras propriedades, comunidades, sindicatos e a realizado dentro da família, então os pais tem que acompanhar o filho associações. Isso faz com que as famílias tornem parte fundamental do processo de formação na EFAP, ou seja, a interação com a família entre estudante e a família, a participação da família na formação (MONITOR A).

Além da interação entre os educandos e as suas famílias, outro ponto positivo na avaliação do PE no meio sócio familiar, apontado pelos monitores, consiste no diálogo que este realiza com a realidade do trabalho no campo. A ideia do PE como instrumento que viabiliza o contato e diálogo com o trabalho no campo indica uma visão desse instrumento como proporcionador de uma articulação entre a escola e o mundo do trabalho do educando, suas formas de produção, na agricultura, com os animais, enfim, as formas do trabalho na propriedade familiar.

A maioria dos educandos da EFAP se constitui em filhos de trabalhadores do campo, como pequenos agricultores. Deste modo, na perspectiva dos monitores, o PE sempre estabelece um diálogo com a realidade da produção no campo, uma vez que os PEs, segundo os monitores, são articulados com a realidade do campo, que consiste na realidade de trabalho desse local:

A grande maioria dos alunos são filhos de agricultores e trabalham no meio rural. Nesse caso, um ponto positivo do PE é esse diálogo com o trabalho rural com o trabalho do homem do campo, o modo de vida de lidar com o campo. Então acho que dialoga sempre, bem próximo com o mundo do trabalho, mesmo que não esteja tão explícito. Mas acaba sempre envolvendo essa questão do modo de vida do lidar com a terra com o trato, o cotidiano. Então como os PEs normalmente são focados na realidade do aluno, acabam sempre tendo um mínimo de diálogo com isso com o mundo do trabalho (MONITOR C).

Apesar dos monitores apresentarem os pontos fortes do uso do PE no meio sócio familiar, eles também apresentam os pontos fracos, como: a falta de compreensão das famílias sobre este instrumento (2/3). Dessa forma, de maneira semelhante a avaliação no escolar, os monitores também afirmam que no espaço sócio familiar, algumas famílias não compreendem a centralidade desse instrumento no processo de formação da escola do filho, desta forma não estabelecem ao desenvolvimento desse instrumento, prioridade e às vezes, quando fazem, realizam esse procedimento de maneira superficial sem refletir sobre a sua ação.

Acho que a dificuldade no espaço familiar é a falta compromisso da família, pois até aqui na própria escola são poucos pais que procuram saber o que acontece aqui, eles não entendem o PE, não ajudam o filho e se ajudam, ajudam por cima, sem refletir (MONITOR C).

Além da falta de compreensão das famílias sobre o PE, os monitores apontam, também, a dificuldade em acompanharem o educando no período em que ele está no meio sócio familiar (1/3), durante a sua operacionalização do referido instrumento. Essa dificuldade, segundo os monitores, se justifica por meio da falta de infraestrutura da própria instituição, que conta com poucos recursos financeiros capazes de possibilitar que eles acompanhem os educandos durante essa operacionalização.

Uma dificuldade é da própria escola em fazer uma visita de estudo, para ajudar no PE, saber a infraestrutura da propriedade do aluno. Nós pecamos muito nessas visitas, não tem condições para ir (MONITOR B).

A partir dos pontos fracos apresentados pelos monitores, conseqüentemente, as sugestões destes para a melhoria da utilização do PE no meio sócio familiar são as resoluções dos problemas citados acima, como: A compreensão das famílias sobre a importância do PE no processo de formação da EFAP (2/3) e a realização de acompanhamento dos monitores durante a operacionalização desse instrumento, no meio sócio familiar (1/3), com o objetivo de potencializar esse instrumento:

A minha sugestão seria possibilitar uma efetividade nesse acompanhamento do PE, poder ter o deslocamento poder acompanhar o aluno na feitura do PE e também poder ir às comunidades mesmo, conferir, dialogar, enriquecer (MONITOR C).

Quanto à realização de acompanhamento dos monitores durante a operacionalização do PE no meio sócio familiar, a sugestão dos monitores é visar melhorar a aplicação deste instrumento nesse espaço, de modo que a EFAP possa possibilitar a visita dos monitores às propriedades e comunidades dos educandos, auxiliando em sua condução e oferecendo subsídios para enriquecer o diálogo e a compreensão do educando acerca dos temas desenvolvidos.

### **3.2.2 Definições, processos e práticas do PE: A perspectiva dos educandos da EFAP**

Em relação aos educandos, a amostra da pesquisa foi composta por três estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Estes se encontram na faixa etária de 17 a 26 anos, todos solteiros.

Em relação à escolarização dos educandos, os três concluíram o Ensino Fundamental em 8 anos e o Ensino Médio na EFAP, será concluído em 3 anos. Quanto às expectativas de realização do ensino superior, identificamos que os três educandos pretendem realizar cursos nas áreas de Ciências Agrárias.

Quanto à ocupação dos educandos, foi possível observar que atualmente eles não exercem atividades remuneradas, entretanto, são de grande importância na composição da mão de obra do trabalho familiar, isto é, são trabalhadores do campo. Todos os educandos participam de alguma organização social, com destaque para aquelas relacionadas à Igreja Católica e ao Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB).

Em relação à EFAP, questionados se indicariam esta escola a outras pessoas, os educandos responderam afirmativamente, justificando que ela contribui para a formação profissional e pessoal. Apesar deste posicionamento, um deles salientou a necessidade de melhoras na EFAP, tanto em sua infraestrutura quanto em sua organização interna.

Em relação às diferenças da EFAP com as escolas tradicionais, os educandos indicam que consistem na utilização da Pedagogia da Alternância (3/3), que alterna a formação no ambiente escolar e no ambiente familiar. Essa dinâmica é compreendida como uma formação que integra os dois meios, na qual o conhecimento se desenvolve

tanto na EFAP durante as aulas, quanto no meio sócio familiar, durante o desenvolvimento dos estágios da instituição ou operacionalização do PE. Dessa forma, na perspectiva dos educandos, diferente das escolas tradicionais que se comprometem com o cumprimento das aulas, a EFAP se compromete com a formação profissional, pessoal e social:

Na EFA Paulo Freire nós permanecemos quinze dias e depois quinze dias em casa, por meio da Pedagogia da Alternância. No período que nós estamos no meio sócio escolar, nós sempre aprendemos muitas coisas. Nós vamos para casa, ou desenvolvemos o estágio, ou implantamos algum projeto, ou algum plano de estudo. Aprendemos bastante nos dois espaços. Já nas outras escolas é só aula, aula mesmo. A EFAP se preocupa mais com o todo, com a sociedade em si (EDUCANDO A).

Quanto aos instrumentos utilizados pela Pedagogia da Alternância, os educandos destacaram o PE (2/3). Para os educandos o PE é denominado como o instrumento de alternância mais importante por permitir a eles o conhecimento de sua própria realidade, por meio das pesquisas com a família e a comunidade. Além de lhes permitir conhecerem a sua própria realidade por meio da pesquisa orientada no meio sócio familiar, os educandos apontam que o PE também permite o conhecimento de outras realidades por meio da Colocação em Comum. Esta colocação acontece por meio de um momento que os educandos apresentam as pesquisas que realizaram em suas diferentes comunidades:

Eu acho que o instrumento mais importante é o plano de estudo. Por que a partir do plano de estudo nós podemos conhecer a nossa comunidade profundamente. Conhecendo a origem da família, da nossa região. E quando chegamos à escola e realizamos a colocação em comum, além de conhecer a nossa comunidade conhecemos também as comunidades dos demais estudantes. Acho isso importante (EDUCANDO B).

Além do PE, outro instrumento apontado como o mais importante pelos educandos foi o Caderno de Acompanhamento (1/3). Este caderno é considerado como um diário escolar, no qual o educando registra as principais atividades que realizou, tanto no meio escolar quanto no meio sócio familiar. Este caderno, segundo eles, pode permitir aos pais e aos seus tutores o acompanhamento a vida escolar dos jovens estudantes e precisa ser assinado no final da seção escolar pelos tutores e no final da seção sócio familiar pelos pais, ou responsáveis.

Eu acho que o instrumento mais importante é o caderno de acompanhamento, porque é onde que o monitor, o tutor, no caso, pode saber o que o estudante realizou em casa, como foi a seção em casa e também é onde o pai e a mãe, os pais pode saber como foi a seção escolar do filho (EDUCANDO C).

Questionados sobre em que consiste o PE, os educandos responderam que se trata de um questionário (3/3), o qual é construído no meio escolar, a partir de um tema geral, relacionado com a realidade dos educandos, como suinocultura, cafeicultura, apicultura. Após a seleção do tema, os educandos apresentam as suas dúvidas acerca deste, possibilitando um debate, no qual os monitores também participam. Posteriormente, as dúvidas dos educandos são convertidas em questões de estudo, com a estrutura de um questionário que será respondido no meio sócio familiar, com o auxílio de familiares ou comunidades, semelhante a uma entrevista, na qual o educando faz o papel de entrevistador:

O Plano de estudo é um instrumento da EFAP muito importante para nós estudantes, que serve para tirar dúvida sobre o nosso curso. Nós pegamos um tema, que pode ser bovinocultura, cafeicultura, geralmente são temas que achamos interessantes e gostamos. Logo após, levamos o tema para casa, em forma de questionário, para fazermos a entrevista com alguém e para responder as nossas dúvidas. Depois levamos para a escola novamente (EDUCANDO A).

Na compreensão dos educandos, o processo de planejamento PE tem sido centrado nas deliberações dos monitores (3/3), os quais se encarregam de escolher os temas que serão desenvolvidos pelo PE. Deste modo, os monitores apresentam o tema do PE aos educandos, os quais aceitam e o desenvolvem, mesmo que não considerem a escolha conveniente. Além disto, os educandos também salientam que o momento em que os monitores apresentam o tema, nem sempre é oportuno para sinalizarem sugestões, por isso acabam aceitando o tema imposto:

Os monitores levam o tema pronto e nós damos a opinião ali. Já aconteceu de nós não gostarmos do tema, mas acabamos aceitando. No final dessa seção mesmo, nós não gostamos tanto do tema, mas, como estava no final da aula e não tínhamos mais tempo, acabamos aceitando (EDUCANDO A).

Na especificidade do processo de construção do PE, os educandos são unânimes na consideração de que este ocorre de forma coletiva (3/3), com a participação dos monitores, Coordenação Pedagógica e educandos. Trata-se de um

momento em que ocorre o debate em torno do tema e formulação das questões para serem respondidas em conjunto com as famílias e/ou comunidades dos educandos.

Na perspectiva dos educandos, a reunião de motivação acontece em sala de aula, com a participação dos monitores, educandos e Coordenação Pedagógica, ou seja, uma reunião coletiva. Esta reunião se inicia, na maioria das vezes com algum tipo de dinâmica para motivá-los, como leituras e mensagens reflexivas, músicas, apresentação de slides e vídeos. Após esse momento, os educandos se organizam em grupos, mediados por afinidades ou por proximidade, uma vez que a EFAP, na época de coleta de dados dessa pesquisa, abrangia estudantes de 26 diferentes municípios da região, dentre eles: Guaraciaba-MG, Ponte Nova-MG, Sem Peixe-MG, Manhuaçu-MG, Simonésia-MG, Piranga-MG, entre outros.

Posteriormente à organização dos grupos, os educandos iniciam um debate acerca do tema e problematizam questões que podem e devem ser melhor aprofundadas. Nesse momento, eles trocam opiniões e esclarecem algumas dúvidas, indicando, ainda, os pontos que não foram elucidados e que devem ser transformados em questões do questionário do PE. Ou seja, as questões do PE são construídas a partir das dúvidas dos educandos em relação a um tema:

Geralmente é na sala de aula mesmo, só que algumas vezes a nós organizamos as cadeiras em círculos, outras vezes não fazemos círculos, pelo fato da sala ser pequena e sermos muitos alunos, nesse caso, nós deixamos a sala do jeito que está. Geralmente quem inicia a discussão é um dos professores, monitores, ou a Coordenação Pedagógica, eles que orientam. No início os monitores fazem alguma leitura, uma reflexão, ou coloca uma música um vídeo, algum slide. Enfim, a maioria das vezes eles colocam um ponto para que possamos refletir. Logo após eles passam o tema para nós. Depois, nós reunimos em grupos, muitas vezes por afinidade ou por região. No grupo, nós trocamos informação, perguntamos, damos opiniões, eu acho que eu participo assim. Pode ser em grupo, mas cada um faz o seu, porque tem que colocar na Pasta da Realidade, e a pasta sempre tem que estar completa. Geralmente as questões somos nós que fazemos, 90% é feita por nós alunos. Nós construímos as questões a partir das nossas dúvidas, se eu tenho dúvida nisso, eu faço uma pergunta para esclarecer essa dúvida (EDUCANDO B).

No que diz respeito à operacionalização do PE, processo posterior à construção desse, os educandos nos indicam a participação de suas famílias, da comunidade e de seus colegas neste processo (3/3), auxiliando no desenvolvimento e aplicação do PE no meio sócio familiar. Deste modo, os educandos relatam que, tanto as famílias colaboram

no desenvolvimento do PE, quanto, outras pessoas, como é o caso da participação dos colegas e/ou integrantes da comunidade.

Assim, segundo os educandos, a realização do PE no meio sócio familiar acontece com a colaboração de várias pessoas, as quais compõem um conjunto de auxiliares para responder as perguntas do PE. As questões podem ser respondidas por familiares e membros da comunidade, de acordo com o conhecimento acerca do tema:

Geralmente realizo o plano de estudo com outra pessoa, faço em conjunto. Para realizar o PE, muitas vezes, chego a minha casa, pergunto para meu pai, para minha mãe, por que muitas questões são daqui da nossa propriedade mesmo, são questões que os meus pais sabem responder. Se não, no dia de domingo, junta um monte de pessoas ali fora, na igreja, tem também a professora na comunidade, ou eu levo as perguntas para a escola da comunidade também. Enfim... Tem muita gente para ajudar a responder o PE (EDUCANDO B).

Na perspectiva dos educandos, o envolvimento da família e/ou membros da comunidade, depende da compreensão sobre o tema. Por exemplo: se os pais não compreendem determinado tema, os educandos certamente terão que realizar as perguntas com outras pessoas da comunidade. Nesse sentido, os educandos geralmente se deslocam para outras propriedades para desenvolver o PE com pessoas que possam contribuir com as respostas, por compreenderem o tema, conforme o relato a seguir:

Faço o PE em trio, eu e mais dois colegas. Esse eu realizei a maioria das pesquisas na comunidade, nós fizemos na comunidade vizinha, que fica um pouco a cima de minha residência. Nós íamos nessa propriedade e pesquisávamos com o proprietário o que ele sabia responder (EDUCANDO C).

Posteriormente à operacionalização no meio sócio familiar, ocorre o processo de socialização do PE. Este momento, segundo os educandos, consiste na Colocação em Comum (3/3) e acontece na EFAP. Para os educandos, a Colocação em Comum consiste em um momento no qual são apresentadas as compreensões geradas durante a operacionalização do PE no meio sócio familiar. Esta apresentação pode ser organizada de diferentes formas, como auxílio de slides, cartazes, enfim, do modo escolhido por cada educando e/ou grupo para apresentação das atividades realizadas.

Esse momento se chama Colocação em Comum. Nós chegamos à escola, alguns alunos optam pela apresentação em slides, outros não, mas enfim, é mais uma apresentação mesmo do que nós realizamos em casa (EDUCANDO B).

Os educandos também indicam que a Colocação em Comum se constitui em um momento de socialização, por meio de uma dinâmica pela qual associam as informações, comparam, aprendem, ensinam. Assim, cada educando aprende e ensina um pouco com os colegas sobre as suas realidades de vida e trabalho, ou seja, trocam experiências.

A etapa final do PE consiste em um processo de arquivo e finalização desse instrumento, o que é denominada pelos educandos como sendo a Pasta da Realidade (3/3). Na perspectiva dos educandos os PEs são finalizados quando organizados na Pasta da Realidade, indica-se a seção que o PE foi desenvolvido, anexa-se as questões de estudo do PE, as sínteses individual, grupal. A síntese individual consiste em uma produção de cada educando sobre as compreensões que desenvolveu sobre o PE, enquanto a síntese grupal consiste em uma produção coletiva dos diferentes PEs apresentados, ou seja, os educandos são organizados em grupos para desenvolver de forma sintética uma produção das apreensões dos diferentes planos apresentados:

A etapa final do PE é a Pasta da Realidade, ela é organizada por seções. Primeiro nós colocamos qual é a seção, depois as questões do PE, a síntese individual e a síntese grupal. Posteriormente fazemos o mesmo procedimento com a próxima seção e assim por diante. Esta pasta costuma ter ilustrações, cada um de nós cria o seu modelo, pode ser feito um desenho, ou uma letra diferente (EDUCANDO C).

A Pasta da Realidade, segundo os educandos, também pode conter ilustrações, frases, poemas, reflexões, mensagens, entre outros, de acordo com a sua realidade e compressão, cada educando organiza a pasta à sua maneira.

Na avaliação sobre o desenvolvimento e a utilização do PE no meio escolar e no meio sócio familiar, os educandos indicaram como pontos fortes do PE na EFAP, a oportunidade do contato com outras realidades (3/3). Em outras palavras, o PE proporciona aos educandos o conhecimento do cotidiano, da região, comunidade e propriedade dos colegas por meio da Colocação em Comum.

O ponto forte é que gera isso mesmo, essa é uma das intenções, saber o que acontece na comunidade dos diferentes colegas de diferentes regiões e que não acontece em minha comunidade. Acho que é isso, conhecer outras realidades (EDUCANDO C).

Quanto aos pontos fracos apontados pelos educandos em relação ao PE no meio sócio familiar se repousam sobre a escolha dos temas (2/3) e no processo de

desenvolvimento do instrumento (1/3), ou seja, na maneira como é conduzida a reunião de construção do PE, que envolve o debate em torno do tema e a elaboração das questões. Deste modo, os educandos afirmam que por não participarem do planejamento do PE, eles podem se deparar com temas que não consideram a sua região, ou seja, que não contemplem a realidade de vida e trabalho destes, os quais podem desmotivá-los. Além disto, os educandos apresentam como problematização, também, uma falta de sequência entre os temas escolhidos, na qual não existe uma articulação entre os assuntos abordados.

Segundo os educandos, a escolha de temas que não podem ser desenvolvidos nas diferentes regiões pode ser ilustrada da seguinte forma: se o tema escolhido for cafeicultura, os educandos que não trabalham em sua propriedade com esse tipo de cultura não conseguirão desenvolvê-lo ou terão que se deslocar para outra região que trabalhe com a cultura do café. Já para os educandos que trabalham com o café este tema seria interessante e de fácil acesso.

Eu acho que o ponto, negativo lá na EFA Paulo Freire, acontece quando a escolha do tema não beneficia todos os alunos. Como por exemplo, às vezes são escolhidos temas que dá para desenvolver, trabalhar na minha região com ele, mas, na região do meu colega, não dá, isso acaba gerando conflitos e discussões (EDUCANDO B).

Outra questão apontada pelos educandos como um ponto fraco no desenvolvimento do PE consiste na condução do processo de construção desse instrumento, que envolve o debate do tema e a elaboração das questões. Nesse sentido, para os educandos este instrumento nem sempre é conduzido de maneira correta; eles apontam que, se a reunião de construção do PE acontecer no último dia da seção escolar, fica difícil conseguir a atenção e a participação dos estudantes, que estarão preocupados com o retorno às propriedades. Além disto, eles apontam também a desmotivação na condução das reuniões de construção e socialização do instrumento, e salientam a falta de preparação das reuniões com os participantes, bem como a falta de dinâmicas durante essa etapa.

Eu acho que às vezes o PE não é aplicado da maneira correta. Que tipo geralmente ele sempre foi feito na quinta-feira, aí agora tem dia que é na sexta, aí a maioria dos alunos já está indo embora, todo mundo querendo arrumar as coisas, além do mais ele é desmotivado, sua condução não nos motiva a participar. Às vezes os monitores leem uma mensagem, um versinho, uma música e pronto (EDUCANDO A).

Em resumo, os educandos apontam alguns aspectos negativos do PE na EFAP, os quais estão relacionados à escolha dos temas e ao processo de construção desse instrumento. Deste modo, os educandos sugerem algumas mudanças para a superação desses problemas apontados na condução do PE no meio sócio familiar, em que uma delas foi que a escolha do tema do PE fosse realizada pelos educandos e que os temas escolhidos fossem organizados a partir de uma sequência estabelecida (2/3). Outra sugestão apontada por eles foi a necessidade de potencializar o tema do referido instrumento, como Intervenções Externas de especialistas acerca do assunto, Visitas e Viagens de Estudo relacionadas ao assunto, ou seja, utilizar outros instrumentos de alternância para aprofundar o PE. Ambos os instrumentos possuem o objetivo de ampliar as compreensões dos educandos em relação aos temas abordados pelo PE:

Uma sugestão é que as Viagens e visitas de estudo, que, por exemplo, dificilmente acontecem, estão dentro dos instrumentos pedagógicos, para aprofundar o plano de estudo. Eu acho também que deveria acontecer sempre intervenção externa em cima do plano de estudo, seria uma ferramenta ótima, mas, esse ano nós podemos contar as intervenções externas que tivemos, foram mínimas. Eu sei que é uma dificuldade grande de está fazendo isso, mas, também eu acho que tem meios da pessoa correr atrás, é muito mais fácil para eles do que para mim (EDUCANDO A).

Dessa forma, apesar dos educandos compreenderem a falta de recursos financeiros da EFAP para possibilitar as Intervenções Externas e o seu deslocamento para outros lugares, também compreendem que a EFAP poderia se organizar e buscar outras formas para possibilitar a concretização destes instrumentos. Como por exemplo, elaborar projetos, ou ofícios para solicitar tais recursos.

Em relação ao desenvolvimento do PE no meio sócio familiar, os educandos apontam como ponto forte a ampliação da compreensão (3/3). Na compreensão destes, o PE, ao ser desenvolvido nas propriedades ou comunidade, pode esclarecer aos educandos dúvidas que não foram sanadas na sala de aula, nem nas reuniões de construção do PE, onde acontece o debate sobre o tema. Apesar disto, os educandos apontam que, ao realizar este instrumento, além de esclarecer as suas dúvidas e ampliar as suas compreensões acerca do tema, fazem com que as pessoas questionadas, ao refletirem sobre as suas respostas, também possam esclarecer as dúvidas delas:

O bom do PE é que ele esclarece nossas dúvidas, tanto, eu que estou perguntando a pessoa, quanto a pessoa que está me respondendo. Pois talvez eu saiba uma coisa, que ela não sabe. Eu acho que esse é um ponto positivo (EDUCANDO B).

Para eles o desenvolvimento do PE no meio sócio familiar também possibilita ampliação de suas compreensões, ao favorecer a oportunidade de confronto da teoria com a prática, no desenvolver de uma determinada atividade da teoria. Deste modo, os educandos consideram o PE como um instrumento capaz de auxiliá-los no trabalho que realizam em suas propriedades, ao representar a prática na propriedade pode representar a possibilidade de reflexão sobre a teoria que aprenderam em sala de aula:

Eu acho assim que na propriedade o plano de estudo nos ajuda muito, pois nós realizamos o que aprendemos na escola, nós colocamos em prática, o instrumento possibilita isso (EDUCANDO C).

Em contrapartida aos pontos fortes, os educandos indicaram a dificuldade para aplicar o PE (3/3), como ponto fraco desse instrumento no meio sócio familiar. Essa dificuldade, segundo eles, é ocasionada por vários motivos, dentre os quais a falta de acompanhamento dos monitores, durante a operacionalização deste instrumento, que lhes causa insegurança ao aplicar o instrumento. Outra questão que potencializa a dificuldade de aplicação do instrumento, segundo os mesmos, consiste na escolha do tema.

Além das questões apontadas, os educandos ressaltaram também o desenvolvimento do Estágio como um aspecto que dificulta a aplicação do PE no meio sócio familiar. O Estágio consiste em um dos instrumentos de alternância adotados pela EFAP e é denominado por um meio capaz de possibilitar ao educando da instituição, o contato com o contexto real de trabalho, ou seja, um meio de experienciar a sua profissão. Nesse caso, o educando, ao ter que cumprir o Estágio em outros lugares, pode não conseguir realizar a pesquisa do PE, pela falta de tempo ou acessibilidade, uma vez que desenvolvem o Estágio durante os períodos que se encontram no meio sócio familiar. Em síntese, a falta de acompanhamento dos monitores, a escolha de temas que não estão relacionados com a realidade dos educandos e o desenvolvimento do Estágio acarretam em dificuldade em aplicar o PE, conforme explicitado a seguir:

E o ponto fraco é que às vezes nós não sabemos direitinho como aplicar, pois, falta o acompanhamento dos monitores em nossas propriedades para nos ajudar com o plano de estudo. Às vezes temos medo de fazer errado, mas, os monitores não vêm ver, por mais que eu queira fazer uma aplicabilidade, na minha propriedade, eu sempre penso, será que está certo mesmo? Será que não? Às vezes também o tema também não facilita, por exemplo, se o tema for bovinocultura, aí para mim também não dá certo, por que na nossa propriedade nós

não trabalhamos com bovinocultura, aí isso dificulta bastante na aplicação do Plano de Estudo. Quando eu fiz sobre esse tema bovinocultura, eu pesquisei em outra propriedade, lá perto da EFA mesmo, por que eu estava fazendo estágio e não tinha como eu vir aqui. Isso às vezes também é um problema bem sério, que muitas vezes os alunos estão fazendo estágio e fica difícil para aplicar o PE. Se o plano de estudo for aplicado direitinho, né com certeza ajuda mais a propriedade e o desenvolvimento do meio (EDUCANDO A).

Ao apontarem os pontos fracos, os educandos conseqüentemente, apontam como sugestão a resolução destes problemas, com o objetivo de contribuir na melhoria da aplicação do PE no espaço sócio familiar (3/3).

### **3.2.3 Definições, processos e práticas do PE: A perspectiva das famílias da EFAP**

Quanto aos familiares, a amostra da pesquisa foi constituída pelas três famílias dos educandos entrevistados; no entanto, foram três mães que responderam os questionários e, das entrevistas, duas são casadas e uma divorciada. A idade das mães variava na faixa etária de 36 a 51 anos. Quanto ao nível de escolaridade, duas delas cursaram as séries iniciais do Ensino Fundamental e apenas uma completou as séries finais do Ensino Fundamental.

O número de pessoas que reside em cada propriedade varia de 3 a 7 pessoas, sendo todos católicos. Em duas famílias todos os membros trabalham na propriedade, enquanto na outra, dos 5 filhos, 4 trabalham no meio urbano. A renda mensal total das propriedades varia de R\$ 400,00 a R\$ 3.370,00 sendo, este último resultante do trabalho dos membros no meio urbano.

Todas as famílias se caracterizam pela agricultura de pequena propriedade, com áreas que variam de 5,2 e 7,2 hectares. Apenas em duas famílias existem membros filiados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais. As famílias produzem de arroz, feijão, milho, batata, frutas, entre outros produtos para o consumo próprio. A atividade econômica principal consta da produção do café. No tocante à mão de obra, as famílias contam com a ajuda dos filhos que não trabalham no meio urbano. Em relação aos equipamentos agrícolas para auxiliar a mão de obra na propriedade, duas delas contam apenas com equipamentos manuais, enquanto outra com equipamentos manuais e mecânicos.

No conjunto das famílias, a escolha pela EFAP partiu dos filhos (3/3), sendo que duas famílias a princípio não concordaram com a escolha dos filhos, por não

conhecerem os princípios e o funcionamento da EFAP. Os relatos a seguir destacam a resistência das famílias à escolha dos filhos:

Ele ficou sabendo da EFA, na escola que estudava, ao chegar em casa ele nos falou, mas, que só foi para EFA Paulo Freire no outro ano, pois o pai dele não deixou, ele ir. Ele só foi depois de um ano e já tinha começado a estudar em outra escola (FAMÍLIA A).

Partiu dele, um colega dele ficou sabendo e ele sentiu vontade de ir. No começo eu não deixei. Ele chegou a matricular, fez o primeiro ano aqui, quis parar de estudar, aí no outro ano eu o deixei ir e ele fez o primeiro ano de novo (FAMÍLIA C).

Segundo as famílias, os filhos chegaram a se matricular em outras escolas, mas, conseguiram convencer as famílias em ir para a EFAP no ano seguinte. Como a EFAP é integrada ao curso técnico integrado, os filhos cursaram novamente o primeiro ano.

Apesar da resistência inicial à escolha dos filhos, as famílias acabaram por aceitar e apoiar a decisão dos filhos em estudarem na EFAP. É interessante destacar que as famílias, em seus relatos, revelam desconhecimento sobre proposta da EFAP e que ainda permanecem desconhecendo a instituição, não tendo realizado visitas e nem contatos in loco com a escola. Quando questionados se já realizaram alguma visita à EFAP, as famílias ainda não tinham visitado a escola (2/3), assim, as informações sobre instituição sempre foram decorrentes dos relatos de seus filhos. Enquanto a outra família havia realizado três visitas à instituição (1/3).

E neste aspecto, para as famílias, as diferenças entre EFAP e as outras escolas tradicionais é a alternância dos momentos de formação e o Ensino Médio, integrado ao curso técnico (3/3). Para as famílias a alternância é considerada enquanto a realização do ensino em momentos tanto no meio escolar quanto no meio sócio familiar. Além da alternância de momentos/espços da formação, outro ponto destacado, como diferença da EFAP de outras instituições de ensino é a natureza da formação, ministrada aos jovens: curso técnico integrado ao Ensino Médio.

Na perspectiva das famílias, a EFAP, ao administrar o curso técnico integrado ao Ensino Médio, trabalha com disciplinas técnicas relacionadas à matriz curricular do curso em agropecuária, como zootecnia, agricultura, enfim disciplinas voltadas para a produção agrícola e a criação de animais. Deste modo, as famílias indicam que as disciplinas técnicas auxiliam o trabalho familiar na propriedade.

É diferente, lá na EFA Paulo Freire, fala mais sobre agricultura, como trabalhar na terra, plantar, é um curso diferente de agricultura. Também o estudante fica quinze dias na escola e quinze dias aqui, o tempo que ele fica aqui é muito pouco, mas, ele passa para nós o que está aprendendo na escola, para nos ajudar em nossa propriedade (FAMÍLIA B).

Quanto à compreensão das famílias sobre o PE, eles definem este instrumento como sendo as atividades que os filhos realizam no período em que se encontram na propriedade, ou seja, um “dever de casa” (3/3). É importante destacar que as famílias inicialmente mostraram certa dificuldade em responder esta questão, assim como manifestaram suas respostas certa insegurança em discorrer sobre este instrumento de alternância, que é definido, por um dever de casa:

Deve ser o dever de casa, aquele que ele faz aqui e às vezes, sai para fazer. Nessa atividade ele sempre está buscando informação. Eu acho que é isso, umas perguntas que ele tem que responder, fazendo alguma coisa (FAMÍLIA B).

Além das famílias definirem o PE como um “dever de casa”, elas destacam também que são atividades nas quais os estudantes buscam informações, conhecimentos, que envolvem ainda ações e atividades realizadas pelos filhos.

Questionados sobre como ocorre a construção do PE, as famílias afirmam que, por não conhecerem e não acompanharem esse processo, a compreensão deles é com base nas informações veiculadas pelos filhos (2/3), enquanto a outra família, não soube responder (1/3). Elas apenas demonstram conhecer que a construção do PE acontece por meio de uma reunião, na qual os educandos e monitores elaboram as questões para serem respondidas pelos educandos no meio sócio familiar.

Questionadas sobre o momento de operacionalização do PE no meio sócio familiar, ou seja, quando o educando está em sua propriedade, identificamos que as famílias participam deste momento, auxiliando o filho nas ações do PE (2/3); a outra família, não se envolve nem participam desse momento (1/3).

As famílias que participam do processo de operacionalização do PE, o realizam de diversas formas: ao responderem as perguntas do roteiro de pesquisa, ao acompanhar os filhos em outra propriedade, ou em outro lugar da comunidade em que vivem, ao auxiliar os filhos em trabalhos com animais, e/ou com a terra, entre outros. Deste modo, identificamos que estas famílias tornam-se parte fundamental no desenvolvimento do PE.

Eu já ajudei muito, sempre ajudo, respondo várias perguntas, o pai o leva nos lugares. Um dia ele me perguntou como que fazia sabão, perguntou sobre cultura popular, um monte de coisas. Nós sempre ajudamos e se precisar eu vou com ele em outro lugar. Eu sempre estou participando (FAMÍLIA A).

Quem o ajuda a fazer somos nós mesmos. Um dia ele chegou aqui e falou comigo assim: Eu vou ter que fazer um plano de estudo e eu vou precisar de urina de vaca, aí eu falei para ele: Mas para que você vai precisar de urina de vaca? Ele falou que era para fazer uma calda para jogar na lavoura, para matar os insetos. Eu não conhecia essa calda, nunca usei isso não. Todos os dias antes de tirar o leite, eu amarrava o pé da vaca e quando chegava o bezerro para mamar, a vaca ia urinar, eu colhia e colocava a urina no litro. Assim, fui colocando lá para ele (FAMÍLIA B).

Apesar da maioria participar deste momento, colocando-se à disposição dos filhos para ajudar a realizar o PE, seja em sua própria propriedade, seja em outros lugares, identificamos também uma família que informa não participar desse processo de realização do PE, alegando que o filho recebe a ajuda de colegas de curso e das comunidades vizinhas para realização das atividades.

Não, eu não ajudo, por que a maioria das tarefas que ele traz, ele faz em grupo ou com as famílias vizinhas, outras famílias vizinhas (FAMÍLIA C).

Assim como ocorre em relação à construção do PE, a socialização desse instrumento acontece na EFAP, sem a participação das famílias. Nesse sentido, é a partir das informações dos filhos que elas idealizam esse momento. Nesse aspecto as famílias entendem que o processo de socialização do PE consiste na apresentação da atividade realizada (2/3) no período em que o filho estava na propriedade. Trata-se de apresentar aos monitores, coordenadores e colegas de sala, na escola, as atividades feitas em casa. Entretanto a outra família, não soube responder (1/3).

Apesar desta não participar do processo, em suas falas expressam a existência de diálogo com os filhos sobre os acontecimentos de suas vidas escolares em que estudam.

Acho que ele conta o que fez, mostra para os colegas e professores. Eu não sei direitinho não, meu filho é que conta que acontece assim, mas eu nunca vi (FAMÍLIA B).

Solicitados a realizarem uma avaliação do PE, particularmente, aos temas e ao tempo para desenvolver este tema. As famílias avaliaram estes aspectos como positivos.

Na avaliação das famílias os temas trabalhados no PE são importantes e o tema para desenvolver determinado tema, no meio sócio familiar é suficiente (3/3).

Nesse sentido, as famílias indicam que os temas do PE têm sido de grande importância, por contribuírem com o trabalho em suas propriedades e com a realidade circundante. Além disto, afirmam que têm aprendido com estes temas e que por isso, procuram ouvir os filhos, procuram saber como se desenvolve determinado trabalho. Ainda em relação ao aprendizado mediado pelos filhos, as famílias apontam a resistência de alguns agricultores acerca do ensinamento de técnicas e explicações sobre o trabalho do campo por jovens agricultores, diferentemente do que acontece com estas famílias.

Os temas são muito importantes, nós aprendemos muitas coisas, as técnicas, as práticas. Quanto ao tempo, acho também que está bom, acho que quinze dias são suficientes (FAMÍLIA A).

Os temas são importantes sim, porque, sempre ajudam na nossa realidade, os temas estão ótimos assim mesmo. Eu acho que o tempo também é suficiente, porque ele está aprendendo bem. Às vezes, ele senta conosco e nos conta muita coisa de lá e nós escutamos, prestamos atenção, porque, tem muitos agricultores que é mais velho e fala assim: Eu que sei. Você não sabe nada não (FAMÍLIA B).

Em relação ao tempo para desenvolver o PE no meio sócio familiar, as famílias indicam que os quinze dias são satisfatórios para desenvolvimento dos temas dos roteiros de pesquisa. Além desta, elas realizaram uma outra avaliação geral do uso desse instrumento e indicaram os pontos fortes e as sugestões para a melhoria do mesmo. Em suas perspectivas, as famílias consideram como aspecto positivo do PE ampliação de aprendizagens, possibilitada pelo instrumento (3/3). Afirmam, ainda, que aprendem muito por meio do envolvimento e auxílio aos seus filhos na aplicação do instrumento, como técnicas agropecuárias, procedimentos da medicina tradicional, aplicação de homeopatia na agricultura, ou seja, vários processos e técnicas antes desconhecidas, mas que foram possibilitadas pelos temas desenvolvidos pelo PE mediados por seus filhos. Deste modo, pais e filhos dialogam a respeito dos procedimentos dos resultados do PE, aprendendo e ensinando em conjunto.

Aprendi muita coisa com os planos, tem muita coisa que eu aprendi depois que ele foi para lá. Ele traz de lá para cá muitas coisas que eu não sabia, que eu estou estudando junto com ele que eu aprendo, sentamos juntos, discutimos juntos. É sobre a medicina alternativa,

compostagem, adubação, homeopatia. Já aprendi muito da homeopatia para plantas que ele me ensinou. O plano está bom (FAMÍLIA A).

O PE, ao possibilitar a ampliação de aprendizagens das famílias envolvidas sua condução, pode auxiliar no trabalho que estas realizam em suas propriedades, ou seja, o trabalho no campo. Apesar de não apontarem os pontos fracos no desenvolvimento do PE no meio sócio familiar, as famílias indicam como sugestão para potencializar esse instrumento, a presença dos monitores no período em que o jovem está na propriedade.

Se viesse um monitor no caso, uma pessoa mais experiente, para vir aqui na propriedade nossa, olhar, ver se ele fez certo, fica mais fácil para depois na hora que ele estiver sozinho, ele ficará mais forte e confiante (FAMÍLIA B).

A presença dos monitores durante a operacionalização do PE no meio sócio familiar, segundo as famílias possui o objetivo de avaliar a condução dos PEs e esclarecer as dúvidas dos envolvidos.

A partir da apresentação e descrição das perspectivas e compreensões dos monitores, educandos e famílias sobre o PE na EFAP, no próximo capítulo será apresentado um quadro comparativo das convergências e divergências do conjunto dos sujeitos da pesquisa acerca do referido instrumento. Além do quadro comparativo, também serão realizadas análises e reflexões sobre o PE na EFAP.

## **CAPÍTULO 4 - O PE NA EFAP: REFLEXÕES E ANÁLISES**

Este capítulo está organizado em duas seções: na primeira, apresentamos um quadro comparativo do conjunto das compreensões dos sujeitos da pesquisa acerca do PE, com o objetivo de identificar os aspectos convergentes e divergentes da compreensão dos diferentes sujeitos- monitores, educandos e famílias- sobre o instrumento. Na segunda seção, a partir destes elementos de convergências e as divergências, apresentamos como é o desenvolvimento do PE na EFAP, com o objetivo de analisar as potencialidades educativas deste, como instrumento da Pedagogia da Alternância em uma EFA, na formação dos jovens do campo.

### **4.1 A Visão do PE dos sujeitos da pesquisa: Divergências e convergências**

A partir das perspectivas dos sujeitos da pesquisa - monitores, educandos e famílias - e de nossa revisão de literatura em torno do trabalho enquanto categoria central na constituição do homem, compreendemos o PE como um processo de trabalho. Nesse sentido, como abordamos anteriormente, apoiados nas reflexões de Marx (1989), o processo de trabalho necessita de sujeitos, ou seja, de homens para conduzir determinado trabalho. No caso específico do PE na EFAP, os monitores, famílias e educandos, que fazem parte do mesmo, são os educandos, os monitores e famílias, os quais ocupam espaços diferentes e, conseqüentemente, possuem compreensões diferentes acerca do instrumento.

Ao analisar o conjunto das perspectivas dos entrevistados é possível identificar algumas convergências e divergências existentes sobre o PE. Deste modo, os monitores nos indicam detalhes sobre este instrumento apenas no meio escolar, por não acompanharem o processo de operacionalização nas propriedades e comunidades dos educandos. Diferente dos monitores, as famílias nos revelam detalhes do PE apenas no meio sócio familiar, por não acompanharem as etapas deste desenvolvidas no meio escolar. Já os educandos, nos oferecem informações sobre o referido instrumento nos dois meios. Deste modo, identificamos que, por não participarem do PE no meio familiar (os monitores) e no meio escolar (as famílias), as compreensões deles, se ancoram no campo da idealização e são construídas a partir dos relatos dos educandos.

O conjunto dos pais entrevistados compreende este instrumento como um “dever de casa” construído por meio de uma reunião no meio escolar, para ser

desenvolvida no meio sócio familiar. Apesar de se constituir em uma tarefa, os monitores e os educandos indicam uma metodologia participativa na sua construção e na formulação das questões, que envolve monitores e educandos, apresentam, portanto, uma especificidade no formato desse “dever”. Enquanto os educandos revelam que a tarefa possui o formato de um questionário, com perguntas sobre determinado tema para serem respondidas no meio sócio familiar, os monitores revelam que a atividade possui o formato de um roteiro que orienta os passos da pesquisa realizada nesse meio.

Quadro 1- Definição do PE

| <b>Monitores</b>    | <b>Educandos</b> | <b>Famílias</b> |
|---------------------|------------------|-----------------|
| Roteiro de pesquisa | Questionário     | Dever de casa   |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

Compreendemos ainda que o processo de planejamento do PE possui o objetivo de escolher o tema que será desenvolvido por este instrumento. Para as famílias, este momento acontece por meio de uma reunião na qual é decidido que atividade filho irá realizar em casa; além disso, para eles o planejamento e a construção do PE se realizam em um único momento. No entanto, identificamos que a perspectiva dos monitores e dos educandos, se diferem em relação ao processo de escolha dos temas. Enquanto os monitores afirmam que esta escolha ocorre em um processo de colaboração, onde todos participam desse momento, os educandos informam que a definição dos temas é assumida pelos monitores.

Quadro 2- Planejamento do PE: definição do tema

| <b>Monitores</b>  | <b>Educandos</b>       | <b>Famílias</b>  |
|-------------------|------------------------|------------------|
| Processo coletivo | Centrado nos monitores | Ideal de Reunião |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

Em relação à construção do PE, os entrevistados são unânimes na afirmação de que este processo acontece coletivamente, com a participação dos monitores e dos educandos. A partir de um debate do tema escolhido, os educandos apresentam as suas dúvidas para que, com o auxílio do monitor, sejam transformadas em questões de estudo que serão respondidas no meio sócio familiar.

Quadro 3- Construção do PE: debate do tema e formulação das questões

| <b>Monitores</b>    | <b>Educandos</b>    | <b>Famílias</b>  |
|---------------------|---------------------|------------------|
| Construção coletiva | Construção coletiva | Ideal de reunião |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

Em relação à operacionalização do PE no meio sócio familiar, os entrevistados nos indicam que esta consiste num momento em que as questões de estudo deste são respondidas. Este momento, na maioria das vezes, conta com o envolvimento das famílias, de membros das comunidades dos educandos e/ou colegas de sala, na realização do instrumento, de acordo com a compreensão destas acerca do tema desenvolvido.

Deste modo, as famílias e os educandos revelam, ainda, que aprendem durante o processo de operacionalização do PE. Todavia, a compreensão dos monitores se ancora sobre uma ideia de envolvimento das famílias, por não acompanharem a aplicação desse instrumento no meio sócio familiar.

Quadro 4- Operacionalização do PE

| <b>Monitores</b>                   | <b>Educandos</b>               | <b>Famílias</b>           |
|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Ideal de envolvimento das famílias | Envolvimento de várias pessoas | Envolvimento das famílias |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

Quanto à socialização do PE, os entrevistados denominam este momento como Colocação em Comum e a definem como sendo uma reunião na qual os educandos apresentam para seus colegas e monitores os resultados das pesquisas realizadas no período que estavam na propriedade. É um momento no qual os monitores e os educandos tem a oportunidade de conhecerem as diferentes realidades de vida e trabalho dos colegas e as formas utilizadas pelas famílias no trabalho da agricultura e pecuária.

Quadro 5- Socialização do PE

| <b>Monitores</b>   | <b>Educandos</b>   | <b>Famílias</b>             |
|--------------------|--------------------|-----------------------------|
| Colocação em Comum | Colocação em Comum | Ideal de apresentação do PE |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

A etapa de arquivo e finalização do PE, segundo os entrevistados, consiste em arquivar este em forma de sínteses na Pasta da Realidade. Trata-se de uma dinâmica de sistematização, onde os educandos, mesmo que desenvolvam o instrumento em grupo, realizam uma síntese individual sobre as suas compreensões do PE, ainda no período em que estão em suas propriedades. Posteriormente, após a Colocação em Comum são organizados em grupos, de acordo com suas afinidades ou proximidades para construir uma síntese grupal sobre as compreensões do referido instrumento. Ao final, cada grupo elege um relator para que estes confeccionem uma síntese geral do PE.

Estas sínteses - individual, geral e grupal - do planejamento são anexadas na Pasta de Realidade dos educandos. Esta pasta consiste pode conter ilustrações, mensagens, músicas, enfim, diversos artifícios para ilustrar a compreensão dos educandos sobre o instrumento, de acordo com a realidade de vida e trabalho destes.

Quadro 6- Arquivo e finalização do PE

| <b>Monitores</b>   | <b>Educandos</b>   | <b>Famílias</b> |
|--------------------|--------------------|-----------------|
| Pasta da Realidade | Pasta da Realidade | _____           |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

Em relação à avaliação do PE no meio escolar, os entrevistados nos revelam pontos fortes, pontos fracos e sugestões para a utilização deste instrumento. Deste modo, os monitores compreendem o envolvimento dos educandos no planejamento do PE e a interdisciplinaridade que o instrumento possibilita ao favorecer que as disciplinas sejam organizadas no entorno de seu tema, como aspectos positivos desse instrumento. Já os educandos compreendem, como aspecto positivo, o contato com outras realidades, possibilitada pela Colocação em Comum, isto é a socialização do PE, momento em que os educandos apresentam os resultados do instrumento obtidos quando estavam no meio sócio familiar.

Quanto aos pontos fracos da utilização deste instrumento no meio escolar, os monitores indicam a falta de compreensão sobre a centralidade do PE na articulação dos dois meios de formação, família e escola, que acarreta na falta de envolvimento dos monitores e educandos. Os educandos revelam como ponto fraco a condução do processo de desenvolvimento do mesmo, especificadamente, o processo das reuniões de construção, as quais, segundo os educandos, nem sempre são planejadas o que as leva a serem cansativas.

As perspectivas dos monitores e educandos se assemelham em relação a outra limitação indicada, que se refere à escolha dos temas. Nesse sentido, os entrevistados revelam que os educandos nem sempre participam do processo de planejamento do PE, e por isso não se envolvem na escolha dos temas impostos a eles. Essa questão confirma a perspectiva dos educandos a respeito do planejamento do instrumento acima, ou seja, o planejamento, nem sempre acontece por meio de um processo coletivo.

Em relação às sugestões, os monitores indicam que o PE seja compreendido pelos educandos e monitores. Os educandos por sua vez sugerem que o referido instrumento seja potencializado, ou seja, que as compreensões a respeito de determinado tema seja ampliadas por meio de outros instrumentos de alternância, como as Visitas e Viagens de Estudo e as Intervenções Externas.

Quadro 7- Avaliação do PE no meio escolar

|                      | <b>Monitores</b>                                      | <b>Educandos</b>   | <b>Famílias</b> |
|----------------------|---|--|-----------------|
| <b>Pontos fortes</b> | Envolvimento dos educandos.<br>Interdisciplinaridade. | Contato com outras realidades                                      | _____           |
| <b>Pontos fracos</b> | Falta de compreensão sobre o PE.                      | Escolha do tema.<br>Processo de desenvolvimento do instrumento.    | _____           |
| <b>Sugestões</b>     | Compreensão sobre PE.                                 | Envolvimento dos educandos no planejamento.<br>Potencializar o PE. | _____           |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

De maneira semelhante à avaliação do PE no meio escolar, os entrevistados também revelam pontos positivos, negativos e sugestões para este instrumento no meio sócio familiar. Os monitores compreendem a interação entre pais e filhos na aplicação do PE e o diálogo que o instrumento estabelece com o trabalho no campo como aspectos positivos do instrumento nas propriedades e famílias dos educandos. Já as famílias e os educandos consideram como aspecto positivo o favorecimento de aprendizagens, ou seja, a aplicação do instrumento possibilita que elas ampliem seus conhecimentos e compreensões acerca de determinado tema abordado.

Quanto aos pontos negativos do PE no meio sócio familiar, os monitores revelam a falta de compreensão da centralidade do PE por algumas famílias, as quais não se envolvem na operacionalização deste, nas propriedades e/ou comunidades dos educandos. Os educandos, por sua vez, compreendem como aspecto negativo a dificuldade de aplicar o referido instrumento, ocasionada pelo fato da escolha do tema

não estar relacionado com a realidade de vida e trabalho dos educandos e também pela falta de acompanhamento dos monitores durante a operacionalização.

Diante desse quadro de dificuldades, os entrevistados sugerem a efetivação do acompanhamento dos monitores no meio sócio familiar, durante a operacionalização do PE. Os monitores sugerem também que as famílias compreendam e, conseqüentemente, se envolvam no desenvolvimento desse instrumento.

Quadro 8- Avaliação do PE no meio sócio familiar

|                      | <b>Monitores</b>   | <b>Educandos</b>              | <b>Famílias</b>              |
|----------------------|--|-------------------------------|------------------------------|
| <b>Pontos fortes</b> | Interação entre pais e filhos. Diálogo com o trabalho no campo.                      | Favorece aprendizagens        | Favorece aprendizagens       |
| <b>Pontos fracos</b> | Falta de compreensão das famílias sobre o PE. Falta de acompanhamento dos monitores. | Dificuldade para aplicar o PE | Não apresentaram             |
| <b>Sugestões</b>     | Compreensão do PE. Acompanhamento dos monitores.                                     | Não apresentam                | Acompanhamento dos monitores |

Fonte: Dados da pesquisa (MELLO, 2013).

#### **4.2 O PE na EFAP: algumas considerações**

O PE na EFAP é constituído por algumas etapas, como o planejamento, construção, operacionalização, socialização, arquivo e finalização. Deste modo, o planejamento é denominado pela escolha do tema que será abordado pelo instrumento; a construção consiste em um momento para debater o tema escolhido e formular as questões de estudo; a operacionalização é o momento em que as questões são respondidas no meio sócio familiar; a socialização se define pela Colocação em Comum, momento em que as questões de estudo são apresentadas; a última etapa do PE, compreende arquivo e a finalização e consiste em um momento de finalizar as suas questões por meio da construção de sínteses arquivadas na Pasta da Realidade.

A partir da compreensão das diferentes etapas que compõem o planejamento e das perspectivas dos sujeitos da pesquisa - monitores, educandos e famílias-, traçamos um quadro sobre a organização e constituição desse instrumento na EFAP e analisamos e refletimos sobre os aspectos que fazem parte do seu contexto.

Sendo assim, o PE na EFAP se inicia com a escolha de um tema, o qual geralmente é eleito pelos monitores da instituição, a partir de documentos e roteiros, com sugestões de temáticas para o PE, oriundos da AMEFA, ou de outras instituições

que se desenvolvem por meio da alternância. Os temas escolhidos para serem desenvolvidos pelo referido instrumento precisam estar relacionados com a realidade de vida e trabalho dos educandos (GIMONET, 2007). Sobre este aspecto, torna-se necessário que a escolha dos temas aconteça por meio de uma reunião, na qual participem as famílias, os educandos, monitores, coordenadores, diretores, e todos os envolvidos no processo de formação. Estes precisam construir uma sequência com sugestões de temas para o ano letivo, que será anexada no Plano de Formação da instituição (PEREIRA, 2002). Entretanto, o fato dos educandos e famílias não participarem deste planejamento, pode acarretar, como vimos, na escolha de temáticas que não estejam relacionadas com a realidade de vida e trabalho dos educandos da EFAP.

Após a escolha do tema os monitores da EFAP se reúnem com os educandos para apresentarem o tema escolhido. Posteriormente à apresentação, os educandos, instigados e mediados pelos monitores, apresentam as suas dúvidas, problematizações e expectativas a respeito do tema, constituindo-se, assim, em um debate em torno da temática. Por fim, as dúvidas dos educandos são convertidas em questões de estudo, para serem respondidas no período em que eles estiverem no meio sócio familiar. Dessa forma, a construção do PE, pressupõe um momento de debate em torno do tema mediado pelos monitores e um momento de elaboração das questões, que se trata de uma etapa de sistematização do conjunto dos aspectos que serão investigados, de maneira a atribuir uma estrutura que facilite nas observações e traduza o conteúdo em um questionamento aberto e instigante, isto é, um roteiro de perguntas (GIMONET, 2007; MENEZES, 2003).

Posteriormente à formulação das questões, os educandos da EFAP regressam para o espaço sócio familiar com o objetivo de responderem as questões. Sendo assim, várias pessoas podem participar e auxiliar os educandos nesse momento, como suas famílias, integrantes de sua comunidade, associações, sindicatos, colegas de sala, caso o PE seja desenvolvido em grupo, entre outros, como pudemos perceber, de modo que o envolvimento das pessoas durante a operacionalização do PE na EFAP é mediado pelas compreensões destas acerca do tema.

Após a operacionalização do PE, os educandos retornam à EFAP para apresentarem aos monitores e colegas, os resultados das questões do instrumento, as suas compreensões, análises e dificuldades durante a operacionalização. Trata-se da Colocação em Comum, momento em que os educandos da EFAP, apresentam a suas realidades de vida e trabalho, ao mesmo tempo em que conhece diferentes realidades a

partir da apresentação dos colegas. Deste modo, a Colocação em Comum não se restringe apenas a apresentações dos PEs: ela se refere a um momento de debates, problematizações, observações, análises e reflexões acerca de sua realidade e a realidade dos demais colegas (PETTERNON E TEIXEIRA, 2007).

A última etapa do PE na EFAP consiste em arquivar e finalizar esse instrumento com o auxílio da Pasta de Realidade de cada educando. Esta etapa consiste em uma dinâmica de sistematização, na qual os educandos constroem sínteses de acordo com suas compreensões sobre o PE para serem anexadas em sua pasta, a qual pode organizada com o auxílio de poemas, frases, músicas, entre outros. Assim, esta pasta consiste na síntese da realidade de cada educando, e, por isso, ela atua como um diário da vida escolar deste (GIMONET, 2007). Apesar do PE na EFAP finalizar-se na Pasta de Realidade, compreendemos que instrumento pode ser adequado ao conteúdo das disciplinas e/ou ser aprofundado com o auxílio de outros instrumentos de alternância como as Intervenções Externas, Visitas e Viagens de Estudos. Sendo assim, o tema do PE pode ser potencializado durante as aulas das disciplinas, durante palestras de especialistas do tema ou ainda durante visitas a lugares que estejam relacionados ao tema determinado (PETTERNON E TEIXEIRA, 2007).

Em relação a avaliação do conjunto dos entrevistados acerca do PE, podemos compreender que o PE consiste em um instrumento com potencial para a valorização do trabalho das famílias, e da valorização do trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho capaz de orientar e conduzir as práticas da EFAP. Entretanto esse potencial é esvaziado a partir das limitações da utilização deste instrumento, distanciando-o de sua proposição original, seus princípios e objetivos de articulação entre os espaços de formação e reduzindo a alternância a sucessões de espaços e meios sem articulação destes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população do campo tem vivenciado grandes transformações na forma e organização do trabalho, oriundas do modo de produção capitalista, que submete a produção desse lugar ao capital, impondo novas condições para o lucro e intensificando a mecanização e o uso de inúmeras tecnologias, na maioria das vezes, sem se preocupar com os impactos da natureza e a qualidade de vida das pessoas que vivem e trabalham neste espaço. Deste modo, podemos afirmar que o campo brasileiro, historicamente, é palco de desigualdades sociais, lugar de disputa, de dominação e subordinação. Porém, também é lugar de resistência por parte dos sujeitos organizados em movimentos sociais, que lutam por seus direitos e que não aceitam as relações sociais autoritárias, as quais os classificam como submisso e atrasado em relação à cidade. Isto é, os movimentos sociais, como o próprio nome indica, representa a conjunção de sujeitos, que formam uma coletividade e desenvolvem, paulatinamente, uma força política de ação ao lutarem por políticas públicas que possam garantir condições dignas de vida, trabalho e educação nesse contexto.

Dentre as lutas dos sujeitos do campo, se destaca a por uma educação capaz de priorizar o ensino voltado e vinculado à vida e ao trabalho desses sujeitos. Trata-se da Educação do Campo, a qual não se restringe à escola, mas também por um novo projeto de desenvolvimento nesse contexto, que sustenta em sua extensão a reforma agrária, a política agrícola, a valorização do trabalho e da experiência, o fortalecimento da modelo popular de agricultura e a recuperação do princípio educativo de trabalho.

A Educação do Campo, ao retomar a discussão da recuperação trabalho como princípio educativo reconhece a importância deste na constituição do ser humano e de sua vida em sociedade. Nesse sentido, em seus princípios, a Educação do Campo propõe um ensino mediado pelo trabalho, e evidencia o caráter pedagógico do trabalho do campo.

A partir desse aspecto, compreendemos que a Pedagogia da Alternância, pode contribuir com este princípio da Educação do Campo, ao propor em suas diretrizes uma articulação entre teoria e prática, por meio da alternância do tempo pedagógico: ora no meio escolar e ora no meio sócio familiar. Sendo assim, as EFAs, ao utilizarem a alternância, utilizam instrumentos próprios para auxiliar na implementação desta pedagogia. Dentre os instrumentos pedagógicos, consideramos que o PE possui caráter central na articulação dos dois meios, uma vez que consiste em um roteiro de pesquisa

construído no EFAP para ser desenvolvido na propriedade e na comunidade dos educandos.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa foi analisar as potencialidades educativas do PE, como instrumento da Pedagogia da Alternância em uma EFA, na formação dos jovens do campo. Assim, além de caracterizar o processo de planejamento e construção do PE no cotidiano da EFAP, buscamos descrever o processo de aplicação e desenvolvimento PE no meio sócio familiar, bem como analisar as limitações, contradições e possibilidades do PE como instrumento de valorização do trabalho e de sua utilização como princípio educativo na EFAP.

Identificamos que, pelo motivo dos entrevistados ocuparem posições diferentes no processo do PE, eles indicam definições diferentes para o referido instrumento. As famílias compreendem que este instrumento possui um caráter educativo, capaz de ensiná-los e contribuir para o trabalho que realizam em sua propriedade. Entretanto, identificamos que as famílias indicam uma exaltação do instrumento em relação ao trabalho que realizam, ou seja, uma supervalorização do processo de escolarização formal em detrimento do trabalho agrícola, o que justifica a avaliação de que não há necessidade de mudanças no instrumento pedagógico. Neste contexto, as famílias também compreendem o PE como apenas um “dever de casa”.

Os monitores também atribuem ao PE um caráter educativo capaz de orientar as práticas da EFAP. Todavia, também apresentam ações desse instrumento relacionadas mais à teoria acerca do PE do que da realidade que o circunda, além de atribuírem a maioria das dificuldades em trabalhar com o referido instrumento à falta de participação dos educandos e de suas famílias.

Os educandos, por sua vez, compreendem que a proposta da teoria do PE é educativa, mas, salientam que o que realmente acontece no contexto do instrumento, pouco contribui para que este instrumento seja considerado educativo. Além destas questões, os educandos atribuem a maioria das dificuldades em desenvolver o PE ao desinteresse dos monitores.

Compreendemos a partir dos sentidos atribuídos pelo conjunto dos sujeitos da pesquisa, a necessidade de interação e articulação entre famílias, monitores e educandos da EFAP na condução do PE. Uma interação na qual as decisões acerca do PE aconteçam de forma participativa, na qual todos os sujeitos estejam envolvidos e compreendam os objetivos desse instrumento.

A partir das compreensões dos sujeitos da pesquisa identificamos no decorrer de suas etapas algumas limitações na busca do PE enquanto articulador dos diferentes

meios de formação da EFAP. Uma das limitações consiste no fato de que o seu planejamento que consiste em um processo de escolha do tema, acontece centrado nas decisões dos monitores. Todavia, essa questão pode contribuir para que a realidade dos educandos não seja levada em consideração, uma vez que os monitores geralmente não conhecem a propriedade e comunidade dos educandos, por não realizarem visitas no meio sócio familiar em virtude da falta de recursos da instituição.

A ausência das visitas dos monitores às propriedades e comunidades dos educandos também consiste em uma limitação de articulação entre os dois espaços de formação, pois, durante a operacionalização do PE no meio sócio familiar, os monitores deveriam acompanhar o desenvolvimento desse instrumento. Essa limitação é ocasionada pela falta de recursos em infraestrutura, entre outros fatores, que impossibilita os monitores na realização dessas visitas.

Outra limitação consiste na dificuldade dos monitores em potencializar o PE, isto é, aprofundar o tema, pois o instrumento não precisa ser finalizado na Pasta de Realidade; ele pode ser aprofundado a partir dos conteúdos das disciplinas ou com o auxílio dos instrumentos de alternância, tais como as Intervenções Externas, Visitas e Viagens de Estudo.

Uma das maiores limitações do PE enquanto um instrumento central na articulação dos diferentes meios, apontada pela entrevista, consiste na falta de compreensão sobre este instrumento pelo envolvidos no processo de formação da EFAP, tais como famílias, educandos e monitores. Estes, por não compreenderem a centralidade na articulação do instrumento, entre os diferentes meios de formação, na maioria das vezes, não se envolvem, e não auxiliam no processo de desenvolvimento desse instrumento. Por essa via, ressaltamos que, sem a participação desses sujeitos, o PE se restringe a uma prescrição, porém sem efetivação, ou seja, o referido instrumento, reafirma uma lacuna entre o ideal e o que realmente acontece (PEREIRA, 2002).

Estas limitações nos levam a identificar uma lacuna entre o que é proposto pela teoria acerca do PE e o que realmente acontece na realidade do cotidiano de um CEFFA, especificadamente no contexto desse instrumento na EFAP. Deste modo, estas limitações do PE podem acarretar em um esvaziamento de seu potencial de valorização do trabalho como princípio educativo. Assim, observamos a fragilidade do PE em contribuir para que o trabalho seja capaz de orientar e conduzir as práticas da EFAP, em reconhecer o trabalho das famílias como educativo e em incentivar a construção e reflexão aos educandos sobre o meio em que vivem.

Ainda que existam tais limitações, identificamos também algumas possibilidades do PE 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 PE em suas propriedades ou comunidades, estabelecendo um diálogo entre pais e filhos.

Outra possibilidade consiste no diálogo que o PE estabelece com o trabalho do campo. Entretanto, ressaltamos que este diálogo entre o instrumento e o trabalho que as famílias realizam em suas propriedades não pode consistir em uma relação de sobreposição do planejamento às mesmas, onde só ele seja capaz de contribuir com o trabalho realizado nas propriedades.

Neste contexto, o trabalho das famílias também deve orientar todas as etapas do PE, envolvendo as famílias e os educandos nos processos de planejamento e construção do instrumento. O envolvimento não só das famílias e dos educandos, como também dos monitores no desenvolvimento desse instrumento pode ser uma das ferramentas para que o PE se estabeleça como um instrumento de valorização do trabalho das famílias, ao reconhecê-lo como educativo.

Nossos dados revelam que na elaboração do PE no meio escolar e no desenvolvimento deste no meio sócio familiar existem algumas fragilidades e contradições, as quais indicam riscos para a articulação entre os dois meios de formação da EFAP, além da limitação do instrumento enquanto potencializador do trabalho como princípio educativo, ou seja, do trabalho em sua capacidade de orientar as práticas educativas da instituição e possibilitar aos educandos uma formação emancipatória e consciente. Assim, salientamos a necessidade de estudos que busquem analisar os demais instrumentos de alternância na articulação trabalho e educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986. 100 p.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 214 p

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 6ª ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 223 p.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado internacional em ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa-Portugal - Universidade François Rabelais de Tours-França, 2003.

BRAVERMAM, Harry. Trabalho e força de trabalho. In: BRAVERMAM, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987. p. 49-60.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. p. 25-36.

\_\_\_\_. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos (Org.). **Por uma educação básica no campo**: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p.13-52.

\_\_\_\_. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, RJ, v.7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**. v. 11, outubro, 1998, p.53-75.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236. 2003.

\_\_\_\_\_. Análise de conteúdo, análise de narrativa, análise do discurso. In: CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 113-134.

FANCK, Clenir. **Entre a enxada e o lápis**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA Mônica Castagna. O campo da Educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos (Org.). **Por uma educação básica no campo**: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p.32-53.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. Pensando o ensino rural. **Inter-ação**; FE/UFG, v. 11, n. 2, p. 113-122, 1987.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Babosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007. 79 p.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. In: II conferência do desenvolvimento- CODE. I circuito de debates acadêmicos, **Anais...** Brasília, DF, 2011, p. 1-16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. 184 p.

FREITAS, Cristiane Benjamim. **Trajetórias escolares de jovens da escola família agrícola Paulo Freire do Município de Acaiaca-MG**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Viçosa, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: Ciavatta, Maria; Frigotto, Gaudêncio; Oliveira, Francisco. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 21-43.

GARGIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010. 182 p.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierryde Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2 – Os intelectuais. O princípio educativo; edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 2ª Ed. Vozes Ltda. Petrópolis, 1990. 90 p.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação básica no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 1999. 98 p.

LIEDKE, Élide Rubini. Trabalho. In: CATANI, Antônio David (org). **Trabalho e tecnologia: Dicionário crítico**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997. p. 268-274.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Livro 1, vol. I, 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989. 579 p

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009. 128 p.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Educação e Economia Solidária: Contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação dos catadores de materiais recicláveis. **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 49-61, jul./dez. 2010.

MENEZES-NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MENEZES, Raquel Reis. **Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAS**: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado internacional em ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa-Portugal - Universidade François Rabelais de Tours-França, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993. 80 p.

MOLINA, Mônica Castagna Molina. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, v.15, n. 88, p. 31-36, jul/ago. 2009.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. **Educação e Ruralidades Jataienses**. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2004.

OLIVEIRA, Paulo Antônio Barros. Ergonomia. In: CATANI, Antônio David. **Trabalho e tecnologia**: Dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 69-75.

PALARO, Ricardo; Bernartt, Maria de Lourdes. O trabalho na pedagogia da alternância como princípio educativo: possibilidades e limites. Synergismus scyentifica UTFPR, Pato Branco, vol. O6, n. 01, p.01-08. 2011.

PEREIRA, Cenira Peres da Silva. **Plano de Estudo**: Instrumento pedagógico utilizado na Pedagogia da Alternância. 2002. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Viçosa, MG, 2002.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Educação e Ruralidades**. Goiânia: UFG. 2007. 229 p.

PETTENON, Cristina. Vial; TEIXEIRA, Edval. Sebastião. A colocação em comum como instrumento da pedagogia da alternância: um estudo com monitores e jovens em CFRS do sul do Brasil. In: I Seminário Sobre Educação e Desenvolvimento: Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável, 2007, Pato Branco. **Anais...** Pato Branco, PR: UTFPR, 2007, p. 01-16.

PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p. 15-24.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Educação rural no Brasil e EFAS**: O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- MEB- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia GO, 1997.

REGIMENTO INTERNO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE. Acaiaca, MG.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês**, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios. São Paulo: Expressão popular, 2010. 455 p.

\_\_\_\_. Trabalho e educação no movimento camponês: Liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de educação**, v.14 n. 42, p. 423-439, set/dez. 2009.

\_\_\_\_. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a pedagogia da alternância. **Trabalho & Educação**, v.17, n 2, p. 132-145, maio/ago. 2008.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2008.

SANTOS, Geraldo Márcio Alves dos. **A pedagogia da ferramenta**: estratégias de produção, mobilização e formalização de saberes tácitos criadas pelos ferramenteiros de uma indústria ferramenteira. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2004.

\_\_\_\_. **Pacto para viver**: A mobilização de saberes na produção associada, gestão e organização do processo de trabalho e maquinaria em um empreendimento metalúrgico. 2010. 403 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, RJ, 2010.

SAVIANI, Dermalva. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**. V.12, n.34, jan/abr. 2007, p. 152-165.

SILVA, Lorena Holzmann. Divisão social do trabalho. In: CATANI, Antônio David. **Trabalho e tecnologia**: Dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 61-67.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003. p. 266.

\_\_\_\_. Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 8, p.270-290, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 425-459.

SILVA, Lourdes Helena; QUEIROZ, João Batista Pereira de. Alternância: concepções e práticas no Brasil. In: Lucia Helena Correa Lenzi; Denise Cord. (Org.). **Formação de**

**educadores (as) em EJA no campo:** compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 94-110.

SILVA, Maria do Socorro. A formação Integral do ser humano: referência e desafio da educação do campo. Revista formação por alternância, v. 03, n. 05, p. 45-61 dez. 2007.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas. Estado e movimentos sociais. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas. **Movimentos sociais, ONGs e educação:** um estudo sobre a fase. São Paulo: Xamã, 2010. p. 21-76.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** 7ª ed. São Paulo, SP: Cortez. 1996. 132 p.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI Célia Regina. A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 11, n. 44, p. 32-46, dez. 2011.

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

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Os instrumentos pedagógicos específicos.** Disponível em: <http://www.undefab.org.br>. Acesso em: 02 de julho de 2012.

## ANEXOS

ANEXO A - Questionário para a caracterização dos monitores:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Questionário para a caracterização dos monitores**

1. Dados Pessoais

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 1.3 Estado Civil \_\_\_\_\_

2. Nível de Escolaridade \_\_\_\_\_

2.1 ( ) Nível Médio/ Técnico/ Especificar: \_\_\_\_\_

ano de Conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

2.2 ( ) Nível Superior/especificar: \_\_\_\_\_

( ) Concluído, ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Em curso, ano de conclusão previsto: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

2.3 Pós – Graduação/Especificar: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

3. Experiência na Docência:

( ) Escolas Municipais. Tempo: \_\_\_\_\_ Vínculo: \_\_\_\_\_

Atuação: \_\_\_\_\_

( ) Outras/ Especificar: Tempo \_\_\_\_\_ Vínculo: \_\_\_\_\_

Atuação: \_\_\_\_\_

4. Participação em cursos de formação continuada:

( ) SIM ( ) NÃO/ Especificar: \_\_\_\_\_

5. Participação em grupos, entidades, organizações e movimentos sociais, populares, comunitários e/ou religiosos:

( ) SIM ( ) NÃO ( ) /Especificar: \_\_\_\_\_

6. Experiência com a Pedagogia da Alternância:

( ) SIM ( ) NÃO/ Especificar:

7. Tempo de trabalho na Escola Família Agrícola Paulo Freire (meses): \_\_\_\_\_

8. Fatores contribuíram para sua inserção na Escola Família Agrícola Paulo Freire:

\_\_\_\_\_

ANEXO B - Questionário para a caracterização das famílias



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Questionário para a caracterização das famílias**

|  |
|--|
| 1. Dados pessoais:<br>1.1 Nome da pessoa indicada pela família: _____<br>1.2 Data de Nascimento: ____/____/____ 1.3 Estado Civil: _____<br>2. Caracterização das pessoas que moram na propriedade: |
|--|

| MEMBROS | SEXO | IDADE | ESCOLARIDADE | LOCAL DE TRABALHO | RENDA MENSAL | RELIGIÃO |
|---------|------|-------|--------------|-------------------|--------------|----------|
|         |      |       |              |                   |              |          |
|         |      |       |              |                   |              |          |
|         |      |       |              |                   |              |          |
|         |      |       |              |                   |              |          |
|         |      |       |              |                   |              |          |
|         |      |       |              |                   |              |          |
|         |      |       |              |                   |              |          |
|         |      |       |              |                   |              |          |

2.1 Sempre moraram no campo?

( ) SIM ( ) NÃO/ Especificar membro \_\_\_\_\_

2.2 Participação em grupos, entidades, organizações e movimentos sociais, populares, comunitários e/ou religiosos:

( ) SIM ( ) NÃO

Especificar/ Identificar membro: \_\_\_\_\_

3. Caracterização da propriedade:

3.1 Área total da propriedade hectare (ha): \_\_\_\_\_

3.2 Atividade principal: \_\_\_\_\_

3.3 Atividades produtivas complementares: \_\_\_\_\_

4. Caracterização da mão de obra

4.1 Número de pessoas que auxiliam no trabalho na propriedade/ Especificar membros:

4.3 Equipamentos agrícolas (exemplo enxada, roçadeira...) que auxiliam na mão de obra:

ANEXO C - Questionário para a caracterização dos Educandos:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Questionário para a caracterização dos educandos**

1. Dados pessoais:

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 1.3 Estado Civil: \_\_\_\_\_

2. Escolaridade:

2.1 Série: \_\_\_\_\_

2.2 Tempo que levou para completar o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries):

8 anos  9 anos  10 anos  mais de 10 anos

2.3 Tempo que você levará para cumprir o Ensino Médio:

3anos  4 anos  mais de 4 anos

2.4 Pretende cursar o ensino superior?  SIM  NÃO

Especificar o curso: \_\_\_\_\_

3. Ocupação:

3.1 Exerce ou já exerceu alguma atividade remunerada/ Especificar: \_\_\_\_\_

3.2. Participação em grupos, entidades, organizações e movimentos sociais, populares, comunitários e/ou religiosos:  SIM  NÃO

Especificar: \_\_\_\_\_

4. Pedagogia da Alternância

4.1 Cursou anteriormente em instituições de formação por alternância  SIM  NÃO

Especificar: \_\_\_\_\_

4.2 Tempo de estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire:

4.3 Indicaria esta escolas a outras pessoas?  SIM  NÃO

Justificar: \_\_\_\_\_

5. Pretende continuar futuramente no campo?

SIM  NÃO

Justificar: \_\_\_\_\_

ANEXO D - Roteiro de entrevista com os monitores:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Roteiro de entrevista com os monitores**

1. Considerando que muitos agricultores ainda não conhecem uma Escola Família Agrícola como você explicaria para um deles o funcionamento destas escolas? Em sua opinião, as Escolas Famílias Agrícolas tem diferença em relação às outras escolas existentes no município? Em caso afirmativo, quais diferenças?
2. Dentre os instrumentos de alternância utilizados na Escola Família Agrícola Paulo Freire, qual você considera o mais importante? Por quê?
3. Como você explicaria, para uma pessoa que não conhece a Pedagogia da Alternância, o instrumento Plano de Estudo?
4. Descreva para mim como acontece o processo de planejamento do Plano de Estudo? Como ocorre a escolha do tema?
5. Fale um pouco para mim, como são as reuniões de motivação e como ocorre a elaboração das questões do Plano de Estudo?
6. A partir de sua experiência como monitor (a), como você descreveria a etapa da realização do Plano de Estudo no meio sócio familiar?
7. Quando o educando retorna do meio sócio familiar, como ocorre o processo de socialização do Plano de Estudo? Como esse momento é denominado na Escola Família Agrícola Paulo Freire? Existem outras denominações? Qual (is)?
8. Como e onde os educandos sistematizam as compreensões e os conhecimentos construídos a partir do Plano de Estudo? Existe um instrumento próprio para isto? Comente sobre ele.

9. A partir de sua experiência com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, como você avalia a utilização do Plano de Estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire? Em sua opinião, quais os pontos fortes do uso desse instrumento? E quais os pontos fracos, as dificuldades encontradas? Você considera que o instrumento e o seu uso possam ser melhorados? Em que aspectos?
  
10. E se considerarmos a utilização do PE no meio sócio familiar, em sua opinião quais são os pontos fortes do uso do PE no meio sócio familiar? E quais os pontos fracos, as dificuldades encontradas? Teria alguma sugestão?

ANEXO E - Roteiro de entrevista com as famílias:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Entrevista com as famílias**

1. Como foi a escolha do seu filho (a) estudar na Escola Família Agrícola Paulo Freire?
2. Você já visitou a Escola Família Agrícola Paulo Freire. Quantas vezes e como foi a visita?
3. Considerando que muitos agricultores ainda não conhecem uma Escola Família Agrícola como você explicaria para um deles o funcionamento destas escolas? Em sua opinião, você acha que as Escolas Famílias Agrícolas tem diferença em relação às outras escolas existentes no município? Em caso afirmativo, quais diferenças?
4. No seu funcionamento, a Escola Família Agrícola Paulo Freire possui vários instrumentos denominados, por exemplo, de Caderno de Realidade, Colocação em Comum, Plano de Estudos, Visitas de Estudo, entre outros. Você já ouviu falar deles? Quais? Dentre eles, o Plano de Estudo é considerado com sendo muito importante. Você saberia explicar para mim o que é um Plano de Estudo? Como é realizado?
5. Considerando que o Plano de Estudo é realizado inicialmente na Escola Família Agrícola Paulo Freire, depois na propriedade dos alunos, para retornar novamente à Escola Família Agrícola Paulo Freire; o que você poderia me dizer sobre o período de preparação do Plano de Estudo que ocorre ainda quando seu filho esta na escola?
6. E quando ele está aqui na propriedade, junto com a família, como acontece o Plano de Estudo. Quais pessoas são envolvidas nesta atividade? Como elas participam?
7. Se fosse para você explicar para um agricultor que não conhece como os alunos realizam o Plano de Estudo quando estão em suas propriedades, como você explicaria?
8. Os PEs têm diferentes temas. O que você acha dos temas que estão sendo desenvolvidos pelos PE do seu filho? Eles são importantes? Como você avalia a relação destes temas com a

realidade e/ou necessidades da sua propriedade? Você teria alguma sugestão de temas que considera importantes? Quais?

9. Retornando ao desenvolvimento do Plano de Estudo em sua propriedade, você acha que o tempo para sua realização é suficiente? Por quê?
10. Após a realização no meio sócio familiar o que você acha que acontece com o PE no retorno do seu filho a Escola Família Agrícola Paulo Freire? O que você sabe sobre esse momento e como ele acontece?
11. A partir de sua experiência como pai de um estudante da EFAP e já tendo participado da construção de vários PEs, diga para mim sua avaliação sobre este instrumento da Escola Família. Em sua opinião, quais são os pontos fortes deste instrumento e da sua utilização na propriedade de vocês? E quais os pontos fracos, as dificuldades que vocês tem com o PE? Teria alguma sugestão?

ANEXO F- Roteiro de entrevista com os educandos:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Entrevista com os educandos**

1. Considerando que muitos agricultores ainda não conhecem uma Escola Família Agrícola como você explicaria para um deles o funcionamento destas escolas? Em sua opinião, você acha que as Escolas Famílias Agrícolas tem diferença em relação às outras escolas existentes no município? Em caso afirmativo, quais diferenças?
2. Dentre os instrumentos de alternância utilizados na Escola Família Agrícola Paulo Freire, qual você considera o mais importante? Por quê?
3. Como você explicaria, para uma pessoa que não conhece a Pedagogia da Alternância, o instrumento Plano de Estudo?
4. Descreva para mim como acontece o processo de planejamento do Plano de Estudo? Como ocorre a escolha do tema?
5. Caracterize para mim, como são as reuniões de motivação e como ocorre a elaboração das questões do Plano de Estudo, destacando a sua participação?
6. E quando você está no meio sócio familiar, isto é, em sua propriedade, junto com a sua família, como acontece o Plano de Estudo. Quais pessoas são envolvidas nesta atividade? Como elas participam?
7. Quando você retorna do meio sócio familiar, como ocorre o processo de socialização do Plano de Estudo? Como esse momento é denominado na Escola Família Agrícola Paulo Freire? Existem outras denominações? Qual (is)?
8. Como e onde você sistematiza as compreensões e os conhecimentos construídos a partir do Plano de Estudo? Existe um instrumento próprio para isto? Comente sobre ele.

9. A partir de sua experiência com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, como você avalia a utilização do Plano de Estudo na Escola Família Agrícola Paulo Freire? Em sua opinião, quais os pontos fortes do uso desse instrumento? E quais os pontos fracos, as dificuldades encontradas? Você considera que o instrumento e o seu uso possam ser melhorados? Em que aspectos?
  
10. E se considerarmos a utilização do PE no meio sócio familiar, em sua opinião quais são os pontos fortes do uso do PE no meio sócio familiar? E quais os pontos fracos, as dificuldades encontradas? Teria alguma sugestão?