

REGINA CELI ALVARENGA DE MOURA

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: LIMITES E PERSPECTIVAS DO PROJovem
CAMPO EM MINAS GERAIS

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
2011

Dedico este trabalho a uma grande amiga e também meu ombro amigo e acolhedor em muitos momentos de nossa caminhada profissional e pessoal. Mas, sobretudo, por ser um exemplo de superação. Márcia Fernandes Quintão, minha grande amiga, nas horas em que a fragilidade tenta me sucumbir, penso em você e me revigoro de coragem para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito e a tantos para agradecer e só isso já me basta para render meu maior agradecimento a Deus, Esse Pai Maravilhoso, que a todo momento me dá sinais de ser eu uma filha por ELE amada. Obrigada por me permitir realizar este sonho.

À professora Lourdes Helena da Silva, minha orientadora, pelas contribuições imensuráveis em minha iniciação como pesquisadora. Obrigada pela orientação séria e comprometida. Aprendi muito com você e acho que aprendemos uma com a outra. Obrigada pelo carinho!!!

Aos meus co-orientadores professores Willer Barbosa e Dileno Dustan, pelo carinho, pelas palavras tranquilas e pelas contribuições que tanto enriqueceram meu trabalho.

Aos colegas do Grupo ECARA, pelos estudos compartilhados, pelo aprendizado comungado.

Aos professores do Programa de Mestrado pelo aprendizado e companheirismo.

À professora Rita Braúna, coordenadora do Mestrado, além de agradecer pelo carinho com que nos recebeu e nos motivou, parabênizo pela nova oportunidade profissional. Acho que todos do Mestrado vamos nos sentir um pouco órfãos, mas, com certeza, você merece ir em frente. Parabéns!!!

Especialmente agradeço à professora Alvanize, também professora do Mestrado, pelo acolhimento em um momento de fragilidade. Se aqui cheguei, agradeço muito a você.

À Eliane, secretária do Mestrado, pela atenção, pelos recados, lembretes... pelo carinho.

Aos demais funcionários do Departamento de Educação sempre solícitos, em especial à Cida, cuidadora, sempre preocupada em deixar tudo limpinho para nosso maior conforto.

Às minhas queridas amigas do Mestrado: Ana Carolina, Ana Paula, Bárbara, Camila, Clara, Claudete, Kátia, Maria José, Michelha, Raisia e Soraya. Se há dois anos nos dizíamos colegas de Mestrado, a convivência estreitou nossos laços e fez brotar essa amizade. Foram muitos momentos bons: para estudar, para uma apoiar a outra, para rir, para as tão valiosas confraternizações.

Aos professores da UFMG, em especial à professora Maria Isabel Antunes Rocha e ao professor Paulo Henrique Queiroz Nogueira por me receberem e permitirem a minha participação em momentos de formação dos educadores do ProJovem Campo, o que contribuiu muito para minha pesquisa.

À Cristiane Benjamim de Freitas, coordenadora pedagógica do ProJovem Campo, pela atenção e acolhimento nas pesquisas de campo.

Aos educadores do ProJovem Campo, pela imensa contribuição para minha pesquisa.

À professora Jacqueline Cunha da Serra Freire, UNILAB. Apesar de não termos ainda a oportunidade de nos conhecermos pessoalmente, você foi muito presente desde o início da minha pesquisa, dando dicas, me confortando, dando apoio e, principalmente, acreditando em meu trabalho!!! Obrigada pela atenção e carinho.

À professora Gilvanice Musial, UEMG, por ter aceitado contribuir com meu trabalho.

À Cleuza Duarte Salomé por sempre ter acreditado em mim e me valorizar como profissional.

À Maria das Mercês Magalhães, por ter permitido as ausências no trabalho e por ter confiado que essas ausências não abalariam meu compromisso com uma educação cada vez melhor. Obrigada pela compreensão e confiança.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão nas ausências, pelo companheirismo e carinho.

A tantos outros amigos que aqui não foram citados, mas que jamais são esquecidos, obrigada pela amizade.

Há na minha vida outras pessoas muito especiais...

Bárbara e José Paulo, casal de amigos tão queridos. Bárbara, amiga para todas as horas, me puxa a orelha, me bota pra cima, torce por mim... sempre, sempre presente. Obrigada, queridos amigos.

Giselene, amiga dos tempos da graduação, como torceu por mim! Eu agora estou na torcida por você; tenho certeza de que será feliz como sou agora.

Meus queridos pais, pela sabedoria com que criou seus sete filhos. Mamãe, tão sensata, tão prudente, cuidando sempre para que tudo desse certo para todos nós. Papai, com seu esforço de chefe de família, fez tanto para que cada um de nós chegássemos onde estamos chegando e sei que torce para que continuemos em frente. Obrigada!

Meus irmãos maravilhosos, Hermom, Rogério, Sérgio, Sandra, Alessandra e Leila (e suas esposas e maridos). Não há palavras para agradecer tudo que já fizeram por mim. Vocês, mais que ninguém, testemunharam muitas dificuldades e me acolheram sempre. Se estou chegando aqui, o mérito é de vocês. Sem essa ajuda incondicional, nada seria como é!!! OBRIGADA !!!

E para meus sobrinhos queridos e meu afilhado Alexandre... obrigada por fazerem parte da minha vida. Muito especialmente à Maria Eduarda e Henrique, que chegaram recentemente para encher nossas vidas de alegria.

Lucas, Mariana e Maria Emília, meus amores, partes de mim. Todos os dias agradeço a Deus pelos meus filhos maravilhosos (e lindos!!!). Obrigada pelo carinho, companheirismo, pelas ajudas nos momentos de aperto no Mestrado, pela cumplicidade, pelas risadas, pelos beijos e abraços, pelo amor imenso. Não vou me desculpar pelas minhas ausências porque, quando estamos juntos, é muito bom!!! Kati, minha nora adorável, obrigada também pelas ajudas e pelo carinho com meu filho.

Finalmente, agradeço a meu esposo Marcelo. Deus resolveu nos presentear um para o outro. Obrigada pelo apoio, por acreditar em mim, por ser tão presente, tão amigo, tão companheiro. Obrigada pelo amor tranquilo e apaixonante. Obrigada, meu amor!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS-----	vii
LISTA DE TABELAS -----	ix
LISTA DE FIGURAS -----	x
LISTA DE GRÁFICOS -----	xi
RESUMO -----	xii
ABSTRACT -----	xiii
INTRODUÇÃO -----	1
CAPÍTULO 1 Discutindo alguns conceitos: Educação do Campo, Alternâncias Educativas e Representações Sociais -----	6
1.1 Educação do Campo-----	6
1.2 Pedagogia da Alternância-----	9
1.3 A Teoria das Representações Sociais -----	17
CAPÍTULO 2 Metodologia-----	21
CAPÍTULO 3 O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra -----	28
3.1 O Programa Nacional ProJovem Campo Saberes da Terra -----	28
3.2 Formação dos Educadores de acordo com o Projeto Base -----	36
3.3 O ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais -----	38
3.4 Formação dos Educadores em Minas Gerais -----	42
CAPÍTULO 4 Os Educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais -----	47
4.1 Os Professores do ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais-	48
4.2 Os Sujeitos da Pesquisa -----	53

4.2.1 Os Professores -----	54
4.2.2 As Coordenadoras -----	56
4.3 A Avaliação do Programa a partir dos Educadores -----	58
CAPÍTULO 5 As Representações Sociais da Pedagogia da Alternância pelos Educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra -----	74
5.1 As Representações Sociais dos Professores -----	74
5.2 As Representações Sociais das Coordenadoras -----	80
5.3 A Pedagogia da Alternância na Representação dos Professores e Coordenadoras do Programa: pontos convergentes	82
CAPÍTULO 6 Considerações Finais -----	84
REFERÊNCIAS -----	88
APÊNDICES -----	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas.
- ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais.
- ARCAFAR Norte e Nordeste – Associação Regional das Casas Familiares Rurais das Regiões Norte e Nordeste.
- ARCAFAR Sul – Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CEBs – Comunidades Eclesiais de Base.
- CDFR – Casas das Famílias Rurais
- CEE – Conselho Estadual de Educação.
- CEFFAs – Centros Familiares de Formação em Alternância
- CFRs – Casas Familiares Rurais.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Sem Terra.
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- CPT – Comissão Pastoral da Terra.
- EA – Escolas de Assentamento
- ECARA – Educação do Campo Alternância e Reforma Agrária
- ECOR – Escolas Comunitárias Rurais
- EFA – Escolas Família Agrícola.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
- FAE – Faculdade de Educação.
- GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IGC – Instituto de Geociências.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

MEB – Movimento Eclesial de Base.

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo.

MFR – *Maison Familiale Rurale* – França.

MMA – Ministério do Meio Ambiente.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ONGs – Organizações não Governamentais.

PA – Pedagogia da Alternância.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

TE – Tempo Escola.

TC – Tempo Comunidade.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

UNICEF – Fundo da Nações Unidas para a Infância.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UnB – Universidade de Brasília.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Amostra Inicial da Pesquisa -----	26
Tabela 2	Amostra Final da Pesquisa -----	27
Tabela 3	Detalhamento da Distribuição do Tempo Escola no Regime de Alternância do ProJovem Campo – Saberes da Terra -----	33
Tabela 4	Oganização do percurso formativo do ProJovem Campo – Saberes da Terra, proposto em seu Projeto Político Pedagógico -----	34
Tabela 5	Organização Curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra -----	41
Tabela 6	Detalhamento da Alternância Educativa no ProJovem Campo Saberes da Terra no Estado de Minas Gerais -----	41
Tabela 7	Programa de Formação dos educares do ProJovem Campo em Minas Gerais -----	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os Quatro pilares dos CEFAs -----	15
Figura 2	Estados Integrantes do Projeto Piloto Saberes da Terra -----	30
Figura 3	Estados Integrantes do ProJovem Campo- Saberes da Terra ---	30
Figura 4	Organização do ProJovem Campo – Saberes da Terra no estado de Minas Gerais-	36
Figura 5	Distribuição geográfica de turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra por macrorregiões no Estado de Minas Gerais-	40
Figura 6	Tempo Comunidade. Incentivo à produção de cerâmica -----	65
Figura 7	Tempo Comunidade. Construção do canteiro econômico -----	66
Figura 8	Representação Artística do Tempo Comunidade realizada por um educando-----	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Aplicação e Retorno de Questionário dos Educadores e Coordenadoras do ProJovem Campo em Minas Gerais -----	24
Gráfico 2	Identificação dos educadores do ProJovem em Minas Gerais quanto ao gênero -----	48
Gráfico 3	Formação dos Professores do ProJovem Campo em Minas Gerais -----	50
Gráfico 4	Vínculo Empregatício dos Professores do ProJovem Campo em Minas Gerais -----	51
Gráfico 5	Tempo de Atuação no Magistério dos professores do ProJovem Campo em Minas Gerais -----	52
Gráfico 6	Motivo de Atuação dos Educadores do ProJovem Campo em Minas Gerais -----	52
Gráfico 7	Experiências dos Professores em Educação do Campo -----	53
Gráfico 8	Experiências dos Professores em Movimentos Sociais -----	53
Gráfico 9	Experiência em Educação do Campo Professores -----	54
Gráfico 10	Experiência em Movimentos Sociais Professores -----	55
Gráfico 11	Tempo de Exercício no Magistério -----	56
Gráfico 12	Identificação das Coordenadoras Quanto à Formação -----	57
Gráfico 13	Função Exercida pela Coordenadoras do ProJovem Campo nas SREs de Minas Gerais -----	57
Gráfico 14	Experiência em Educação do Campo Coordenadoras -----	58
Gráfico 15	Experiência em Movimentos Sociais Coordenadoras -----	58

RESUMO

MOURA, Regina Celi Alvarenga de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2011.
Pedagogia da alternância: limites e perspectivas do ProJovem Campo em Minas Gerais.
Orientadora: Lourdes Helena da Silva. Co-orientadores: Dilenio Dustan Lucas de Souza e Willer Araújo Barbosa

Esta dissertação de mestrado insere-se em um contexto de discussão sobre os programas e projetos educacionais gestados no âmbito das políticas públicas, que têm sido efetivados no meio rural brasileiro nas últimas décadas. Nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar as representações sociais dos educadores do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, do estado de Minas Gerais, sobre a Pedagogia da Alternância de maneira a identificar indícios de possíveis alternâncias educativas que vêm sendo construídas no Programa. Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizamos, como procedimentos técnicos de coleta de dados, de maneira combinada, a análise documental, o questionário e a entrevista semi-estruturada. As informações obtidas foram analisadas na perspectiva do Método de Análise de Conteúdo. Tendo em vista que, no período de execução da pesquisa, o Programa já se encontrava em andamento, para efeito de análise, estabelecemos um recorte temporal que correspondeu ao período de sua implantação, agosto de 2009 até outubro de 2010. No seu conjunto, os educadores representam a Pedagogia da Alternância como uma proposta inovadora de educação, que possibilita proporcionar aos jovens agricultores uma educação que esteja mais próxima de suas vivências, sua cultura e seus saberes. A ideia de uma proposta inovadora de educação ancora-se ainda na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que não são possíveis no ensino regular, como articulação entre teoria e prática, alternância de tempos e espaços educativos, aproximação com a realidade do educando. As práticas educativas desenvolvidas pelos educadores do Programa, ao se aproximarem da dinâmica pedagógica da Pedagogia da Alternância, assumem contornos de uma educação que procura valorizar o jovem agricultor como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, nossos dados revelam algumas fragilidades e contradições da implantação do Programa ProJovem Campo em nosso estado, indicando, entre outros aspectos, os riscos de simplificação da Alternância como dinâmica pedagógica e as limitações de se efetivar, via Estado, uma educação comprometida com as transformações do campo e com o fortalecimento do protagonismo de seus sujeitos sociais.

ABSTRACT

MOURA, Regina Celi Alvarenga de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2011. **Educative alternations: Limits of the ProJovem Field of Minas Gerais.** Adviser: Lourdes Helena da Silva. Co-advisers: Dilenio Dustan Lucas de Souza and Willer Araújo Barbosa.

This dissertation is embedded in a context of discussion about educational programs and projects conceived in the context of public policy and who have been put into effect at rural areas in recent decades. Our goal with this research was to analyze the social representations of educators of ProJovem Field Program – Knowledge of the Earth state of Minas Gerais on the Pedagogy of Alternation in order to identify signs of possible education alternations that have been built in the program. Grounded in theoretical and methodological assumptions of qualitative research, we used technical procedures data in a combined way: documental analysis, questionnaire and semi-structured interview. The collected data were analyzed from the perspective of the Content Analysis Method. Considering that during the period of the research the program has been already in progress, for the purpose of analysis we established a time frame that corresponded to the period of its implementation, in August 2009 until October 2010. Taken together educators represent the Pedagogy of Alternation as an innovative proposal to provide education that enables young farmers an education that is closer to their experiences, their culture and knowledge. The idea of an innovative approach to education is anchored in the possibility of developing pedagogical practices that are not possible in regular education, as linkage between theory and practice, switching times and educational spaces, approximation with student's reality. Although the educational practices developed by educators in the program does not approach the pedagogical dynamics of the Pedagogy of Alternation, they assume the contours of an education that seeks to enhance the young farmer as the protagonist of his teaching and learning. However, our data reveal some weaknesses and contradictions in the implementation of the ProJovem field Program in our state, indicating, among other things, the risks of simplification of switching as pedagogical dynamics and limitations to effect via State an education committed with the transformations of the field and with the role of its social subjects.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, insere-se em um contexto de discussão sobre os programas e projetos educacionais gestados no âmbito das políticas públicas, que têm sido efetivados no meio rural brasileiro nas últimas décadas.

Políticas públicas, de acordo com Dias (2008, p. 11), é o “processo complexo de definição, elaboração e implantação de estratégias de ação por parte dos governos, no qual há identificação e seleção de determinados problemas sociais, que, na visão dos gestores, merecem ser enfrentados”. Ainda segundo Dias (op. cit.), na prática, as políticas públicas assumem forma de planos, programas ou projetos que, geralmente, contém um diagnóstico sobre um problema e uma proposição para solucioná-lo.

A insuficiência de programas específicos de educação para os povos que vivem e trabalham no campo é reconhecida atualmente pelo Estado¹ como um problema social, consequência do abandono e descuido com que o meio rural foi tratado há séculos, principalmente no que diz respeito às questões sociais, dentre elas a educação. O reconhecimento dessa dívida social tem gerado ações para elaboração de políticas públicas voltadas para essa parcela da população brasileira.

Entretanto, as ações que têm buscado redefinir o contorno de uma educação que venha ao encontro das necessidades educacionais dos diversos sujeitos coletivos que habitam o campo não é simplesmente uma iniciativa dos órgãos públicos; elas são, sobretudo, fruto da ação de grupos organizados que lutam pela garantia dessa educação.

É nesse contexto que a busca por uma educação para os povos que produzem a sua sobrevivência a partir do campo insere-se na arena das políticas públicas e tem proporcionado a emergência de programas que visam a tirar da situação de analfabetismo, ou analfabetismo funcional², um número significativo de jovens e adultos que mora e trabalha no campo³, além da implantação de programas que têm permitido o prolongamento da escolarização⁴.

¹ Utilizaremos a distinção de “Estado” e “estado” a partir das definições de Hobsbawm (1995) e Corrêa (1997). Hobsbawm (1995) define “Estado” como Estado Nação, instância detentora de poderes inserida em um território determinado por fronteiras e limites; Corrêa define “estado” como sendo partes que definem um território de certo país.

² De acordo com Soares (2002), analfabetismo funcional é a condição daquela pessoa que, mesmo tendo sido alfabetizada, aprendido ler e escrever, não adquire necessariamente competência para usar a leitura e a escrita.

³ Quando estivermos nos referindo ao espaço geográfico, serão utilizados os dois termos: “rural” e “campo”, sem distinção entre ambos.

⁴ Consideramos como programas de prolongamento da escolarização tanto aqueles que permitem a conclusão do ensino fundamental, como os programas que oferecem o ensino médio e curso superior.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra, objeto deste estudo, é um desses programas. Destinado a jovens agricultores familiares⁵ com faixa etária compreendida entre 18 e 29 anos, que não tenham concluído o ensino fundamental, o Programa tem como objetivo proporcionar a conclusão do ensino fundamental, a inserção social e a qualificação profissional desses jovens.

A organização formativa, do ProJovem Campo – Saberes da Terra, de acordo com sua proposta pedagógica e curricular, deve ocorrer por meio da Pedagogia da Alternância, assumida como matriz pedagógica de organização dos tempos e espaços para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Historicamente, a Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada no Brasil, desde 1968, “na formação de jovens no meio rural [...] em duas vertentes organizacionais: as Escolas Famílias, Agrícolas, (EFAs) e as Casas Familiares Rurais, (CFRs) (SILVA, 2003, p. 11). Entretanto, a sua adoção em programas governamentais é uma iniciativa recente, sendo o Saberes da Terra um desses programas emergentes que adotam as alternâncias educativas como matriz pedagógica.

Os estudos sobre a Pedagogia da Alternância vêm se difundindo desde sua implantação no país, na década de 1960. Nesse sentido, Alves (2008) presta uma grande contribuição ao elencar e analisar os caminhos teórico-metodológicos trilhados pelos pesquisadores sobre essa prática educativa no Brasil. Outra grande contribuição é o Estado da Arte realizado por Teixeira (2008) sobre os trabalhos acadêmicos que discutem a alternância educativa no cenário da educação brasileira. Porém, Teixeira (2007, p. 285) destaca que, apesar de já haver um acúmulo teórico de pesquisas brasileiras sobre a alternância, o mesmo tem divulgação muito restrita, pois “há muitos textos publicados em veículos próprios dos CEFFAs [Centros Familiares de Formação por Alternância], os quais circulam restritamente no seu contexto de atuação”. Ainda de acordo com Teixeira (2007, p. 285), “a divulgação da Pedagogia da Alternância é quase que exclusivamente endógena ao movimento, justifica-se em parte porque essa metodologia é praticamente ignorada pelo meio acadêmico das áreas da Educação e afins no Brasil”. Estevam (2003, p. 14), corroborando com a afirmação de Teixeira (2007) sobre o desconhecimento acerca da Pedagogia da Alternância, constatou, em seus estudos, que a Pedagogia da Alternância “ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais”.

Nos trabalhos elencados e analisados por Alves (2008) e Teixeira (2008), não foi localizado nenhum que tenha se ocupado em discutir as alternâncias educativas no âmbito do

⁵ São considerados agricultores familiares os educandos que cumprem os requisitos do art. 3º da Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006.

ProJovem Campo – Saberes da Terra. Essa ausência justifica-se porque a data de publicação desses trabalhos é anterior à data de implantação do ProJovem. Apesar do Programa ter sido sancionado no início de 2007, em muitos estados, teve seu início em 2009. De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), esse atraso foi ocasionado principalmente por questões burocráticas, envolvendo o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação Estaduais dos entes federativos onde o Programa seria implantado⁶.

Uma das ações previstas pelo MEC para a implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra é a formação continuada dos(as) educadores(as)⁷ para que tenham condições de exercer uma atuação mais qualificada no Programa. Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), essa formação é importante para a sistematização das concepções político-pedagógicas e metodológicas que orientam o Programa, contribuindo para sua efetivação.

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

Por ser a Pedagogia da Alternância, matriz curricular do ProJovem, uma estratégia pedagógica recente no âmbito das políticas públicas, é possível supor que seus princípios teóricos e sua proposta pedagógica ainda sejam “novidade” para muitos dos educadores que estão atuando no Programa.

É desse contexto de implantação do Programa no estado de Minas Gerais, particularmente das ações de formação dos educadores para uma atuação com a Pedagogia da Alternância, que surgiram as questões de estudo: Como se caracteriza a proposta de formação de educadores para atuação no ProJovem Campo – Saberes da Terra, especificamente para a atuação com a Pedagogia da Alternância? Quem são esses educadores? Como avaliam o Programa e sua proposta pedagógica? Quais são suas representações sociais sobre a Pedagogia da Alternância?

⁶ Esta justificativa foi apresentada por um representante do MDA, por ocasião de sua palestra proferida aos integrantes do ProJovem campo – Saberes da Terra, do estado de Minas Gerais, na II Oficina Temático Pedagógica para formação dos educadores, ocorrida em Belo Horizonte, em outubro de 2010.

⁷ No Projeto Base e nos documentos consultados sobre o Programa em Minas Gerais, é utilizado o termo educador(a) para indicar os professores(as) e coordenador(a) de turma. Assumimos, nesta pesquisa, o termo educador quando estivermos nos referindo, de maneira geral, aos professores (do sexo masculino e feminino) e coordenadoras, professores quando nos referirmos, especificamente, aos professores ou professoras; da mesma forma, utilizaremos coordenadoras quando nos referirmos, especificamente, aos sujeitos que exercem a função de coordenadoras de turma.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as Alternâncias Educativas que vêm sendo implementadas no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais. Especificamente, buscamos apresentar o Programa em seus princípios e fundamentos teórico-metodológicos; caracterizar a proposta de formação dos educadores para uma atuação na Pedagogia da Alternância; descrever o perfil sócio-profissional desses educadores; e identificar suas representações sociais sobre a Pedagogia da Alternância, de maneira a buscar indícios sobre a prática pedagógica implementada no ProJovem Campo – Saberes da Terra em nosso estado.

Para tanto, utilizamos como técnicas de coleta dos dados a análise documental, o questionário e a entrevista semi-estruturada. Os procedimentos metodológicos foram efetivados em três momentos distintos: uma fase exploratória, uma fase sistemática de coleta de dados e uma fase analítica.

Na fase exploratória, realizamos um levantamento bibliográfico pertinente ao tema em estudo e uma aproximação com a realidade a partir de participação em reuniões com os órgãos gestores e executores que discutiam a implantação do Programa no estado de Minas Gerais.

Na fase de caráter sistemático, realizamos a caracterização do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra e sua proposta de formação dos educadores, a partir de fontes documentais. Ainda nessa etapa, por meio de questionários, identificamos e caracterizamos os educadores em exercício no Programa no estado de Minas Gerais.

A partir dessa caracterização, realizamos a constituição da amostra do estudo, que ficou composta por 24 professores⁸ e nove coordenadoras⁹. A esse grupo, aplicamos a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de apreender suas representações sociais sobre a Pedagogia da Alternância.

O terceiro momento da pesquisa consistiu na análise das informações coletadas nas entrevistas. Para tanto, utilizamos os procedimentos técnicos do Método da Análise de Conteúdo, referenciados em Bardin (1977) e Franco (2003).

A apresentação desta pesquisa foi organizada em seis capítulos: No Capítulo 1, intitulado *Revisão de Literatura*, estabelecemos um diálogo e interlocução com as produções

⁸ Para evitar a repetição da denominação professores(as), será utilizado o termo professores quando estivermos nos referindo, de maneira geral, a esses profissionais. Quando se fizer necessária a distinção em função do gênero, utilizaremos professores e professoras.

⁹ A partir da caracterização realizada, identificamos somente profissionais do sexo feminino exercendo a função de coordenador de turma. Em função desse dado, sempre que nos referirmos a essas profissionais utilizaremos a terminologia coordenadora.

teóricas em torno da Educação Rural, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. No Capítulo 2, intitulado *Metodologia*, são apresentados os procedimentos técnicos de coleta e análises dos dados. No Capítulo 3, sob o título de *ProJovem Campo – Saberes da Terra*, caracterizamos o Programa em nível nacional e estadual, sendo o último em Minas Gerais, assim como a proposta de formação dos educadores nos respectivos Programas. Apresentamos, ainda, uma avaliação do Programa realizada pelos educadores em atuação. No Capítulo 4, intitulado *Os Educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra*, apresentamos o perfil dos professores e coordenadoras do Programa, a partir dos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas. No Capítulo 5, apresentamos as Representações Sociais dos educadores sobre a Pedagogia da Alternância. No Capítulo 6, apresentamos nossas Considerações Finais.

CAPÍTULO 1 – Discutindo alguns conceitos: Educação do Campo, Alternâncias Educativas e Representações Sociais

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, discorreremos sobre a emergência da Educação do Campo no contexto das lutas e movimentos sociais do campo; na segunda, elencamos os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância. Na terceira seção, apresentamos a emergência das Representações Sociais no campo da Psicologia Social e a sua contribuição para esta pesquisa.

1.1 Educação do Campo

As discussões envolvendo a Educação do Campo ganharam espaço no meio acadêmico, no final da década de 1990, segundo Fernandes (2004), a partir do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, no campus da Universidade de Brasília (UnB). Esse encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Considerando que as discussões sobre Educação do Campo tiveram início somente há pouco mais de uma década, podemos dizer que essa é uma pauta de discussão relativamente recente no cenário educacional brasileiro. É um assunto desconhecido por muitos educadores e pouco discutido nos cursos de licenciatura em Educação. Para muitos, Educação do Campo e Educação Rural fundem-se nos mesmos princípios: uma escola no campo, organizada no modelo urbanocêntrico de educação, sem levar em conta os sujeitos do campo como protagonistas dessa educação.

Entretanto, a Educação do Campo constitui-se em um novo paradigma de educação construído pelos diversos povos do campo¹⁰, cujos pressupostos teórico-metodológicos são pautados em uma perspectiva de educação que afirma um modelo de desenvolvimento sustentável no campo (FERNANDES, 2004) e que se contrapõe ao modelo de educação presente na grande maioria das escolas do meio rural brasileiro.

¹⁰ A expressão povos do campo é o nome afirmado pela I Conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia – Goiás, em 1998, para referir-se a todos os sujeitos que habitam o campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, assentados e reassentados, ribeirinhos, lavradores, roceiros, meeiros, caboclos, bóias-frias, entre outros.

Sua origem, segundo Caldart (2008), é forjada na luta dos trabalhadores sem terra do MST, que começaram a lutar por escola¹¹ quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra. Entretanto, a luta pela escola não ficou restrita ao MST e tornou-se uma construção coletiva dos povos do campo. Dessa forma, a Educação do Campo é concebida como um projeto de desenvolvimento da sociedade camponesa, fundamentada em práticas sociais com raízes nas lutas sociais, como descreve Caldart (2008):

A educação do campo nasceu como mobilização/ pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas do sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas e resistência de inúmeras comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Esse novo paradigma de educação, que vem sendo construído e materializado pelos povos do campo, opõe-se à proposta educacional que historicamente está presente no meio rural brasileiro, mais conhecida como educação rural. “A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES, 2004, p. 64); já na proposta de educação rural, segundo Koling et al. (2002, p. 23), “não se observa a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global”.

Foi o I Congresso Nacional de Educação para a Reforma Agrária (1998), porém, que representou a primeira grande manifestação pública em prol de uma educação que atendesse aos interesses da população do campo. A partir desse Congresso, ainda em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que passou a promover ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Entre elas, destacamos: a realização das Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e em 2004; a instituição, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC), em 2003, e a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. A criação, em 2004, da Coordenação Geral de Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação Continuada,

¹¹ Sobre a trajetória histórica da relação do MST com a escola, ver CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Alfabetização e Diversidade, SECAD/MEC, é considerada um marco do reconhecimento da Educação do Campo.

Outra conquista, resultado das lutas dos povos do campo pelo direito à educação, foi a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que visa a desenvolver projetos de educação de jovens e adultos desde a alfabetização até a pós-graduação e a formação de educadores(as) de área de reforma agrária e sua transformação em política pública, no ano de 2010, a partir do decreto 7.352. Tornar-se política pública garante ao PRONERA sua continuidade e assegura “o comprometimento de governos futuros com a criação de cursos de Pedagogia e de especialização específicos para professores das escolas do campo” (MOLINA, 2011, p.117).

O Movimento por uma Educação do Campo vem se expandindo e demarcando a importância da educação para o desenvolvimento não só do campo, como também do país, a partir da consolidação dos seus fundamentos e dos seus princípios. Superar a dicotomia entre o urbano e o rural e estabelecer vínculos de pertença com o campo são os elementos fundamentais dessa educação. O campo e a cidade precisam ser compreendidos como dois espaços distintos, porém complementares, que têm seus ritmos e lógicas de produção de saberes, de cultura e de economia próprios. Arelado a esse reconhecimento, é necessário que seus sujeitos desenvolvam o sentimento de pertença pelo campo. Esse sentimento pode possibilitar o fortalecimento da luta pelo direito à terra e à educação, permitindo a reconstrução de suas identidades, de suas formas de convivência e de reafirmação de seus valores próprios.

A concretização da Educação do Campo depende, entretanto, da implantação de políticas que reconheçam essa educação a partir dos seguintes princípios: é um direito dos povos do campo; envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados e que se realizam na organização das comunidades e dos seus territórios, distanciando-se de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho; precisa acontecer no campo, ou seja, a Educação do Campo precisa garantir o direito de estudar e viver no campo, invertendo a lógica de que se estuda para sair do campo; deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra, entendendo trabalho como produção cultural de existência humana; deve ser estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo; deve considerar a heterogeneidade de coletivos humanos presentes no campo e respeitar as demandas e as especificidades sociais, culturais e produtivas de cada território.

Atualmente, existem muitas experiências em Educação do Campo que utilizam a Pedagogia da Alternância como orientadora do processo de ensino e aprendizagem. Dentre elas, destacamos, além das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), as Escolas de Assentamento (EA) e as Casas das Famílias Rurais (CDFR) como experiências que têm se consolidado por todo o país, utilizando a Pedagogia da Alternância.

Na próxima seção, apresentamos as bases teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância, considerando que o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra assume essa proposta como sua matriz pedagógica para organização dos tempos e espaços formativos.

1.2 Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância tem suas raízes históricas, de acordo Silva (2003), na década de 1930, em uma comunidade rural do sudoeste da França¹², Lot-et-Garone. Esse fato ocorreu a partir do processo de mobilização de um grupo de famílias de pequenos agricultores que buscava alternativas de formação para seus filhos, na qual fosse possível conjugar a formação técnica com uma formação geral e que propiciasse, ainda, o desenvolvimento de sua região.

Auxiliados por um padre católico, l'Abbé Granereau, os agricultores organizaram um modelo de escola que tinha como projeto pedagógico a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica em um centro de formação. A experiência piloto atendeu, inicialmente, a “apenas cinco jovens com idade entre 13 e 15 anos, que passavam três semanas em sua propriedade e uma semana internado nas dependências da Igreja” (ALMADA, 2005, p. 43). No período de internato, os jovens faziam um curso de agricultura por correspondência e recebiam formação geral, humana e cristã, orientados por um padre (RIBEIRO, 2008). Ao retornarem para casa, desempenhavam trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade; ao final das três semanas, retornavam para o regime de internato e, assim, periodicamente iam alternando os tempos e espaços de formação. Nasceu, assim, segundo Ribeiro (2006a, p. 2), “a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado”.

Após dois anos de experiência exitosa e com o aumento de demanda para filhos de outros agricultores, os pais dos alunos se reuniram em uma associação e construíram uma casa

¹² Para um maior aprofundamento sobre a Pedagogia da Alternância, ver SILVA, Lourdes Helena. As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou Alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

para ser o centro de formação. Por esse motivo e pela participação ativa da família, segundo Teixeira (2007), essa experiência foi denominada *Maison Familiale Rurale* (MFR) e a primeira escola recebeu o nome de *Maison Familiale de Lanzun*, ou seja, Casa Familiar de Lanzun¹³.

Essa nova proposta de educação assumiu características próprias com o passar do tempo. Além da alternância dos períodos e espaços educativos, a participação de diferentes atores no processo de formação dos jovens agricultores: os próprios jovens, que não eram meramente alunos de um processo educacional, mas “já um ator num determinado contexto de vida e de território” (GIMONET, 1997, p. 19), os monitores¹⁴, membros de associações locais e a família. Essa última desempenhava um papel fundamental na formação do jovem agricultor, porque além do acompanhamento das atividades que deveriam ser desempenhadas pelos alternantes no momento em que estivessem na propriedade, a família era responsável também pela administração da escola e participava de decisões relacionadas ao calendário escolar, aos conteúdos, dentre outras atribuições.

É importante destacar que os fundadores das primeiras MFRs não tinham nenhuma referência institucional do modelo de escola que queriam criar e nem formação pedagógica, tampouco se basearam em uma proposta oriunda do pensamento acadêmico (GIMONET, 2007; RIBEIRO, 2008). A Pedagogia da Alternância não foi gerada a partir de teorias; foi criada empiricamente, por meio da “invenção e implementação de um instrumental pedagógico, que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação” (GIMONET, 2007, p. 23). Gimonet (1999, p. 40) ressalta: “fora de estruturas escolares e sem referência pedagógica, inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam por que ela responderia às suas necessidades fundamentais”.

Apesar de não se ter buscado referenciais teóricos para a implantação do primeiro modelo de CFR, diversos autores, como Azevedo (1998), Begnami (2006), Gimonet (1999, 2007) e Nawroski (2010), analisando a proposta metodológica gestada nas diversas experiências em Educação do Campo que utilizam a formação por alternância, identificam abordagens conceituais de pensadores e pedagogos que dialogam com teorias educacionais de

¹³ Nome da cidade onde foi construída a primeira *Maison Familiale*.

¹⁴ Nome dado aos professores nas MFR. De acordo com Gimonet (2007, p. 20) “os monitores têm uma função e papéis bem mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor.” Além de formador, deve ser um agente social comprometido com uma lógica de formação e promoção das pessoas e do meio onde elas vivem (BEGNAMI, 2006).

cunho progressistas¹⁵. Apontam, assim, contribuições da concepção piagetiana ao destacar a importância do “pensamento em ação”, de Decroly e do seu método dos centros de interesse; de Roger Cousinet e sua proposta de trabalho livre em grupo. Em John Dewey, reconhecem a contribuição da relação entre experiência e educação. Celestin Freinet, Maria Montessori, Cal Rogers e Lev Vygotsky também são citados como pensadores cujos ideários pedagógicos inspiram a pedagogia da alternância. Paulo Freire, pelo seu método de alfabetização, por propor uma educação que parte da situação concreta e existencial e pela defesa da *Educação como prática de liberdade*, também é destacado como um educador que fundamenta as bases teóricas e conceituais da pedagogia da alternância no Brasil. Em relação à contribuição de Paulo Freire para os pressupostos metodológicos da pedagogia da alternância, Rodrigues (2008, p. 72) destaca, ainda, que “a pedagogia da alternância no Brasil não nasceu ou vem se desenvolvendo de costas para o pensamento de Freire, que também se erigiu fora da academia ou do sistema oficial de ensino e fortemente ligado aos movimentos sociais”.

Azevedo (1998) ressalta, assim, a contemporaneidade da pedagogia da alternância, que, apesar de ter sido gestada na década de 1930, utiliza princípios modernos de ensino e aprendizagem:

Por empregar, na execução do processo de ensino-aprendizagem, princípios educativos modernos [...], embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora (AZEVEDO, 1998, p. 117).

A experiência francesa da *Maison Familiale Rurale* espalhou-se por toda a França, a partir de 1937 e, no final da década de 1950, chegou à Itália, onde recebeu a denominação de *Scuola Famíglia* (NOSELLA, 1977; PESSOTI, 1978). Na década seguinte, estabeleceu-se em outros países da Europa, posteriormente na América do Sul, no Caribe, na Polinésia, na Ásia e no Canadá (Gimonet, 1999).

As práticas de formação por alternância foram se multiplicando, marcadas por uma diversidade de características que, segundo Lesne (1982 apud SILVA, 2003), tem dificultado a conceituação de alternância. Lesne (1982) afirma que o termo alternância está envolto em uma diversidade de práticas que têm conferido possivelmente uma ambiguidade ao conceito. Ainda segundo o autor, é difícil conceituar a alternância.

¹⁵ O termo Progressista aqui utilizado é baseado nos estudos de Luckesi (1990), segundo o qual as tendências progressistas partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Bourgeon (1979 apud SILVA, 2003), a partir da análise espaço-temporal, distingue três tipos de alternância, considerando em sua classificação a forma mais elementar para a forma mais complexa: a alternância justapositiva, a alternância associativa e a alternância copulativa.

Segundo Queiroz (2004), tomando como referência as tipologias descritas por Bourgeon (1979), é possível encontrar, nos Centros de Formação por Alternância (CEFAs), no Brasil, esses três tipos de alternância: a justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos destinados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles; a alternância associativa, que apresenta uma associação entre a formação geral e a formação profissional. Porém, apesar de haver relação entre a atividade escolar e a profissional, essa relação dá-se como uma simples adição, explica Queiroz (2004). Já na alternância integrativa, real ou copulativa há uma compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos, caracterizando uma verdadeira alternância.

No Brasil, a proposta de formação por alternância para jovens agricultores teve início na década de 1960, no Espírito Santo, sob a influência das experiências das *Maisons Familiales Rurales* italianas, por iniciativa do padre jesuíta de origem italiana, Humberto Pietrogrande, com o apoio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização não-governamental, fundada em 1968, na cidade de Anchieta. O MEPES teve papel fundamental na implantação e disseminação da prática da alternância por todo o estado do Espírito Santo e, posteriormente, no restante do país. Preocupados com a crise econômica e social pela qual passavam os agricultores do sul do Espírito Santo, as lideranças do MEPES assumiram para si a liderança do movimento, contribuindo para sua efetivação (RODRIGUES, 2008).

Em 1969, foram criadas, por intermédio do MEPES, as três primeiras escolas que se destinavam ao atendimento de filhos de pequenos agricultores rurais: a Escola Família Agrícola de Olivânia, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves e a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul (SILVA, 2003; TEIXEIRA, 2007).

A partir da experiência pioneira do MEPES, no Espírito Santo, as Escolas Famílias Agrícolas foram se expandindo para outros estados brasileiros, como Bahia, Minas Gerais, Ceará, Piauí, Maranhão, Rondônia, Goiânia, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Amapá, Rio de Janeiro, Pará e Amazonas (RIBEIRO, BEGNAMI e BARBOSA, 2002).

Begnami (2004, p. 8) chama a atenção para a presença forte de lideranças religiosas no movimento de expansão das EFAs. Segundo ele, “na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs,

ligadas à Igreja Católica. Essa presença da Igreja se justifica, principalmente, ao se considerar o contexto sócio-político da época. A implantação das EFAs no Brasil coincide, segundo Araújo e Nascimento (2009, p. 4), com “o período em que a agricultura familiar era considerada inviável em função do processo de modernização da agricultura, baseado na empresa agrícola intensiva”. Essa modernização contribuiu para o processo de proletarização dos trabalhadores rurais, assim como para a expropriação de terras e para a saída do homem do campo para a cidade em busca de trabalho.

Assim, segundo os autores, as EFAs surgiram como uma possibilidade de formação técnica e social, voltadas para a realidade e necessidade dos filhos dos agricultores familiares, contribuindo, por meio dos conhecimentos adquiridos, para o aumento de condições de resistência ante o novo modelo de produção capitalista que avançava no campo, além de contribuir para o desenvolvimento e sustentabilidade das suas propriedades (ARAÚJO e NASCIMENTO, 2009, p. 4). Esse movimento de resistência era impulsionado principalmente pelo Movimento Eclesial de Base. Ribeiro (2008) ressalta a análise feita por Chartier (1986) acerca da presença atuante da Igreja Católica no campo, no contexto em que ocorreu a implantação das CFRs na França, no período entre guerras. Para Chartier (1986), a presença da Igreja Católica objetivava, sobretudo, denunciar a desumanização provocada pelo capitalismo e, por outro lado, impedir a entrada das ideias comunistas no campo.

Dessa mesma forma, ainda que em épocas diferentes, a atuação da Igreja Católica no Brasil, nos primeiros anos da década de 1960, que antecederam ao golpe militar, representava interesses semelhantes, que outrora sustentara a atuação da Igreja no meio rural de outros países, inclusive na França. A situação desumanizadora, provocada pela Revolução Verde¹⁶, como já apontada anteriormente por Araújo e Nascimento (2009) e a necessidade de impedir a entrada do ideário comunista no meio rural brasileiro materializavam, via Igreja Católica, movimentos de ajuda e apoio ao homem do campo, dentre eles o MEPES.

No Brasil, dois movimentos se apresentam de forma majoritária: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), com predominância na região Sudeste, que se encontram organizadas em nível nacional na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), e as Casas Familiares Rurais (CFRs), coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-SUL).

¹⁶ Modelo Tecnológico que propunha o desenvolvimento do capitalismo na agricultura e na pecuária, baseado na produção voltada para o lucro e para o mercado, através da modificação genética vegetal e animal, da aplicação intensiva de adubos químicos e venenos, da mudança na infra-estrutura agrícola e da aplicação de tecnologias (GÖRGEN, 2004 apud ALVES, 2008).

As Casas Familiares Rurais representam outro movimento de formação por alternância. Foram inseridas no Brasil na década de 1980, no Nordeste, sob influência do movimento de origem francesa e totalmente desvinculadas das EFAs. A primeira CFR foi implantada no estado do Alagoas, em 1981, na cidade de Arapiraca (BEGNAMI, 2004). Essa experiência, entretanto, durou pouco tempo. Posteriormente, são criadas as CFRs no município de Barracão, no Paraná, em 1987, e no município de Quilombos, em Santa Catarina, no ano de 1991. Atualmente, encontram-se em atividade 36 CFRs no Paraná, 24, em Santa Catarina e sete no Rio Grande do Sul, de acordo com Rodrigues (2008), comprovando, assim, a consolidação do movimento das CFRs na região Sul do país.

Silva (2003) esclarece que essas duas experiências de formação em alternância no Brasil, as EFAs e as CFRs, apesar de apresentarem-se em dois movimentos distintos, têm em comum, como princípio norteador dos seus projetos educativos, a Pedagogia da Alternância.

De um lado temos o movimento que aglutina as Escolas Famílias Agrícolas, desenvolvidas sob inspiração e influência direta das experiências italianas, com suas origens na região Sudeste do Brasil no final dos anos 60 e, de outro lado, o movimento que reúne as Casas Familiares Rurais, desenvolvidas sob influência direta da França, inicialmente implantadas no Nordeste, porém, consolidadas na região Sul do País, a partir dos anos 80 (SILVA, 2003, p. 79).

Ainda que apresentem princípios norteadores comuns, há uma distinção entre a base de formação nas duas experiências. Como analisa Ribeiro (2008, p. 37), “as CFRs sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à organização formal”.

A Pedagogia da Alternância, como já explicitado, “repousa sobre a combinação, no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência na escola e na propriedade rural” (SILVA, 2003, p. 11). Alternam-se, assim, atividades diferentes, pois “a formação agrícola na propriedade com a formação teórica na escola, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária”.

Mais que sucessões de sequências, as alternâncias educativas buscam a interação entre o mundo escolar do jovem agricultor com o mundo que o rodeia. Assim, “[a] alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola” (SILVA, 2003, p. 12).

A alternância é um dos princípios orientadores do projeto educativo dos Centros Familiares de Formação por Alternância, porém, para que a proposta pedagógica desses

centros de formação se efetive, a alternância deve ser conjugada a outros três princípios, também denominados pilares dos CEFFAs (Figura 1): a gestão associativa, a formação integral do aluno e o desenvolvimento sustentável local (SILVA, 2000; RIBEIRO, 2003; QUEIROZ, 2004; BEGNAMI, 2007; GIMONET, 2007).

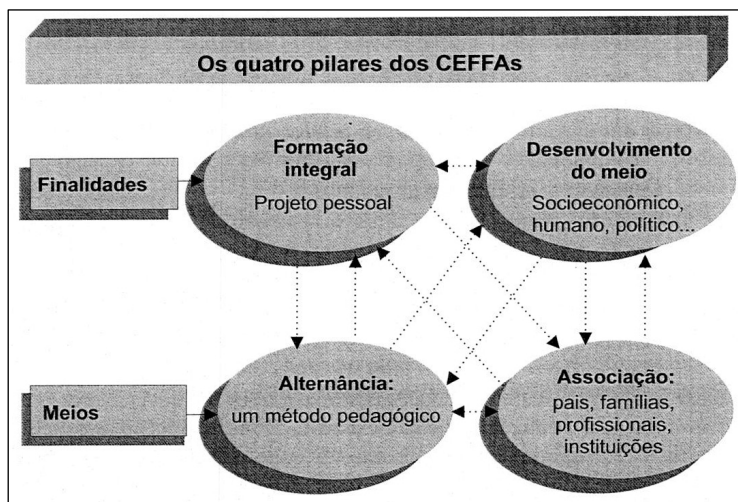


Figura 1: Os quatro pilares dos CEFFAs.

Fonte: GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CeFFAs*. 2007, p. 15.

A gestão associativa dá-se por meio da participação efetiva das famílias, entidades e organizações dos agricultores. A formação integral visa dar condições ao jovem para se desenvolver de forma plena, como indivíduo atuante em uma realidade concreta. O desenvolvimento local sustentável ou desenvolvimento do meio atribui significado ao estudo e atuação do jovem na medida em que busca a promoção do desenvolvimento da sua propriedade e da comunidade na qual está inserido.

A alternância educativa caracteriza-se pela conjugação de períodos alternados de formação e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos. Para organizar as sequências educativas realizadas pelo aluno no momento em que está no centro de formação, Tempo Escola (TE), e no momento em que se encontra em atividade em sua propriedade e/ou comunidade, Tempo Comunidade (TC), os CEFFAs utilizam-se dos seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Estudo¹⁷, Caderno da Realidade¹⁸, Colocação em Comum¹⁹, Visitas de

¹⁷O *Plano de Estudo* é o instrumento que permite ao educando trazer para a escola os conhecimentos da cultura popular do jovem e levar para sua comunidade as reflexões realizadas na escola acerca das questões da vida cotidiana de sua propriedade e/ou comunidade.

¹⁸ *Caderno da Realidade* é o instrumento para sistematização das pesquisas, das descobertas, das ações e reflexões realizadas pelos jovens.

¹⁹ *Colocação em Comum* é o momento em que os jovens expõem para o grupo os problemas observados em sua comunidade, relacionados à pesquisa orientada no Plano de Estudo.

Estudos²⁰, Intervenção Externa²¹, Visita às Famílias²², Projeto Profissional do Jovem²³ e Estágios. Segundo Gimonet (2007, p. 28), sem os instrumentos apropriados que permitem sua implantação, “a alternância permanece sendo uma bela idéia pedagógica, porém sem realidade”.

De acordo com Rodrigues (2008), dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) indicam a presença de 248 CEFFAs até o ano de 2007, distribuídas em 22 Estados da Federação e 60 CEFFAs em fase de criação. Esses dados revelam que a Pedagogia da Alternância tem se afirmado no cenário da educação brasileira como uma alternativa de escolarização para os jovens do campo, possibilitando-lhes acesso ao meio escolar, ao mesmo tempo em que permanecem junto às suas famílias e em seu meio sociocultural.

Desde a década de 1970, quando foi publicado o primeiro²⁴ trabalho acadêmico sobre as experiências pedagógicas em alternância no Brasil, até os dias atuais, vários estudos foram realizados abordando esse tema. Os trabalhos de Teixeira (2007, 2008) e Assis (2008), já citados nesta pesquisa, são importantes fontes de consulta sobre as produções acadêmicas sobre as experiências em alternância no Brasil. Muitos desses trabalhos têm valorizado a ótica dos sujeitos como protagonistas das experiências em alternância. Dentre esses trabalhos, podemos citar o estudo de Silva (2000), que analisou as relações educativas construídas nas experiências de formação por alternância nos CEFFAs brasileiros. Para tanto, utilizando da teoria das representações sociais, o estudo buscou compreender a relação educativa entre a escola, a família e os diferentes parceiros envolvidos nessas experiências educativas, com o objetivo de explicitar os contornos da prática de alternância construídos em nossa sociedade.

Tomando como referência as considerações de Silva (2000) acerca da relevância da ótica dos sujeitos para a compreensão das relações que estabelecem entre si e com o meio, buscamos nas representações sociais aporte teórico para subsidiar nossas análises, que têm

²⁰ *Visitas de Estudo*. Por meio dessas visitas, há uma complementação do tema em estudo, estabelecendo uma interface entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e profissional da região.

²¹ *Intervenções Externas*. Para esse momento, são organizadas palestras, cursos e seminários.

²² *Visitas às Famílias*. É o momento em que o monitor tem a oportunidade de conhecer a situação familiar e/ou profissional dos jovens.

²³ *Projeto Profissional* ou *Projeto de Vida*. Por meio desse instrumento, o jovem inicia um processo de avaliação das potencialidades de empreendimento e de geração de renda da sua comunidade. A partir dessas análises, é possível ao jovem traçar metas e objetivos para a busca de implantação de empreendimentos que possam gerar emprego e renda para sua família e/ou comunidade.

²⁴ Dissertação de mestrado em educação, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP intitulada “Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência pedagógica das Escolas da Família Agrícola (EFA) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)” (NOSELLA, 1977).

como objetivo obter indícios sobre as alternâncias educativas que têm se efetivado no ProJovem Campo – Saberes da Terra.

1.3 A Teoria das Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais é uma vertente sociológica da psicologia social Americana. Moscovici, psicólogo social francês, inaugurou o conceito de representações sociais em sua obra *La psychanalyse: Son image et son public* (1961), a partir de um estudo sobre como uma parcela da população francesa elaborava suas ideias sobre a psicanálise. Seus estudos romperam com o paradigma excessivamente individualista da psicologia norte-americana, que se ocupava basicamente dos processos psicológicos individuais. De acordo com Sá (1993), críticos da vertente psicológica social americana acreditavam que essa psicologia não era “capaz de dar conta das relações informais cotidianas, da vida humana, em um nível mais propriamente social ou coletivo” (SÁ, 1993, p. 20). Era exatamente isso que Moscovici buscava mostrar em seus estudos: a importância de se levar em conta os comportamentos individuais e os fatos sociais para explicar a participação dos indivíduos na construção das realidades sociais.

Dessa forma, a partir de uma vertente psicossociológica renovadora, Moscovici trouxe uma grande contribuição para a compreensão e os estudos das interações sociais ao postular “que não existe divisão entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo). O indivíduo e o objeto não são essencialmente distintos” (MOSCOVICI, 1978, p. 9).

Os estudos de Moscovici representaram um grande avanço para a psicologia social, na medida em que indicavam que a representação social centra o seu olhar sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade, recuperando, assim, um sujeito que, através de sua atividade e de sua relação com o objeto – mundo, constroi tanto o mundo como a si próprio. Ao valorizar a relação sujeito – mundo, sujeito – sociedade, Moscovici dava início a uma psicossociologia do conhecimento. Não somente o sujeito, não somente a sociedade, mas a relação estabelecida no âmbito social a partir de ações de sujeitos coletivos.

De acordo com Silva (1998, p. 116), “[a] representação social funciona como um sistema de interpretações da realidade, regendo as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico e social e determinando seus comportamentos e práticas”. As representações sociais são também designadas como orientadoras de conduta. Ou seja, a partir da percepção que o sujeito compartilha com seu grupo social, sobre determinado objeto, agirá sobre esse objeto, determinando situações sociais. Assim, tanto o indivíduo como a realidade do mundo

social ocupam papel central nas representações sociais. É também a partir das representações sociais que os saberes populares, ou o senso comum, compartilhados coletivamente, são valorizados. Esses saberes, inseridos em uma realidade dinâmica, são modificados pelo sujeito, ao mesmo tempo em que modificam esse sujeito, numa relação dialética, na qual ambos são produtores e produto.

Por meio do estudo das representações sociais, Jodelet (2001) considera que Moscovici inaugurou uma nova postura epistemológica ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum foi um grande avanço e não uma vulgarização do saber científico:

Um grande avanço para a utilização das representações sociais como instrumento para analisar as impressões dos sujeitos, foi seu reconhecimento no mundo científico, como conhecimento, que por ser socialmente elaborado e partilhado contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social. Justamente por se constituir no universo reificado sua importância como objeto de estudo legítimo se afirma ao contribuir à elucidação dos processos cognitivos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Para melhor compreensão do que são as representações sociais, tomamos como referência a contribuição de Sá (1993), o qual considera que essas representações residem nos mais diversos assuntos que rodeiam o universo das interações na vida humana. Para compreendermos a emergência das representações sociais, basta pensarmos, orienta o autor, em diversas situações sociais nas quais se encontram as pessoas e, que, a todo momento, estão tecendo comentários e opiniões sobre variados assuntos. Para esclarecer ainda mais o entendimento do que são as representações sociais e como cotidianamente habitam a vida das pessoas, Sá (1993) elencou uma série de situações sociais comuns nas quais as pessoas se envolvem e, a todo momento, estão buscando entender, esclarecer e/ou emitir valores²⁵. Quando as pessoas buscam compreender determinados fenômenos e sobre eles tecem suas explicações, estão representando esse objeto, na medida em que mobilizam estruturas de pensamento e buscam tais explicações na mobilização de informações que tanto podem residir em experiências individuais ou experiências do grupo ao qual pertencem. Esses conceitos elaborados pelo homem comum, segundo Moscovici (1978 apud SÁ, 1993, p. 27), são as representações sociais que, pela sua origem no universo consensual, devem ser consideradas como teorias do senso comum.

²⁵ Para maior aprofundamento, ver SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano**. As representações sociais na perspectiva na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Nessa mesma perspectiva, Jodelet (2001) afirma que, a todo instante, nas mais diversas situações, elaboramos teorias ou concepções sobre elementos da realidade. Essas concepções serão resultado do conhecimento que temos (ou falta dele) sobre o assunto, ou da “impressão” que esse assunto nos causa, dando origem às representações, que guiarão nossos comportamentos. Para Jodelet (2001), a importância das representações sociais na vida cotidiana dá-se, principalmente, porque permitem às pessoas interpretar os acontecimentos da vida diária, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Moscovici (1978) ainda esclarece que representar não é simplesmente reproduzir uma determinada situação ou objeto, mas conseguir reinterpretar a partir de dados subjetivos:

Representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’. (...) Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (MOSCOVICI, 1978, p. 33).

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais apresentam duas faces indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica, cada qual com processos particulares, que, ao articularem-se, estruturam as representações sociais. A objetivação, correspondente à face figurativa, transforma o conceito em uma imagem, tornando-o quase tangível; já a ancoragem permite tornar o não-familiar em familiar, por meio de uma rede de significados que vão lhe sendo atribuídos.

Por meio dessas várias significações, as representações expressam os indivíduos ou grupos que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Essa visão que pode estar em conflito com a de outros grupos é um guia para as ações cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica das representações.

As representações sociais são analisadas como pertencentes ao campo dos fenômenos cognitivos. O ato de representar sobre algo ou alguém envolve o ato do pensamento, quando são acionados esquemas mentais que permitem ao sujeito a reelaboração do objeto e sua materialização mental, conferindo a esse objeto o caráter de subjetividade. Jovchelovitch & Guareachi (1994 apud SILVA, 2003) ressaltam, entretanto, que o fenômeno das representações sociais não se encontra somente no âmbito cognitivo, mas interligado a três

níveis: cognitivo, afetivo e social, e que a análise das representações não pode ser realizada privilegiando um em detrimento dos demais:

O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque, quando sujeitos sociais, empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento afetivo. Tanto a cognição quanto os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social. (JOVCHEOVITCH e GUARESCHI, 1994 apud SILVA, 1998, p. 111).

Os referenciais teórico-metodológicos das representações sociais nos possibilitam compreender um fenômeno em sua coletividade, ao mesmo tempo em que é compreendido em sua subjetividade. Segundo Moscovici (1978), a representação social dá sentido ao comportamento, integrando-o em uma rede de relações em que é ligado ao seu objeto. Assim, as representações sociais contribuem tanto para a definição da identidade dos diferentes grupos sociais quanto para lhes permitir que se posicionem em relação a outros grupos.

Assim, as representações sociais assumem, de acordo com Abric (1994), quatro funções²⁶ que nos possibilitam essas compreensões: 1) As funções de saber: permitem compreender e explicar a realidade; 2) Funções Identitárias: definem a identidade e permitem a salvaguarda de especificidade dos grupos; 3) Funções de Orientações: guiam os comportamentos e as práticas; 4) Funções Justificantes: permitem justificar tomada de posição e comportamento.

Sem pretender aprofundar nas funções das representações descritas por Abric (1994), reforçamos sua importância teórica para a contribuição das nossas análises acerca das representações sociais que os sujeitos participantes desta pesquisa têm sobre a Pedagogia da Alternância. A partir de suas representações, buscaremos compreender os contornos das alternâncias educativas que têm se efetivado no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais.

²⁶ Para maior aprofundamento sobre as funções das representações sociais, ver: ABRIC, Jean Claude. **Pratiques Sociales et representations**. Paris, 1994, p. 217-238.

CAPÍTULO 2 – Metodologia

A natureza da proposta deste estudo insere-se em uma realidade social constituída por sujeitos individuais e coletivos, que, a partir de suas representações, expressões de subjetividade e atribuições de significados, conferem dinamismo no seio de suas relações. Buscamos apreender esse dinamismo, também marcado pela provisoriedade, próprio das relações humanas, por meio da pesquisa qualitativa, já que essa possibilita reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social (MINAYO, 2008). Assim, justifica-se a adoção dessa abordagem de pesquisa, uma vez que buscamos apreender os significados e os sentidos que os educadores atribuem à idéia de Pedagogia da Alternância, especificamente no contexto de sua implementação no ProJovem Campo – Saberes da Terra.

De acordo com os objetivos propostos para este estudo, nos foi possível combinar diferentes métodos e procedimentos de coleta de dados. Utilizamos, então, o questionário, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. O percurso metodológico que trilhamos para alcançar nossos objetivos se deu em três momentos distintos, porém complementares: a *Fase Exploratória*, a *Fase Sistemática* e a *Fase Analítica*.

No primeiro momento, na *Fase Exploratória* da pesquisa, buscamos uma maior aproximação com o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra e com a Educação do Campo. Também foi o momento para nos apropriarmos da fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância e da Teoria das Representações Sociais. A Revisão de Literatura foi o primeiro passo para familiarização com nosso objeto de estudo. Essa foi uma etapa importante para a identificação das produções acadêmicas que abordam os assuntos estudados. Procuramos, a partir de autores diversos (ARROYO, 2004; CALDART, 2008; FERNANDES, 2004; KOLLING, 2002; MOLINA, 2004), compreender a emergência da Educação do Campo no cenário da educação nacional e a oposição Educação do Campo/Educação Rural.

Para a compreensão dos fundamentos teóricos metodológicos da Pedagogia da Alternância, buscamos, principalmente nos trabalhos de Nosella (1977), Pessoti (1978), Silva (1998, 2003), Begnami (2004) e Queiroz (2004), nossas referências sobre a alternância no Brasil e, nos trabalhos de Gimonet (1999), a referência francesa.

Nos estudos de Moscovic (1978), Jodelet (2000) e Abric (1994), buscamos aporte teórico para nossa compreensão sobre as representações sociais, considerando a importância que elas assumem, segundo Abric (1994, p. 217), para “a recuperação da ‘visão de mundo’

que os indivíduos ou os grupos portam e utilizam para agir ou tomar decisões”. A partir da compreensão das representações sociais que os indivíduos têm sobre determinado fenômeno, é possível entender a dinâmica de suas interações sociais e os determinantes de suas práticas sociais.

Quanto ao ProJovem Campo – Saberes da Terra, tínhamos como referência bibliográfica basicamente os documentos oficiais do MEC/SECAD. Os trabalhos acadêmicos ainda eram incipientes, fato que dificultou identificar a atual situação do Programa em âmbito nacional e estadual, nesse caso, em Minas Gerais. No Estado da Arte sobre o ProJovem Campo – Saberes da Terra, realizado em 2008, pelo grupo de pesquisa *Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária* (ECARA), da Universidade Federal de Viçosa, do qual fazemos parte, localizamos somente dois trabalhos relacionados a essa temática²⁷. Na época, essa lacuna existente no campo teórico sobre o Programa nos indicou que esse seria um campo fecundo para realização de nossa pesquisa.

A escassez de literatura que abordava a implantação do Programa levou-nos a buscar informações por meio de participação em reuniões entre os órgãos gestores e executores que discutiam a implantação do ProJovem, em Minas Gerais, de maneira a nos apropriarmos dos fundamentos do Programa no estado. Foi assim que participamos do encontro para discussão do *Projeto de Extensão de Formação Continuada de Educadores(as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra*, em junho de 2009, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse encontro, estiveram presentes representantes da Secretaria Estadual de Educação, representantes de movimentos e entidades sociais ligadas ao campo, representantes da Universidade Federal de Viçosa, da Universidade Federal de Minas Gerais, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e de grupos gestores dos Territórios Rurais²⁸ e dos Territórios da Cidadania²⁹.

Esse momento de inserção na realidade nos proporcionou maior entendimento sobre a dinâmica de implantação do Programa e dos tencionamentos que envolviam essa implantação,

²⁷ Os estudos localizados foram os artigos “Saberes da Terra: Agricultura Familiar, Desenvolvimento Sustentável e Currículo” (FREITAS, 2008) e “Formação continuada de Educadores e Educadoras do Campo: a Experiência do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense” (CONCEIÇÃO et al., 2008).

²⁸ Utilizamos a concepção de territórios rurais a partir da conceituação do MEC: lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade (MEC, 2005, p. 16-17).

²⁹ O Territórios da Cidadania tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

especificamente no estado de Minas Gerais. Nessa época, junho de 2009, o Programa ainda não havia sido implantado em Minas, fato que ocorreu em setembro daquele mesmo ano.

Posteriormente, participamos de dois encontros de formação dos educadores, promovidos pela FAE/UFMG, ambos realizados em Belo Horizonte: a *Iª Oficina Temático-Pedagógica do ProJovem Campo*, que aconteceu no período de 3 a 7 de maio de 2010, quando foram aplicados os questionários a todos os educadores do Programa; e a *IIª Oficina Temático-Pedagógica de Formação de Educadores do ProJovem Campo*, também em 2010, no período de 18 a 22 de outubro, quando foram realizadas as entrevistas ao grupo de educadores e coordenadoras que integraram a amostra da pesquisa. A participação nesses eventos também nos propiciou aprofundar nossa aproximação com a realidade.

O segundo momento da pesquisa consistiu na *Fase Sistemática*, quando procedemos à caracterização do Programa, identificação e caracterização sócio-profissional dos sujeitos da pesquisa. Por meio da Análise Documental, caracterizamos o Programa e sua proposta de formação dos educadores. A análise de documentos, segundo Ludke e André (1996), permite-nos identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesse, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A partir da análise dos documentos *Base ProJovem Campo Saberes da Terra*, edição 2009, *Projeto Político Pedagógico de Formação Continuada de Educadores(as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra*, do estado de Minas Gerais – edição 2009, *Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo – Saberes da Terra*, elaborado pelo MEC-SECAD (2008), procedemos à caracterização do Programa e analisamos as orientações sobre a formação dos educadores para atuar no ProJovem Campo – Saberes da Terra.

A identificação e caracterização dos educadores em exercício para posterior composição da amostra da pesquisa aconteceu por meio da aplicação do questionário a todos os professores e coordenadoras presentes na *Iª Oficina Temático-Pedagógica do ProJovem Campo*, realizada em Belo Horizonte, no período de 3 a 7 de maio de 2010. Nesse período, o Programa estava sendo desenvolvido em 42 municípios, com 139 professores em atuação. Estiveram presentes, no encontro, 136 educadores, sendo 22 coordenadoras e 114 professores. O questionário foi aplicado a todos os educadores; porém, houve um retorno de 78,5 %, correspondente a 124 questionários respondidos, dentre eles, 18 de coordenadoras e 106 de professores, conforme demonstrado no Gráfico 1:

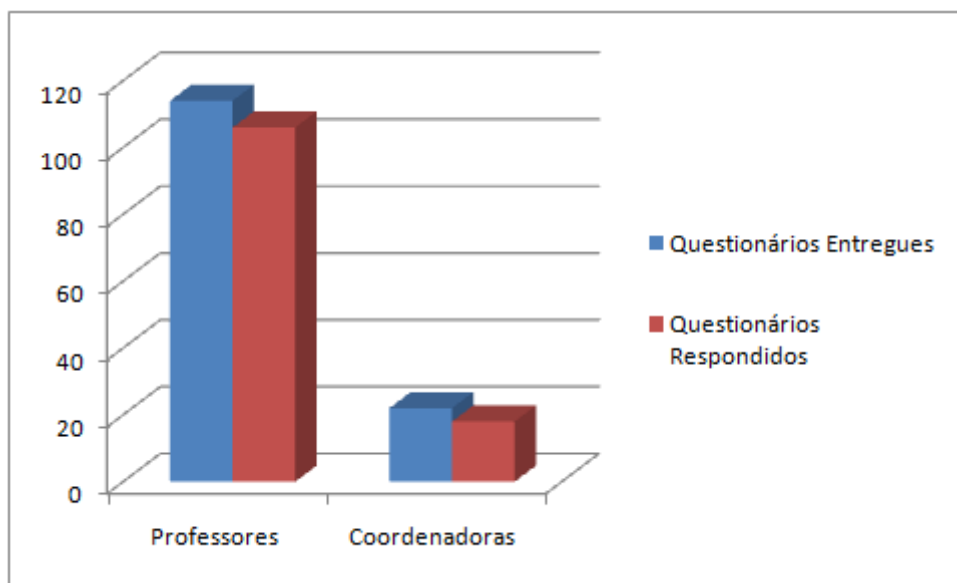


Gráfico 1 – Aplicação e retorno de questionários dos educadores e coordenadoras do ProJovem Campo – Saberes da Terra, entre 3 e 7 de maio de 2010, em Belo Horizonte.
Elaboração: Regina Alvarenga, 2010.

A partir da análise dos questionários, procedemos à definição da amostra da pesquisa. Para tanto, utilizamos a representatividade qualitativa, usualmente conhecida como amostra intencional, que corresponde a “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto (THIOLLENT, 1986, p. 62).

Em função do nosso problema e objetivos de pesquisa, estabelecemos como critério para composição da amostra professores e coordenadoras que estivessem no Programa desde sua implantação³⁰, pois esses sujeitos teriam mais elementos para se posicionar quanto à formação que vinham recebendo para atuar no Programa, mais especificamente em relação à Pedagogia da Alternância.

A partir desse critério, organizamos os sujeitos participantes da pesquisa em três grupos excludentes³¹: Professores com experiência em Educação do Campo, Professores com experiência em Movimentos Sociais, Professores que não tinham experiência anterior em Educação do Campo e nem em Movimentos Sociais e, por fim, o das Coordenadoras, totalizando quatro grupos. O objetivo em organizar os professores em três grupos sustentou-se na nossa hipótese de que o fato de os mesmos terem experiências anteriores em Educação do Campo, Movimentos Sociais, ou nenhuma dessas experiências, nos forneceria elementos distintos, que, ao serem colocados em relação, poderiam contribuir para identificarmos as

³⁰ Esse dado foi obtido por meio de questionário aplicado a todos os educadores presentes no Encontro de formação, em maio de 2010, conforme especificado anteriormente.

³¹ Os dados para composição desses grupos também foram obtidos por meio dos questionários.

representações que os professores têm sobre a Pedagogia da Alternância, ou até mesmo, a ausência dessas representações.

No quarto grupo, composto por todas as coordenadoras que atendiam ao critério de inserção no Programa desde o início, as experiências anteriores em Educação do Campo e em Movimentos Sociais não foram levadas em consideração. A importância das coordenadoras como sujeitos participantes da pesquisa deve-se ao fato de assumirem um papel importante de articulação entre os educadores, as Superintendências Regionais de Ensino e a Secretaria Estadual de Educação. Isso nos fez supor que a representação social desse grupo sobre a Pedagogia da Alternância (ou sua ausência) também poderia contribuir para a prática das alternâncias educativas no Programa.

Levando em consideração esses critérios, localizamos 10 professores com experiência em Educação do Campo, 20 professores com experiência em Movimentos Sociais e 18 professores que não apresentavam nenhuma dessas experiências. Todas as 15 coordenadoras, na época em exercício, potencialmente, eram sujeitos da pesquisa.

Para a composição dos grupos, tomamos como referência a menor quantidade presente nos três grupos de professores, ou seja, 10 sujeitos. Assim, tínhamos um grupo formado pelos 10 professores com experiência em Educação do Campo, que atendiam ao critério de ingresso no Programa desde o início, um grupo formado por 10 professores com experiência em Movimentos Sociais, um grupo composto por 10 professores que não apresentavam nenhuma das duas experiências e um grupo formado por 10 coordenadoras. Nesses três últimos grupos, nos quais, inicialmente, localizamos 20 professores, 18 professores e 15 coordenadoras, o critério para composição de cada grupo com 10 sujeitos foi aleatório, já que todos atendiam aos critérios estabelecidos *a priori* para a composição da amostra.

Alguns dos professores e algumas das coordenadoras previamente selecionados(as) não estiveram presentes na *IIª Oficina Temático-Pedagógica de Formação de Educadores do ProJovem Campo*, que aconteceu em Belo Horizonte, no período de 18 a 22 de outubro de 2010, momento de realização das entrevistas. Mais uma vez, tomamos como referência para nova composição dos grupos a menor quantidade dos professores que potencialmente eram sujeitos da pesquisa e que estavam presentes nesse encontro, já que foi nossa opção termos no grupo de professores o mesmo número de sujeitos. O grupo das coordenadoras foi composto por todas as participantes no encontro e que atendiam ao critério de inserção no Programa desde o início. Dessa forma, a amostra inicialmente ficou composta como indicado na Tabela 1:

AMOSTRA INICIAL			
Professores com Experiência em Educação do campo	Professores com Experiência em Movimentos Sociais	Professores sem Experiência anterior em Educação do Campo e em Movimentos Sociais	Coordenadoras
8	8	8	9

Tabela 1: Amostra Inicial da Pesquisa.

Com os integrantes³² dessa amostra, constituída por oito professores com experiência em Educação do Campo, oito professores com experiência em Movimentos Sociais e oito professores que não tinham experiência nem em Movimentos Sociais, nem em Educação do Campo, além das nove coordenadoras, foi realizada uma entrevista semi-estruturada. Nessa modalidade de entrevista, de acordo com Minayo (1996), o entrevistado tem a liberdade de discorrer sobre questões que lhe são mais relevantes e que podem ser reveladoras de pistas que auxiliam o pesquisador a estabelecer inferências importantes:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 1996, p. 109).

As entrevistas foram realizadas em Belo Horizonte, no período de 18 a 22 de outubro de 2010, com o objetivo de apreendermos e analisarmos as representações sociais desses educadores sobre a Pedagogia da Alternância, de maneira a compreendermos os limites e possibilidades dessa prática pedagógica, implementada no ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais.

As análises das representações sociais foram realizadas na perspectiva do Método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). Esse método refere-se ao meio de estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens e na inferência que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). A análise de conteúdo, segundo Franco (2003 apud SILVA, 2003), constitui uma perspectiva metodológica e epistemológica fundamentada no reconhecimento do papel ativo assumido pelo sujeito no processo de construção do conhecimento.

³² Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, aos mesmos foram atribuídos nomes fictícios.

Após as transcrições e sistematizações das entrevistas, iniciamos a elaboração das unidades de significação, que contribuiram para a determinação das unidades de análises. Assumimos como unidades de análises o “tema”, considerado por Franco (2003, p. 37) como sendo “a mais útil unidade de registro”. Segundo a autora, em uma questão temática, está presente, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre suas conotações atribuídas a um conceito. Dessa forma, entendemos que o tema poderia nos fornecer mais elementos para análise.

Posteriormente à definição das unidades de análises, procedemos à pré-análise, que consistiu no momento de organização e constituição do *corpus* da análise. Assim, foram elaboradas as categorias analíticas realizadas a partir do critério expressivo³³, levando ainda em consideração os seguintes aspectos: 1) a exclusão mútua; 2) a pertinência; e 3) a objetividade e fidedignidade, apontados por Franco (2008, p. 59) como sendo os “principais quesitos para a criação de categorias.”

A partir das primeiras análises realizadas nos três grupos compostos, cada um por oito professores, percebemos que a hipótese inicial de que esses grupos nos forneceriam elementos distintos sobre a Pedagogia da Alternância não se confirmava. Optamos, assim, pela constituição de apenas um grupo composto pelos 24 professores e outro constituído pelas nove coordenadoras (Tabela 2). Dessa maneira, a amostra final ficou assim constituída:

AMOSTRA FINAL DA PESQUISA	
Professores	Coordenadoras
24	9
Total de Educadores	33

Tabela 2: Amostra Final da Pesquisa

A caracterização dos educadores que responderam ao questionário, assim como dos integrantes da amostra da pesquisa, será apresentada no capítulo IV.

³³ De acordo com Franco (2003), o critério expressivo é aquele no qual se elege categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem.

CAPÍTULO 3 - O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra

Organizamos este Capítulo em quatro seções. Na primeira, intitulada *O Programa Nacional ProJovem Campo Saberes da Terra*, realizamos a caracterização do ProJovem Campo – Saberes da Terra, em nível nacional. Na segunda seção, *Formação dos Educadores(as) de acordo com o Projeto Base*, caracterizamos a proposta de formação dos educadores(as) orientada no Projeto Base (organizada pelo MEC, 2009). Na terceira, *O ProJovem Campo – Saberes da Terra no Estado de Minas Gerais*, apresentamos o Programa no estado de Minas Gerais; na quarta seção, intitulada *Formação dos Educadores no Estado de Minas Gerais*, apresentamos o processo de elaboração e efetivação da proposta de formação organizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ente executor do Programa no estado de Minas Gerais.

3.1 O Programa Nacional ProJovem Campo Saberes da Terra

O ProJovem Campo – Saberes da Terra é um Programa nacional de educação destinado a jovens agricultores familiares com faixa etária compreendida entre 18 e 29 anos e que não tenham concluído o ensino fundamental.

O Programa tem suas raízes no Projeto Piloto Saberes da Terra, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2005, e implantado no biênio 2005-2006. Nesse período, seu objetivo foi conferir certificação em nível fundamental e qualificação profissional a 5000 agricultores familiares em 12 estados, nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Em 2007, o Saberes da Terra, juntamente com mais cinco programas governamentais³⁴ destinados à inclusão social, educacional e profissional de jovens foi incorporado ao Programa Nacional da Juventude³⁵. Esse processo deu origem ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens –

³⁴ Agente Jovem do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Projovem da Casa Civil, Saberes da Terra e Escola de Fábrica do Ministério da Educação, Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã do Ministério do Trabalho e Emprego.

³⁵ Projeto de Lei 4.530/2004 – O Plano Nacional de Juventude, ao focar a juventude rural, propõe como objetivos e metas disseminar programas de capacitação e formação profissional na área rural, implantar programas de estímulo à agroecologia e à produção orgânica, buscar capacitação para a juventude rural em organização da produção, entre outros objetivos (BRASIL, MEC/SECAD, 2008, p. 39).

PROJOVEM, organizado em quatro modalidades: O ProJovem Adolescente, o ProJovem Urbano, o ProJovem Trabalhador e o ProJovem Campo – Saberes da Terra.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra foi instituído a partir de duas políticas de Estado: a Política Nacional de Juventude³⁶ e a Política de Educação do Campo³⁷, em uma ação integrada com o Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Como resultado desse processo, a abrangência do Programa foi ampliada de 12 para 19 estados, com a perspectiva de proporcionar, até o ano de 2011, a reintegração de 275 mil jovens agricultores ao processo de escolarização, promovendo sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão.

Assim, foram incorporados ao Programa o estado do Amazonas, na região Norte, os estados do Alagoas, Ceará, Rio Grande do Norte e Sergipe, na região Nordeste, o estado do Espírito Santo, na região Sudeste, e o estado do Mato Grosso, na região Centro Oeste. Dessa forma, 19 estados compõem atualmente o ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Na Figura 2, é apresentada a abrangência do Projeto Piloto Saberes da Terra. A Figura 3 nos dá a dimensão da ampliação territorial do Programa:

³⁶ Sobre a Política Nacional de Juventude, ver *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. NOVAES, Regina Célia Reyes; CARA, Danilo Tojeira; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, Fundação Friedrich Ebert, 2006.

³⁷ Em 2007, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº 1.258/07, institui a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC para a elaboração de políticas públicas em educação do campo (BRASIL – MEC/SECAD, 2008, p. 14-15).



Figura 2 (*): Estados integrantes do Projeto Piloto Saberes da Terra.
 Fonte: Ministério da Educação (2008).
 Elaborado por Regina Alvarenga (2010).



Figura 3 (*): Estados integrantes do ProJovem Campo- Saberes da Terra.
 Fonte: Ministério da Educação (2008).
 Elaborado por Regina Alvarenga (2010).

Na avaliação de Oliveira (2008), a ampliação de um programa na dimensão do ProJovem Campo – Saberes da Terra, voltado para jovens agricultores familiares, coaduna com o reconhecimento da importância da agricultura familiar, por parte do Governo Federal, como uma modalidade de organização social e econômica fundamental no processo de desenvolvimento do país e da necessidade de seu fortalecimento para o desenvolvimento rural sustentável, através da dinamização dos Territórios Rurais. A ampliação do Programa, de acordo com Freire (2009, p. 146), está também diretamente relacionada com o “redesenho da política Nacional de Juventude”³⁸.

Nessa perspectiva de reconhecimento e valorização da agricultura familiar, o currículo³⁹, a metodologia e o fazer pedagógico do ProJovem Campo – Saberes da Terra tem como eixo articulador do processo educacional *a agricultura familiar e sustentabilidade* com vistas a potencializar a ação dos jovens agricultores para o

³⁸ Para aprofundamento, ver Freire (2009). Juventude Camponesa e Políticas Públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense.

³⁹ Como o objetivo desta Pesquisa é apreender as representações sociais dos educadores e coordenadores do Programa sobre a Pedagogia da Alternância, não será realizada uma discussão sobre currículo, entretanto, julgamos ser este um campo importante para pesquisas posteriores.

desenvolvimento sustentável e solidário em seus núcleos familiares e em suas comunidades, conforme descrito pelo MEC:

Dada a sua vitalidade para garantir a qualidade de vida dos povos do campo, das águas e das florestas, a Agricultura Familiar torna-se o eixo articulador no processo educacional do ProJovem Campo – Saberes da Terra simbioticamente integrada ao desenvolvimento sustentável. Ela representa a base do fazer pedagógico, do currículo e da metodologia do Programa, centrada na formação dos jovens agricultores com vistas à construção de um novo projeto de educação e sociedade do campo, voltado para o aprendizado e multiplicação de conceitos, princípios e práticas necessárias à construção de um país que, socializando o trabalho, garanta os direitos, promova a solidariedade e distribua os resultados da produção coletiva, rumo à crescente eliminação das desigualdades, preconceitos e injustiças (BRASIL/MEC, 2009, p. 19).

Para assegurar que o processo formativo do ProJovem Campo contemple as demandas da educação dos jovens agricultores de forma a garantir a viabilidade do acesso e permanência nos estudos, o Programa recomenda que a organização dos espaços e tempos formativos deva ser adaptada à necessidade educativa das comunidades que o integram. Essa recomendação se fundamenta na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que, em seus artigos 23, 24 e 25 ressalta essa possibilidade de estruturação dos espaços e tempos formativos, sempre que a ação educativa assim necessitar:

O ano letivo, observado o disposto nos artigos. 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independentemente do ano civil. As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, CNE/CEB, 2002, p. 2).

Atendendo a essa recomendação, o processo formativo do ProJovem Campo – Saberes da Terra é organizado por meio da alternância educativa em dois tempos – espaços distintos e complementares: O Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

O Tempo Escola, conforme proposto pelo MEC (2008), corresponde ao período em que os educandos⁴⁰ deverão permanecer efetivamente no espaço da unidade escolar. Nesse período, devem ser propostas aprendizagens sobre os saberes técnico-científicos,

⁴⁰ O termo “educandos” é utilizado de maneira generalizada para identificar os sujeitos educativos do sexo masculino e feminino.

planejada a execução de projetos de pesquisa para serem desenvolvidos nas propriedades dos alunos, realizados círculos de leitura, de diálogos e trabalhos em grupos. No Tempo Comunidade, serão desenvolvidas, principalmente, pesquisas, projetos e visitas de estudo.

A alternância proposta no ProJovem Campo – Saberes da Terra é baseada principalmente⁴¹ nas experiências das Escolas Família Agrícolas brasileiras, que, em sua maioria, mantêm o modelo de alternância utilizado nas experiências originais francesas: uma semana no Tempo Escola, em regime de internato, e duas semanas no Tempo Comunidade. Porém, Gimonet (2007) alerta para as possíveis alterações e adaptações na organização da alternância em função da proliferação dessa proposta pedagógica por várias partes do mundo, atendendo a uma variedade de sujeitos e necessidades educacionais. “No seio das *Maisons Familiales Rurales*, na França, ou do CEFAs, no Brasil, elaborou-se uma metodologia, porém progressiva no tempo e ajustada em função dos contextos [...] dos públicos recrutados, até mesmo das exigências administrativas” (GIMONET, 2007, p. 218).

Dessa forma, a alternância no ProJovem Campo referencia-se na proposta praticada nas EFAs, porém com adaptações em função da estrutura do Programa: os educandos não estudam no Tempo Escola em regime de internato ou semi internato, como nas EFAs; as escolas utilizadas para a realização do ProJovem são geralmente estaduais ou municipais, conforme parcerias firmadas para implantação do Programa em cada estado/município. Assim, o espaço formativo do TE é utilizado também por turmas do ensino regular, que funcionam em outros horários; o princípio associativo, um dos pilares do CEFAs, também não é condição para implantação do ProJovem Campo, o que pode ocasionar dificuldades de parcerias e, com isso, inviabilização de algumas atividades.

No Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo, são propostas pelo MEC (2008) três possibilidades de alternância, conforme indicado na Tabela 3, cabendo a cada estado fazer a opção pelo modelo que julgar mais adequado.

⁴¹ As experiências das Escolas de Assentamentos são citadas como sendo referência também para o ProJovem Campo, de acordo com Freire (2009), porém considerando que, nos documentos consultados, a ênfase maior é atribuída às EFAs, optamos por citar somente essas experiências.

POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLA POR ANO

PERÍODO INTEGRAL – TE	PERÍODO SEMI-INTEGRAL – TE	FINAIS DE SEMANA - TE
10 horas/aulas diárias	4 dias com 5h/ aulas + 1 dia com 10 horas/aulas, podendo as turmas serem organizadas no período matutino, vespertino ou noturno	20 horas/sábado e domingo
18 semanas de 50h/a	30 semanas de 30h/a	45 finais de semana de 20h/a
Total TE: 900h/a	Total TE: 900h/a	Total TE: 900h/a

Tabela 3: Detalhamento das possibilidades de distribuição do Tempo Escola no regime de alternância do ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Fonte: Projeto Político Pedagógico- ProJovem Campo Saberes da Terra, 2008, p. 64-65.

O Tempo Escola corresponde a 1800 horas de atividades, e o Tempo Comunidade corresponde a 600 horas, totalizando uma carga horária de 2400 horas, que devem ser cumpridas em dois anos. No Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo Saberes da Terra (2008), são detalhadas somente as possibilidades para a distribuição do Tempo Escola em relação a dias/semanas (Quadro 3), mas não há especificação quanto às possibilidades de distribuição do Tempo Comunidade. Isso nos faz supor que a não especificação desse tempo formativo está relacionada à flexibilidade prevista na LDB 9394/96, quanto à adequação do calendário à especificidade das comunidades rurais e/ou ao calendário agrícola de cada comunidade.

O Percorso Formativo do Projovem Campo – Saberes da Terra é constituído de elementos metodológicos específicos que são desenvolvidos em alternância no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, sendo dinamizados a partir da diversidade das turmas, em suas realidades locais, além de tomar como referência as decisões pedagógicas dos sujeitos educativos ativos.

Dessa forma, para a realização do ProJovem Campo – Saberes da Terra, foram estabelecidos pelo MEC (2008) os seguintes elementos metodológicos: *Plano de Pesquisa, Círculo de Diálogos e Partilha de Saberes*.

O Percorso Formativo deve ser iniciado pelo *Tempo Escola de Acolhida*, que tem como principais objetivos a realização do diagnóstico da realidade dos educandos e a elaboração do primeiro *Plano de Pesquisa* para ser aplicado no primeiro Tempo Comunidade.

O *Plano de Pesquisa* refere-se à elaboração do roteiro da pesquisa, que deve ser preparado de forma participativa entre professores e alunos e consistirá no roteiro da

tarefa do aluno, a ser efetivado no Tempo Comunidade. A pesquisa se coloca como a principal fonte de coleta de dados e informações que serão utilizados como questões motivadoras para debates e reflexões nas alternâncias pedagógicas, já que tem como objetivo problematizar a realidade e produzir novos saberes na perspectiva de sua transformação.

O *Círculo de Diálogos* é o momento formativo vivenciado no Tempo Escola, em que são realizadas análises, sistematização e síntese da pesquisa. A partir das questões elaboradas e discutidas decorrentes das pesquisas, são organizadas as *Jornadas Pedagógicas*, quando são discutidos os saberes selecionados a partir das pesquisas, combinando os conteúdos da escolarização e da qualificação social e profissional.

A *Partilha de Saberes* representa o diálogo dos educandos com as famílias e com a comunidade na perspectiva de compartilhar os saberes construídos e potencializar a melhoria da qualidade nas relações sociais e produtivas no campo. A socialização dos conhecimentos construídos no Tempo Escola pode acontecer por meio de reuniões com a comunidade, de feira de ciências, de produções culturais ou a partir de outras atividades definidas entre educadores e educandos.

Na Tabela 4, está sistematizada a organização do percurso formativo do ProJovem Campo – Saberes da Terra, proposto em seu Projeto Político Pedagógico:

PERCURSO FORMATIVO PROJovem		
COMPONENTES FORMATIVOS	ATIVIDADES	TEMPO FORMATIVO
a. Plano de Pesquisa	a.1. Definição das Problemáticas de Pesquisa a.2. Organização da Pesquisa a.3 Realização da Pesquisa	Tempo Escola Tempo Escola Tempo Comunidade
b. Círculo de Diálogos	b.1. Sistematização da Pesquisa b.2. Realização das Jornadas Pedagógicas b.3. Produção de Sínteses	Tempo Escola Tempo Escola Tempo Escola
c. Partilha de Saberes	c.1. Comunicação da pesquisa por meio de atividades variadas.	Tempo Comunidade

Tabela 4: organização do percurso formativo do ProJovem Campo – Saberes da Terra, proposto em seu Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Caderno Pedagógico Percurso Formativo, 2008, p. 25.

O percurso formativo do ProJovem deve ser sustentado por três dimensões educativas: o ensino fundamental, a qualificação social e a qualificação profissional inicial em produção rural. De acordo com Freire (2009), a qualificação profissional é considerada inicial, levando-se em conta que a formação no ProJovem dá-se em nível de

Ensino Fundamental e, de acordo com a legislação educacional brasileira vigente, a formação técnico-profissional deve acontecer em nível Médio e/ou Pós-Médio. Assim, o jovem agricultor, egresso do Programa, receberá ao final dos dois anos, certificação de conclusão do Ensino Fundamental e de qualificação social e profissional inicial.

A certificação de conclusão do Ensino Fundamental para jovens de 18 a 29 anos confirma a distorção idade-série presente na educação do meio rural, conforme indicada por Silva (2009). De acordo com dados fornecidos pela autora, em 2000, a distorção idade-série, no Brasil, era de 43,0% no segmento de 5ª a 8ª série, no meio urbano, e de 64,3 % para o mesmo segmento, no meio rural, reforçando a indicação de que a “população rural vivencia desigualdades em termos de capital sociocultural, sobretudo quanto à escolaridade e frequência à escola” (SILVA, 2009, p. 41).

A qualificação social e profissional inicial é baseada em atividades político-pedagógicas que visam à orientação para a inserção e atuação do jovem no mundo do trabalho em agroecologia, com vistas a proporcionar a sua inclusão social e o desenvolvimento sustentável do campo.

Partindo desses princípios, o currículo do ProJovem Campo – Saberes da Terra foi elaborado levando em consideração a organização sócio-produtiva da agricultura familiar e de seus sujeitos, estabelecendo ligações entre os saberes da escolarização geral e os da qualificação social e profissional em diálogo com os saberes populares.

O eixo integrador do currículo é *agricultura familiar e sustentabilidade*, que se articula a cinco eixos temáticos: *Agricultura Familiar, Etnia, Cultura, Identidade, Gênero e Geração; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial*. Esses eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e devem subsidiar e servir de contexto para o trabalho com os conteúdos das quatro áreas do conhecimento previstas nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental: *Matemática e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Linguagens e Suas Tecnologias*.

Para a sistematização e desenvolvimento da qualificação profissional, devem ser contempladas, na formação, atividades diretamente relacionadas à agroecologia e à produção rural familiar assumida como Arco Ocupacional⁴² do Programa. Os alunos

⁴² Arco Ocupacional é o conjunto de ocupações relacionadas que possuem base técnica comum; no caso do ProJovem Campo, a agroecologia e a produção rural formam essa base.

serão estimulados a desenvolver atividades que compreendam *Sistemas de Cultivo*, *Sistemas de Criação*, *Extrativismo*, *Agroindústria* e *Aquicultura*, de acordo com a realidade e possibilidades locais. Essas atividades deverão ser discutidas e planejadas no Tempo Escola, por meio do Plano de Estudo, e desenvolvidas nas propriedades dos alunos e/ou comunidade, no Tempo Comunidade. A Figura 4 sintetiza a organização curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra:

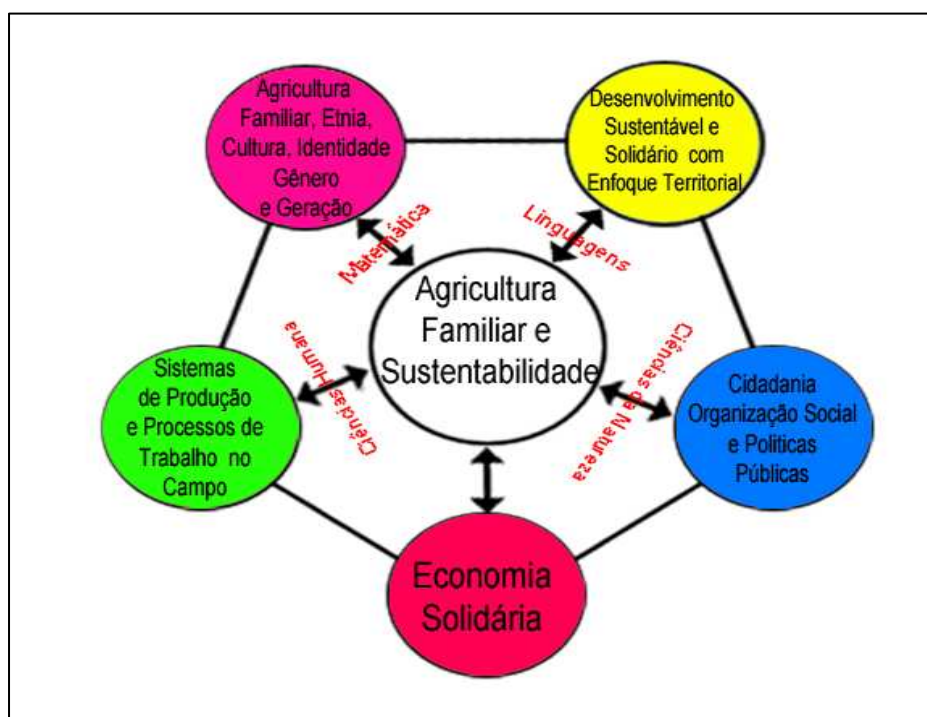


Figura 4: Organização do ProJovem Campo – Saberes da Terra.
 Fonte: Projeto Político Pedagógico (2008, p. 51).

Para a execução do percurso formativo nos moldes propostos pelo MEC, sintetizados na Figura 4, os educadores devem ser submetidos a um programa de formação continuada em serviço. Essa proposta de formação será apresentada a seguir.

3.2 Formação dos Educadores de acordo com o Projeto Base do Programa

A formação continuada dos educadores em atuação no ProJovem Campo – Saberes da Terra é referenciada no Projeto Base (2009) e é de responsabilidade de instituições públicas de ensino superior do estado integrante do Programa. É de responsabilidade das instituições formadoras promover a formação dos professores,

capacitar os(as) coordenadores(as) de turma⁴³, produzir e reproduzir materiais pedagógicos e realizar o acompanhamento pedagógico do Programa.

Especificamente aos coordenadores(as) de turmas, a formação continuada deverá abranger temáticas sobre coordenação, tais como: coordenação de políticas públicas de Educação do Campo e de EJA integradas à qualificação social e profissional; planejamento e prática de ensino integrados à qualificação social e profissional; registros e instrumentos de avaliação; monitoramento e avaliação de políticas públicas.

A formação dos professores visa, sobretudo, segundo o MEC (2009), a garantir a unidade de compreensão e apropriação do Programa, sua concepção e referenciais político-metodológicos.

Os conteúdos e metodologias a serem aplicados na formação continuada dos educadores visam, prioritariamente, a dar sustentação aos dois princípios fundamentais do Programa e à sua concepção teórico-metodológica.

O primeiro princípio diz respeito ao desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à Educação de Jovens e Adultos do campo, integrando ensino fundamental, bem como qualificação social e profissional. Baseando-se nesse princípio, durante a formação, devem-se levar em conta, principalmente, dois aspectos: os educandos são jovens de 18 a 29 anos e residem/trabalham no campo. Ou seja, os sujeitos educativos possuem um histórico de evasão escolar, com uma distorção acentuada de idade-série. No ensino regular, a conclusão do ensino fundamental é prevista para ser concluída, em média, aos 14 anos. Dessa forma, é possível concluir que os educandos do ProJovem Campo estão, há muito tempo, longe dos bancos escolares, por motivos diversos e muitos deles, possivelmente, já inseridos, de alguma forma, no mercado de trabalho. O fato de morarem e exercerem atividades produtivas no campo já identifica peculiaridades que merecem, no momento de formação, especial atenção. Por isso, aos educadores e educadoras será necessário incutir as especificidades da Educação do Campo.

Esse é o segundo princípio que fundamenta o processo de formação dos educadores: proporcionar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades da Educação do Campo. Assim, é orientado no Projeto Base que o processo formativo possibilite a cada educador compreensão da pertinência dos fundamentos do eixo articulador do Programa *Agricultura Familiar e*

⁴³ De acordo com orientação do MEC (2008, p. 87), os coordenadores de turma devem ser educadores(as) da rede pública ou contratado(a) por esta.

Sustentabilidade; além disso, que sejam instrumentalizados de forma a estabelecer relações entre esse eixo articulador e os eixos temáticos previstos na formação dos jovens e, ainda, relacioná-los às quatro áreas do conhecimento e à formação social e profissional. Em síntese, espera-se que o professor seja capaz de transitar entre as diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Entretanto, esse é um dos grandes desafios da formação de educadores reconhecidos pelo MEC (2009, p. 38): garantir a superação “do ensino fragmentado em disciplinas”, já que essa forma de organização curricular não atende à proposta de formação dos jovens agricultores, a de simultaneidade da formação geral com a qualificação social e profissional.

Considerando esse aspecto, a atuação conjunta e interdisciplinar dos professores é detalhada no Projeto Político Pedagógico de Formação dos Educadores, de forma a garantir a inter-relação entre as disciplinas, estabelecendo um diálogo constante entre as áreas do conhecimento:

[O] profissional das Ciências Agrárias deve participar ativamente no planejamento e execução do conjunto das atividades, como educador da turma, o acompanhamento às atividades do tempo-comunidade também são de responsabilidade de toda equipe.[...] No tempo-comunidade, embora a condução das atividades agrárias tenha maior responsabilidade do profissional das Ciências Agrárias, simultaneamente, os educadores de outras áreas acompanharão sempre, contribuindo no desenvolvimento da atividade (MEC/BRASIL, 2009, p. 38/39).

A partir das orientações propostas no Projeto Base, cada ente federativo deve adequar o Programa às especificidades das comunidades atendidas, fazendo ajustes no processo formativo, inclusive no que se refere à alternância dos tempos formativos, porém resguardando a proposta político-pedagógica do Programa. Assim, na próxima seção, será apresentado o Programa em Minas Gerais e detalhada sua proposta de formação dos educadores.

3.3 O ProJovem Campo – Saberes da Terra no Estado de Minas Gerais

Os princípios do ProJovem Campo – Saberes da Terra, do estado de Minas Gerais, estão ancorados no Projeto Base proposto pelo MEC/SECAD (2009), porém, por recomendação do próprio Ministério da Educação, o Programa assume identidade própria, de acordo com a região e/ou perfil do público que atende. Em linhas gerais, o

objetivo do ProJovem Campo, em Minas Gerais, é promover a valorização da cultura e dos saberes dos povos do campo por meio de projetos educacionais que contemplem as particularidades de um ensino comprometido com a construção da cidadania e superação das desigualdades vividas por esses sujeitos sociais (FAE/UFMG, 2009).

Minas Gerais aderiu ao Programa Saberes da Terra a partir do Projeto Piloto, implementado em 2006, com os seguintes municípios: Rio Pardo, Bocaiúva, Januária, Porteirinha e Montes Claros, todos pertencentes à região Norte do estado, onde há um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A partir da ampliação do Programa no estado em 2009, novos municípios foram incorporados ao ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Em sua proposta, o Programa tinha como público alvo 3200 jovens agricultores familiares, residentes em 96 municípios, dentre eles os 5 municípios participantes do Projeto Piloto. Das 3200 vagas oferecidas, 1344 seriam destinadas aos municípios integrantes dos Territórios da Cidadania⁴⁴ de Serra Geral e do Vale do Mucuri. Entretanto, o ProJovem Campo – Saberes da Terra foi implantado no estado, em agosto de 2009, em apenas 42 municípios⁴⁵. A distribuição geográfica de turmas do Programa, de acordo com a localização das macro-regiões, atingiu cerca de 30% no Vale do Jequitinhonha, 20% no Vale do Mucuri, 10% no Médio Rio Doce e na Zona da Mata; e 40% das turmas concentraram-se no Norte e no Noroeste de Minas, conforme demonstrado na Figura 5.

⁴⁴ Esses territórios, segundo a Secretaria de Educação do Estado, agregam comunidades cujas maiores dificuldades estão ligadas ao analfabetismo, à evasão escolar, à pobreza e à saída de pequenos agricultores do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades.

⁴⁵ Não é objetivo deste trabalho discutir os motivos da não adesão dos demais municípios ao Programa; no entanto, esse é um assunto que merece ser pesquisado.

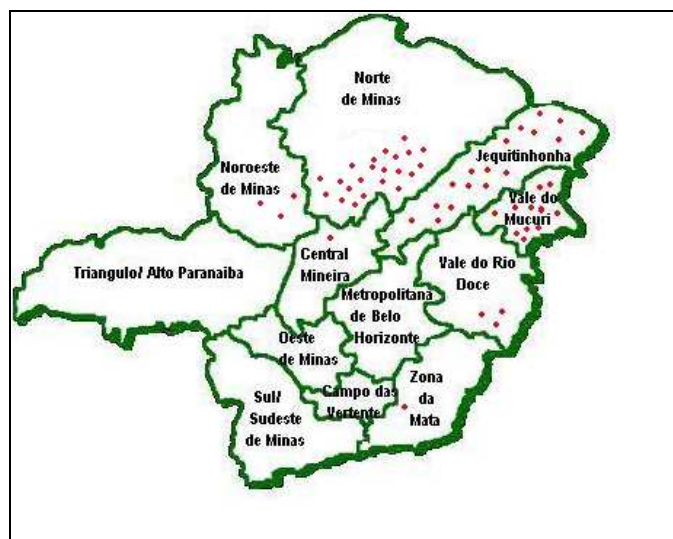


Figura 5: Distribuição geográfica de turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra por macrorregiões no Estado de Minas Gerais.

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Formação Continuada de Educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra, do estado de Minas Gerais. Elaborado por Regina Alvarenga (2010).

A concentração do Programa nas regiões do Norte de Minas, Jequitinhonha e Vale do Mucuri deve-se ao fato, segundo a FAE/UFMG (2009), de serem essas as regiões que apresentam graves problemas sociais, como analfabetismo, grande índice de evasão escolar, extrema pobreza e migração de jovens do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida. De acordo com Araújo et. al. (2007), as mesorregiões Norte de Minas, Vale do Mucuri e do Jequitinhonha concentram os bolsões crônicos de pobreza, tendo essas regiões ainda maior desigualdade de renda no estado, juntamente com a região Metropolitana de Belo Horizonte.

A proposta curricular do ProJovem Campo em Minas (Tabela 5) fundamenta-se nos mesmos princípios do Projeto Base: a partir do eixo articulador *Agricultura Familiar e Sustentabilidade* são trabalhados conteúdos que se relacionam à qualificação social e profissional. Esses conteúdos, chamados de eixos temáticos – como: *Agricultura Familiar, Etnia, Cultura, Identidade, Gênero e Geração; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial* – devem ser utilizados como temas geradores para o trabalho com as disciplinas integrantes das quatro áreas do conhecimento que correspondem aos saberes da escolarização geral: *Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias*; a esses saberes, são articulados os saberes historicamente construídos.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROJovem CAMPO- SABERES DA TERRA EM MINAS GERAIS

Eixo curricular Articulador	Áreas de Conhecimento	Conteúdos de cada área	Eixos temáticos	Arco Ocupacional Produção Rural Familiar
Agricultura Familiar e Sustentabilidade de	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia e História	- Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; - Desenvolvimento Sustentável com Enfoque Territorial; - Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; - Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas.	- Sistemas de Cultivo - Sistemas de Criação - Extrativismo - Agroindústria - Aquicultura
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática		
	Linguagens Códigos e suas Tecnologias	L.Portuguesa, L.Estrangeira e Artes		
	Ciências Agrárias, da Natureza e suas	Ciências da Natureza e Agrárias		

Tabela 5: Organização Curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais.

Fonte: Projeto Político Pedagógico,2008

A organização dos tempos formativos do ProJovem Campo em Minas, conforme recomendado no Projeto Base, orienta-se nos princípios da Pedagogia da Alternância. Ainda de acordo com o Projeto Base, é dada autonomia para cada ente federativo optar pelas três propostas de organização do tempo formativo, já indicadas anteriormente. Em Minas, optou-se pela alternância realizada entre períodos noturnos durante três semanas consecutivas para o Tempo Escola e uma semana em períodos da manhã ou tarde para o Tempo Comunidade (Tabela 6), conforme realidade de cada comunidade.

ALTERNÂNCIA NO PROJovem CAMPO - MINAS GERAIS

PERÍODOS DE ALTERNÂNCIA	DETALHAMENTO	JUSTIFICATIVA
Tempo Escola	No horário noturno, durante semanas consecutivas	Adotou-se o modelo 3/1 para distribuição dos dias letivos. Considerou-se, para tanto, a carga horária total prevista para a execução do programa de 2.400h/a, distribuídas ao longo dos dois anos.
Tempo Comunidade	Durante uma semana, a cada mês, em horário diferenciado – manhã ou tarde – conforme acordado entre educadores/as e educandos/as	

Tabela 6: Detalhamento da alternância educativa no ProJovem Campo - Saberes da Terra no estado de Minas Gerais.

Fonte: “Orientações conjuntas SB-SG nº 01 – ProJovem Campo de 01/08/09” divulgado para contratação de professores/as no site:www.educacao.mg.gov.br

Considerando que cada comunidade/turma assume especificidades distintas, é recomendado, em Minas, que o ritmo de cada tempo formativo possa ser negociado entre educandos e educadores.

A organização do percurso formativo apóia-se nos mesmos instrumentos metodológicos orientados no projeto base: Plano de Pesquisa, Círculo de Diálogo e Partilha de Saberes.

Para o *Plano de Pesquisa*, são sugeridos três temas geradores: Políticas Públicas e Mecanismos Democráticos; Cidadania: Contextos Sócio históricos e Sociedade Civil, Organizações e Movimentos Sociais, porém é ressaltado que esses temas propostos podem ser modificados e recriados a partir da necessidade e realidade de cada turma.

O *Círculo de Diálogo* configura-se como o momento de socialização da pesquisa, com realizações de jornadas pedagógicas e produção de sínteses dos diversos saberes construídos.

A *Partilha de Saberes* consiste no momento em que devem ser compartilhados com as famílias e comunidades os saberes produzidos no Tempo Escola.

De acordo com a proposta pedagógica do Programa, os ciclos de alternância não devem ser estáticos, já que um deve ser, ao mesmo tempo, complemento e elemento de aprofundamento de ciclos anteriores, numa perspectiva de ação-reflexão-ação nos moldes da concepção freiriana de educação.

Para a atuação no ProJovem em Minas Gerais, os educadores(as) estão recebendo formação em serviço sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Aspectos dessa formação e o detalhamento da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Formação será apresentado a seguir.

3.4 Formação dos Educadores no Estado de Minas Gerais

Nesta seção, apresentamos o processo de elaboração e efetivação da proposta de formação dos educadores, organizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ente executor do Programa no estado de Minas Gerais, tomando como referência o documento *Projeto Político Pedagógico de Formação Continuada de Educadores(as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra*, elaborado pela FAE/UFMG (2009).

O planejamento e organização do *Projeto de Formação continuada dos Educadores(as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra* teve início em Minas Gerais

no ano de 2009 e foi organizado em duas etapas: a *Etapa de Implementação* e a *Etapa de Encadeamento, Conteúdos e Dinâmica de Atividades*.

Na primeira etapa, denominada *Etapa de Implementação*, foram realizadas reuniões de trabalho e gestão com os parceiros do ProJovem Campo-Saberes da Terra: representantes da Secretaria Estadual de Educação, da Delegacia Regional do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, da Pastoral da Terra, da Universidade Federal de Viçosa, da Universidade Federal de Minas Gerais, do Centro de Formação Tecnológica de Januária, de grupos gestores dos Territórios Rurais e da Cidadania, e da Rede Mineira de Educação do campo⁴⁶.

Nessa ocasião, foram estabelecidos acordos institucionais, planejamento de atividades e socialização das estratégias e dos princípios para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de Formação dos Educadores. Nessa etapa, foram realizados nove encontros, entre março e maio de 2009, com o objetivo de construir a proposta metodológica de formação a ser realizada no período de 2009/2010.

Desses encontros, resultou a elaboração do documento intitulado *Projeto Político-Pedagógico do Projeto de Formação Continuada de Educadores(as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas*, ancorado nos princípios da expansão da Educação Básica do Campo, da reintegração do jovem ao processo educacional e do fortalecimento das Políticas de Territórios e do Desenvolvimento Agroecológico e Sustentável do Campo.

Os princípios político-metodológicos da formação, de acordo com o Projeto de Formação (FAE/UFMG, 2009), foram pautados na necessidade de valorização dos saberes e racionalidade própria dos agricultores. Dessa forma, esses saberes devem ser os pontos de ancoragem para a produção do conhecimento construído nos diferentes espaços de formação. Por esse motivo, na formação continuada, está prevista a orientação aos professores sobre a necessidade e importância de conhecerem seus alunos, seu modo de vida, sua cultura, sua organização familiar. Essa familiarização com os educandos pode ser iniciada durante o Tempo Escola de Acolhida, que deve ser o momento inicial do percurso formativo dos jovens.

A segunda etapa da formação, denominada *Etapa de Encadeamento, Conteúdos e Dinâmica de Atividades*, diz respeito à formação dos educadores(as) propriamente dita e teve início em maio de 2010. A proposta de formação foi

⁴⁶ A Rede Mineira de Educação do Campo integra diferentes movimentos sociais, universidades e órgãos públicos voltados para a realidade agrária da agricultura familiar do estado (FAE/UFMG, 2009, p. 4).

organizada em Seminários, Oficinas de Diagnóstico e de Formação Pedagógica e Temática, Visitas de Acompanhamento e de Formação em Serviço. Essas atividades totalizam 360 horas de formação, sendo 120 horas no Tempo Comunidade, alternadas com 240 horas no Tempo Escola. As atividades previstas para o Tempo Escola, realizadas em Belo Horizonte e/ou em regionais, estão sintetizadas na Tabela 7.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES EM MINAS GERAIS			
TEMPO ESCOLA	CARGA HORÁRIA	TEMPO COMUNIDADE	CARGA HORÁRIA
Seminário Estadual I	40h	Tempo Comunidade I	72h
Oficina de Diagnóstico Territorial	24h	Tempo Comunidade II	24h
Oficina Temático - Pedagógica I	72h	Tempo Comunidade III	24h
Oficina Temático – Pedagógica II	64h		
Seminário Anual de Avaliação e Monitoramento I	16h		
Seminário Anual de Avaliação e Monitoramento II	24h		
Total Tempo Escola	240h	Total Tempo Comunidade	120h
Total Formação Continuada			360h

Tabela 7: Organização da formação dos educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais.

O ingresso dos educadores foi previsto pela SEE/MG a partir de designação, via edital de seleção; dessa forma, os educadores atuantes no Programa são majoritariamente oriundos da rede pública estadual, sem a exigência de terem algum vínculo com o campo, ou com movimentos sociais, apesar de no Projeto Base fazer menção a essa possibilidade, indicando que “o fortalecimento da educação do campo na esfera pública pode ser obtida a partir das experiências concretas dos movimentos sociais” (BRASIL, 2009, p. 2).

O “Seminário Estadual”, primeiro momento da formação dos educadores, ocorreu em dezembro de 2009, no Hotel Fazenda Canto da Siriema, na zona rural de Belo Horizonte. Nesse encontro, estiveram presentes os professores e as coordenadores em atuação no Programa, representantes de movimentos sociais do campo⁴⁷ e de instituições parceiras, gestores e os professores formadores. Desses professores, três são da Faculdade de Educação da UFMG, dois são do Instituto de Geociências da UFMG-IGC/UFMG, uma é doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina e outra atua

⁴⁷ Representantes do MST, de comunidades quilombolas, agentes da Pastoral da Terra, dentre outros representantes da Rede Mineira de Educação do Campo.

na Educação de Jovens e Adultos – EJA, da rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Nessa época, o programa já completava 4 meses de implantação no estado e o objetivo desse primeiro encontro foi a construção coletiva de suas bases teórico-metodológicas.

O segundo encontro de formação, intitulado *Iª Oficina Temático- Pedagógica do ProJovem Campo*, com o eixo temático Sistema de Produção e Processos de Trabalho no Campo, foi realizado também em Belo Horizonte, na Casa de Retiro São José, entre os dias 3 e 7 de maio de 2010. Essa oficina foi iniciada por uma palestra para todos os participantes do encontro, sobre a Pedagogia da Alternância,

Nas demais atividades de formação, que totalizaram 40 horas, houve momentos em que os educadores se reuniam por área do conhecimento; em outros momentos, os grupos foram formados levando-se em conta o local de atuação. O objetivo da constituição desses grupos foi a discussão de propostas de atividades práticas que visavam, sobretudo, a subsidiar a atuação dos educadores e/ou coordenadores.

Entre o primeiro encontro realizado em dezembro de 2009 e a *Iª Oficina Temático Pedagógica*, realizada em maio de 2010, foram realizados encontros regionais a partir das *Oficinas Diagnósticos Territoriais*, as quais tinham como objetivo articulação de ações territoriais de educandos e educadores e discussão de questões locais.

A *IIª Oficina Temático- Pedagógica de Formação de Educadores(as) do ProJovem Campo* aconteceu entre 18 e 22 de outubro de 2010. Nesse encontro, foi dada ênfase a atividades mais práticas e houve um pouco mais de discussão em relação à Pedagogia da Alternância. Nas duas Oficinas Temático-Pedagógicas, o objetivo foi, sobretudo, aprofundar a discussão sobre os conteúdos dos eixos temáticos e das áreas do conhecimento.

Além das 360 horas, específicas do curso de formação continuada, estão previstos também o acompanhamento e o apoio pedagógico, sob a responsabilidade de professores parceiros de universidades do interior do Estado, além da equipe pedagógica e de formação da FAE/UFMG.

Ainda estão previstos os Seminários Anuais de Avaliação e Monitoramento, que têm como objetivo avaliar, monitorar e replanejar o processo de formação. Quando as entrevistas foram realizadas, esses seminários ainda não haviam sido realizados.

No ano de 2011, acontecerão mais dois encontros de formação, quando serão realizadas as *IIIª e IVª Oficinas Temático-Pedagógicas*, que abordarão, respectivamente,

os eixos temáticos Cidadania, Organizações Sociais, Políticas Públicas e Projetos de Vida.

Sobre os Encontros de Formação já realizados e o Programa, de uma maneira geral, os educadores fazem avaliações que nos fornecem elementos indicativos dos pontos positivos e das fragilidades existentes na implantação do Programa em nosso estado. Essa avaliação será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - Os educadores do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra de Minas Gerais

Neste capítulo, organizado em três seções, apresentamos o perfil sócio-profissional dos professores e das coordenadoras do ProJovem Campo Saberes da Terra de Minas Gerais. Na primeira seção, apresentamos os dados referentes a todos os professores com o objetivo de explicitar de maneira geral a caracterização do corpo docente que compõe o Programa no estado de Minas Gerais. Na segunda, estabelecemos um recorte no grupo dos professores retomando a caracterização somente dos professores que compuseram a amostra da pesquisa. A caracterização das nove coordenadoras que integraram a amostra da pesquisa também foi realizada na segunda seção. Na última seção, destacamos os pontos positivos e as fragilidades do Programada analisados pelos educadores em exercício.

Os dados para a caracterização foram obtidos por meio do questionário aplicado a todos os educadores participantes da *1ª Oficina Temático- Pedagógica*, realizada em Belo Horizonte, no período de 3 a 7 de maio de 2010. Buscamos, a partir do questionário, identificar o sexo desses educadores, o nível de formação, o vínculo empregatício com o Estado, o tempo de exercício no magistério, o motivo que os levou a ingressar no Programa e as experiências anteriores em Educação do Campo e em Movimentos Sociais. Nesses dois últimos itens, utilizamos o critério de exclusão, ou seja, os educadores que declararam ter experiência em Educação do Campo não integraram o grupo de educadores que indicou ter experiência em Movimentos Sociais.

Considerando que, a partir da análise das respostas desses sujeitos, buscamos evidenciar indícios do contorno das Alternâncias que tem se efetivado no Programa, julgamos necessário retomar a caracterização dos mesmos com o propósito de contextualizá-los, já que, segundo Franco (2003), a contextualização dos sujeitos da pesquisa é de fundamental importância para contribuir com as análises das mensagens emitidas por eles. Ainda de acordo com Franco (2003, p. 40), “as Unidades de Contexto podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise”. Por isso, segundo a autora, a unidade de contexto é indispensável para a análise e interpretação dos textos a serem decodificados.

4.1 Os Professores do ProJovem Campo- Saberes da Terra em Minas Gerais

O questionário para caracterização dos professores foi entregue a todos os 114 docentes presentes na *Iª Oficina Temático-Pedagógica* e tivemos um retorno de 106 questionários.

Os professores integrantes do ProJovem Campo – Saberes da Terra, em Minas Gerais, são, em sua maioria, do sexo feminino: 66 professoras, o que corresponde a 62% do total de professores entrevistados; entretanto, identificamos uma presença significativa de professores do sexo masculino: 40 professores, correspondendo a 38% do total de professores (Gráfico 2).

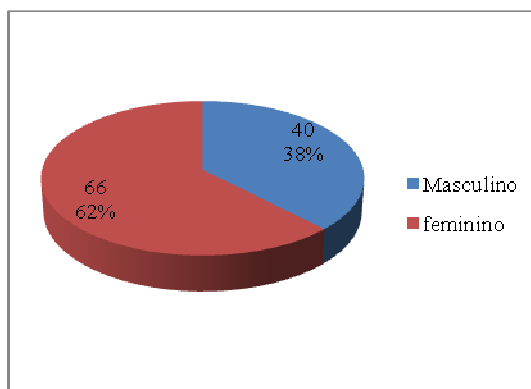


Gráfico 2: Identificação dos educadores do ProJovem em Minas Gerais quanto ao gênero.
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

A presença majoritária do sexo feminino em atuação no Programa confirma a feminização do magistério, ocorrida no Brasil, a partir do final do século XIX. Segundo Aranha (2006), as escolas normais criadas em diversas províncias no início do século XIX, a princípio, atendiam somente rapazes, mais tarde, passaram a atender mulheres e, com o tempo, a clientela tornou-se predominantemente feminina. A partir de então, a presença de homens nessa profissão tornou-se baixa, apresentando um número bastante reduzido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendendo a um discreto aumento a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Vianna (2001), em seu estudo sobre “O Sexo e o Gênero da Docência”, reafirma o caráter eminentemente feminino assumido pela docência ao longo do século XX. De acordo com a autora, o primeiro Censo do Professor, realizado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), indicou que apenas 14,1% da categoria é constituída por homens; e os dados obtidos pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a partir de pesquisa realizada com 52 mil

professores (1998), indicaram que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série⁴⁸ do Ensino Fundamental são mulheres, de 5ª a 8ª série, elas ocupam 80,6% das vagas e, no Ensino Médio, 60,8%. Esses dados indicados por Vianna (2001), em sua pesquisa, vão ao encontro dos dados que obtivemos em relação aos professores do Programa.

Quanto à presença de professores do sexo masculino, temos dados que também merecem ser analisados. Dos 106 professores que responderam ao questionário, 40 são do sexo masculino. Nesse universo de 40 professores, 18 têm formação na área das Ciências Agrárias.

Apesar de não ser nosso objetivo aprofundar na discussão de gênero, é importante apontar para a grande representatividade de professores na área das Ciências Agrárias no Programa. Dos 21 profissionais dessa área, atuantes no Programa, 18 são do sexo masculino. Esses números nos indicam dados contrários aos identificados quanto à atuação na docência. Se, no Brasil, no exercício do magistério, prevalece a presença feminina, na área das Ciências Agrárias, essa presença ainda é pouco expressiva.

Em estudo realizado por pesquisadoras da Universidade Federal de Viçosa, *Mulheres são minoria nas áreas tecnológicas* (2010), foi analisada a baixa frequência da participação das mulheres em cursos técnicos nas áreas rurais. De acordo com Ana Loïuse Fiúza, uma das pesquisadoras, dentre os fatores que ocasionam essa baixa representatividade está a questão cultural presente no meio rural, que é determinante para diferenciação em torno dos direitos e deveres em relação a homens e mulheres, indicando que grande parte das ocupações no meio rural relacionadas diretamente à área agrária é realizada pelos homens, sendo destinadas às mulheres as ocupações domésticas. Esses dados indicam que ainda ocorre no meio rural uma divisão do trabalho relacionada ao gênero, justificando o baixo índice de ingresso de mulheres em cursos técnicos referentes à área das Ciências Agrárias, como concluem as autoras.

Quanto ao nível de formação dos professores, identificamos certa heterogeneidade, variando de curso técnico a pós graduação *Latu Sensu* (Gráfico 3); entretanto, a maior parte dos professores possui curso superior, sendo que 38%, ou seja, 40 professores possuem somente graduação, e 25%, o que equivale a 27 professores, possuem também pós-graduação *Latu Sensu*. Há ainda 15% dos professores, o equivalente a 16 professores, cursando o Ensino Superior, e 7%, correspondendo a 7

⁴⁸ Na época da pesquisa, 1998, ainda se utilizava a terminologia série para indicar os anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, optamos por manter a terminologia utilizada por Vianna em sua pesquisa.

professores, que possuem somente o curso técnico em Ciências Agrárias, e 16 professores não declararam seu nível de formação.

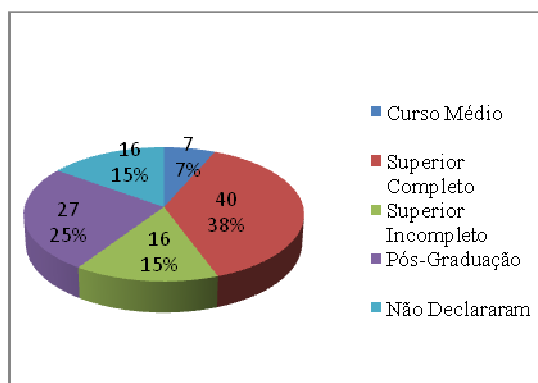


Gráfico3: Formação dos Educadores do ProJovem, em Minas Gerais
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

Esse nível de formação para o exercício na área de Agrárias está previsto no Projeto Político Pedagógico do ProJovem, elaborado pelo MEC (2008, p. 87): “excepcionalmente, admitir-se-ão técnico da área de Ciências Agrárias ou educadores(as) com reconhecido saber em Agricultura Familiar”.

Para as áreas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, de acordo com Projeto Político Pedagógico (op. cit.), os professores deverão ter curso superior, entretanto, 16 professores distribuídos nessas áreas de conhecimento estão cursando a graduação. Somados aos 21 profissionais da área de Agrárias, que não são licenciados, dos quais sete têm somente o curso técnico, do total de professores que responderam ao questionário, há 37 professores atuando na docência sem a formação prevista na LDB 9394/96 para os docentes do segundo segmento do Ensino Fundamental, o que corresponde a 34,9% do total de professores.

Quanto ao vínculo empregatício com o Programa, foi orientado no Projeto Político Pedagógico (2008, p. 87) que os professores deveriam “ser preferencialmente, educadores da rede pública”. Para compor o quadro, muitos profissionais que já tinham um cargo efetivo foram contratados para o segundo cargo. Para preenchimento das vagas remanescentes, novos profissionais que ainda não tinham vínculo com o Estado foram contratados. Esse fato gerou a presença de um número significativo de professores exercendo a docência pela primeira vez (Gráfico 4).

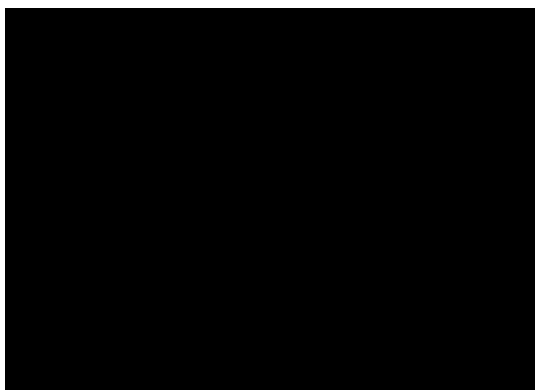


Gráfico 4: Vínculo empregatício dos Professores do ProJovem Campo, em Minas Gerais.
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

Dos 106 professores, 54 têm vínculo efetivo com o Estado, o que corresponde a 51% do total. Todos esses professores declararam ter o ProJovem como segundo cargo, ou seja, não atuam somente como professores do Programa. Dos 34 professores contratados, 21 atuam na área das Ciências Agrárias. Ainda sobre esses professores contratados, 12 (exclui-se desse grupo os 21 professores das Ciências Agrárias) estão atuando na docência pela primeira vez e 18 professores não declararam.

Sobre a inexperiência com relação à docência, já destacada acima em relação aos profissionais da área da Ciências Agrárias, soma-se a esse grupo outros profissionais das demais áreas que têm no ProJovem sua primeira experiência com o magistério, entretanto, esses professores, ao contrário dos primeiros, têm licenciatura ou estão cursando-a.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, temos mais um dado revelador acerca do pouco tempo de exercício na docência. Dos 97 professores que responderam a esse item, 46 têm menos de três anos de docência, incluindo nesse grupo 12 professores que estão na profissão docente pela primeira vez (Gráfico 5). Desses 46 professores, 34 têm menos de um ano de experiência e 12 professores têm até 3 anos; 15 professores têm entre 3 e 5 anos de experiência, e 36 têm mais 5 anos de atuação no magistério. Do total de professores, 9 não responderam qual tempo têm de atuação.

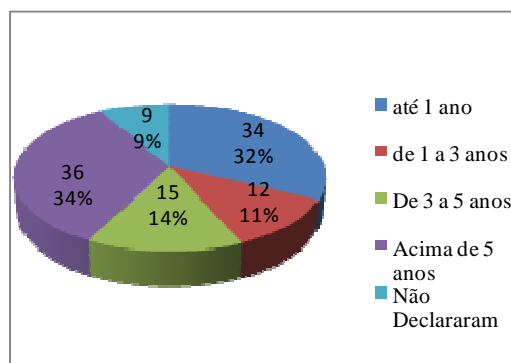


Gráfico 5: Tempo de Atuação no Magistério dos(as) professores do ProJovem, em Minas Gerais.
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

Ao serem questionados sobre o motivo que os levou a ingressar no Programa (Gráfico 6), a maior parte dos professores, 52, ou seja 49%, declarou como principal motivo a necessidade de aumentar a renda; 26 professores, correspondendo a 25%, justificaram que tiveram interesse em ingressar no Programa por terem vínculo com o campo. Esse vínculo relaciona-se, sobretudo, com a origem da família, ou seja, esses professores nasceram no campo e passaram boa parte de suas vidas nesse meio, além de alguns lá ainda morarem. Uma parcela pequena, 10 professores, 9% do total, declarou ter sido essa uma oportunidade para ter o primeiro emprego; e 18 professores não especificaram o fato que os levou a atuar no ProJovem.

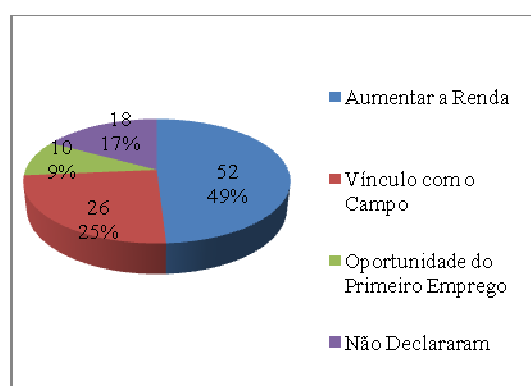


Gráfico 6: Motivo de Atuação dos Educadores do ProJovem Campo, em Minas Gerais.
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

Quanto à experiência em Educação do Campo, dos 106 professores que responderam ao questionário, somente 16 declararam ter exercido alguma atividade docente no campo (Gráfico 7). Apesar de o número de professores com experiência em Movimentos Sociais também ser baixo, 20 professores (Gráfico 8), ainda é maior que o número de professores que declararam ter experiência em Educação do Campo. Essas experiências em Movimentos Sociais não foram explicitadas no questionário, porém

foram detalhadas no momento da entrevista pelos professores que compuseram a amostragem da pesquisa.

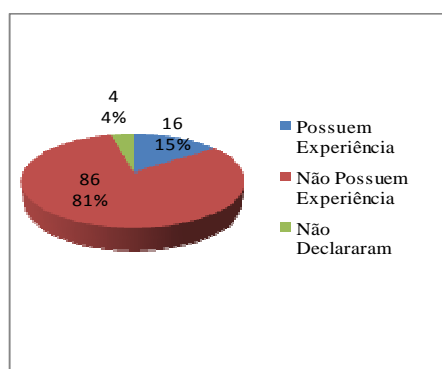


Gráfico 7: Experiência em Educação do Campo.
Fonte: Regina Alvarenga (2010)

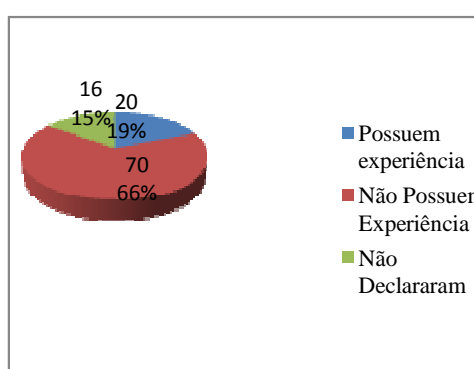


Gráfico 8: Experiência em Movimentos Sociais.
Fonte: Regina Alvarenga (2010)

Os dados aqui expostos, em linhas gerais, nos indicaram que o Programa apresenta um quadro de docentes com a seguinte característica: sete profissionais com curso técnico, 16 profissionais com curso superior incompleto e 12 profissionais exercendo o magistério pela 1ª vez. Temos ainda que, dos 106 professores que responderam ao questionário, 37 apresentam pouca ou nenhuma experiência com a docência. Em se tratando de experiência com a Educação do Campo e com a Pedagogia da Alternância, esse universo se apresenta ainda mais reduzido.

4.2 Os sujeitos da Pesquisa

A amostra da pesquisa foi composta por 33 educadores, sendo 24 professores e nove coordenadoras. Dos 24 professores, oito têm experiência em Educação do Campo, oito têm experiência em Movimentos Sociais e oito não têm nenhuma dessas duas experiências.

Apesar de termos, inicialmente, organizado os professores nesses três grupos para efeito de divisão, a mesma não foi considerada quando procedemos à análise de suas representações sobre a Pedagogia da Alternância, uma vez que avaliamos, no momento da pré-análise, que essas experiências anteriores, ou a ausência delas, não foram fatores determinantes para analisarmos suas representações separadamente. Ao contrário, no conjunto, os professores apresentaram concepções coincidentes, nos indicando a possibilidade de tomarmos como referência para análise o grupo em sua

totalidade. Entretanto, para fins de caracterização dos sujeitos da pesquisa, mantivemos os grupos iniciais. As coordenadoras foram organizadas em um grupo em separado, levando em conta, principalmente, a distinção de papéis que exercem no Programa.

4.2.1 Os Professores

Considerando a experiência em Educação do Campo, obtivemos os seguintes dados: uma professora recém formada, egressa de uma Escola Família Agrícola – quando declarou como tendo experiência em Educação do Campo foi como discente egressa de uma EFA; seis professores esclareceram que trabalharam em escola localizada no meio rural, um deles com Educação de Jovens e Adultos. Um professor relatou que sua experiência foi com a Escola Ativa, uma proposta de educação criada pelo MEC, em 1997, visando à melhoria da aprendizagem em classes multisseriadas do meio rural (Gráfico 09).

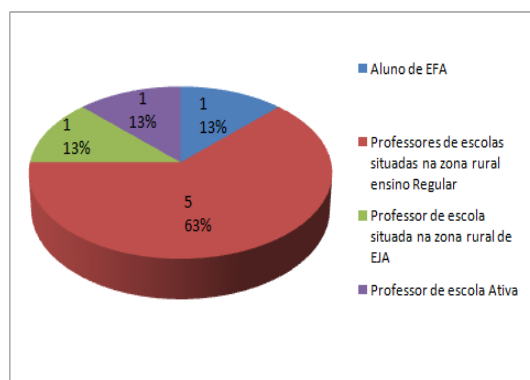


Gráfico 09: Experiência em Educação do Campo – Professores.
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

No grupo de professores que têm experiência em Movimentos Sociais (gráfico 10), dois relataram que os movimentos dos quais participaram estavam ligados a fatores religiosos: Pastoral da Família e Movimento de Jovens. Uma educadora disse ter tido oportunidade de participar de movimentos sociais por meio da Via Campesina; três professores disseram ter experiência em associações de pequenos trabalhadores rurais; um tem experiência em associações de assentamento; e um relatou ter realizado cursos via Secretaria de Assistência Social de seu município, oferecido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

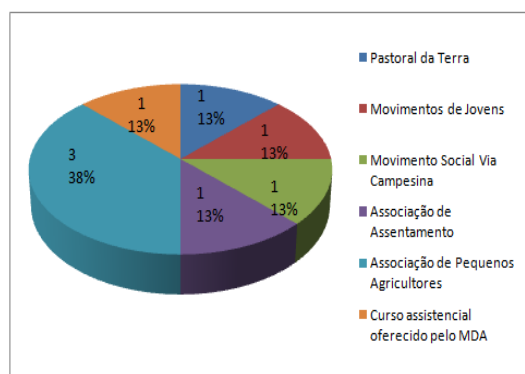


Gráfico 10: Experiências em Movimentos Sociais – Professores.
 Fonte: Regina Alvarenga (2010).

É importante destacar que alguns professores desse último grupo, quando relataram suas dificuldades acerca da efetivação do Programa, disseram que o meio que buscaram para amenizar essas dificuldades foram as parcerias que eles mesmos tentavam estabelecer com membros da comunidade, associações comunitárias e sindicatos. Essa iniciativa de buscar uma base associativa para o Programa se deu, de acordo com esses professores, pelas experiências anteriores que tinham em sindicatos e/ou associações.

O grupo de professores que declarou não ter nenhuma das duas experiências apresenta um número significativo de docentes da área de Ciências Agrárias: quatro em oito.

O tempo de experiência no magistério foi outro fator levado em conta para caracterizarmos os professores. Dez dos 24 professores têm o ProJovem Campo como a primeira experiência no magistério, sendo que quatro não tem formação pedagógica, são técnico-agrícolas; quatro concluíram a graduação recentemente; e dois são ainda graduandos. Quatro tem até cinco anos de docência, e 10 têm mais de cinco anos de exercício (Gráfico 11).

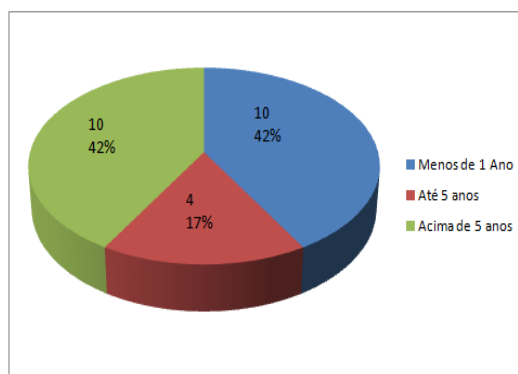


Gráfico 11: Tempo de exercício no magistério – Professores.

Fonte: Regina Alvarenga (2010).

Outro aspecto considerado para busca de indícios de contexto para as representações dos professores foi o motivo que os levou a ingressarem no Programa. Dos 10 professores que estão exercendo o magistério pela primeira vez, seis declararam que tiveram no ProJovem a oportunidade do primeiro emprego como professor, já que eram recém formados e/ou estavam em formação e, para ingresso no Programa, não precisavam ter vínculo com o Estado. Os 14 professores restantes enfatizaram que o ProJovem era um adicional para completar carga horária ou para se constituir como segundo cargo. Ainda que alguns professores tenham dito que se identificavam com o Programa por terem sua origem no campo, o fator preponderante para ingresso foi a oportunidade de aumentar a renda. Nenhum dos 24 professores declarou enfaticamente que seu objetivo era abraçar a luta pela Educação do Campo.

4.2.2 As Coordenadoras

Para a caracterização das nove coordenadoras que compuseram a amostra da pesquisa, levamos em consideração a formação, o vínculo empregatício com o Estado e a experiência em Educação do Campo e em Movimentos Sociais.

As Coordenadoras do Programa, em Minas, são majoritariamente do sexo feminino. Todas as coordenadoras têm curso superior, uma é graduada em Informática e as demais em Pedagogia. A maior parte das coordenadoras, seis, o que representa 67% do total de coordenadoras, possui *Latu Sensu*, e três coordenadoras possuem graduação (Gráfico 12).

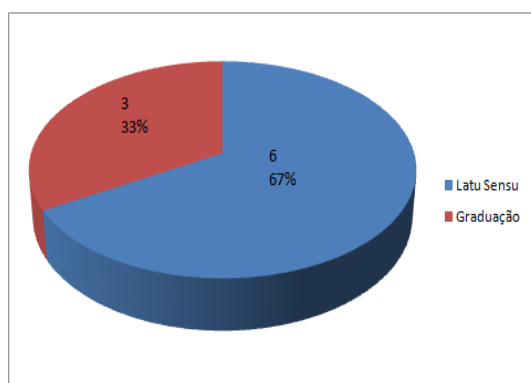


Gráfico 12: Identificação das coordenadoras do Projovem Campo – Saberes da Terra, em Minas Gerais, quanto à formação.

Fonte: Regina Alvarenga (2010).

Todas as coordenadoras em atividade no Programa têm vínculo efetivo nas Superintendências Regionais de Ensino: seis desempenham a função de especialistas, e três são inspetoras escolares (Gráfico 13). Além de assumirem a coordenação pedagógica do ProJovem, todas desempenham coordenação de outros projetos propostos pela Secretaria de Educação do Estado, o que, segundo as coordenadoras, compromete o tempo de dedicação ao Programa.

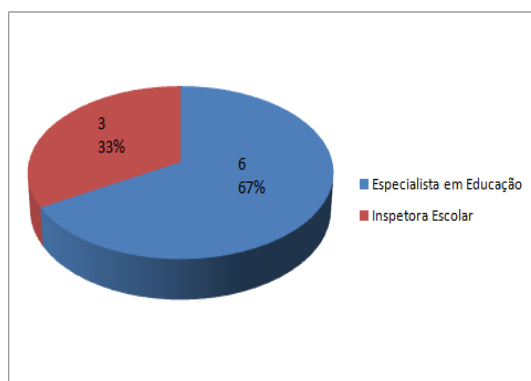


Gráfico 13: Função exercida pelas Coordenadoras nas SREs de Minas Gerais.

Fonte: Regina Alvarenga (2010).

O número de coordenadoras com experiência anterior em Educação do Campo é muito pequeno. Do total de coordenadoras atuantes, apenas uma já vivenciou essa experiência, quando de sua atuação em uma Escola Família Agrícola (Gráfico 16). O número de coordenadoras com experiência em Movimentos Sociais é maior que o número de coordenadoras que tiveram experiência em Educação do Campo, porém ainda é baixo em relação ao número total de coordenadoras (Gráfico 17).

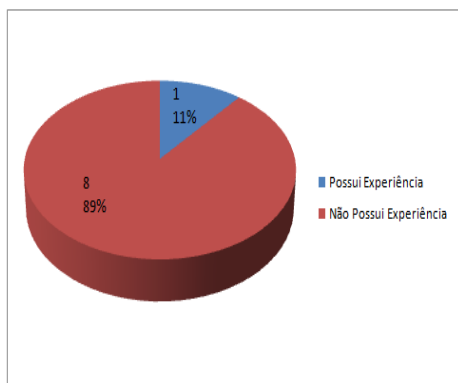


Gráfico 14: Experiência em Educação do Campo Coordenadoras.
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

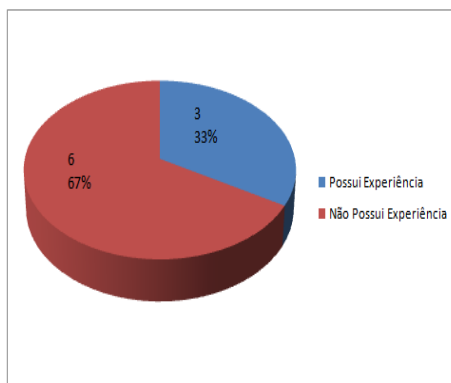


Gráfico 15: Experiência em de Movimentos sociais Coordenadoras.
Fonte: Regina Alvarenga (2010).

Quanto ao motivo de ingresso no Programa, segundo as coordenadoras, por serem vinculadas à Secretaria de Educação do Estado, têm que acompanhar os projetos educacionais desenvolvidos pelo Estado. Dessa forma, o motivo de ingresso no Programa foi mais uma atribuição relacionada à função que desempenham na Secretaria de Educação Estadual.

4.3 Avaliação do Programa a partir dos educadores

Nesta seção, apresentamos a avaliação⁴⁹ realizada pelos professores e coordenadores sobre o Programa, bem como sobre a formação continuada que têm recebido. Buscamos apresentar elementos da realidade indicados por esses educadores, de maneira a compreender o cumprimento dos objetivos do Programa e os fatores que podem estar comprometendo a sua operacionalização. Assim, apresentamos fragilidades e aspectos positivos do ProJovem, além de análise desses aspectos realizados pelos educadores.

Para avaliar o Programa, os educadores tomaram como referência os três encontros realizados em Belo Horizonte: o *Primeiro Seminário Estadual de Educadores* ocorrido, em dezembro de 2009, a *Iª Oficina Temático-Pedagógica*, realizada em maio de 2010, e a *IIª Oficina Temático Pedagógica*, que aconteceu em outubro de 2010. Os aspectos que levaram em conta para a avaliação foram, principalmente, a dificuldade de compreensão sobre a Pedagogia da Alternância e as dificuldades para desenvolver as atividades do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.

⁴⁹ Essa avaliação foi realizada somente pelos sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa.

Outro aspecto apontado por um número significativo de educadores e considerado por eles como positivo foi a presença de representantes de Movimentos Sociais no Primeiro Seminário Estadual. Entretanto, a ausência desses sujeitos nos encontros posteriores surpreendeu a muitos educadores, como observado pela coordenadora Margarida:

Onde estão estes sujeitos representantes de movimentos sociais do campo? Se na abertura oficial do Programa falou-se em parceria com os diversos sujeitos presentes no campo e que as referências para formação dos educadores teriam como base muitas das experiências que estão dando certo em Educação do Campo por iniciativas destes sujeitos? Por que as discussões passaram a ser orientadas somente pela Universidade e a Secretaria Estadual de Educação?

A surpresa dos educadores deu-se em função de terem sido esses representantes dos Movimentos Sociais apresentados como parceiros do Programa e não estarem mais presentes nos Encontros de Formação posteriores. Freire (2009) chama a atenção para o fato de que “[a]s vozes dos movimentos sociais nos Seminários Nacionais de Formação [de Educadores] foram silenciadas como fonte histórica. Não há registros nos documentos que incorpore as contribuições dos movimentos no processo de debates, formulação”. Freire (op. cit.) reforça que, com a ausência desses sujeitos, ocorridas em momentos distintos de implantação do Programa, houve uma perda significativa na essência do ProJovem Campo, que propunha incorporar experiências exitosas de educação, realizadas em diversos territórios rurais. Perdeu-se assim, segundo Freire,

uma oportunidade de dar visibilidade ao que deveria se constituir num diferencial do Programa: a participação social como mecanismo de fortalecimento da Educação do Campo na esfera pública a partir da (re) apropriação das experiências concretas dos movimentos organizados do campo (FREIRE, 2009, p. 214).

Entre o *Seminário Estadual de Formação* e a *Iª Oficina Temático-Pedagógica*, houve um intervalo de cinco meses. O distanciamento entre esses encontros, de acordo com os educadores, dificultou a sistematização do conhecimento que necessitavam para colocar em prática as atividades propostas para efetivação do Programa; não obstante, a própria dinâmica dos encontros, com muita teorização e a ausência de prática, não contribuiu para dar sustentabilidade ao trabalho que deveriam desenvolver. Esse aspecto é observado pela coordenadora Jurema:

No início ela [a formação] foi muito teórica e demorou muito no espaço de tempo entre a primeira informação e a segunda, isto prejudicou um pouco os trabalhos do dia-a-dia, porque a sistematização prática do dia-a-dia deixou a desejar no início.

Os educadores já estavam em exercício há pelo menos quatro meses, já haviam recebido o material didático para trabalhar com os educandos, entretanto, não tinham ainda orientações de como conduzir o trabalho para melhor organizar o processo formativo em suas respectivas comunidades. Segundo depoimento dos educadores, a expectativa que tinham com a *Iª Oficina* é de que, nesse encontro, tivessem orientação para atuar na prática, conforme relata o professor Teobaldo:

No início, quando começou o Projeto, quando foi inserido o Projeto na nossa comunidade, ou seja, lá na nossa cidade, fiquei com muita dúvida, como é que vai ter um curso de formação continuada para os professores, sendo que já tinha começado o Projeto? Teria que ter sido dada uma noção para o professor de como começar a trabalhar.

Como alguns educadores em atuação têm pouca ou nenhuma experiência em regência, na avaliação dos próprios educadores, essa falta de orientação “do como fazer” prejudicou o andamento do ProJovem desde seu início. Isso, entretanto, não impediu que esses mesmos educadores buscassem, nos saberes da prática, ainda que houvesse pouca experiência, caminhos para estruturação de seus trabalhos, conforme relatou o professor Asdúbal, que já participou de movimentos sociais, é técnico agrícola e não tem experiência em regência:

A primeira formação, lá no Sítio da Siriema foi “desastrosa” porque ninguém conseguia entender nada. Mandaram o material para a gente sem ninguém ter capacitação. Todo mundo estava sem entender. Não sabíamos o que era aquilo, ficamos muito confuso. Depois teve o encontro em maio, ficou ainda muito confuso, começou clarear, foi quando o pessoal foi para Valadares, cada região fez o seu encontro, aí começou a surgir alguma idéia do que eles queriam, só que nesse intervalo, como a gente não podia ficar parado, nós estávamos colocando o nosso conhecimento, cada professor na sua área, mas não era esse o objetivo.

A *Iª Oficina Temático- Pedagógica* foi iniciada por uma palestra para todos os participantes do encontro, sobre a Pedagogia da Alternância. Entretanto, segundo a coordenadora Malva, por ser esse um assunto praticamente desconhecido dos educadores e “por ter sido tratado nesse encontro só na palestra inicial e em plenária, mas muito rapidamente, não houve condições de assimilar o que de fato significava trabalhar com a Pedagogia da Alternância”.

Quanto à prática da Alternância na proposta de formação dos educadores, tanto no Projeto Base (MEC, 2009) quanto no Projeto de Formação Estadual (FAE/UFMG, 2009) não há, de maneira explícita, indicação de capacitação para essa atuação. O desconhecimento das bases teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância tem gerado, segundo os educadores, muita insegurança. “Fala-se sobre a alternância, mas não é esclarecido como trabalhar com essa prática”, conforme indica a coordenadora Flora.

Ao serem indagados sobre a formação que estão recebendo para atuar com a Pedagogia da Alternância, obtivemos respostas que confirmam a ausência dessa formação específica:

Não está ainda atendendo, é coisa nova para todos nós e estamos tendo muita dificuldade em entender o que é Pedagogia da Alternância. Estão fazendo por fazer [os professores], fazendo de conta que estão fazendo alternância, mas não estão. Às vezes estão seguindo o mesmo caminho do ensino regular, só porque foram lá [na comunidade], já falam que é alternância. (PROFESSORA VIOLETA).

Os professores ainda precisam entender como funciona lá na EFA, para vislumbrar como é essa alternância. Porque ainda não ocorreu, foi só de maneira geral em palestra. É preciso convidar alguém da EFA, como aconteceu com as coordenadoras, para que possa passar informações também para os professores (COORDENADORA MARGARIDA).

Deveria ter mais momentos para trabalharmos os conceitos da Pedagogia da Alternância na prática, porque acho que vamos compreender melhor só na prática mesmo (PROFESSORA TERÊNCIA).

A dificuldade em trabalhar com a Pedagogia da Alternância também é recorrente entre as coordenadoras, já que somente uma delas teve essa experiência em uma Escola Família Agrícola. Em virtude dessa dificuldade, foi oferecido para as coordenadoras, durante a *IIª Oficina Temático-Pedagógica*, um encontro de 4 horas com uma monitora da Escola Família Agrícola Bom Tempo, situada no Vale do Jequitinhonha, para discutirem os pressupostos teórico-metodológicos dessa prática educativa. Na opinião das coordenadoras, esse encontro foi muito esclarecedor, porém deveria ter sido ministrado também para os professores, e no início do Programa.

Sobre a organização dos encontros de formação, os educadores fizeram várias ponderações, apontando fragilidades que, na opinião desses educadores, têm comprometido a efetivação do Programa nas bases propostas pelo MEC. Dentre as questões colocadas, manifestaram a preocupação com o pouco tempo que resta para a

conclusão do Programa e, ainda assim, não terem recebido orientações sobre a maneira de trabalhar com algumas atividades propostas, como destaca a coordenadora Jurema:

Estamos caminhando para a conclusão do ProJovem, já que ele tem duração de 2 anos, sem termos tido orientação suficiente para desenvolvermos algumas atividades, de acordo com as orientações do Projeto.

O professor Tedesco observa que há contradição entre a formação que é oferecida e a formação a qual deveriam estar sendo submetidos, ou seja, segundo ele, os próprios formadores não estão fazendo distinção entre a demanda de uma escola no meio urbano e as necessidades de uma escola no meio rural. Além disso, aponta outras questões que têm comprometido a atuação dos educadores e a efetivação do Programa:

Os professores da UFMG não estão vendo a coisa em uma amplitude maior, eles veem só a didática, mas eles esquecem que a didática numa escola da cidade é uma coisa, mas a didática que atende a um projeto na parte rural é totalmente diferente, [...] a educação na cidade é diferente da educação na zona rural, os materiais são diferentes. Na escola os meus alunos do ProJovem não têm direito a nada, o projeto está discriminado, não podem usar o computador, e se eu tivesse uma forma de chegar na UFMG e dizer, olha, insira os alunos, para que eles possam ter direito a questões, que eles possam entender que podem aprender e produzir dentro do seu próprio sítio, como os alunos vão aprender uma coisa se o Projeto não dá estrutura para isso? (PROFESSOR TEDESCO).

Durante a *IIª Oficina Temático Pedagógica*, os educadores receberam o *Caderno de Subsídios e Recursos Pedagógicos*, elaborado pelos professores formadores que compõem a equipe pedagógica do Programa em Minas. Esse caderno trata, sobretudo, da Pedagogia da Alternância. A observação de muitos educadores é de que esse material foi entregue tardiamente, já que precisavam ter maior conhecimento sobre a PA desde o início do Programa.

O Caderno de Subsídios deveria ter sido disponibilizado desde o começo”, observa a coordenadora Jurema, “assim como também deveriam ter acontecido discussões mais sistematizadas sobre a Pedagogia da Alternância durante os momentos de formação, para que os professores fossem se apropriando dessa temática, já que a proposta de organização escolar do ProJovem está baseada nela (COORDENADORA JUREMA).

Nesse mesmo encontro, *IIª Oficina Temático Pedagógica*, no último dia, foi realizada discussão sobre a pesquisa como sendo norteadora do percurso formativo. Segundo a proposta do Programa, as intervenções na comunidade deveriam ser subsidiadas pela pesquisa, organizadas a partir do plano de pesquisa, elaborado no Tempo Escola de forma participativa entre professores e alunos. Essas pesquisas ainda

não estavam sendo realizadas de maneira efetiva, segundo os educadores, porque ainda não tinham embasamento suficiente para fazê-las. Isso, como enfatizado pelo professor Martins, tem dificultado o diagnóstico da realidade, que tem como um dos objetivos orientar a implantação de atividades produtivas nas famílias/comunidades dos educandos.

Essa insegurança dos professores justificava-se, já que a pesquisa ainda não tinha sido contemplada no processo de formação. Nessa *IIª Oficina*, os professores receberam orientações de como proceder ao diagnóstico e, a partir disso, auxiliar o educando na estruturação do seu “Projeto de vida”. Entretanto, essa atividade (elaboração da pesquisa e do Projeto de Vida do Educando) será sistematizada somente no próximo encontro, que acontecerá em 2011, em data a ser agendada pela UFMG. É importante ressaltar que o ProJovem Campo tem data prevista para encerramento, em Minas Gerais, em agosto de 2011.

Outra contradição observada no processo de formação por muitos educadores é o fato de questões fundamentais para a efetivação dos objetivos do ProJovem serem discutidas tardiamente: o terceiro e quarto encontros de formação estadual estão previstos para acontecer em 2011 e, dentre os assuntos a serem tratados, está a sistematização da elaboração do *Projeto de Vida do Educando*. Essa discussão foi iniciada na *IIª Oficina Temático Pedagógica*, em outubro de 2010. O *Projeto de Vida* é um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância e, de acordo com orientação dos CEFFAs, os educandos, ao iniciarem seus estudos, devem ser auxiliados pelos monitores a refletir sobre seu *Projeto Profissional* ou *Projeto de Vida*, que deveria ser construído ao longo do seu tempo de formação. Por meio desse instrumento, o jovem vai iniciar um processo de avaliação das potencialidades de empreendimento e de geração de renda para a sua comunidade; com isso, passa a ter conhecimento da realidade sócio-econômica e profissional da sua região.

A partir das pesquisas realizadas no Tempo Comunidade e as análises realizadas no Tempo Escola, é possível ao jovem traçar metas e objetivos para a busca de implantação de empreendimentos que possam gerar emprego e renda para sua família/comunidade. O Projeto de Vida do Educando visa, sobretudo, a melhoria da qualidade de vida e a sucessão familiar no meio rural.

Freire (2009), em sua tese de doutorado *Juventude Camponesa e Políticas Públicas: Pertinência Social do Programa Saberes da Terra, na Amazônia Paraense*, na qual discute a pertinência do Programa Saberes da Terra como um instrumento de

política pública educacional e de juventude para favorecer o fortalecimento da agricultura familiar, chama a atenção para a importância do *Projeto de Vida* dos jovens agricultores como um dos componentes essenciais para dar sustentabilidade a essa modalidade de agricultura.

Para Schutz (1979 apud FREIRE, 2009, p. 35), o *Projeto de Vida* está “intrinsecamente relacionado ao campo de possibilidades; entendido como a projeção de intencionalidades e finalidades, que requer conduta organizada para seu alcance, [...] sem que impute ao indivíduo a única e decisiva condição de realização”; ainda segundo o autor, “é o campo de possibilidades no qual o indivíduo se situa, o contexto multidimensional no qual objetivamente vive, que contribuirá para a realização do projeto de vida”.

Retomando as palavras de Schutz, “sem que impute ao indivíduo a única e decisiva condição de realização” e, considerando que uma das condições para a elaboração do *Projeto de Vida* dos educandos do ProJovem é a ação conjunta com seus professores, é pertinente a inquietação manifestada pelos professores sobre a inviabilização de elaboração e execução do Projeto de Vida em face de estar o Programa próximo de ser concluído.

Outra dificuldade relatada pelos professores é adequar o trabalho de acordo com a orientação estabelecida pelo MEC (2009, p. 38-39) acerca do trabalho interdisciplinar. Transitar entre as diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, é apontada pelos educadores como inviável, principalmente pela falta de tempo para planejar e a impossibilidade dos professores das quatro áreas do conhecimento trabalharem no mesmo horário. Além do mais, como observam os professores, a própria dinâmica da formação a qual estão sendo submetidos é disciplinar, não sendo organizadas atividades em que os professores das quatro áreas tenham oportunidade de trabalhar juntos e dialogar entre si:

Quando a gente vem pra fazer o estudo, este estudo eu sugeriria que fosse não por área, mas sim com grupo de professores de todas as áreas porque afinal a orientação que a gente trabalhe os quatro professores juntos (PROFESSOR TERCIANA).

A interdisciplinaridade deveria ser a condutora do trabalho dos professores, no entanto a própria oficina trabalha por conteúdos e não está tendo um momento de trabalhar as áreas juntas. Porque de acordo com a proposta em alguns momentos os quatro professores deveriam desenvolver atividades coletivas, inclusive com a área de ciências agrárias. A vivência, a pesquisa de campo deveria ser toda coletiva feita pelos quatro professores e ainda isto está ficando muito a desejar (COORDENADORA DANDARA).

Minha sugestão é que tivesse momento onde eles pudessem vivenciar a questão da interdisciplinaridade mesmo, uma oficina onde os quatro professores formadores estariam junto com os professores do campo para experimentar mesmo, tem que ser uma experiência prática de como fazer isto lá, como é que vão planejar os quatro professores juntos? E como é que vão executar porque nem sempre vão executar os quatro, como é que vão planejar isto para executar junto? É uma sugestão que eu daria para a UFMG para a próxima oficina no ano que vem (COORDENADORA VIOLETA).

Entretanto, mesmo sem terem tido capacitação anterior para proceder à pesquisa e diagnóstico das comunidades, alguns professores, relatam que, juntamente com os educandos, têm feito diagnóstico das possibilidades produtivas locais e buscado dinamizar as atividades a partir dessas possibilidades (Figuras 6 e 7).



Figura 6: Tempo Comunidade. Incentivo à produção de cerâmica. Acervo Professora Janaína, 2010.



Figura 7: Tempo Comunidade Construção do Canteiro Econômico. Acervo da Professora Janaína, 2010

A capacitação para estimular o (a) jovem a elaborar seu Projeto de Vida deveria ter sido realizada no início do Programa para que, ao longo do seu percurso formativo, esse jovem fosse construindo, por meio de pesquisas e levantamento de possibilidades, um projeto sócio-profissional para aplicá-lo em sua comunidade, visando à melhoria de sua qualidade de vida, da sua família e da própria comunidade, como observa a coordenadora Jurema, que ainda esclarece:

Um dos problemas do Projeto é que as orientações não acontecem na ordem em que devem ser executadas. O Projeto já está quase acabando, se não tiver nenhum professor para acompanhar será que eles vão implantar o Projeto de Vida deles? (COORDENADORA JUREMA).

Na atividade de finalização da *IIª Oficina Temático Pedagógica*, em plenária para avaliação do encontro, foi levantada a questão sobre a preocupação de que o ProJovem, em Minas, torne-se um curso de EJA nos moldes dos cursos que já são desenvolvidos. Essa preocupação fundamenta-se principalmente pelo fato de ter sido feita a opção, dentre as três possibilidades de alternância, para a realização do curso noturno. Os educadores alegam que, além do curso noturno inviabilizar muitas

atividades, principalmente do Tempo Escola, outras questões também podem contribuir para que o ProJovem se distancie do seu objetivo inicial e se configure, de fato, em um curso de EJA. Dentre esses fatores, foram apontados pelas coordenadoras, a não experiência dos professores em Educação do Campo, a inexperiência de vários professores com o magistério, o desconhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos metodológicos. Pelos professores, foram apontados a própria condição dos educandos, de serem trabalhadores e, por isso, não terem tempo para realizar as atividades do Tempo Comunidade, e a falta de recursos para se efetivar atividades também no Tempo Comunidade.

Corroborando com a questão observada pelas coordenadoras acerca da inexperiência de muitos professores com o magistério, alguns professores da área de Agrárias também manifestaram dificuldades em lidar com os alunos, já que não possuem formação pedagógica, conforme nos relatou o professor Eliezer:

Eu vou dar um exemplo do pessoal da agrária, que a gente conversa muito, eu sou professor da agrária, sou técnico em agropecuária, eu não tenho didática nenhuma na sala de aula, então eu tenho que ter uma coisa objetiva pra conseguir passar meu conhecimento pros alunos. Às vezes eu sei questão técnica, mas não sei como passar isso pros meus alunos então a forma simples e objetiva da gente tá conseguindo transmitir isso pros alunos e aqui a gente não consegue essa capacitação pra transferir nossos conhecimento para os alunos (PROFESSOR ELIEZER).

Sobre essa dificuldade em lidar com as questões pedagógicas que os técnicos em Ciências Agrárias têm enfrentado, a coordenadora Marinete justifica que isso se dá pelo fato de os técnicos terem sido selecionados para dar aulas sem terem tido uma preparação prévia para isso:

O pessoal da área técnica tem mais dificuldade ainda de lidar com a questão da aprendizagem do aluno, porque foi colocado para ele como técnico uma situação muito diferente da que ele vive, da realidade dele. Ele caiu na escola, mas ele ainda está sem aquele perfil de como orientar de como desenvolver o trabalho com os educandos (COORDENADORA MARINETE).

Ainda sobre a tentativa de efetivar a alternância, mesmo sem terem muito conhecimento sobre seus pressupostos teórico-metodológicos, muitos professores alegam que não é possível trabalhar, principalmente o Tempo Comunidade, porque nem eles nem os alunos têm tempo para aulas a não ser no horário noturno, já que tanto os professores quanto os alunos trabalham durante o dia. A coordenadora Diadora chama a atenção para esse fato, explicando, inclusive, que se definiu pelo curso noturno por

entenderem que grande maioria dos educandos poderia já estar inserida em algum tipo de atividade produtiva. No entanto, essa mesma condição tem inviabilizado as atividades do Tempo Comunidade, conforme relatado por ela:

Este é um dos motivos de ter sido feita a opção do curso noturno, porém não se levou em conta que sendo em sua maioria trabalhadores os educandos enfrentariam dificuldades para realizar as atividades do TC. O ideal é que as atividades propostas para o Tempo Comunidade sejam realizadas durante o dia, porém eles não podem deixar de trabalhar para realizar essas atividades (COORDENADORA DIADORA).

A mesma coordenadora chama a atenção para as condições de atuação dos professores do ProJovem e os monitores das EFAs. Ela enfatiza que, diferentemente dos primeiros, esses últimos realizam um trabalho com dedicação exclusiva, o que garante a efetivação, se não na íntegra, em boa parte da proposta pedagógica:

A dificuldade é o atendimento que os professores não tem tempo, é esta disponibilidade do educador para essa alternância, que nas EFAs tem e aqui eles não têm. Nossos professores não são exclusivos do ProJovem, o que era o projeto inicial, também a falta de conhecimento mesmo do que é essa alternância e que a formação infelizmente não tem proporcionado dificuldade as atividades do Tempo Comunidade (COORDENADORA DIADORA).

Essa necessidade de formação para a prática no Tempo Comunidade foi um fator muito destacado pelos professores. Eles sentem falta de, nos encontros para formação, terem mais oportunidade de discutir as atividades desse tempo-espço formativo, trocar experiências, esclarecer conceitos e maneiras de realizar atividades. “Deveria ter mais momentos para a gente trabalhar mais os conceitos da Pedagogia da Alternância na prática, porque acho que a gente vai compreender melhor só na prática mesmo” (PROFESSORA MARISETE).

O professor Jovino observa que a dificuldade em atuar no Tempo Comunidade tem sido, inclusive, um dos motivos que tem levado muitos educadores a deixarem o Programa:

Os instrumentos que nos preparam para lidar com este conhecimento da comunidade ele é precário, o professor tem a capacitação nos encontros para lidar com a Pedagogia da Alternância teórica, mas quando chegamos na comunidade, na realidade do dia-a-dia, percebemos as dificuldades e não sabemos. Então quando o professor se depara com esta realidade, muitos desistem (PROFESSOR JOVINO).

Outros fatores também foram apontados como dificultadores para execução do Programa, especificamente para o Tempo Comunidade, além da dificuldade de conciliar horário e do desconhecimento da prática da alternância. O transporte escolar que deveria ser subsidiado pelo município, em forma de parceria, é um fator, segundo os professores, que tem comprometido o deslocamento de educandos e dos próprios professores para as aulas e, principalmente, para atividades como visitas de estudo e visitas de orientação. Os professores observam, ainda, que há colegas que, para amenizar essa dificuldade com o transporte, arcam com seu deslocamento, o que é inviável para muitos em função da remuneração para trabalharem no Programa ser baixa. Ainda observam que a falta de parceria também dificulta muitas atividades e que muitas das poucas parcerias que conseguem é fruto de esforços de professores e alunos:

Desafio é você ganhar pouco, não ter condição de pagar transporte, tentar fazer o projeto dar certo com quase nada de parceria, porque é a gente que corre atrás de parceria e no Projeto a gente ganha pouco, nós recebemos pouco mais que R\$400,00. Os professores da agrária ganham um pouco mais. Como a gente vai tirar do bolso, tem colegas fazendo isso. Como o Estado quer que o Projeto vá prá frente sem parceria? O professor tem esta meta de querer ajudar, mas acho que já está sendo muito difícil. E quem assume o papel maior de que o Estado está mudando a face da educação? Será que ele está mudando mesmo, ou será que o professor está se escravizando e tentando mudar esta face? (PROFESSOR EVERALDO).

A dificuldade com o transporte é muito grande, de apoio mesmo para transporte. Muitas vezes já programamos atividades de visita, só que não fomos, porque não conseguimos transporte. O salário é pouco para o professor fazer este Tempo Comunidade sem ajuda, isto não dá motivação para o professor por causa da remuneração que é muito baixa (PROFESSOR JULIARTE).

Se o professor tivesse um salário digno, acho que até bancaria o transporte. Tem professor que anda mais de 150 km, muitos professores que começaram na nossa comunidade, cerca de 40% a 50 % desistiram e é possível que esses que entraram depois vão desistir, na quarta capacitação que vai acontecer em 2011, vão ter novos professores porque o salário é baixo (PROFESSOR JOVINO).

Outro aspecto também observado pelos educadores diz respeito ao público a ser atendido pelo Programa. De acordo com o MEC, os jovens, para terem acesso ao ProJovem Campo, devem satisfazer a exigência de serem agricultores familiares. O público atendido, segundo indicado por alguns educadores, é muito heterogêneo, inclusive com a presença de educandos que não residem e nem trabalham no campo, conforme descreve a professora Emengarda, cuja escola está localizada no Vale do Mucuri.

Na minha opinião a inscrição não ter se restringido a pessoas que residem no meio rural, está dificultando a execução de conviver mais com a questão da alternância. Para os que estão na área urbana, eles tem um trabalho, por exemplo no comércio, que dentro do Programa não dá para encaixar, aí teríamos que fazer uma modificação por exemplo, para agroindústria, mas nesse caso o educando teria que ter mais tempo para trabalhar e se capacitar enquanto quem está no campo se capacita gerando o próprio sustento, trabalhando e se capacitando.

Ainda em relação ao público alvo, é observado pelos educadores o não atendimento de sujeitos que, potencialmente, seriam alvo do Programa. Dados já apontados anteriormente (FAE/UFMG, 2009) indicaram que, dos 96 municípios que inicialmente integrariam o Programa, somente 42 efetivaram adesão ao mesmo. Apesar de ter sido levado em conta para distribuição das vagas, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado, regiões onde houvesse um baixo Índice de Desenvolvimento Humano e/ou maior número de sujeitos sociais pertencentes a grupos integrantes das minorias históricas e sócio-econômicas que compõem o cenário mineiro (FAE/UFMG, 2009), muitos desses sujeitos não foram contemplados, conforme observa a mesma educadora da região do Vale do Mucuri:

As inscrições deveriam ter priorizado as comunidades tradicionais, as inscrições deveriam ter sido feitas lá, no meu município tem assentamento, tem quilombolas e eles não foram contemplados com o Programa (PROFESSORA EMENGARDA).

Todas essas dificuldades foram discutidas entre educadores e gestores durante os períodos de formação, nos momentos propiciados para avaliação do encaminhamento do Programa. As discussões aconteciam em plenária, geralmente no último dia do Encontro de Formação de Educadores, e contaram sempre com a presença de representantes da Secretaria de Educação Estadual. Um ponto muito abordado nesses momentos de avaliação e que se configura também, segundo os educadores, como uma contradição entre o que é proposto pelos órgãos oficiais e as condições proporcionadas para sua execução, é a falta de material permanente⁵⁰:

É necessário ter verbas não só para bens de consumo, mas para bens permanentes, sem material permanente para fazer as atividades do tempo Comunidade não conseguimos realizar o que foi discutido com os educandos. Isso causa muita frustração neles e na gente também, porque planejamos,

⁵⁰ São designados material permanente, os utensílios necessários para atividades de prática agrícola, como enxada, tela, mangueira e insumos.

tentamos parceria para conseguir material permanente e quando não conseguimos, as atividades não podem ser realizadas [...] Assim se eles não modificarem, este projeto não vai dar em nada, vai ser igual a muitos e outros projetos que fizeram e tiveram pouca durabilidade (PROFESSOR TEOBALDO).

Apesar das adversidades que têm enfrentado, os professores relatam com entusiasmo que, em algumas turmas, o Tempo Comunidade tem acontecido, mesmo que com poucos alunos. Basicamente nesses Tempos Comunidades, como relatam esses professores, as intervenções têm se restringido à organização de hortas coletivas para a subsistência da comunidade ou complementação da merenda escolar da escola na qual funciona(m) a(s) turma(s) do ProJovem. A Figura 8 mostra o resultado de uma atividade realizada no Tempo Escola, na qual foi solicitado aos educandos que representassem as atividades que têm desenvolvido no Tempo Comunidade.

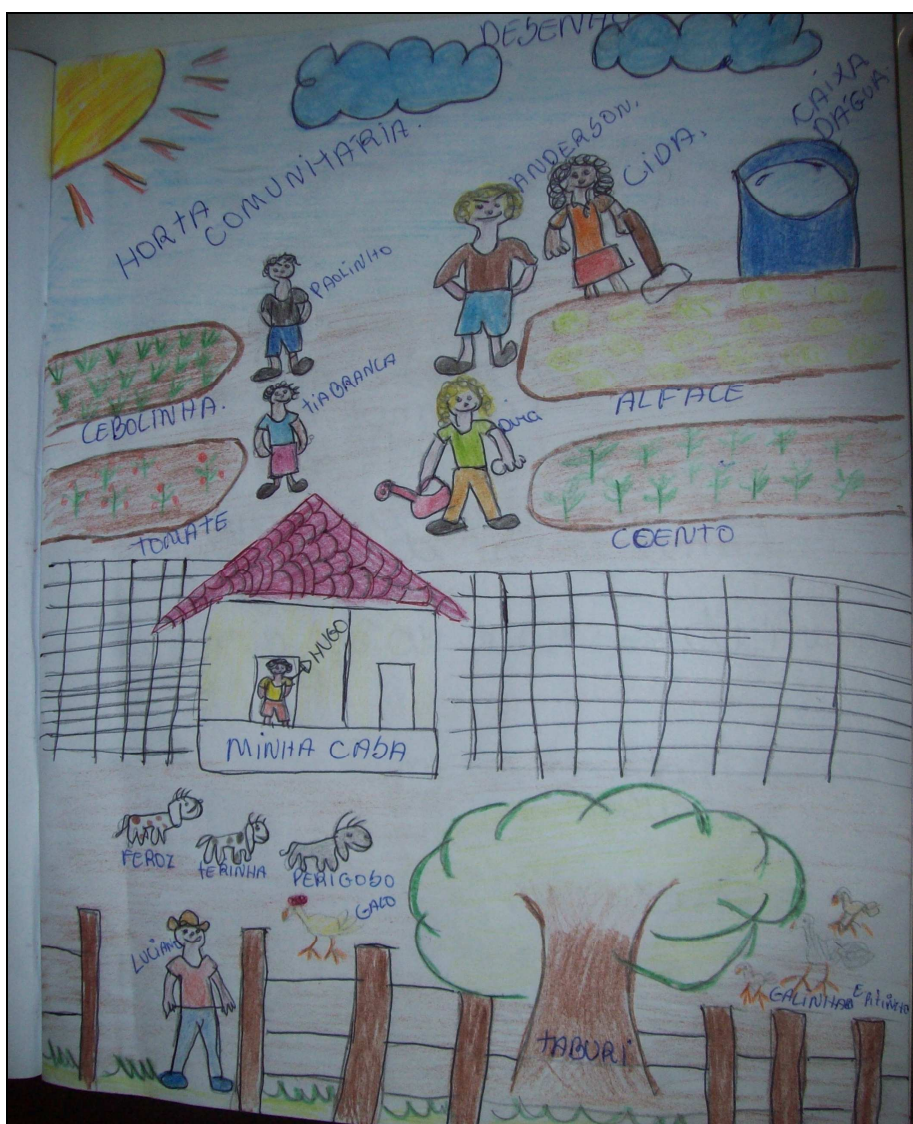


Figura 8: Representação Artística do Tempo Comunidade. Acervo da Professora Janaína, 2010.

Sobre o Tempo Escola, ainda persistem muitas dúvidas pelo fato de não estarem recebendo, conforme já explicitado em relatos dos professores, a formação adequada, principalmente no que diz respeito à fundamentação teórica que embasa a proposta pedagógica do Programa. Da mesma forma que os professores manifestaram as dificuldades em trabalhar com as especificidades do Tempo Comunidade, essas dificuldades também estão presentes no Tempo Escola. Elas residem, principalmente, na utilização dos instrumentos pedagógicos, próprios da Pedagogia da Alternância. Os professores e também as coordenadoras demonstram não ter conhecimento sobre como utilizar os instrumentos metodológicos próprios da Pedagogia da Alternância, propostos no Programa: Plano de Pesquisa, Círculos de Diálogos e Partilha de Saberes.

Dentre os pontos positivos da formação a qual estão sendo submetidos, os educadores destacam a oportunidade da troca de experiência e socialização das atividades realizadas, além da nova visão que estão tendo da educação a partir das oficinas das quais têm participado. “Estamos tendo uma outra maneira de entender a educação”, relata a professora Vimara. O depoimento da professora Emengarda demonstra essa “nova visão” que estão tendo da educação:

Esta formação está fazendo a gente tirar aquela idéia de conteúdo, estamos vendo que não é isso, é saber, é construção, é entender que não é de baixo para cima, é uma mediação onde o nosso educando possui conhecimento, não dá pra desprezar isso, é lançar um novo olhar sobre a educação. É a educação que Paulo Freire já defendia de uma certa emancipação do indivíduo e que a gente ainda não consegue fazer, mas já estamos encontrando alguns caminhos aqui na formação (PROFESSORA EMENGARDA).

A coordenadora Dandara ainda acrescenta a importância da formação na medida em que tem contribuído para que todos os educadores do Programa passem a ter um novo olhar sobre seus alunos, pois “a partir dessa formação os educadores estão sendo sensibilizados a compreender melhor seu aluno” e ainda acrescenta:

Os professores agora estão tendo a preocupação de conhecer seu aluno, antes não tinham, estão conhecendo a vida dos alunos, onde vivem, quem é a família... quando eles forem para o ensino regular, quando o projeto acabar, eles já vão olhar para seus alunos de lá com novos olhos também e isso é muito positivo (COORDENADORA DANDARA).

A avaliação dos educadores sobre o ProJovem é objetivada em sua prática e ancorada nos conhecimentos que estão construindo sobre os aspectos teóricos e metodológicos do Programa. Esse conhecimento, que não lhes era familiar, começa a

assumir contornos que podem lhes proporcionar elementos para elaborarem suas representações sociais sobre a Pedagogia da Alternância.

CAPÍTULO 5 - Representações Sociais sobre a Pedagogia da Alternância pelos Educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra

Considerando que as representações sociais nos possibilitam compreender os conhecimentos que determinado grupo constroi sobre determinado fenômeno e/ou objeto e que esse conhecimento prático é orientador de condutas, neste capítulo, descrevemos as representações sociais dos educadores do Programa sobre a Pedagogia da Alternância, buscando identificar alguns indícios sobre as práticas de alternâncias que tem sido desenvolvidas no ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais.

Em sua organização, o capítulo encontra-se estruturado em duas seções: na primeira, apresentamos os elementos que constituem as representações dos professores; na segunda, apresentamos as representações das coordenadoras sobre a Pedagogia da Alternância.

5.1 – As Representações dos Professores do ProJovem Campo – Saberes da Terra

A representação social dos professores sobre a Pedagogia da Alternância ancora-se na idéia central *de uma proposta inovadora de educação*, que pode possibilitar uma melhoria de vida para o jovem agricultor e para sua família. A idéia da Pedagogia da Alternância como *uma proposta inovadora* apresenta duas dimensões articuladas: uma dimensão pedagógica e uma dimensão Social.

A dimensão pedagógica da Pedagogia da Alternância é considerada por 18, dos 24 professores que compreendem a alternância, como uma prática educativa que permite *articulação entre teoria e prática*, possibilitando realizar atividades na escola e fora dela, o que não é comumente vivenciado por eles em outras experiências como professores. Nessa lógica, associam a teoria com o que se estuda na escola e a prática às atividades realizadas fora da escola. Assim, enquanto a teoria é relacionada ao Tempo Escola, a prática é relacionada ao Tempo Comunidade.

A idéia da Alternância como *proposta inovadora de educação* pela intenção de alternar os espaços físicos de aprendizagem sustenta-se na compreensão de uma organização espaço-temporal escolar diferente da escola regular, que é possível graças à Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da alternância, pelo menos é o que eu entendi, é alternar entre uma

coisa e outra, um momento você está no tempo comunidade, no outro você está na teoria, então alterna em um sistema e outro (PROFESSORA VALMIRA).

Apesar da compreensão comum da Pedagogia da Alternância pela sua dimensão pedagógica, os professores entrevistados utilizam diferentes lógicas sobre como trabalhar com a produção do conhecimento. Assim, temos um grupo de 6, entre 18 professores, que considera a Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica que permite ao professor se aproximar da realidade do educando, levando para esse espaço conhecimentos acadêmicos que podem contribuir para a ressignificação da vida desses jovens no meio rural.

Dos 18 professores que compreendem a Pedagogia da Alternância pela sua dimensão pedagógica, um outro grupo de 5 considera-a como uma oportunidade de valorização das vivências e dos conhecimentos que o educando traz de seu meio de vida para o meio escolar. Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância é considerada uma proposta pedagógica que permite a valorização do conhecimento não formal, do conhecimento popular. A escola traz para dentro de seus muros os conhecimentos dos educandos. Um terceiro grupo, de 7, entre 18 professores, concebe a Pedagogia da Alternância como uma oportunidade de interação dos conhecimentos socialmente construídos com os conhecimentos adquiridos pelos educandos a partir das suas vivências.

Na perspectiva do primeiro grupo, de pensar a Pedagogia da Alternância como oportunidade de levar os conhecimentos para o aluno, os professores relacionam a essa prática pedagógica a oportunidade de aproximação com a realidade dos educandos.

A Pedagogia da Alternância é uma maneira nova de trabalhar com o jovem, você vai na terra deles, trabalha junto com eles, vê as dificuldades que eles têm, antes eles não tinham esta oportunidade de ir para a escola, estão aprendendo. Tem o Tempo Comunidade que a gente vai lá na fazenda, ajuda eles a limpar a terra, a plantar e a colher (PROFESSOR TEOBALDO).

A pedagogia da Alternância permite a aproximação do professor com a realidade do aluno, isso pode contribuir inclusive para a elaboração do projeto de vida dele [do aluno]. Esse projeto de vida vai ajudar o aluno a pensar em sua comunidade, em maneiras de promover melhorias para sua vida e para sua comunidade (PROFESSORA MARINALVA).

Dos professores que compõem esse primeiro grupo, três são da área de agrárias. Esses professores, conforme relatado, não têm formação docente e, por isso, segundo eles, encontram dificuldade em “passar os ensinamentos/conteúdos” para os alunos. Dessa

forma, concebem a sua função como professores na prática da alternância educativa, sendo a de levar o conhecimento até o educando. Ainda que suas práticas estejam, em parte, consoante com as atividades do Tempo Comunidade, está, subjacente a essa idéia, ter como objetivo passar os ensinamentos, a tendência de difusão do conhecimento, muito presente na perspectiva difusionista do extensionista rural. Essa é uma tendência que ainda persiste no trabalho de muitos dos profissionais em agropecuária que trabalham com assistência técnica no meio rural. Dessa maneira, o educador com formação na área das Ciências Agrárias, talvez pela ausência de uma formação pedagógica, compreende sua prática muito mais como a prática de um extensionista do que como de um educador.

Paulo Freire (1979) analisa essa “boa intenção” dos técnicos agropecuários, que exercem a função de extensionistas rurais, numa perspectiva de levar o conhecimento para os agricultores. No caso do ProJovem Campo, esses técnicos estão assumindo o cargo de professores. Entretanto, sem uma formação específica para atuarem na docência, tendem a buscar a melhor forma de “levar” a aprendizagem para os educandos.

Quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam “necessidade de não perder tempo”, tentam, verticalmente, substituir os procedimentos empíricos do povo (camponeses, por exemplo) por sua técnica (FREIRE, 1979, p. 23).

Entretanto, esses mesmos professores demonstram um entendimento de práticas pedagógicas, ao avaliarem como positivo terem a oportunidade via escola de poderem se aproximar da realidade do jovem agricultor, que, nessa circunstância, é o educando.

Pedagogia da alternância é uma forma da gente estar colocando em prática aquilo tudo que foi trabalhado durante o período de sala de aula. Estudamos os conteúdos em sala de aula, depois vamos para a comunidade aplicar esse conhecimento (PROFESSOR JOSIVALDO).

Pedagogia da Alternância é o sair da sala de aula e aplicar o saber, o conhecimento de uma forma prática na comunidade do aluno, ou em qualquer outro ambiente que não seja a sala de aula (PROFESSOR ASDÚBAL).

A Pedagogia da Alternância para mim é colocar a teoria em prática, é sair do Tempo Escola e ir para o Tempo Comunidade e construir tudo que você planejou na escola, e colocar em prática na comunidade do aluno (PROFESSOR ELIZER).

A possibilidade de aproximação do professor com a realidade do aluno é indicada como um aspecto importante na relação de ensino e aprendizagem e que pode ser

potencializada a partir da Pedagogia da Alternância. Na compreensão desses professores, na medida em que eles se aproximam do aluno, da sua realidade, passam a conhecer seu modo de vida, tendo oportunidade de interferir nessa realidade, no sentido de levar para o espaço de vivência do jovem conhecimentos e práticas que podem favorecer seu modo de vida. Assim, esses professores que pensam a Pedagogia da alternância como oportunidade de “levar o conhecimento” pensam essa prática educativa como sendo efetivada principalmente no Tempo Comunidade. Para o professor Juliarte, “a Pedagogia da Alternância para mim é você ir lá na comunidade do aluno, é sair do espaço da escola, é ir para o Tempo Comunidade, você trabalha na terra deles, ensina a plantar”.

Ainda que a efetivação do Tempo Comunidade seja dificultada por uma série de fatores já expostos pelos professores – como dificuldade em conciliar tempo de trabalho dos educandos com as atividades que deveriam ser desenvolvidas em período diurno, dificuldade com o transporte, dificuldade em adquirir bens permanentes, em estabelecer parcerias e associações que pudessem dar sustentação ao Programa –, os professores avaliam como positivo o fato de poderem ter a oportunidade de realizar atividades para além da sala de aula. Na compreensão desses professores, a aproximação com a realidade do aluno só é possível pela proposta pedagógica de alternar o Tempo Escola com o Tempo Comunidade, além de permitir a compreensão de que o espaço educativo não se resume somente à escola.

O grupo de professores que atribui à Pedagogia da Alternância a idéia de uma prática pedagógica capaz de permitir a valorização das vivências dos educandos, de seus saberes, sua cultura compreendem a prática educativa como possibilidade de promover uma aprendizagem significativa para o educando.

De acordo com Ausubel (1982), o trabalho pedagógico valorizando a aprendizagem significativa rompe com o estigma de que o aluno é meramente receptor de informações transmitidas pelo professor. Segundo o autor, no processo educativo, o significado que o sujeito dá à aprendizagem é tanto maior quanto essa estiver inserida em sua realidade. Assim, a aprendizagem que parte das questões vivenciadas pelos jovens agricultores pode permitir um processo de ressignificação de suas vidas, das atividades produtivas na medida em que essas atividades produtivas tornam-se assunto de estudo e pesquisa, favorecendo para que o jovem possa vislumbrar possibilidades que anteriormente não eram percebidas.

A Pedagogia da Alternância é a valorização do saber do educando, é aproveitar o que ele sabe, o que foi passado de geração para geração. É aproveitar esse

conhecimento, trazer para a escola, valorizar o que ele aprendeu. Lá no campo, no seu trabalho ele tem muita aprendizagem que pode ser aproveitada aqui na escola (PROFESSORA VIVALDINA).

A Pedagogia da Alternância é você valorizar o conhecimento popular, não só o conhecimento da cidade, mas valorizar o conhecimento do campo, o conhecimento que o agricultor vai adquirindo no seu dia-a-dia, porque muitos alunos aqui do ProJovem já trabalham, eles também tem muito conhecimento, então tem que ser aproveitado (PROFESSORA JOSIMARA).

A ideia da Pedagogia da Alternância, caracterizada como prática pedagógica, que oportuniza a interação entre os conhecimentos socialmente construídos com os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências, é a mais recorrente nesse grupo de professores que a concebem na dimensão pedagógica, a partir de uma perspectiva de construção do conhecimento. Além de relacionar teoria e prática, os professores compreendem a Pedagogia da Alternância pela possibilidade da superação da concepção tradicional de ensino. É uma compreensão que, diferente de uma concepção de educação centrada na escola e com conhecimentos direcionados de maneira verticalizada e distantes da realidade dos educandos, afirma uma complementariedade entre os tempos e espaços de formação alternada, ainda que praticados em espaços distintos.

A Pedagogia da Alternância é um trabalho novo para mim, é ir além do tradicional, além da escola regular, é você ter oportunidade de conhecer outros meios, ter outro conhecimento que não seja só o conhecimento da escola, mas o conhecimento do aluno, conhecimento de mundo, de geração de emprego, de renda (PROFESSORA VIMARA).

A Pedagogia da alternância seria para mim esta teoria e esta prática, esse Tempo Escola e este Tempo Comunidade, é você estar lá neste ambiente fechado, no ambiente que você está vendo as teorias, na sala de aula e depois você vai para a comunidade e é onde você coloca em prática, você vivencia. Você faz uma pesquisa, você faz um levantamento dos problemas da comunidade, levanta as questões lá no campo, busca junto com o jovem soluções para esses problemas, então pra mim, a alternância seria este tempo lá na comunidade e este tempo formal na sala de aula, seria esta alternância, a escola e o campo, a teoria e a prática para buscar meios de melhorar a vida do jovem (PROFESSOR DIVINO).

Nesse entendimento da importância de interação do conhecimento, prevalece uma concepção dialógica de educação. Segundo Freire (2000), o dialogismo é fundamental em toda prática educativa.

A relação dialógica, porém não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora, não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando

(FREIRE, 2000, p. 118).

Dialogar com o educando, favorecer a troca de experiências, aproveitar as experiências da realidade para problematizar em sala de aula vão ao encontro da dialogicidade proposta por Paulo Freire. Essa perspectiva do trabalho educativo, a partir da interação dos saberes da prática, tem assumido contornos nas atividades desenvolvidas pelos professores. Ainda que não tenham fundamentação teórica consolidada sobre os pressupostos da Pedagogia da Alternância, segundo avaliação dos próprios educadores, os professores que pensam a interação como uma prática possibilitada pela alternância têm buscado efetivar suas ações a partir da interação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento elaborado pelos jovens em suas diversas práticas sociais. Conforme relatado pela professora Emengarda, “a Pedagogia da Alternância é construção conjunta, é a interação do conhecimento do educando com o conhecimento da escola, é seu conhecimento da prática unido ao conhecimento da teoria”.

Ao lado de uma dimensão pedagógica, a Alternância também é compreendida a partir da dimensão social, que se revela, sobretudo, a partir de sua ação quando socialmente orientada para uma finalidade. É nessa perspectiva, de orientar a ação educativa com o objetivo de promover benefícios sociais para os educandos, que a Pedagogia da Alternância é caracterizada por uma dimensão social. Na concepção desse grupo, para 6, entre 24 professores, o ProJovem Campo tem como principal objetivo promover uma capacitação profissional para os educandos que possa contribuir para a sua auto-valorização como sujeitos sociais. Nessa lógica, a Pedagogia da Alternância é compreendida como uma prática pedagógica que pode possibilitar mudança sócio-econômica na vida dos educandos, na medida em que pode favorecer a sua inserção no mundo do trabalho. As atividades escolares são pensadas a partir da lógica do trabalho e, por meio da Pedagogia da Alternância, na avaliação dos professores, pode-se trabalhar práticas de geração de renda e de melhoria dos processos produtivos dos jovens agricultores. A Pedagogia da Alternância é compreendida, assim, como uma proposta de educação que apresenta possibilidades ao jovem agricultor de inserção no mundo do trabalho assumindo dessa forma um caráter social.

Pedagogia da alternância para mim, eu acho que é uma forma de educação que vai trazer ao jovem essa oportunidade de ele se inserir no mundo do trabalho. Com o conhecimento que ele está adquirindo no Tempo Comunidade e no Tempo Escola se ele unir esse conhecimento, vai criar alternativa para aplicar no campo, e ele não vai precisar sair, só se ele quiser sair do campo. O ProJovem em si tem este objetivo e a alternância ajuda isto, se não tivesse a

alternância seria mais difícil (PROFESSORA MARINALVA).

Na compreensão desses professores, a Pedagogia da Alternância pode gerar possibilidades para os educandos desenvolverem melhores condições de vida no campo, favorecendo uma identificação desses jovens com seu espaço de vivência, potencializando o sentimento de pertença, que, por sua vez, pode contribuir para garantir a sucessão familiar na propriedade rural.

Eu resumo a Pedagogia da Alternância em uma frase que seria realmente possibilitar ao aluno condições de se formar como cidadão, vamos dizer assim, sem ter que encarar o desafio de abandonar o seu meio, sua família. É aquela questão do pertencimento dele na territorialidade e não ser apenas mais um inchaço nas grandes e pequenas cidades como está acontecendo (PROFESSOR JOVINO).

A Pedagogia da Alternância vem trazer uma oportunidade para as pessoas que tem uma ocupação diária ou sazonal, garantir o acesso à educação, sem que os alunos tenham que mudar do campo para estudar, se ele não sai do campo, ele traz mais conhecimento para a comunidade, a forma de pensar da comunidade muda, ele se sente mais seguro em ficar no campo, ele está tendo o mesmo acesso do quem está na cidade está tendo (PROFESSOR JOSIVALDO).

De modo geral, as representações dos professores desse grupo que compreendem a Pedagogia da Alternância a partir da dimensão social convergem para um elemento central: a Pedagogia da Alternância como uma proposta inovadora de educação capaz de favorecer a escolarização das pessoas que vivem e trabalham no campo, tendo em vista que elas não precisariam abandonar o campo para estudar, além de possibilitar a promoção de benefícios sociais que permitam aos jovens agricultores sua auto-valorização como sujeitos sociais.

5.2 – As Representações das Coordenadoras do ProJovem Campo – Saberes da Terra

A dimensão pedagógica é bastante valorizada no grupo das coordenadoras, que atribuem sentido à Pedagogia da Alternância pela possibilidade de valorização do saber do aluno. A oportunidade de conhecer melhor o aluno é considerada pelas coordenadoras como uma das vantagens da Pedagogia da Alternância, que não é contemplada na escola regular, devido às limitações da estruturação e organização do tempo escolar. Apesar dessa compreensão, as coordenadoras ainda percebem “barreiras” que dificultam a operacionalização do Programa. São essas barreiras, segundo as coordenadoras,

relacionadas a questões burocráticas, que ainda não foram superadas. Dentre elas, indicam a dificuldade de flexibilização dos tempos educativos, falta de formação adequada para os professores e de recursos pedagógicos e financeiros. Ainda assim, é consenso no grupo que a Pedagogia da Alternância é uma prática educativa que possibilita ao jovem do campo acesso a uma educação que, por sua vez, aborda, de maneira mais próxima, as questões ligadas ao modo de vida e de trabalho desses jovens.

No ensino regular também há esta necessidade de se conhecer melhor o aluno, mas o próprio sistema não permite, com a Pedagogia da Alternância a gente vê que isto é mais possível, mas mesmo assim tem que mudar a legislação porque querem colocar uma prática inovadora em um sistema tradicional (COORDENADORA AMARA).

O Tempo Comunidade, é um momento muito importante para a aproximação com a realidade do educando porque o educador tem condições de conhecer mais seu aluno, pode ensinar para ele o que ele está realmente precisando. Conhecer melhor o aluno contribui também para a melhoria do que se trabalha na teoria e o que se propõe para a prática, porque é possível por meio da Pedagogia da Alternância valorizar o homem do campo (COORDENADORA DIADORA).

A Pedagogia da Alternância é um pouco do resgate, da valorização da pessoa do campo. Valorização do que ele está fazendo, resgatar o saber da vivência do dia-a-dia dele, daquilo que ele já sabe, e fazer uma sistematização do conhecimento e fazer esta intercalação, do que ele sabe, do conhecimento empírico do dia-a-dia, trazê-lo para o ensino acadêmico, fazer esta ponte e valorizar um pouco a questão do conhecimento do campo e a importância de ter uma vida saudável no campo (COORDENADORA CASSIANA).

É também consensual entre as coordenadoras a compreensão de que, por meio da Pedagogia da Alternância, tem-se a oportunidade de articular a teoria e a prática, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, a partir de atividades significativas para os jovens agricultores:

A Pedagogia da Alternância permite a troca de Saberes, saberes da vida com o saber da escola, saber produzir, saber dialogar. Não é o saber que está na escola, é o aprender do dia-a-dia. É a valorização do saber do educando, permitindo que ele compreenda que há possibilidades economicamente produtivas no seu meio, é ver a teoria e levar para sua prática de forma que aquilo venha a ajudar na sua vida, no dia-a-dia para melhorar sua vida (COORDENADORA LEIDIANE).

Eu vejo que a Pedagogia da Alternância é aquele espaço que a escola do campo teria que estar criando para que facilitasse mais essa permanência do indivíduo na realidade que ele tem. Com a Pedagogia da Alternância o professor se aproxima mais do aluno, da sua realidade, isso pode ajudar o jovem a ver sentido no conhecimento que está adquirindo.”(COORDENADORA MARCIANA).

As representações sociais das coordenadoras revelam uma lógica na qual a alternância encontra-se associada a um tipo de educação que, ao valorizar o saber do educando, pode contribuir para sua permanência no campo. Essa representação se sustenta, ainda, em uma concepção de dinâmica inovadora, na medida em que permite práticas pedagógicas que não são possíveis na escola regular, como articulação teoria-prática e vivência da realidade de vida do educando.

5.3 A Pedagogia da Alternância na representação dos professores e coordenadoras do Programa: pontos convergentes

A representação de Pedagogia da Alternância construída pelos professores, apesar de ter sido revelada em duas dimensões, uma pedagógica e uma social, converge para a ideia de uma Proposta Inovadora de Educação, sustentada por uma lógica que, no interior de cada grupo, assume uma ideia dominante, mas que, ao serem colocadas em relação, articulam-se entre si, apresentando-se como complementares na perspectiva de uma educação que busca romper com o paradigma de uma concepção tradicional de ensino.

No grupo de professores que considera a dimensão pedagógica da Alternância, identificamos três sub-grupos que a compreendem a partir de três lógicas: possibilidade de aproximação do professor com a realidade do educando, possibilidade de valorização das vivências dos educandos e possibilidade de interação entre os conhecimentos socialmente construídos com os conhecimentos práticos dos educandos.

No grupo de professores que compreende a Pedagogia da Alternância a partir da dimensão social, é dominante a ideia da possibilidade de promover uma inserção dos jovens agricultores no mundo do trabalho, contribuindo para sua auto-valorização como sujeitos sociais. Esses aspectos que emergiram em cada um desses grupos tornam-se complementares na perspectiva de uma proposta de educação que pensa o sujeito educativo como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

No grupo das coordenadoras, as dimensões pedagógicas e sociais também são destacadas, sendo dominante a ideia da pedagogia da Alternância como prática pedagógica que possibilita a valorização do saber do educando que, associada à ideia de possibilidades de permanência no campo, faz emergir as dimensões pedagógicas e sociais, indicando-nos que, no conjunto de educadores, as representações de Pedagogia da Alternância sustentam-se em uma concepção de dinâmica inovadora, na medida em que

permitem práticas pedagógicas que não são possíveis na escola regular.

Esses significados permitem construir uma teia de relações que sustentam as representações sociais construídas pelos professores sobre a Pedagogia da Alternância. Essas representações, como orientadoras de conduta (MOSCOVICI, 1994; JODELET, 2001), dão significado às ações desses professores, evidenciando os contornos de suas práticas pedagógicas que buscam alguma aproximação com a Pedagogia da Alternância.

CAPÍTULO 6 Considerações Finais

Nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar as representações sociais sobre a Pedagogia da Alternância, de maneira a identificar indícios de possíveis alternâncias educativas que vêm sendo construídas no ProJovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais. Assim, além de caracterizar a proposta de formação dos educadores para atuação na Pedagogia da Alternância no ProJovem Campo, buscamos identificar suas representações sociais sobre essa prática pedagógica, de maneira a identificar indícios das práticas de alternâncias educativas implementadas no Programa.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra teve início, em Minas Gerais, em setembro de 2009. O Programa foi iniciado sem que os educadores tivessem tido uma formação inicial sobre as bases teórico-metodológicas que o embasava. Essa situação causou intranquilidade em muitos educadores, conforme relatado nas entrevistas, pelo fato de estarem se deparando com um Programa novo, que, em sua essência, apresenta propostas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas propostas, destacava-se o trabalho com a Pedagogia da Alternância.

O Programa Nacional ProJovem Campo – Saberes da Terra insere-se no contexto de políticas públicas para a Educação do Campo. Apesar de gestado no âmbito do MEC, foi a articulação e o movimento dos trabalhadores do campo, em defesa de uma Educação do Campo, que forjou a criação do ProJovem Campo. Nesse contexto, o Programa “foi pensado como uma forma de conseguir a interseção de ações entre o governo e os movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 368). Entretanto, essa pode ser considerada uma das contradições do Programa em Minas Gerais, pois a aproximação com os movimentos sociais não se efetivou no estado.

A presença de representantes de diversos movimentos sociais do campo foi identificada nos primeiros encontros para elaboração da proposta pedagógica do Programa no estado, assim como no *Primeiro Seminário Estadual de Formação dos Educadores*. Porém, não se identificou, posteriormente, em qualquer outro encontro de formação, nenhum representante dos movimentos sociais e organizações da população do campo.

A representatividade dos movimentos sociais do campo corrobora, segundo Freire (2009, p. 214), com a iniciativa governamental de assegurar a participação da sociedade civil na implantação e acompanhamento do Programa e vai ao encontro dos fundamentos do Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo, que prevê a interação dos sistemas

de ensino com experiências acumuladas por entidades e movimentos sociais do campo

O afastamento desses sujeitos coletivos pode ter sido consequência dos tensionamentos existentes entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e representantes dos movimentos sociais e organizações do campo. Um desses tensionamentos foi acompanhado, por ocasião de um dos primeiros encontros organizados pela FAE/UFMG, para elaboração da proposta de formação dos educadores, no qual a divergência era em relação a definições sobre a condição de ingresso dos Educadores no Programa.

O ingresso dos educadores foi previsto pela SEE/MG a partir de designação via edital de seleção, porém, os representantes de movimentos sociais do campo e das universidades pleiteavam o direito desses educadores serem alunos de Licenciatura em Educação do Campo e/ou educadores ligados a movimentos e causas sociais do campo, sob a alegação de que, sendo os educadores oriundos da rede pública de ensino, possivelmente não teriam conhecimento sobre a prática da alternância que visa garantir a sustentabilidade da proposta pedagógica do Programa. Ainda argumentavam que, por esses possíveis educadores contratados pela SEE não serem vinculados à realidade de vida dos sujeitos do campo, eles não seriam comprometidos na luta por uma Educação do Campo.

Na deliberação final para contratação dos educadores, prevaleceu a determinação da Secretaria de Educação do Estado, e os educadores atuantes no Programa são majoritariamente oriundos da rede pública estadual, sem a exigência de terem algum vínculo com o campo, ou com movimentos sociais, apesar de no Projeto Base fazer menção a essa possibilidade, indicando que “o fortalecimento da educação do campo na esfera pública pode ser obtida a partir das experiências concretas dos movimentos sociais (BRASIL, 2009, p. 2).

Tem-se, assim, no Programa em Minas Gerais, um quadro de educadores que, de maneira geral, não apresentam, em suas trajetórias docentes, nem experiência com a Educação do Campo, nem com a Pedagogia da Alternância. Esse é um dos pontos frágeis do ProJovem em Minas, que, segundo avaliação dos próprios educadores, tem acarretado dificuldades para sua execução.

Quanto à capacitação para atuarem no Programa, os educadores avaliam que, o fato de o processo de formação ao qual estavam submetidos ter tido início meses após estarem em exercício gerou dificuldades em sua execução, que persistiram,

principalmente por ainda haver lacunas e fragilidades na formação específica para atuação na dinâmica pedagógica da Alternância.

Assim, o desafio do ProJovem Campo parece-nos ser o de aprofundar também a compreensão dos educadores sobre temas que a pesquisa demonstra estarem frágeis, como por exemplo, as bases conceituais e teórico-metodológicas sobre a Pedagogia da Alternância, a fim de fortalecer a prática dos professores e construir, a partir da especificidade de cada território, uma prática educativa que represente seus anseios e singularidades.

A dificuldade em trabalhar com a Pedagogia da Alternância não é o único aspecto apontado pelos educadores como fatores limitantes da implementação do Programa nos moldes propostos pelo MEC. Dentre as dificuldades apresentadas, destacam os limites do curso noturno e a impossibilidade do desenvolvimento de atividades no Tempo Comunidade, considerando que tanto eles – os educadores, quanto os educandos, por trabalharem durante o dia, não dispõem do tempo para atividades diurnas. Acrescenta-se, ainda, outros fatores limitantes na execução do Programa, como a dificuldade com o transporte, com o estabelecimento de parcerias e as dificuldades de liberação de recursos para aquisição de bens permanentes. As fragilidades no Tempo Escola, por sua vez, são relacionadas à falta de formação e dificuldades na utilização dos instrumentos pedagógicos necessários à dinâmica da Pedagogia da Alternância.

Ao tomarmos como sujeitos desta pesquisa os educadores do Programa, procuramos identificar significados construídos por esses sujeitos sobre a Pedagogia da Alternância no Programa ProJovem Campo.

No seu conjunto, os educadores representam a Pedagogia da Alternância como uma proposta inovadora de educação, que possibilita proporcionar aos jovens agricultores uma educação que esteja mais próxima de suas vivências, sua cultura e seus saberes.

A ideia de uma proposta inovadora de educação ancora-se ainda na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que não são possíveis no ensino regular, como articulação entre teoria e prática, alternância entre tempos e espaços educativos e aproximação com a realidade com o aluno.

Nesse contexto, os educadores assumem papel fundamental, porque, mesmo sem o devido conhecimento sobre as bases teórico-metodológicas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, têm buscado realizar práticas educativas que, ao se aproximarem da dinâmica pedagógica dessa metodologia, assumem contornos de uma

educação que procura valorizar o jovem agricultor como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, nossos dados revelam algumas fragilidades e contradições da implantação do Programa ProJovem Campo em nosso estado, indicando, entre outros aspectos, os riscos de simplificação da Alternância como dinâmica pedagógica e, apesar de os princípios teóricos metodológicos do Programa assumirem o desafio de promover uma educação de qualidade para jovens agricultores, pautada nas especificidades dos diversos sujeitos coletivos presentes no campo, foi evidenciada, pela dinâmica de organização e implantação do Programa em Minas Gerais, as limitações de se efetivar, via Estado, uma educação comprometida com as transformações do campo e com o fortalecimento do protagonismo de seus sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. **Pratiques et representations**. Paris. PUF. 1994 p.p 217-238 (texto traduzido).

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma Casa Familiar Rural e suas contribuições para o Desenvolvimento Local**. Dissertação de Mestrado. UFPA/NAEA, 2005.

ANTÔNIO, Clésio Alcino, MARTINS, José Fernando. Estado, Educação e Movimentos Sociais do Campo. Luta Social pela Educação do Campo no Brasil. In: **Revista Estado Educação e Sociedade**. 2009.

ALVES, João Valdir. **Pedagogia da Alternância: Uma Alternativa Consistente de Escolarização Rural?** UFMG: 2008.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, Moderna, 2006.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. NASCIMENTO, Antônio Dias. **Agricultura Familiar e Educação do Campo: Marginalização e Resistência: Um estudo sobre a Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo – Círculo de Produção do Conhecimento: educação do campo e Desenvolvimento. 2009.

ARAÚJO, Taiana Fortunato; FIGUEIREDO LÍZIA de; SALVATO, Márcio Antônio. **As Inter-relações entre pobreza, desigualdade e crescimento nas mesorregiões mineiras, 1970-2000**. In Anais do XIII Seminário sobre a Economia Mineira. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUSUBEL, David. Paul. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, José de Antúlio. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. Tese de Doutorado, Marília, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1988.

BEGNAMI, João. Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. In: *Revista da Formação por Alternância*. N.2. Brasília: UNEFAB, 2006, p. 24-47.

BEGNAMI, João. Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 03-20. (Série Documentos Pedagógicos).

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. **Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra**. Projeto Político Pedagógico. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008. **Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**.

_____. **Diretrizes para a Formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais**. Lei nº 11.326. Brasília, 2006.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. **Projovem: Programa nacional de inclusão de jovens: educação, qualificação e ação comunitária**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Base**. ProJovem Campo saberes da Terra. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 36/01**. Brasília, 2001.

_____. **Sobre Educação do Campo**. In Educação do campo: Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: Inca, MDA, 2008. I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO. Luziânia – Goiás, 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692**. Brasília, 1971.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024**. Brasília, 1961.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

DIAS, Marcelo Miná. Políticas Públicas de Extensão Rural e Inovações Conceituais: Limites e Potencialidades. *In: Perspectivas em Políticas Públicas*. Belo Horizonte. janeiro/junho de 2008.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Eduardo Mançano. Contribuições para a Construção de um projeto de educação para o campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). Articulação Nacional por uma Educação do Campo*. Coleção Por uma Educação do Campo, n° 5. Brasília, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude Camponesa e Políticas Públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Reorientação.** I Seminário Internacional da Pedagogia em Alternância. Salvador, 1999.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos.** O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: edUERJ, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. (Orgs). Educação do Campo: identidade políticas públicas. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Evolução da Pesquisa em Educação. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. In: **Mais força ao campo.** Legislação que prevê respeito às características da população rural ainda não virou realidade. Revista Nova Escola. Janeiro/fevereiro, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. (Org). Articulação Nacional “Por uma educação do Campo”. Coleção **Por Uma Educação do Campo**, nº 5. Brasília. DF, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAWROSKI, Alcione. **Pedagogia da Alternância: Caminhos Teóricos.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

NOSSELA, Paulo. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.** Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2008

PESSOTI, A, L. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, FJV, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. A Educação Escolar. Campinas: Autores Associados, 2007.

QUEIROZ, João Batista P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2004.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.34. n.1 p.027-045, jan./abr.2008.

_____. Trabalho e Educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância. In: **ANPED-Sul**. 2006. Santa Maria: UFSM, 2006a. 10p.

RIBEIRO, Simone Santos; BEGNAMI, João Batista; BARBOSA, Willer (Orgs.). **Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver**. Belo Horizonte: AMEFA; CTA/ZM; Anchieta/ES, UNEFAB, 2002.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. Org. **O Conhecimento no Cotidiano**. As representações sociais na perspectiva na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, Lourdes Helena da. **Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

_____. **Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação por Alternância.** Tese de Doutorado, São Paulo: PUC, 2000.

_____. Representações Sociais e Educação: Refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. *In: Psicologia em Estudo*, n. 1 – Maringá, PR: Brasil, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; ALVES Trindade, Glademir. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, Vol. 34, Núm. 2, maio-agosto, 2008, pp. 227-242 .Universidade de São Paulo

TEIXEIRA, Edival Sebastião, COSTA, Daniana de. A Modelagem Matemática Como Uma estratégia de Ensino na Pedagogia da Alternância. **Revista de Educação**, Vol. 4, Núm.4, julho-dezembro de 2007, PP 283-295.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** São Paulo: Cortez, 1986. 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. FACULDADE DE EUDCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico de Formação Continuada de Educadores(as) do ProJovem Campo – Saberes da Terra.** 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O Sexo e o Gênero da Docência.** Cadernos Pagu, 17/18, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para caracterização dos educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário para caracterização dos educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra. Belo Horizonte 06 de maio de 2010.

1- Dados Pessoais

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Estado Civil _____

2. Nível de Escolaridade

2.1 () Nível Médio Ano de Conclusão: _____ Instituição _____

2.2 () Nível Superior

() Concluído Ano de conclusão: _____ Instituição _____

() Em curso Ano de conclusão previsto: _____ Instituição _____

2.3 Pós – Graduação _____

Ano de conclusão _____

Instituição. _____

3. Experiência na Docência:

() Escolas Municipais. Tempo: _____ Vínculo: _____

Atuação: _____

() Outras Especificar: Tempo _____ Vínculo: _____

Atuação: _____

4. Experiência em educação do Campo:

4.1 Saberes da Terra versão 2005/2006: () SIM () NÃO

Tempo de atuação: _____ Vínculo: _____

4.2 ProJovem Campo saberes da Terra

Tempo de atuação: _____ Vínculo: _____

Área de Atuação: _____ Instituição: _____ SRE _____

4.3 Outros Projetos/Programas de Educação do Campo: () SIM () NÃO

Quais: especificar o Programa/Projeto - tempo de Atuação – Área de Atuação – Local – Vínculo

5. Você participa de grupos, entidades, organizações e movimentos sociais, populares comunitários e/ou religiosos?

() SIM () NÃO

Quais

6. Quais fatores contribuíram para sua inserção no ProJovem Campo – Saberes da Terra?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas com os Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Roteiro de Entrevista com os Professores do Programa ProJovem Campo – Saberes da
Terra (EC)

Nome do entrevistado _____ Local/Data _____

1- No questionário que respondeu, você disse que tem experiência anterior em Educação do Campo. Fale por favor, sobre esta experiência.

2- Quando eu falo em Pedagogia da Alternância, quais palavras vêm à sua mente?

3- Você já teve alguma experiência anterior com a Pedagogia da Alternância.

() Não

() Sim – Fale para mim sobre esta experiência

4- Como você caracteriza a Pedagogia da Alternância no Programa ProJovem/Saberes da Terra?

5- Como está sendo, na sua opinião, o processo de formação de educadores para atuarem no Programa?

6- Especificamente, em relação à Pedagogia da Alternância, como tem sido a formação dos educadores?

- Quais os pontos positivos desta formação de educadores?

-Quais os aspectos que você considera como positivos nesta formação dos educadores para atuarem na Pedagogia da Alternância?

-E quais os aspectos que você considera como desafios e/ou dificuldades?

- Quais sugestões você teria em relação à formação dos educadores para a Pedagogia da Alternância?

7- Ainda em relação à alternância como tem sido a prática da Pedagogia da Alternância no Programa?

-Quais aspectos você destaca como positivos na prática da Pedagogia da Alternância no ProJovem?

- E quais aspectos você destaca como desafios, limites e/ou dificuldades da prática da alternância no ProJovem?

-Quais sugestões você teria em relação à prática da alternância no Programa?

8- Para finalizar, o que é Pedagogia da Alternância para você?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas com os Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista com os Professores do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (NE)

Nome do Entrevistado _____ Local/Data _____

1- Quando eu falo em Pedagogia da Alternância, quais palavras vêm à sua mente?

2- Você já teve alguma experiência anterior com a Pedagogia da Alternância?

() Não

() Sim – Fale para mim sobre esta experiência

4- Como você caracteriza a Pedagogia da Alternância no Programa ProJovem/Saberes da Terra?

5- Como está sendo, na sua opinião, o processo de formação de educadores para atuarem no Programa?

6- Especificamente, em relação à Pedagogia da Alternância, como tem sido a formação dos educadores?

- Quais os pontos positivos desta formação de educadores?

-Quais os aspectos que você considera como positivos nesta formação dos educadores para atuarem na Pedagogia da Alternância?

-E quais os aspectos que você considera como desafios e/ou dificuldades?

- Quais sugestões você teria em relação à formação dos educadores para a Pedagogia da Alternância?

7- Ainda em relação à alternância como tem sido a prática da Pedagogia da Alternância no Programa?

-Quais aspectos você destaca como positivos na prática da Pedagogia da Alternância no ProJovem?

- E quais aspectos você destaca como desafios, limites e/ou dificuldades da prática da alternância no ProJovem?

-Quais sugestões você teria em relação à prática da alternância no Programa?

8- Para finalizar, o que é Pedagogia da Alternância para você?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevistas com os Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista com os Professores do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (MS)

Nome do Entrevistado _____ Local/Data _____

1- No questionário que respondeu, você disse que tem experiência anterior em Movimentos Sociais. Fale por favor, sobre esta experiência.

2- Quando eu falo em Pedagogia da Alternância, quais palavras vêm à sua mente?

3- Você já teve alguma experiência anterior com a Pedagogia da Alternância.

() Não

() Sim – Fale para mim sobre esta experiência

4- Como você caracteriza a Pedagogia da Alternância no Programa ProJovem/Saberes da Terra?

5- Como está sendo, na sua opinião, o processo de formação de educadores para atuarem no Programa?

6- Especificamente, em relação à Pedagogia da Alternância, como tem sido a formação dos educadores?

- Quais os pontos positivos desta formação de educadores?

-Quais os aspectos que você considera como positivos nesta formação dos educadores para atuarem na Pedagogia da Alternância?

-E quais os aspectos que você considera como desafios e/ou dificuldades?

- Quais sugestões você teria em relação à formação dos educadores para a Pedagogia da Alternância?

7- Ainda em relação à alternância como tem sido a prática da Pedagogia da Alternância no Programa?

-Quais aspectos você destaca como positivos na prática da Pedagogia da Alternância no ProJovem?

- E quais aspectos você destaca como desafios, limites e/ou dificuldades da prática da alternância no ProJovem?

-Quais sugestões você teria em relação à prática da alternância no Programa?

8- Para finalizar, o que é Pedagogia da Alternância para você?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevistas com as Coordenadoras.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista com os Coordenadores do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra

Nome do Entrevistado _____ Local/Data _____

1- Você tem alguma experiência anterior em Educação do Campo?

() Não () Fale por favor, sobre esta experiência.

2- Quando eu falo em Pedagogia da Alternância, quais palavras vêm à sua mente?

3- Você já teve alguma experiência anterior com a Pedagogia da Alternância.

() Não

() Sim – Fale para mim sobre esta experiência

4- Como você caracteriza a Pedagogia da Alternância no Programa ProJovem/Saberes da Terra?

5- Como está sendo, na sua opinião, o processo de formação de educadores para atuarem no Programa?

6- Especificamente, em relação à Pedagogia da Alternância, como tem sido a formação dos educadores?

- Quais os pontos positivos desta formação de educadores?

-Quais os aspectos que você considera como positivos nesta formação dos educadores para atuarem na Pedagogia da Alternância?

-E quais os aspectos que você considera como desafios e/ou dificuldades?

- Quais sugestões você teria em relação à formação dos educadores para a Pedagogia da Alternância?

7- Ainda em relação à alternância como tem sido a prática da Pedagogia da Alternância no Programa?

-Quais aspectos você destaca como positivos na prática da Pedagogia da Alternância no ProJovem?

- E quais aspectos você destaca como desafios, limites e/ou dificuldades da prática da alternância no ProJovem?

-Quais sugestões você teria em relação à prática da alternância no Programa?

8- Para finalizar, o que é Pedagogia da Alternância para você?