



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (ProfEPT)

ANA MIRTA ALVES ARAÚJO

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO
MÉDIO PROFISSIONAL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM
FRAGOSO EM INDEPENDÊNCIA-CE

FORTALEZA-CE

2021

ANA MIRTA ALVES ARAÚJO

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO
MÉDIO PROFISSIONAL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM
FRAGOSO EM INDEPENDÊNCIA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

FORTALEZA-CE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ARAÚJO, ANA MIRTA ALVES.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO
PROFISSIONAL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO EM
INDEPENDÊNCIA-CE / ANA MIRTA ALVES ARAÚJO. - 2021.

117 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de
Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

1. Educação do Campo. 2. Mediações Pedagógicas. 3. Educação Profissional. 4. Formação Integral. I. Título.
CDD 378.013

ANA MIRTA ALVES ARAÚJO

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO
MÉDIO PROFISSIONAL: O CASO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM
FRAGOSO EM INDEPENDÊNCIA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

Aprovada em: **14/12/2021**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dra. Natal Lânia Roque Fernandes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dra. Jaiane Araújo de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dra. Simone Cesar da Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

À minha mãe e meu pai,
legítimos representantes dos povos
camponeses e do vaqueiro do sertão,
pela vida e pela presença nela
com seus exemplos que me fizeram EU.

AGRADECIMENTOS

A Deus, divino e humano, presente e experienciado a todo momento de minha existência, como força, sustentáculo, esperança e fé. Gratidão!

Ao meu esposo, Ronaldo Oliveira, companheiro de vida, por acreditar e me fazer acreditar que sou capaz, por todo o incentivo e contribuição na minha caminhada formativa.

À minha família, minha mãe Ana, meu pai Tarcísio, irmãos e irmão, Fátima, Gorete, Neto, meus filhos Hugo Franklin e Tarcísio Luiz, vocês são o meu porto seguro, pela compreensão diante das muitas ausências necessárias para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos e amigas, presença divina em minha vida, sempre do meu lado, mesmo longe fisicamente, compartilhando as alegrias e vitórias; encorajando-me diante dos desafios e dificuldades.

À EFA Dom Frágoso, pela oportunidade de descobertas e evolução como ser humano, como sujeito coletivo de luta, como profissional e como pesquisadora.

Aos participantes do estudo, por socializarem as suas percepções sobre o objeto investigado, contribuindo para sua conclusão.

Às instituições escolares por onde trilhei, espaços de aprendizagem profissionais e de encontros com educandos(as) e outros profissionais que muito me ensinaram nessa caminhada, de modo especial a EEMTI Jerônimo Alves, onde iniciei e onde agora estou; são 11 anos de vivências.

Aos(as) educadores(as) e professores(as) de todo o meu percurso formativo por todos os ensinamentos e lições de vida.

Aos professores do ProfEPT, pelas mediações e debates realizados, que muito enriqueceram esse percurso.

A minha professora orientadora Prof.^a Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima, pela cuidadosa orientação, pela escuta atenciosa, pela confiança e por toda a colaboração para que concluíssemos com sucesso esse estudo.

Ao professor e professoras, membros da banca por aceitarem participar deste momento tão especial em minha vida, e por enriquecerem meu trabalho com suas valiosas apreciações e sugestões.

Aos meus companheiros da turma III, pelo companheirismo, solidariedade, partilha de vida e pelas amizades conquistadas, de quem não mais me perderei.

“A educação é um ato de
amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise
da realidade. Não pode fugir à discussão
criadora, sob pena de ser uma farsa.”
(Paulo Freire, 1967)

RESUMO

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia alternativa de Educação do Campo com mediações pedagógicas específicas que lhe conferem larga complexidade. Esse estudo buscou compreender como se organiza o currículo da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência, CE, a partir do emprego de mediações pedagógicas específicas da Pedagogia da Alternância, em tempos e espaços diferenciados, na construção da proposta de formação integral dos estudantes do Ensino Médio Profissional/Integrado. O embasamento teórico se deu a partir do conceito de formação integral de autores clássicos e contemporâneos como Marx (2013), Gramsci (1982; 2001), Ramos (2008), Ciavatta; Ramos; Frigotto (2012); da apresentação da Pedagogia da Alternância de Gimonet (2007), Begnami (2019), Gerke de Jesus (2011), Nosella (2012; 2020), Kuenzer e Lima (2013), e outros, e de documentos legais da educação do campo e Educação Profissional. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos pedagógicos da escola, a observação participante e a realização de sessões de grupos focais com quatro categorias de sujeitos: monitores(as), educandos(as), pais e líderes de comunidade. Os dados foram organizados e analisados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2002; MINAYO, 1998). O estudo revelou que o currículo da EFA Dom Fragoso é desenvolvido pelo princípio da interdisciplinaridade, a partir de temas geradores, que partem da realidade do educando, ancorado na relação escola, família e comunidade e na utilização de quinze mediações pedagógicas, objetivando a formação humana dos sujeitos, compreendida como a unidade entre a formação básica e a formação profissional, que faz emergir um novo sujeito social e coletivo e novas relações de produção sustentável no campo. Indicou, ainda, que os conhecimentos são trabalhados na perspectiva da unidade entre a teoria e a prática. Dada a importância das mediações pedagógicas da Alternância para a consecução dos objetivos da formação, objetivando contribuir com a escola no desenvolvimento de seu processo formativo, foi elaborada uma cartilha contendo os princípios e fins da Pedagogia da Alternância, com uma descrição detalhada de cada mediação pedagógica utilizada, a fim de subsidiar os sujeitos envolvidos nas várias etapas de construção dessas mediações, fortalecendo a qualidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecida pela escola.

Palavras-chave: Educação do Campo. Mediações Pedagógicas. Educação Profissional. Formação Integral.

ABSTRACT

The Pedagogy of Alternation is an alternative methodology for Rural Education with specific pedagogical mediations that give it great complexity. This study sought to understand how the curriculum of the Dom Fragoso Agricultural School in Independência, CE, is organized, based on the use of specific pedagogical mediations of the Pedagogy of Alternation, in different times and spaces, in the construction of the proposal for comprehensive education for students. Professional/Integrated Medium. The theoretical basis was based on the concept of integral education of classical and contemporary authors such as Marx (2013), Gramsci (1982; 2001), Ramos (2008), Ciavatta; Branches; Frigotto (2012); the presentation of the Pedagogy of Alternation by Gimonet (2007), Begnami (2019), Gerke de Jesus (2011), Nosella (2012; 2020), Kuenzer and Lima (2013), and others, and legal documents on rural education and Professional education. The research was developed through a case study with a qualitative approach, using as data collection instruments the analysis of the school's pedagogical documents, participant observation and focus group sessions with four categories of subjects: monitors, students, parents and community leaders. Data were organized and analyzed by content analysis (BARDIN, 2002; MINAYO, 1998). The study revealed that the EFA Dom Fragoso curriculum is developed according to the principle of interdisciplinarity, from generative themes, which depart from the student's reality, anchored in the school, family and community relationship and in the use of fifteen pedagogical mediations, aiming at human formation of subjects, understood as the unit between basic training and professional training, which gives rise to a new social and collective subject and new relationships of sustainable production in the field. It also indicated that knowledge is worked from the perspective of unity between theory and practice. Given the importance of pedagogical mediations of alternation for the achievement of training objectives, aiming to contribute to the school in the development of its training process, a booklet was prepared containing the principles and purposes of the Pedagogy of Alternation, with a detailed description of each pedagogical mediation used in order to support the subjects involved in the various stages of construction of these mediations, strengthening the quality of Technical Professional Education offered by the school.

Key words: Field Education. Pedagogical Mediations. Professional Education. Integral Training.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Instituições organizadas em Alternância no Brasil.....	30
Quadro 2 – Sujeitos participantes.....	41
Quadro 3 – Planos de estudo da EFA Dom Fragoso.....	51
Quadro 4 – Passos do Plano de Estudo na EFA Dom Fragoso.....	52
Quadro 5 – Abordagem de conteúdos por tema.....	57

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AEFAI – Associação Escola Família Agrícola de Independência
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CC – Colocação em Comum
CEB – Câmara de Educação Básica
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPC – Centro Popular de Cultura
CPT – Comissão de Pastoral da Terra
CR – Caderno da Realidade
CRFs – Casas Rurais Familiares
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica
DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EFAs – Escolas Família Agrícola
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FO – Folha de Observação
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
JOC – Juventude Operária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEB – Movimento de Educação de base
MEC – Ministério da Educação
MEP – Movimento de Educação Popular
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
PE – Plano de Estudo
PPJ – Projeto Profissional do Jovem
PPP – Projeto Político Pedagógico

PVFC – Projeto de Vida da Família Camponesa

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

UP – Unidades Produtivas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1	Formação Integral na Educação Profissional Tecnológica.....	19
2.2	Educação do Campo X Educação Rural.....	24
2.3	A Pedagogia da Alternância.....	28
2.3.1	Princípios e Pilares da Pedagogia da Alternância.....	32
2.3.2	As Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância.....	34
2.4	O Currículo na Pedagogia da Alternância e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional – DCNEP.....	37
3	PERCURSO METODÓLIGO.....	40
3.1	Tipo de Estudo.....	40
3.2	Local do Estudo.....	40
3.3	Participantes do Estudo.....	41
3.4	Coleta de Dados.....	42
3.5	Análise dos Dados.....	45
3.6	Aspectos Éticos da Pesquisa.....	46
4.0	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	47
4.1	Análise Documental.....	47
4.2	Observação Participante.....	52
4.3	Grupo Focal.....	58
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICES.....	83
	ANEXOS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade classista, marcada por exclusão e negação de direitos, a educação ofertada à classe trabalhadora deve ser pauta de lutas para que possa se colocar como possibilidade de promoção de uma formação sustentada em bases conceituais que leve à autonomia do ser humano e a transformação das estruturas sociais, condição indispensável para sua libertação. A formação integral, baseada na união entre o trabalho e o ensino, a partir dos conceitos de omnilateralidade de Marx (2013) e de Escola Unitária de Gramsci (1982; 2001), que forma o sujeito nas suas múltiplas dimensões, tem sido defendida como proposta de educação a que tem direito a classe trabalhadora concorrendo para a construção de uma nova sociedade.

Na história da Educação brasileira não consta registros de iniciativas de formação da classe trabalhadora até o início do século XIX. Reproduzindo o dualismo estrutural, na educação, até então o que existia era a formação propedêutica destinada à elite enquanto os demais ficavam excluídos. No decorrer dos anos de 1800 é que tem início algumas experiências, por parte da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, com o objetivo de amparar menores abandonados e órfãos que não tinham condições sociais, a fim de controlar suas ações que atentavam contra os bons costumes. É o nascedouro da Educação Profissional, pelo viés do assistencialismo (RAMOS, 2014).

É a partir de 1930, com o início da industrialização brasileira que a Educação Profissional passa a ser pensada dentro das políticas educacionais. A reforma educacional de 1931 consolidou o dualismo na educação instituindo o ensino secundário para os privilegiados e o ensino profissionalizante, para a classe trabalhadora, assumindo claramente o objetivo de formação de mão de obra especializada, dualismo reforçado pela Constituição de 1937 que ao mesmo tempo que institui a educação profissional como dever do Estado, confirma a sua destinação às classes menos favorecidas (Ibid).

O ensino é organizado oferecendo diferentes formações de acordo com a condição social: escolas de formação profissional para a classe trabalhadora que deveria preparar-se para o mercado de trabalho e escolas de formação acadêmica para os que desejavam prosseguir seus estudos no nível superior, aprofundando mais ainda a separação entre os que executam e os que pensam, entre os dirigentes e dirigidos.

Desse modo, a Educação Profissional como política educacional, além de aprofundar a sociedade de classes pelo dualismo educacional institucionalizado, fortalece o sistema capitalista, à medida que está subordinada às demandas do capital, reformando-se sempre que

necessário para favorecer à acumulação de riquezas. As leis criadas ao longo desse percurso atenderam sempre às necessidades produtivas daquele momento.

A abertura democrática na década de 1980, permitiu a retomada do debate teórico em torno da formação da classe trabalhadora brasileira. A disputa de projetos societários se estende para o campo educacional e ocupa espaço nas reformas de 1990. Os teóricos do campo Trabalho e Educação defendiam a vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo, por meio de “um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” e que rompesse “com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (RAMOS, 2014, p. 16). Uma formação integral, omnilateral, politécnica, que pudesse superar a histórica dualidade estrutural que marcou toda a história da educação brasileira, sob o horizonte da escola unitária e da politécnica.

A proposta dos educadores progressistas foi incorporada a um dos projetos em disputa para aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e infelizmente, mesmo com toda a mobilização feita, foi derrotado. O projeto aprovado permitiu as reformas educacionais da década de 1990 por meio do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), dando continuidade ao dualismo educacional pela separação entre o ensino técnico e a formação humana, colocando a educação profissional paralela à educação básica, de forma complementar e aligeirada onde “a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 161). Mais uma vez a formação da classe trabalhadora é desqualificada, pois fica reduzida a uma formação meramente instrumental, privando o trabalhador do acesso aos conhecimentos científicos, o que contribui mais ainda para aumentar sua alienação.

É nesse contexto, que a defesa pela integração da Educação Profissional ao Ensino Médio passa a ser assumida como bandeira de luta na entrada do século XXI. A revogação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), foi considerada um avanço, visto que, ofereceu o amparo legal para a oferta de educação profissional integrada ao nível médio. Porém, ao conservar as formas subsequente e concomitante, conserva o histórico dualismo da educação brasileira. Nessas duas décadas, houve uma grande expansão e democratização da Educação Profissional que passa a ser ofertada também pelos estados. No entanto, o que se vê, na grande maioria, são experiências de Educação Profissional, assumindo apenas a bandeira da formação para o mercado de trabalho.

Diante deste cenário, experiências educativas que se desenvolvem tendo por bases conceituais os princípios da autonomia e emancipação da classe trabalhadora merecem um olhar significativo por parte das pesquisas educacionais, a fim de confirmá-las e fortalecê-las. É o caso da Pedagogia da Alternância, que segundo Kuenzer e Lima (2013), “é uma experiência, que vem sendo desenvolvida de modo a articular teoria e prática a partir de um projeto societário”, assumindo a formação integral dos educandos como principal objetivo.

Iniciada no Brasil em 1969, vem oferecendo aos jovens camponeses e familiares uma educação que lhes possibilita a compreensão das relações que se dão no espaço do campo, entre campo e cidade, na sociedade de um modo geral, a partir da apreensão da realidade em que vivem, levando ao engajamento social transformador, promovendo mudanças na vida de muitas famílias no mundo rural (GIMONET, 2007; FRAGA, 2019; GERKE DE JESUS, 2011). A organização do movimento de Educação do Campo, iniciado na década de 1990 fortaleceu e ampliou as experiências de educação por Alternância que foi assumida pelo movimento como importante alternativa de afirmação dos seus princípios e concepções.

Por se tratar de uma metodologia que desenvolve seu processo pedagógico em ambientes extraescolares, alternando períodos na escola e no meio socioprofissional e envolvendo outros atores como agentes educativos, a Alternância construiu ferramentas bem específicas que pudessem dar conta de garantir a integração dos envolvidos e a continuidade da aprendizagem sem rupturas, mesmo quando o educando se desloca de um ambiente para o outro. Porém, Gimonet (2007) alerta que essas ferramentas exigem dos envolvidos na Alternância uma profunda compreensão de seu papel e de sua utilização, sob risco de tornarem-se apenas justaposições de atividades escolares, sendo necessária uma organização e uma gestão conscientes de todos esses instrumentos.

São essas exigências para a efetivação de uma Alternância bem-sucedida que instigou esse estudo sobre a metodologia, onde questões, indagações sobre a organização do processo pedagógico foram surgindo e instigando o desejo de respostas. O meu envolvimento com o objeto de estudo tem relação com a minha origem camponesa, meus pais são trabalhadores rurais; e, com a minha participação como monitora na Escola Família Agrícola (EFA) Dom Frágoso. A formação da qual participei nesse período me aproximou dos princípios da Alternância, dos seus pilares e de suas mediações pedagógicas.

Esses foram os elementos motivadores para a escolha da Pedagogia da Alternância como objeto de estudo, tendo como recorte a construção do seu processo pedagógico. O local onde foi realizada a pesquisa é a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Frágoso em

Independência no Ceará, que adota a Pedagogia da Alternância na oferta do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária desde 2008.

A importância do estudo decorre do fato de uma certa ausência ainda com relação as mediações pedagógicas da Alternância na organização curricular. Os estudos encontrados em Tese, artigos publicados e livros (MATTOS, 2010; FRAGA; SOUSA, 2017; SOUSA, 2019) sobre a EFA Dom Fragoso, abordam como questão central a contribuição da Pedagogia da Alternância e da escola para o desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas atendidas e dos impactos sociais na vida das famílias dos educandos e das comunidades das quais fazem parte. Mattos (2010) explorou como a escola trabalha o conceito de semiárido e como contribui para a melhoria da convivência nesse contexto; Sousa (2019) pesquisou a sua contribuição na prática social dos egressos também no contexto do semiárido e Fraga (2019) pesquisou a importância do seu processo formativo para o desenvolvimento sustentável do campo, por meio de um estudo de caso na escola e em um assentamento onde moram educandos e egressos da escola.

Pouco se abordou sobre como as mediações pedagógicas específicas da Alternância são empregadas na dinâmica do processo pedagógico de modo a garantir a consecução da formação integral, um dos principais objetivos da metodologia. Logo, torna-se importante o estudo mais detalhado da organização pedagógica da Alternância, no tocante ao uso de suas mediações pedagógicas, de modo a se compreender como são planejados e aplicados no percurso formativo.

Desse modo, o estudo buscou compreender como se organiza o currículo na EFA Dom Fragoso em sua cotidianidade, na oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao Ensino Médio, a partir das mediações pedagógicas da Alternância, procurando entender como essas mediações se articulam com o currículo oficial do Ensino Médio Integrado e da EPTNM, buscando identificar as potencialidades (e limitações) na aplicação dessas mediações para a formação integral.

Nesse caminho, o embasamento teórico tomou como parâmetro os princípios da formação integral de autores clássicos e contemporâneos como Marx (2013), Gramsci (1982; 2001), Ramos (2008), Ciavatta; Ramos; Frigotto (2012); e, a apresentação da Pedagogia da Alternância de Gimonet (2007), Begnami (2019), Nosella (2012; 2019), Kuenzer (2013) e outros.

Os dados deste estudo detalharam a relevância das mediações pedagógicas no desenvolvimento do processo pedagógico da escola. A partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa, decidiu-se pela construção de uma cartilha, como produto educacional, que apresente

de forma particularizada cada mediação pedagógica utilizada na EFA Dom Fragoso, tendo como destinatários principais os monitores, educandos, famílias e líderes de comunidades. Facilitando a compreensão do seu papel como agente educativo, alternante, formador no processo educativo desenvolvido pela escola. Podendo esta cartilha ser adaptada para toda e qualquer projeto de formação que venha a adotar a Pedagogia da Alternância.

A Dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro informa ao leitor quanto a temática investigada na pesquisa, a Pedagogia da Alternância, situando-a no contexto da oferta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. O segundo aborda o aporte teórico que deu embasamento ao estudo, iniciando pela busca de implementação da formação integral na Educação Profissional Tecnológica, abordando a Pedagogia da Alternância como alternativa educativa de educação do campo comprometida com a formação integral dos sujeitos e ainda buscando elementos de aproximação entre o currículo oficial e o currículo da Pedagogia da Alternância.

O terceiro capítulo informa o percurso metodológico do estudo: método, lócus, sujeitos participantes, instrumentos de coletas, técnica de análise dos dados, com as devidas caracterizações e justificativas de sua adequação ao objetivo proposto. Traz também os aspectos éticos adotados em todos os procedimentos. O quarto capítulo apresenta os dados organizados, as análises e resultados obtidos com o estudo.

O quinto capítulo contempla o processo de construção do produto educacional, desde sua caracterização, finalidades; destinatários, bases teóricas a descrição da validação pelos sujeitos participantes. E por fim, o sexto capítulo traz as considerações críticas e argumentativas quanto aos objetivos alcançados, os resultados obtidos por meio do estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada a partir de uma seleção das principais abordagens teóricas acerca dos temas pertinentes ao presente estudo, de modo a fundamentar o espaço que ocupa a formação integral na Educação Profissional Tecnológica; a Educação do Campo como oposição à Educação Rural; a Pedagogia da Alternância como alternativa de Educação do Campo e por fim, as diretrizes da Pedagogia da Alternância e as Diretrizes para a Educação Profissional, nos seus (des)encontros.

2.1 A Formação Integral na Educação Profissional Tecnológica

A formação integral representa um projeto de Educação e de sociedade que tem no seu cerne a promoção e o desenvolvimento do ser humano nas suas várias dimensões, visando sua autonomia e libertação e a construção de uma sociedade igualitária.

O tema da formação integral aparece entre os socialistas utópicos que viveram no início do século XIX, como Charles Fourier e Robert Owen. Fourier vai propor uma educação integral, abrangendo as artes, a ginástica e o trabalho manual. “Owen defendia a formação integral no físico e na moral dos homens e mulheres que pensarão e agirão sempre de modo racional” (MANACORDA, 2017, p. 165). Embora percebessem a situação miserável do proletariado, a ausência da análise sobre a realidade, impedia que suas propostas de mudanças saíssem do plano das ideias.

A partir dos estudos de Marx, Engels e mais tarde de Gramsci, os princípios e fundamentos de uma educação socialista assumem um caráter histórico e político. É da análise profunda do funcionamento do sistema capitalista, no momento da primeira revolução industrial, quando está em funcionamento o sistema fabril, marcado por uma forte divisão do trabalho, pelo emprego de mão de obra infantil, que Marx e Engels formulam sua concepção de educação e apontam a formação com base na união do ensino mais o trabalho produtivo como único método para a formação integral, que constituirá o homem omnilateral.

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2013. p. 368)

É essencial compreender a concepção de trabalho em Marx, para melhor alcançar a sua proposta de união entre o trabalho produtivo e ensino, com todas as suas exigências. Segundo Manacorda (2017), o trabalho terá sempre em Marx uma conotação negativa, quando tomado

dentro da moderna divisão de trabalho e da propriedade privada, tal qual se encontra na produção capitalista; e positiva quando considerado como atividade humana geradora de riquezas, indo para além da produção, mas também da possibilidade de consumo daquilo que é produzido, de forma voluntária e consciente, enriquecedora do trabalho e não do capital.

Desse modo, para Marx a educação omnilateral, só poderá materializar-se em uma outra sociedade com outra forma de organização da produção que não seja aquela do presente, sob o comando do capital e por isso ele fala de uma educação do futuro. O indicativo de ser para todas as crianças sinaliza uma sociedade sem exclusão, igualitária.

A unidade de trabalho e ensino, permitirá ao indivíduo o domínio da totalidade dos processos de produção mediados pela tecnologia, unindo o trabalho intelectual e o trabalho manual, produzindo novas relações sociais de produção que levará a superação da divisão social do trabalho condicionada a divisão da sociedade em classes, onde as forças produtivas, não mais se encontram apenas nas mãos de alguns, mas, já de domínio coletivo, sejam promotoras do desenvolvimento humano.

Gramsci retoma as teorias marxianas e também defende um processo educativo na união do ensino e do trabalho como proposta de formação de homens omnilaterais. Porém, assumindo outra perspectiva: enquanto em Marx a integração do ensino e trabalho acontece no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci essa integração se dá como momento educativo no processo de ensino onde se insere pelo conteúdo e pelo método (MANACORDA, 2017).

Criticando a irracionalidade do modelo de educação do seu tempo em que se multiplicavam as escolas profissionalizantes, destinadas a atender interesses práticos, reduzindo o número de escolas formativas ou “desinteressadas”, o que na opinião de Gramsci, só ajudaria a perpetuar e cristalizar as diferenças sociais, ele propõe a Escola “única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Para Gramsci, a superação da sociedade de classes, se daria pelo igual acesso (escola única para todos) a uma formação geral que levaria à superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e do dualismo entre governantes e governados. Para além de uma formação baseada apenas na qualificação do operário, eram necessárias escolas onde “cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Desse modo, em Gramsci, a função educativa do trabalho é determinada por elementos culturais: são as leis da sociedade (civil e estatal) que possibilitam ao homem dominar as leis

da natureza, tornando “mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 1982, p. 130).

No Brasil, segundo Handifas (2007/2008), os estudos sobre a relação entre trabalho e educação, numa perspectiva marxista, foi assumido por um grupo de pesquisadores que em meados da década de 1970, tendo como principal elemento a crítica à teoria do capital humano, buscou respostas para a formação humana a partir de uma elaboração teórica que estabelecesse os vínculos entre trabalho e educação, tendo como principal fundamento a noção de trabalho. “O pressuposto central a partir do qual os estudos se valeram foi o de que o trabalho é o princípio educativo do homem” (HANDIFAS, p. 389).

Considerando que na organização da produção no modelo capitalista o trabalho toma formas de escravidão e alienação do homem, o desafio era: que educação poderá ser oferecida à classe trabalhadora que não seja meramente adestramento às condições de trabalho impostas e preparação de mão de obra para o mercado de trabalho? Nessa perspectiva, os pesquisadores do campo trabalho e educação, no Brasil, fortaleceram a ideia da politecnia e da escola unitária como forma de garantir que o trabalho fosse assumido como princípio educativo, na sua perspectiva de humanização.

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 755)

Um apanhado na história da educação no Brasil, leva à constatação de que a estrutura social dual resultante de um processo perverso de colonização, em que trabalhadores foram submetidos em pleno século XIX, a situação de escravidão, semelhante àquela vivida na antiguidade, produzindo imensas desigualdades sociais, se reproduziu no campo educacional na forma da oferta de dois modelos de ensino, um para a elite governante e outro para os desvalidos, com a clara dicotomia entre formação geral e preparação para o trabalho.

Apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (CIAVATTA, 2012).

As leis orgânicas da década de 1940 estruturaram essa dualidade organizando a educação de forma segmentada de acordo com os setores de produção e profissões,

oficializando a separação entre os que deveriam receber a formação propedêutica e prosseguirem os estudos ingressando na universidade e os que deveriam obter a formação profissional para assegurar mão de obra para as indústrias.

O período da abertura à democracia na década de 1980 trouxe de volta um amplo debate no campo da educação em defesa da escola pública e da democratização da educação. A constituição de 1988 coloca a educação como política pública, dever do Estado e uma nova LDB da Educação, que atenda os princípios da Constituição precisa ser elaborada. Educadores progressistas, representantes políticos e organizações sindicais constituíram o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública e promoveram discussões das quais resultou um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse projeto, a proposta de formação integral do indivíduo foi defendida por meio da superação da dicotomia entre a formação geral e formação técnica, identificada como politecnia.

O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino [...], visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2012 p. 35).

Embora o documento elaborado estivesse respaldado na construção participativa, não eram somente projetos de educação em disputa, mas projetos de sociedade; no embate das forças políticas a formação politécnica foi derrotada. “Prevaleceram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, [...] a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2012, p. 88), ideias difundidas pelo capital neoliberal que se consolidava na década de 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi aprovada - LDB 9394/96, representou a vitória do pensamento neoliberal. Se traduziu em uma lei que permitiu a conformação da educação às leis de mercado. Considerada uma lei *minimalista*, limitada, permitiu uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais esteve a realizada pelo Decreto 2.208/1997, que determinou a separação da educação profissional do ensino médio, perpetuando a dualidade entre educação propedêutica e educação técnica e tornando o sonho de uma educação integral ou politécnica para a classe trabalhadora ainda mais distante (RAMOS, 2014, p. 59).

É importante rememorar que no original projeto da LDB, não havia previsão de que o ensino médio fosse profissionalizante. Essa proposição foi acrescentada posteriormente a partir de discussões realizadas com a sociedade, que colocaram a formação profissional no Ensino Médio como uma necessidade. Moura (2013) defende essa necessidade a partir da análise de indicadores sociais do Brasil que indicam que a maioria das pessoas entre 10 e 17 anos estão

inseridas em famílias muito pobres, necessitando ingressar no mercado de trabalho para ajudar na sustentação familiar. Portanto, conclui o autor, seria um luxo para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora pensar em uma profissionalização apenas após a conclusão da educação básica.

Nesse contexto, considerando que a separação da educação profissional da educação básica, causava mais prejuízos ainda à formação da classe trabalhadora, a continuidade de luta pela educação politécnica de formação integral, direcionou-se para a revogação do decreto 2.208/1997, e pela defesa do retorno da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. O que ocorreu em 2004 com a aprovação do Decreto 5.154/04, porém, foram mantidas as alternativas das formas subsequente e concomitante, inaugurando outra forma de dualidade educacional dentro da mesma classe social. Uma parcela de trabalhadores poderiam acessar uma formação integral, voltada para a formação nas várias dimensões do ser, e outra, uma formação aligeirada, condicionada às necessidades do setor produtivo (RAMOS, 2014; MOURA et al, 2015).

A defesa por uma educação politécnica de formação omnilateral passa a ser feita pela concepção do Ensino Médio Integrado. Tomando como base a experiência de 1971, que mostrou que não é o bastante unificar os currículos para promover uma educação politécnica (RAMOS, 2017), o debate teórico, levou a construção dos princípios de um projeto político pedagógico, que pode ser sintetizado no que Ramos (2019) chama de “sentidos da integração”:

Sentido ético-político – trata-se da inseparabilidade entre educação profissional e educação básica. [...] Sentido filosófico – refere-se à perspectiva da formação *omnilateral*, expressa no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. [...] Sentido epistemológico – expressa a integração de conhecimentos na perspectiva da totalidade. [...] Sentido pedagógico – visa à possibilidade de se reconstruir relações entre campos distintos de saber, enfrentando-se a separação procedida pelo racionalismo positivista mecanicista no desenvolvimento da ciência moderna e reproduzida no currículo escolar (RAMOS, 2019, p. 51 e 52).

A incorporação desses princípios nos documentos oficiais das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) - Resolução CEB/CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012, é considerado pela autora “o ponto mais avançado na disputa pela política e pela concepção da educação da classe trabalhadora no Brasil” (RAMOS, 2019, p. 53).

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), os textos produzidos para elaboração das Diretrizes de 2012 apresentaram uma concepção de educação “tendo como base a politecnicidade, e a formação humana integral [...], por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, embora, no documento

final das DCNEPTNM, tenham sido retomadas “concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade” (p. 1074 e 1075).

No cenário político e econômico atual, as conquistas obtidas desde a aprovação do Decreto 5.154/04, estão sendo destruídas. A Lei nº 13.415/2017, sob o discurso de transformar o ensino médio em algo atrativo para os jovens, propõe a reestruturação curricular por meio da oferta de itinerários formativos distintos, de “livre escolha” do jovem, reduzindo a formação básica, atacando diretamente a formação integral. A formação profissional sem nenhuma aproximação com a politécnica, tornou-se aligeirada, fragmentada, se dá nas vivências práticas de trabalho e pela certificação intermediária de qualificação, subtraindo conteúdos de formação geral, o que reforça a velha dualidade estrutural ao dificultar aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior, já que deles foram subtraídos conteúdo das ciências naturais, humanas e sociais (MOURA, FILHO, 2017).

É preciso continuar resistindo, consciente de que não bastam apenas mudanças nas políticas educativas, a história tem mostrado que sem mudanças nas estruturas sociais, não é possível garantir em sua plenitude a educação a que tem direito a classe trabalhadora.

2.2 Educação do Campo X Educação Rural

Mesmo sendo o Brasil um país agrário, o debate acerca da educação rural só vai aparecer nas primeiras décadas do século XX. No 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923, a educação entra em cena pensada como meio de preparação dos pobres do campo e da cidade para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. Nasce aí a educação rural, dentro da lógica de um desenvolvimento do campo voltado para a geração de riquezas pela acumulação material de poucos e exclusão da maioria. “A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que vivem nela” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

Seguindo a tradição de desvalorização do espaço do campo, sempre visto como lugar de atraso, sem cultura, a educação rural nunca recebeu importância da parte dos governantes. Era oferecida aos povos do campo com a mesma metodologia das escolas urbanas, desconsiderando as suas especificidades, a sua cultura. Os valores desses povos, não eram reconhecidos ou valorizados e quando comparados com o espaço urbano eram tidos como inferiores, atrasados. Desse modo foi se reforçando um antagonismo entre o espaço do campo e da cidade que ajudou a construir estereótipos e estigmas tanto do espaço, como dos povos camponeses, aprofundando a relação de subordinação do rural ao urbano (CALDART, 2004; SECAD, 2007; SANTOS, 2017).

Segundo Freitas (2011), a educação rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu modo de vida, levando-os a negação de sua identidade e a migrar para os centros urbanos em busca de ascensão social; conseqüentemente contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais no campo.

No início da década de 1960, a partir de uma articulação dos movimentos sociais do campo, setores progressistas da igreja católica e partidos de esquerda, tiveram início vários movimentos de educação que apresentaram novas concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular. Dentre eles se destacaram o MEP-Movimento de Educação Popular, o MEB – Movimento de Educação de Base, o CPC – Centro Popular de Cultura, a CEPLAR – Campanha de Educação Popular (FREITAS, 2011).

Com o golpe militar de 1964 esses movimentos foram desarticulados. No entanto, a semente de uma educação popular havia sido lançada. A luta por uma educação do campo retomada na década de 1980, no momento da redemocratização, nasceu desses movimentos e dos espaços de resistências que conseguiram permanecer vivos apesar de todas as perseguições que foram executadas no período da ditadura militar. Três espaços de resistência se destacam nesse período:

1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica (FREITAS, 2011, p. 38).

A redemocratização reacende o debate no campo educacional. A Constituição Federal - CF de 1988 passou a assegurar a educação como direito de todos os brasileiros, e definiu princípios que deu uma certa especificidade ao ensino como o respeito às diferenças culturais e regionais na sua oferta. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96, em seus artigos 26 e 28, estabelece uma parte diversificada no currículo da educação básica atendendo exigências das características regionais e locais da sociedade e ao tratar da oferta de ensino à população rural, autoriza que se promovam as adaptações necessárias à adequação das suas especificidades (BRASIL, 1996). Essas garantias foram de grande importância para a continuidade da luta por uma Educação que pudesse reconhecer o espaço do campo como um lugar de produção de vida e não apenas de riquezas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63; FREITAS, 2011).

É nesse contexto que os movimentos sociais do campo se organizam e, em 1998, promovem a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. Tida como o “batismo coletivo” de um novo jeito de pensar a educação do povo que vive e trabalha no

campo: educação do campo e não mais educação rural ou para o meio rural. “O movimento inicial da Educação do Campo foi o início de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para a mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento” (CALDART, 2004).

Destarte, o projeto educativo nasce do contexto real de trabalhadores e trabalhadoras do território camponês, considerando sua historicidade num determinado tempo, portanto, associado a luta por políticas públicas que possam transformar a situação social da população camponesa acentuada pelo projeto de desenvolvimento capitalista para o campo, com o qual conformava a educação rural ofertada. Segundo Santos (2017), romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo.

Tomemos como educação do campo, a partir das ideias defendidas por Caldart (2004), o projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações, em diálogo com uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social, necessária à implementação do projeto de campo e de sociedade almejado. Como educação rural, com base em Fernandes e Molina (2004) o projeto criado para a população do campo, a partir de uma visão exterior que ignora as necessidades, interesses e identidades dos sujeitos que ali residem, tomando como referência o modelo de agricultura capitalista, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Logo, pensar a Educação do Campo é repensar conceitos, concepções, que possam ajudar na construção de um novo paradigma educacional de resistência, tendo como fundamento uma “pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” e como referência o campo e as lutas sociais (CALDART, 2004, p. 20).

Assim é que dentre os traços considerados fundamentais para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo encontram-se a formação humana vinculada a uma concepção de campo, o vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura e a luta pela Escola. Nessa perspectiva, a teoria pedagógica tem uma intencionalidade de formação do ser humano capaz de ser construtor de um determinado projeto de sociedade, onde não mais cabe a visão do campo como latifúndio. A valorização do trabalho como princípio educativo e a cultura como matriz formadora permitirá a compreensão do vínculo entre a educação e os processos produtivos desumanizantes, fazendo emergir o debate sobre as alternativas de

trabalho que podem recuperar a dignidade para as famílias camponesas e suas comunidades (CALDART, 2004).

A luta pela Escola se coloca na Educação do Campo por sua função mediadora de socialização e produção dos conhecimentos necessários à formação dos trabalhadores camponeses, e ainda pela sua ausência ou presença em conformidade ao projeto hegemônico e excludente do capital (Idem, 2012).

Dessa forma, a luta é por mais escolas e pela reformulação da proposta de formação que as escolas existentes no meio rural já desenvolvem. O lugar da escola na Educação do Campo é pensado a partir da disputa de hegemonia de projetos de formação humana, portanto, os seus processos pedagógicos se constroem em diálogo com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo, assumindo como referências a socialização ou vivência de relações sociais, a construção de uma visão de mundo, o cultivo de identidades e a socialização e produção de diferentes saberes na ótica dos povos do campo e de suas lutas (CALDART, 2004).

Assim, é que os processos de socialização deverão ter como referência a cooperação e o bem estar coletivo em oposição ao individualismo e competitividade; a construção dos valores da justiça, da igualdade, da inclusão; o compromisso com a transformação da realidade social, a partir de experiências concretas, cotidianas de suas relações e não apenas discursivas.

A visão de mundo a ser construída deve ser crítica e histórica vinculada a realidade em que vivem os(as) educandos(as). Para isto, o currículo deve estar alinhado a uma formação para a autonomia, problematizadora, que leve a revisão e reconstrução de conceitos, de ideias, de práticas, incidindo diretamente na (re)leitura da realidade e na visão de si mesmo. Que tem relação intrínseca com o cultivo de identidades. A compreensão da realidade permite também o olhar sobre si mesmo e o encontro com o sujeito coletivo: camponês, trabalhador, que vive em comunidade, participante de um movimento social, que tem identidade de gênero, de povo, de nação (Ibidem, p. 42).

E por fim, na socialização e produção de saberes, a Escola do Campo assume papel de promover a reflexão e o diálogo partindo do pressuposto de que todos são detentores de saberes. O processo de partilha dos mais diferentes saberes, possibilita a produção coletiva de novos conhecimentos que contribuirão com o sujeito em formação na vivência das suas relações sociais, na construção de sua visão de mundo e de suas identidades.

Em meio a muitos desafios, nessas duas décadas de caminhada, o movimento vem conquistando espaço na agenda política e se destacando no debate sobre práticas pedagógicas nas escolas rurais, “houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas” (CALDART, 2012, p. 262).

Em 2010, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), fortaleceu o movimento propondo a retomada da participação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, ampliando para a participação de universidades e institutos federais de educação (*ib idem*). No contexto atual de acirrada disputa e ataques a conquistas da Educação, e em especial da Educação do Campo, o FONEC é importante instrumento de defesa.

A Pedagogia da Alternância desponta entre as práticas pedagógicas que dá uma importante contribuição à Educação do Campo. O Parecer CNE/CEB Nº 1/2006, a reconhece “como a melhor alternativa para a Educação Básica, no contexto da educação do campo, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio” (SECAD/MEC, 2007).

2.3 A Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância nasce como educação do campo, mesmo que naquele momento, ainda não existisse como tal, e, assim como o conceito de educação do campo, que não é acabado, fixo, a Pedagogia da Alternância recebe definições diversas. É uma “proposta educacional que contempla, respeita e valoriza os saberes presentes em contextos socioculturais, considerando a escola, a família e a comunidade como espaços de produção, organização, articulação e difusão de conhecimentos” (VIZOLLI; AIRES E BARRETO, 2018, p. 3).

Consiste numa complexa pedagogia que tem a aprendizagem do estudante baseada na alternância de espaços, relacionamentos, atividades e tempos, que não somente ocorrem na escola, mas também na família, no meio geográfico e comunitário, social e profissional; valorizando as raízes culturais locais, o conhecimento dos pais e do meio onde vivem (FROSSARD, 2017).

É “uma experiência que vem sendo desenvolvida de modo a articular teoria e prática a partir de um projeto societário” (KUENZER; LIMA, 2013, p. 525).

Experiência, metodologia, proposta ou pedagogia, a educação por Alternância se inicia na França na década de 30, fruto de um processo de organização de agricultores familiares que ao refletirem sobre o seu contexto social enxergaram num processo de educação permanente a possibilidade de mudança de mentalidade que pudesse promover uma transformação na sociedade Francesa.

Desde 1911, o padre Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais (NOSELLA, 2012, p. 47).

Nosella (2012) relata que em 21 de novembro de 1935 “começou a primeira *Maison Familiale* ou Escola da Família” (p. 47), na França, e que até 1940 abriram três escolas. O autor também relata que o período de 1945 a 1960 foi o período da expansão e da sistematização da experiência, quando as *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500. Da França a experiência chegou à Itália, à Espanha e atingiu outros continentes chegando à África e América Latina.

Segundo Antunes, Massucatto, Benartt (2014), atualmente existem mais de mil Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) distribuídos em 40 países dos cinco continentes. Sendo que a Europa possui cerca de 523, a América 603 e a África 196. A Oceania e a Ásia possuem muito poucos, apenas 04 e 12, respectivamente. Segundo os autores, dentre os países, a França é o que possui o maior número de CEFFAs.

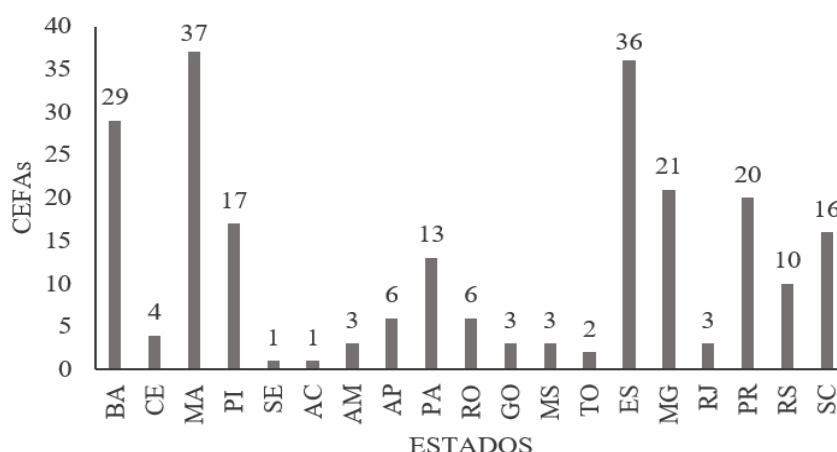
Nosella (2012), ao descrever a expansão da Pedagogia da Alternância no mundo, evidencia duas coisas em comum para o seu surgimento: a situação vivida pela população e o caráter da organização. Também no Brasil, o contexto socioeconômico do mundo rural do Espírito Santo, era motivo de preocupação de alguns Padres que ali moravam, e que enxergaram nas experiências das Escolas Famílias da Itália, uma alternativa para mudar a situação das famílias que residiam no campo. “As EFAs nasceram também no Brasil de uma convicção de que algo poderia ser feito com os agricultores, e, sobretudo pelos agricultores” (NOSELLA, 2012, p. 69).

Dessa forma em 1968, no município de Anchieta uma assembleia de agricultores constituiu o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade responsável pela criação das EFAs no Espírito Santo. “No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos” (NOSELLA, 2012, p. 66).

Partindo do Espírito Santo a experiência espalhou-se pelo Brasil e atualmente é encontrada em dezenove estados. São 231 instituições sendo 75 Casas Familiares Rurais (CRFs), inspiradas no modelo francês e 156 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) inspiradas no modelo italiano. Estas instituições constituem a rede nacional dos CEFFAs (UNEFAB, 2019).

Conforme é visto na figura 1, todas as regiões do Brasil têm CEFFA, havendo uma maior ocorrência nos Estados do Maranhão, Espírito Santo e Bahia, que possuem respectivamente 37, 36 e 29 instituições.

Figura 1 - Presença dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) nos Estados Brasileiros



Fonte: UNEFAB, 2019. Adaptado.

As experiências iniciais de Alternância no Brasil atendiam ao ensino fundamental, contudo, Begnami (2011) informa que na primeira década do século XXI houve uma superação da oferta do ensino fundamental pelo ensino médio, com predominância do ensino médio integrado a Educação Profissional. Uma consulta realizada pelo autor junto aos CEFFAs, indicou que 64% ofertavam EMI a Educação Profissional, apenas um oferecia somente o Ensino Médio. Para o autor, essa realidade é uma resposta as necessidades advindas de “um contexto social, político e econômico em plena expansão no Brasil rural contemporâneo”, inclusive demandando diversificação profissional, para atender a demandas não agrícola no campo brasileiro. Embora a habilitação técnica em agropecuária seja majoritária, outros 14 tipos de curso técnicos já eram ofertados por ocasião da consulta.

A Pedagogia da Alternância expandiu-se também para outras esferas fora dos CEFFAs. Dados do Censo Escolar (INEP, 2019) da Educação Básica apontam um total de 437 instituições escolares que se organizam em Alternância em todo o Brasil, distribuídos conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Instituições organizadas em Alternância no Brasil

ESFERAS	NÚMERO	%
Federal	15	3,4
Estadual	178	40,7
Municipal	85	19,5
Privada-Comunitária	159	36,4
TOTAL	437	100

Fonte: CONPAB (2019).

Segundo Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância não nasce de uma Pedagogia, de um método ou teoria, mas, a partir de um problema apresentado: a recusa de um adolescente, filho de agricultor, em prosseguir seus estudos. Desejando encontrar uma saída, pais e um padre “inventaram, sem nenhuma referência teórica e com o seu bom senso camponês, a Pedagogia da Alternância” (GIMONET, 2014, p. 18).

A partir da experiência, a construção do processo pedagógico é que fez surgir uma Pedagogia, em um amplo movimento de pesquisa-ação, onde a prática do dia a dia, a experimentação, as tentativas/erros é que foram a base dessa construção. É “um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 16). O autor se refere a Pedagogia da Alternância como a pedagogia da complexidade, a pedagogia das relações, a pedagogia da cooperação.

No Brasil, as ideias ou teorias que mais têm influenciado o jeito de fazer a Pedagogia da Alternância é a pedagogia conscientizadora de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica (RODRIGEUS, 2008; GERKE DE JESUS, 2011; MÂNPIO, 2014; BEGNAMI, HILLESHEIN, BURGHGRAVE, 2014). Para Rodrigues (2008), a influência indireta dos princípios da pedagogia de Paulo Freire foi integrando, pouco a pouco, os objetivos e a abordagem sócio pedagógica em Alternância das EFAs. Apontando como sendo comum às duas pedagogias a relação entre a teoria e prática, a abordagem da realidade como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica e o desenvolvimento da consciência crítica nos indivíduos.

Gerke de Jesus (2011, p. 78) informa que “as discussões de Paulo Freire muito contribuíram para fertilizar a Pedagogia da Alternância logo no início de sua implantação” no Brasil, proporcionando “discussões sobre situação de opressão do campo, de uma escola bancária e da necessidade urgente de mudança dessa realidade a partir das bases”.

Mânpio (2014) ao comparar a Pedagogia da Alternância com a pedagogia de Paulo Freire afirma “que são dois rios que singram paralelos, em direção ao mesmo mar, alimentados pelo mesmo lençol freático” (p. 48) e lista várias semelhanças e convergências entre as duas pedagogias, dentre elas: nasceram fora da academia e do sistema oficial de ensino para responder a necessidades históricas não percebidas ou respondidas pelas pedagogias hegemônicas; estão comprometidas com a formação integral da pessoa; suscitam engajamento dos sujeitos na transformação da realidade em que vivem; partem do contexto de vida dos educandos, respeitando seus saberes originais; são alimentadas pelo diálogo; transcendem os limites da sala de aula como espaço do aprender.

Begnami, Hilleshein e De Burghgrave (2014), falam da ligação da Pedagogia da Alternância com as pedagogias socialistas. “No Brasil, ela tem aproximações, entre outros, com Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica. Ela tem uma ligação com as pedagogias libertárias de base socialista, as teorias da escola do trabalho” (p. 186).

2.3.1 Princípios e Pilares da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância, se assenta em pilares e princípios que são norteadores da experiência onde quer que se desenvolva e que segundo Gimonet (2007), constituem as invariáveis do movimento mundial dos CEFASs.

Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância segundo Gimonet (2007), são: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação.

Figura 2 - Os quatro Pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Gonçalves e Borges (2021) adaptado de Begnami (2019)

Os dois primeiros constituem as finalidades dos CEFASs, enquanto os dois últimos são os meios para o alcance destas. Begnami (2019) propõe uma releitura desses pilares (FIGURA 2), a partir das experiências Brasileiras, e aponta a necessidade de aprofundar o debate e a reflexão em torno destes, a fim de ressignificar princípios, finalidades e instrumentos pedagógicos da metodologia, considerando o contexto e as demandas dos seus sujeitos.

A formação humana corresponde a formação integral e representa a intenção de promover o crescimento do sujeito em todas as suas dimensões: afetiva, social, intelectual, física, espiritual, cultural, política, econômica, constituindo um novo homem, uma nova mulher, comprometidos e engajados na luta por uma sociedade mais justa onde todos possam viver com dignidade.

A produção sustentável da vida está intrinsecamente ligada ao pilar da formação humana, é o princípio norteador da relação homem-natureza na produção de sua existência e no exercício de sua coletividade. É condição e consequência: os sujeitos e o meio evoluem juntos.

A Alternância compreende todas as Mediações pedagógicas específicas utilizadas para integrar, relacionar os diferentes espaços e tempos do processo formativo. São Mediações pedagógicas: o Plano de Estudo (PE), o Caderno da Realidade (CR), o Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), os Serões de Estudo, o Acompanhamento Personalizado, a Avaliação, a Mística, o Caderno de Acompanhamento da Alternância e as Práticas.

A Associação é a entidade jurídica que cuida da gestão administrativa, financeira e pedagógica da EFA ou CFR. É constituída pelas famílias dos formandos, comunidades camponesas, associações, movimentos sociais, sindicais e outros que assumem o papel de corresponsáveis ativos. É um significativo instrumento de luta junto ao Estado por políticas públicas que assegurem a continuidade do projeto como direito dos povos do campo, sem renunciar à autonomia jurídica na gestão.

Em relação aos princípios, Gimonet (2007), destaca seis: a primazia da experiência no currículo; a integração dos tempos e dos espaços da formação; a unidade de formação em três tempos; a integração da formação profissional e geral; a cooperação e a autonomia; a formação compartilhada.

O princípio da “primazia da experiência sobre o programa” (GIMONET, 2007) integra ao currículo escolar, a vida dos participantes, de sua família, o trabalho com a terra, o meio socioprofissional, rompendo a lógica de que a escola é o espaço por excelência do conhecimento; a família e a comunidade passam a ser uma extensão da sala de aula, lócus da produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que também abriga os conhecimentos sistematizados a partir do diálogo, do confronto entre a experiência e teorias.

Na Pedagogia da Alternância tudo está integrado: a formação geral e formação profissional, o tempo escolar e o extraescolar; a escola e o meio socioprofissional, o ensino e o trabalho, a teoria e a prática. “Formação profissional e geral associadas [...] articulação dos tempos e dos espaços de formação” são também princípios básicos coerentes com a finalidade primeira da Pedagogia da Alternância: formação humana integral (GIMONET, 2007, p. 29 e 30).

A partilha do poder educativo estabelece uma rede de relações que caracteriza a Alternância como a “pedagogia da parceria, da colaboração, da cooperação, da partilha” (GIMONET, CALVÓ, 2013, p. 56), fazendo importante contraponto a lógica da

competitividade e do individualismo, incorporadas e disseminadas dentro das escolas no seu papel de acomodação a lógica do capital.

2.3.2 As Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância¹

Os estudos já desenvolvidos nos CEFFAs, apontam que sua proposta curricular se organiza por meio de instrumentos pedagógicos próprios da Alternância e que são essenciais no desenvolvimento dos processos pedagógicos, na articulação dos tempos e dos espaços de formação (GIMONET, 2007; KUENZER, LIMA, 2013; VIZOLLI, AIRES, BARRETO, 2018; MATTOS, BERNARTT 2018). Nosella (2012) informa que estes instrumentos foram sendo construídos coletivamente pelos sujeitos envolvidos no decorrer da experiência. O primeiro deles, o plano de estudo, foi elaborado na experiência da França, por volta de 1946, sob a colaboração de André Duffaure.

São os instrumentos que estabelecem a relação entre a escola, a família e a comunidade, fazendo a continuidade das atividades nos diferentes tempos vivenciados pelos educandos, garantindo que o meio em que vivem seja, de fato, o local de partida e de chegada do processo de aprendizagem (GIMONET, 2007). A efetividade da Alternância real ou integrativa é condicionada à sua utilização: “sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a Alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva” (GIMONET, 2007, p. 28).

Begnami (2019), ao referir-se aos instrumentos da Alternância (o autor faz a opção da expressão mediações), reconhece-os como uma exigência da complexidade de se promover uma formação alternando espaços e tempos de aprendizagens entre escola e a vida cotidiana, a partir do diálogo entre o saber tácito e o saber científico, da prática com a teoria, numa perspectiva de compreensão da realidade para agir sobre ela e transformá-la. (p.121)

Existem informações de pelo menos onze instrumentos pedagógicos próprios da Alternância: plano de formação, plano de estudo; colocação em comum; caderno de síntese da realidade do aluno; visitas de estudo, serões e contribuições externas; visita à família do aluno; atividades de retorno; projetos profissionais ou experiências do aluno; caderno de acompanhamento da Alternância e avaliação contínua e permanente (NOSELLA; 2007; GIMONET, 2007; BEGNAMI, 2011; KUENZER, LIMA, 2013; FROSSARD, 2017).

¹ As Mediações Pedagógicas da Alternância aparecem na literatura sobre a Alternância em substituição a expressão instrumentos pedagógicos específicos. A substituição foi proposta por Gerke de Jesus (2011), com a defesa de que o termo “instrumentos” remete a uma educação tecnicista enquanto “mediações” tem mais aproximação com os pressupostos da Alternância como metodologia das relações.

O Plano de Formação é o instrumento que reúne toda a proposta de formação que será desenvolvida no processo pedagógico. Lá serão encontrados os temas geradores do Plano de Estudo - PE. Segundo Frossard (2017), “o plano de formação deve ser o resumo do processo formativo do jovem e um retrato da interação dos pais e da comunidade com a equipe que conduzirá o processo formativo na escola”. Para Gimonet (2007, p. 70), o plano de formação “garante a implementação organizada da alternância. [...] confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência”. O plano de formação dá conta de contemplar a base nacional comum e a parte diversificada formando um todo. Assim “o plano de formação é o currículo, diferindo do currículo tradicional por não partir das disciplinas e sim dos temas da realidade dos alunos, do seu meio familiar, social e profissional. É uma adequação do currículo oficial à realidade dos estudantes” (KUENZER, LIMA, 2013, p. 528).

Já o Plano de Estudo (PE) consiste em uma pesquisa realizada pelos jovens junto à família e à comunidade, obedecendo aos temas previamente estabelecido no plano de formação. É uma espécie de diagnóstico da família e da comunidade, que aponta potencialidades e fraquezas que serão consideradas no trabalho pedagógico e que permite ao jovem articular os saberes pessoais, de sua família e do seu meio socioprofissional com os saberes tecnocientíficos (*Ibid.*). É por meio do plano de estudo que o diálogo entre as disciplinas se estabelece e o conhecimento é trabalhado de forma interdisciplinar.

A Colocação em Comum é uma fase do plano de estudo que consiste na socialização da pesquisa realizada pelos educandos na execução do Plano de Estudo. As retomadas pelas disciplinas são feitas com base na escuta desse momento (FROSSARD, 2017).

O Caderno da Realidade é o instrumento que o educando usa para sistematizar, organizar, registrar as experiências e conhecimentos da sua realidade e do seu meio. É o registro de todas as atividades, do plano de estudo, desenvolvidos na Alternância (KUENZER, LIMA, 2013).

Sempre que possível é realizada a visita de estudo que se refere a oportunidade para que o jovem conheça outra realidade e confronte com a sua, visualizando possibilidades de superação de desafios que ele vive (GERKE DE JESUS, 2011).

Os Serões e Intervenção Externa correspondem “a participação de pessoas da comunidade, que possam contribuir para tirar dúvidas ou aprofundamento dos temas que estão sendo estudados, sejam de cunho científico ou experiências práticas” (KUENZER, LIMA, 2013, p. 529). Configurando-se como uma atividade didática para consolidação e complementação da aprendizagem.

A Visita às Famílias é um outro instrumento de cunho pedagógico e técnico (FROSSARD, 2017), que favorece a relação entre escola e a família, cujo “objetivo é que os monitores² não apenas contribuam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do jovem, mas também que intervenham na busca de soluções para os desafios técnicos que as famílias e a comunidade enfrentam” (KUENZER; LIMA, 2013, p. 529).

As Atividades de Retorno correspondem ao retorno do conhecimento construído no decorrer da pesquisa do tema do PE. São experiências, atividades práticas que serão aplicadas na família e comunidade do educando como fechamento do ciclo da Alternância. Estas atividades podem estar ligadas aos setores econômicos, sociais, culturais, ecológicos etc. (FROSSARD, 2017; PPP da EFA Dom Fragoso, 2019).

O Projeto de Vida, ou Projeto Profissional é “o memorial que o jovem passa a construir; um instrumento de sistematização do conhecimento efetivado, advindo da vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento científico” (KUENZER, LIMA, 2013, p. 529). É esperado que a família possa assumir juntamente com o educando a implementação do seu projeto e a sua continuidade, mesmo que o jovem se encaminhe para o mercado de trabalho (FROSSARD, 2017).

O Caderno de Acompanhamento é um caderno onde o educando descreve de forma sintetizada as atividades que desempenhou na sessão escola e na sessão família para acompanhamento da família e da escola. Os pais deverão assinar confirmando a descrição do filho e na escola o monitor responsável pelo educando faz uma leitura e acrescenta considerações que julgar necessárias (FROSSARD, 2017).

A Avaliação também é vivenciada como um instrumento pedagógico. Nosella (2012) destaca que “tem-se a impressão de que a EFA é uma máquina de avaliação constante: todo mundo avalia tudo e a todos, grupal e individualmente, a cada momento” (p. 90). Segundo o autor avalia-se o aluno, suas atitudes, suas aptidões, sua aprendizagem, a aplicação do plano de estudo, sua integração e participação na comunidade local. Os monitores também são avaliados na sua capacitação, integração, na observância das normas do Regimento Interno, na conservação do prédio etc. E por fim, a participação dos pais também é avaliada quanto a empatia, a informação, os encontros, os compromissos e responsabilidades.

Gimonet (2007) alerta para o fato de que cada um desses instrumentos utilizados na Alternância apresenta sua especificidade e função dentro do trabalho pedagógico, corroborando para a articulação dos espaços-tempos da Alternância e para a construção das aprendizagens. Coloca a necessidade de uma eficiente organização e gestão na sua utilização de modo a criar

uma unidade e coerência entre estes, sempre de maneira parcial, como condição para que a Alternância não seja só mais um instrumento pedagógico.

2.4 O currículo na Pedagogia da Alternância e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional – DCNEP

De acordo com Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa, pois, a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. As diretrizes educacionais foram alvos de debates e disputas tendo de um lado a defesa de uma educação alinhada ao sistema econômico e de outro a defesa por uma educação unitária, tecnológica e politécnica objetivando a formação omnilateral (CIAVATTA; RAMOS, 2012) a que deve ter direito a classe trabalhadora.

Ciavatta e Ramos (2012), discorrendo sobre diretrizes, avaliam que no Brasil, estas sempre tiveram alinhadas as políticas econômicas e de mercado; tanto na década de 1990, como nas de 2012, o currículo que se apresenta é baseado em competências, alinhado com as exigências das políticas neoliberais, que exigem da educação a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. Contudo, as autoras reconhecem que foi possível incluir nas diretrizes de 2012, princípios do que viria a ser um ensino médio integrado à educação profissional, debate recolocado em pauta com o decreto 5.154/2004. “Este foi o ponto mais avançado na disputa pela política e pela concepção da educação da classe trabalhadora no Brasil. Chegamos até aqui com muita resistência, luta e trabalho coletivo” (RAMOS, 2019, p. 53).

Infelizmente, na atual conjuntura educacional, assiste-se a um retrocesso dos passos dados nessa direção com as reformas educacionais que se efetivam de forma antidemocrática, graças ao golpe engendrado em 2016. A Resolução CNE/CEB n. 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) segundo Ramos (2019), mescla princípios e conceitos discutidos pelo campo educacional crítico, com orientações pragmáticas centradas no individualismo típicos do campo conservador e não ficam dúvidas de que a Pedagogia das Competências é a abordagem escolhida para a educação básica e, em especial, para o ensino médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio aprovada em 04/12/2018, reforça esse viés.

Com um currículo baseado no desenvolvimento de competências, a BNCC aprovada, tem como aspectos centrais a individualização e responsabilização no processo educativo e formação profissional, dissimulados pelo discurso de protagonismo. A intenção é transferir apenas para o indivíduo a responsabilidade pelo seu (in)sucesso, ideologia que impede as

mudanças necessárias nas estruturas da sociedade. Ainda por essa perspectiva, a função da escola desloca-se da socialização dos conhecimentos sistematizados, por meio da defesa de que é necessário reduzir o “peso dos conteúdos disciplinares” para dedicar-se ao desenvolvimento de competências nas experiências práticas. A proposta não é de superação da dicotomia entre teoria e prática, mas de uma prática esvaziada de teoria, imediatista, instrumentalizadora, fora do contexto real do trabalho, dificultando a apreensão da realidade na sua essência, comprometendo sobremaneira a formação.

Quando se trata da Educação Profissional, as DCNEPT aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 trouxeram ainda mais prejuízos. Há um ataque desvelado ao EMI, seja ao enfatizar a forma subsequente na oferta, seja na proposta da integração e articulação entre o ensino médio e a EPTNM pela BNCC que nada tem de integração; a fragmentação perpassa toda e qualquer forma. A habilitação profissional passa a ser concedida por meio de um conjunto de cursos de qualificação profissional de curta duração e desarticulados entre si; e, mediante a conclusão de um curso técnico de nível médio, empobrecido pela limitação do acesso ao conhecimento que passa a ter como referência o máximo de carga horária (1.800 horas) para a base comum e não o mínimo. O ápice da fragmentação e retorno do tecnicismo ao processo de formação se dá pela desobrigação do professor do itinerário da formação técnica e profissional para com a formação integral dos estudantes, que fica a cargo apenas dos professores da base comum, sendo o primeiro responsável apenas pela preparação instrumental para o mercado de trabalho, o que é totalmente incompatível com a proposta do EMI (ANPED, 2021).

Tendo presente esse percurso de lutas e batalhas que já foram travadas e que agora mais ainda se fazem necessárias, “é preciso resistir” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). A Pedagogia da Alternância experienciada nos CEFFAS do Brasil se configuram como espaços de resistência por possuírem autonomia administrativa e pedagógica; desde o início em 1968, aos dias atuais assumem a integração como o princípio norteador do seu currículo, conforme descrição a seguir.

A indissociabilidade entre educação geral e profissional. Segundo Gimonet (2007, p. 30), na Pedagogia da Alternância, só é possível alcançar o seu objetivo primeiro, formação humana e integral, pelo princípio da associação entre a formação geral e profissional e por meio da relação entre o ensino e o trabalho mediados por ferramentas pedagógicas que garantem a relação entre os espaços da escola com a família e com o meio socioprofissional dos jovens, no tempo-escola e no tempo-família.

A indissociabilidade entre teoria e prática. Segundo Kuenzer e Lima (2013), a alternância de tempo, de local, de formação, característica central da Pedagogia da Alternância, torna possível a associação da teoria e prática, da ação e reflexão, do empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. É uma aprendizagem que se dá pela vida, partindo de seu cotidiano, de momentos experienciais, colocando assim, a experiência antes do conceito, mas sem prescindir dele.

Ciavatta e Ramos (2012) corroboram que a relação teoria e prática na perspectiva de uma formação integral precisa ser assumida, experienciada como uma unidade dialética. Segundo as autoras quando se reconhece a teoria como o conhecimento sistematizado, resultado do esforço dos sujeitos de conhecer e apreender a sua realidade, para transformá-la, percebe-se aí uma relação de dependência: “a prática transformadora no contexto da realidade, depende da atividade realizada no contexto da teoria” (p.28).

A pesquisa como princípio educativo. Na Pedagogia da Alternância, a pesquisa é uma prática aplicada rotineiramente, visto que, é o primeiro passo para o plano de estudo, que se inicia com a investigação-observação-análise do meio socioprofissional do educando e ao final do percurso formativo, para lá retorna como saber aplicado (GIMONET, 2007, p. 30).

Paulo Freire (1987) ao tratar de consciência ingênua e consciência crítica afirma que a pesquisa é o caminho a ser percorrido para que o sujeito possa superar o senso comum e produzir os conhecimentos ainda não existentes, estimulado por uma curiosidade “metodicamente rigorosa”.

Interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica. Na Pedagogia da Alternância o currículo oficial é adequado à realidade dos educandos, por meio de um plano de formação, construído a partir de temas de estudos, que partem da realidade dos educandos, do seu meio familiar, social e profissional, contemplando o currículo da base nacional comum e da parte diversificada, formando um todo (KUENZER, LIMA, 2013).

“A interdisciplinaridade, na perspectiva dialética, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2019. p. 52). Desse modo, não há espaço para a hierarquização de disciplinas, cada uma torna-se importante para a apreensão dos fenômenos estudados. Sim, “há que se renascer das cinzas para resistir no todo” (RAMOS, FRIGOTTO, 2017). É preciso seguir ocupando os espaços e continuar acreditando nas possibilidades.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, em que mantivemos contato direto com os sujeitos, ambientes e situações, que fizeram parte da investigação, “pois a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2002, p.15). Sendo analítico-descritivo nas informações e resultados da análise dos dados, obtidos pelas técnicas da análise documental, observação participante e grupo focal.

3.1 Tipo de Estudo

O percurso traçado neste estudo buscou apreender os processos pedagógico da Alternância como metodologia numa instituição de ensino, por meio de um estudo de caso descritivo de abordagem qualitativa. Conforme Yin (2001), o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (p. 32), de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002, p. 22).

3.2 Local do Estudo

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola Dom Fragoso (EFA Dom Fragoso), no município de Independência – CE. Situada em uma propriedade rural de 125 ha, a 14 km da sede, a escola dispõe de instalações construídas dentro dos padrões de instituições escolares, possibilitando o internato dos discentes e o acolhimento aos monitores e outros profissionais que desejam permanecer no local de trabalho durante a semana. As principais instalações são: 04 dormitórios, 02 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 laboratório multidisciplinar, 01 auditório, 01 refeitório com cozinha integrada, 01 sala de monitores², 01 biblioteca e 12 unidades produtivas.

A EFA Dom Fragoso se caracteriza como particular, comunitária e nasceu da luta e do sonho de trabalhadores e trabalhadoras da Diocese de Crateús, organizados no movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na Comissão de Pastoral da Terra (CPT) que criaram,

²Na EFA Dom Fragoso o professor/educador é denominado monitor e é responsável pelo processo de aprendizagem e também pela coordenação do internato, assumindo funções para muito além das aulas; juntos eles/elas constituem a denominada equipe pedagógica da EFA Dom Fragoso. Para ser monitor é exigido um perfil que apresenta exigências tais como: gosto pelo campo, capacidade de trabalho em equipe, interesse pelo Projeto, além das habilitações mínimas exigidas por lei (PPP da EFA Dom Fragoso, 2019).

em novembro de 2001, a Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI), que é a entidade mantenedora da escola. Em 2002 a Escola deu início aos trabalhos Pedagógicos oferecendo o nível fundamental II, sob o regime da Alternância, sendo a primeira experiência do Ceará. Em 2008, a Escola passou a oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, habilitando em Técnico em Agropecuária.

A EFA Dom Fragoso atua junto à região do Sertão de Crateús e Sertão de Inhamuns. Em 2021, teve uma matrícula de 62 educandos distribuídos nos três anos -1º, 2º e 3º - do ensino médio integrado ao ensino profissional. Estes educandos originam-se de 33 comunidades, distribuídas em 16 municípios do estado do Ceará: Independência, Crateús, Quiterianópolis, Tamboril, Monsenhor Tabosa, Parambu, Tauá, Madalena, Ararendá, Ipaporanga, Chorozinho, Santa Quitéria, Boa Viagem, Novo Oriente, Itatira e Pires Ferreira.

Para desenvolver o trabalho pedagógico existe uma equipe composta por doze (12) monitores, sendo cinco (05) homens e seis (06) mulheres. Destes, dois (02) têm mestrado em solos, um (01) é técnico em Agropecuária e nove (09) possuem licenciatura assim distribuídos: três (03) em Língua Portuguesa, um (01) em Matemática, um (01) em Biologia, um (01) em Química, um (01) em História, um (01) em Filosofia, um (01) em Geografia.

3.3 Participantes

Foram constituídos quatro grupos de sujeitos: monitores da escola, educandos, pais/mães/responsáveis por educandos e líderes de comunidades.

QUADRO 2 – Sujeitos participantes

SUJEITOS	QTDE.	CARACTERIZAÇÃO
Educandos	05	Educandos que cursavam o 3º ano do ensino médio integrado à Educação Profissional em 2020, sendo duas (02) mulheres e três (03) homens.
Monitores	08	Professores de disciplinas de todas as bases assim distribuídos: três (03) monitores da base profissionalizante, um (01) monitor da base diversificada e quatro (04) monitores da base comum.
Família	05	Mães de educandos das três turmas do Ensino Médio, assim distribuídas: duas (02) do 1º ano, duas (02) do 2º ano e uma (01) do 3º ano.
Líderes de comunidades	07	Líderes de seis (06) comunidades e três (03) municípios, onde residem famílias que matricularam seus filhos e/ou filhas na EFA Dom Fragoso há mais de 3 anos. Desse modo, acompanharam todo o ciclo de formação do curso.

Fonte: Elaborado pela autora

Os participantes do estudo, foram selecionados pelo critério da representatividade, e integram os grupos de sujeitos que participam do processo pedagógico da Alternância da EFA Dom Fragoso. Desse modo, puderam fornecer informações importantes acerca dos

instrumentos pedagógicos utilizados e da dinâmica vivenciada nos diferentes espaços – escola e família/comunidade – e nos dois tempos – sessão escolar e sessão familiar.

3.4 Coleta de dados

Apresentei a proposta do estudo à equipe de monitores da EFA Dom Fragoso, por ocasião de um encontro de formação da equipe pedagógica no dia 07 de fevereiro de 2020, quando foram apresentados os objetivos e a metodologia que seria utilizada. Na primeira semana de março, retornei à Escola e nesse momento, solicitei e obtive o termo de autorização e declaração de infraestrutura e o termo de fiel depositário que me permitiu o acesso aos documentos escolhidos para a primeira fase da coleta de dados: a análise documental.

Desse modo, ao final da visita, eu já havia obtido os documentos que considerei importantes para o estudo: o PVFC, o Caderno de Acompanhamento da Alternância, o Projeto Político e Pedagógico – PPP, o Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Habilitação em Agropecuária e o Regimento Escolar. Os dois primeiros são instrumentos construídos e alimentados por educandos, famílias e monitores no percurso dos três anos do curso, portanto, contêm informações da dinâmica vivenciada na Alternância e os três últimos por delinearem a organização didático-pedagógica e curricular da escola.

Antes de apresentarmos os passos seguidos para a segunda e terceira fase da coleta de dados, que corresponde respectivamente a observação e grupos focais, convém relatar que foram necessárias mudanças, adaptações no percurso em decorrência da pandemia Covid-19.

A Covid-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Os primeiros casos da doença foram registrados em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, espalhando-se para o continente asiático e depois para todo o mundo. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), definiu o surto da doença como pandemia. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro; em março o Ministério da Saúde regulamentou os critérios de isolamento social, que foram implementados por governadores e prefeitos como medidas de contenção do vírus. As instituições educativas tiveram suas aulas presenciais suspensas por tempo indeterminado.

A coleta de dados tinha previsão de se realizar de agosto a outubro de 2020. Em agosto o Brasil já registrava 28.947 mortes por Covid-19, o Ceará nos primeiros 10 dias já registrava 189 mil casos confirmados e 7.794 mortes. No município de Independência, as aulas presenciais estavam suspensas desde o dia 18 de março de 2020, por meio do decreto municipal 007/2020; o primeiro caso foi confirmado no dia 12 de abril, quando também foi registrado o primeiro óbito, no início de agosto já eram 177 casos confirmados e 9 óbitos.

Sem atividades presenciais, a segunda fase da coleta de dados, “observação participante”, ficou inviável no período proposto no projeto. No decreto estadual de 25 de outubro, o governo do estado autorizou o retorno das aulas presenciais apenas do 3º ao 8º ano do ensino fundamental. Contudo, em dezembro de 2020 e janeiro de 2021, com todos os protocolos de distanciamento, a EFA Dom Fragoso retomou algumas atividades presenciais envolvendo educandos e toda a equipe pedagógica.

Considerando oportuno, a pesquisadora integrou-se no ambiente escolar para realizar a coleta de dados - observação. Na condição de professora/pesquisadora e engajada com as atividades da referida escola como instituição identitária, buscamos proporcionar à escola, sempre que possível, de forma voluntária, assessorias às formações e em projetos. Tais ações possibilitaram que a observação ocorresse de forma natural, que segundo Gil (2008) é “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (p. 103).

A priori, o planejamento da observação contemplava dois momentos de 24 horas para acompanhamento das atividades que fazem parte do cotidiano da escola. Porém, a situação enfrentada com a pandemia, impedia a escola de retomar sua rotina de outrora. Adaptando-se à nova situação, a inserção no ambiente da escola se deu de acordo com as atividades que estavam sendo realizadas, o que resultou em nove (09) dias de observação com duração de 6 a 10 horas seguidas, o que resultou em 70 horas de observação.

A adaptação de dois momentos de 24 horas para nove (09) dias em nada comprometeu a observação que manteve o seu caráter de investigação científica, obedecendo a “um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.25), tendo sido assegurado o mesmo envolvimento da pesquisadora e possibilitado o contato direto desta com o fenômeno pesquisado.

Nesse período, mantive o contato com educandos e monitores participando das atividades que estes desenvolviam. “Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Ibidem, p. 26). Observei trabalhos práticos nas unidades produtivas e as seguintes atividades: encontro pedagógico de toda a equipe para avaliação e planejamento, apresentação do PVFC pelos educandos, planejamento pedagógico por áreas do conhecimento, planejamento de dois instrumentos pedagógicos (PE e acompanhamento personalizado) e de aulas. A observação das quatro (04) aulas de Plano de Estudo (PE) se deu de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, forma encontrada para continuidade do ensino, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas.

Para registro das observações foi utilizado o caderno de campo, onde foram descritos minuciosamente os acontecimentos, atividades, o ambiente onde estava ocorrendo as atividades, as pessoas envolvidas, suas responsabilidades na atividade, suas falas, considerados aspectos relevantes para o estudo. O papel de “observador como participante”, cuja identidade e objetivos do estudo é revelado ao grupo pesquisado desde o início. A maioria das anotações foi realizada durante a observação e quando o envolvimento da pesquisadora na atividade não permitia parada para a escrita, os registros aconteciam sempre ao final do dia; conforme recomendaram Lüdke e André (1986), “quanto mais próxima do momento da observação forem feitas as anotações, maior sua acuidade” (p. 32).

No entremeio da observação, técnica de coleta de dados que perpassa toda a pesquisa, foi iniciada a terceira fase: os grupos focais. Para a realização dos grupos focais, quatro categorias de sujeitos foram escolhidas: 1. Monitores; 2. Educandos; 3. Pais; e 4. Líderes de comunidades. Sendo estes sujeitos, envolvidos direta e indiretamente nos processos da Alternância escolar e familiar. Suas opiniões e ideias a respeito da dinâmica adotada pela escola são relevantes para o estudo, complementando as informações obtidas na observação e na análise documental.

No período de toda a observação de 12 de dezembro de 2020 a 28 de janeiro de 2021, lá encontravam-se duas categorias de sujeitos: monitores e educandos. Realizamos duas sessões presencialmente. Ressalta-se que, no mês de janeiro de 2021, o aumento de casos indicava o agravamento da segunda onda da pandemia da covid-19. O isolamento social, diante da ausência de vacinas, continuava sendo a principal medida de prevenção impossibilitando a realização presencial com os pais ou responsáveis e líderes de comunidade, que só pôde ser realizado no formato virtual no mês de fevereiro.

Para a realização do grupo focal com monitores e educandos, o convite foi feito nos eventos da escola em que participávamos estabelecendo o local do encontro, horário e os participantes, obedecendo a critérios pré-estabelecidos. Os encontros com os monitores e com os educandos aconteceram respectivamente, nos dias 04 e 05 de janeiro de 2021.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue a todos os participantes para leitura e esclarecimentos de dúvidas. Com base em Minayo (1998, p. 130), também foram adotados cuidados tais como: enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; encorajar a palavra de cada um dos participantes; dar continuidade à discussão, a partir da fala dos participantes; observar as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro de um tempo previsto para o debate estabelecido em mínimo de 60 e máximo de 90 minutos. A pergunta norteadora apresentada para iniciar as discussões foi:

“Como você apresenta a Pedagogia da Alternância como metodologia dos processos de ensino e aprendizagem da EFA Dom Fragoso?” Com a devida autorização do grupo, o momento grupal foi gravado em áudio (educandos) e em vídeo (monitores) e posteriormente foi transcrito para arquivo em *word*, mantendo as falas exatamente como foram ditas.

Os grupos focais com líderes de comunidade e com pais/mães ou responsáveis por educandos ocorreram de forma virtual pela plataforma *Google Meet*, seguindo protocolo científico para este método de coleta. Diferenciando-se apenas na abordagem inicial junto aos participantes para efetivar o convite e a constituição do grupo que foi feita por meio do aplicativo *Google Forms*. O documento *on line* informava ao convidado a finalidade e objetivos do estudo, o *download* para a leitura do TCLE, o dia e horário de realização do grupo e solicitava autorização para gravação, uso da voz e imagem. A resposta ao questionário significava o aceite para participar.

Nos dias 23 e 25 de fevereiro de 2021, foram realizados os grupos focais com os pais/mães e com os líderes de comunidade, respectivamente. A pergunta norteadora para esses grupos foi: *“Comparando a escola que seu/sua filho(a) estudou no ensino fundamental com a EFA Dom Fragoso em que elas se diferenciam?”* A reunião foi gravada e o seu conteúdo foi transcrito para arquivo em *word*, mantendo as falas exatamente como foram ditas.

3.5 Análise dos Dados

Na análise e interpretação dos dados obtidos nesse estudo empregamos a análise interpretativa e a análise de conteúdo segundo Bardin (2002) e Minayo (1998), aplicando a técnica de análise categorial. Bardin (2002) reconhece como análise de conteúdo “todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo” (p. 42). Minayo (1998) afirma que fazer a análise categorial “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (p. 209).

O estudo seguiu as três etapas propostas pelas autoras: 1ª - a pré-análise, onde por meio da “leitura flutuante” dos dados coletados, considerando os objetivos do estudo, foram escolhidos os recortes (falas), que apresentaram sentidos e significados relacionados ao objeto investigado; 2ª - a exploração do material, onde foi feita a codificação a partir da identificação de falas (recortes) que dão significados recorrentes, transformadas sistematicamente, de modo que o seu conteúdo permitiu a inferência de conhecimentos produzidos/recebidos relacionados ao objeto de estudo e posteriormente foram agregadas a partir de sentidos, conteúdos e

expressões similares e afins, fazendo emergir quatro categorias; 3ª - o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação qualitativa, quando foram feitas inferências trabalhando com significações na construção de textos descritivos e analíticos, articulados às referências teóricas, procurando responder ao nosso objeto de estudo.

3.6 Aspectos Éticos da Pesquisa

Este estudo foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE, na Plataforma Brasil, fundamentado na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, atendendo a todos os requisitos, foi aprovado sob o Parecer n. 4.229.649/2020 (ANEXO A).

Foram elaborados TCLE, TCLE para os pais e Termo de assentimento (APÊNDICES A, B e C), indicando todos os passos e procedimentos da pesquisa, seus possíveis danos e riscos e esclarecendo que a participação na pesquisa estava condicionada à leitura e assinatura do documento e por quaisquer motivos o participante poderia deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, não havendo nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Na apresentação dos resultados, os nomes dos sujeitos participantes foram preservados, tendo sido utilizado o indicativo do grupo de sujeito pela letra inicial maiúscula seguido por número em sequência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo qualitativo nosso estudo, os dados são apresentados em forma de texto, cujos resultados obtidos contêm citações que têm por base os dados coletados visando fortalecer o objeto de estudo, seguindo a ordem dos procedimentos de coleta. Na análise dos dados coletados, mantendo o rigor e fidelidade às evidências empíricas dos documentos e discursos dos sujeitos participantes, realizamos a análise interpretativa para os dados da análise documental, da observação participante e a análise de discurso para os dados coletados no grupo focal.

4.1 Análise Documental

Documentos são importantes fontes para um estudo “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (MINAYO, 1998, p. 38). Nesse estudo os documentos analisados foram o Projeto Político e Pedagógico – PPP, o Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Habilitação em Agropecuária, o Regimento Escolar, o Caderno de Acompanhamento da Alternância e o PVFC, tendo sido utilizados dois exemplares, um de 2017 e outro de 2019.

Dada a intencionalidade do estudo de compreender como se organiza uma escola que adota a Pedagogia da Alternância na construção do seu processo pedagógico, a leitura desses documentos se manteve atenta a aspectos da Alternância apresentados no referencial teórico, como princípios, mediações pedagógicas, e a organização curricular.

No PPP encontramos a informação de que a escola adota uma Alternância onde os estudantes passam 12 dias na Escola e 18 dias na Família/Comunidade, sendo compreendido como tempo letivo. Segundo o documento, essa organização atende ao princípio de integração do trabalho à formação, visto que, na Pedagogia da Alternância, as experiências sociais no meio socioprofissional são parte integrante do currículo, de caráter obrigatório e constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa de uma EFA. Por isso o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar.

A Alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais que a escola. Assim sendo, a experiência de vida é ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem, mas é também ponto de chegada (GIMONET, 2007, BEGNAMI, 2019). Também no regimento da Escola em seu Art. 82 encontramos a referência de que o tempo de formação no meio familiar, comunitário e profissional deve ser considerado de igual importância àquele de formação no centro educativo.

O PPP explicita uma relação de interdependência entre a escola e a família/comunidade, ao indicar que estes são “determinantes” para o bom funcionamento da Alternância. Na sessão familiar quem está no meio socioprofissional assume o papel de coformador junto ao(a) educando(a). “A aquisição dos conhecimentos é feita de forma crítica e participativa, cooperativa, numa conjugação de vários parceiros: pais, monitores, os próprios educandos como principais sujeitos, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins” (AEFAI, 2019, p. 10). Está previsto entre as atividades que a escola desenvolve para o pleno funcionamento da Pedagogia da Alternância “encontros para formação continuada das famílias”.

Gimonet (2007) alerta para a uma forma reducionista de apresentar a Alternância como uma relação entre duas instituições ou elementos: escola e empresa, teoria e prática, ação e reflexão, vida e escola e afirma que não basta na formação inserir educandos(as) no mundo da produção ou alternar momentos de trabalhos práticos e tempos na escola, sem atenção para a relação que deve estabelecer-se entre essas instituições ou elementos.

Segundo o autor, a forma como essa relação se estabelece origina três tipos de Alternância: a falsa, a aproximativa e a real ou integrativa. A primeira se caracteriza apenas pela justaposição de tempos de formação, sem nenhuma relação entre si. A segunda promove uma associação entre os tempos de formação, mas, numa perspectiva de soma, apenas. Já a Alternância real ou integrativa não se limita a sucessão de tempos de formação, realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, tendo como foco o projeto pessoal do educando no envolvimento com o seu meio.

Aqui pode ser visualizado um paradoxo, onde justamente a especificidade da Alternância pode tomar caminhos diferentes implicando em distanciamento de suas finalidades. O fato de o tempo na família ser considerado tempo letivo para que possa ser vivenciado com sucesso, concretizando a Alternância real, coloca exigências de formação, de planejamento adequado e ainda há que se considerar a subjetividade do(a) educando(a). A ele, a ela é concedida uma autonomia, de modo que o seu crescimento depende muito mais de suas motivações, atitudes e projetos. Os papéis de cada um dos sujeitos envolvidos na Alternância, professor(a), educando(a) e a família do(a) educando(a), são ressignificados, e colocados numa perspectiva de condição e interdependência, se um deles afasta-se do seu papel, compromete todo o processo.

O Plano de Formação é a representação do currículo da escola, e constitui-se de quatro partes: conteúdos vivenciais (mediações pedagógicas), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parte diversificada e a profissionalizante. Segundo Kuenzer e Lima (2013), “o plano

de formação é o currículo, diferindo do currículo tradicional por não partir das disciplinas e sim dos temas da realidade dos alunos, do seu meio familiar, social e profissional. É uma adequação do currículo oficial à realidade dos estudantes” (p. 528).

Na opinião de Mattos e Bernartt (2018), é o plano de formação que integra o currículo: “o planejamento de todos os outros instrumentos pedagógicos decorre deste Plano de Formação e, ainda, este apresenta os conteúdos – vivenciais, de formação geral e profissional - que os jovens terão acesso no período de formação” (p. 57).

O PPP informa que a organização curricular da escola está amparada no Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006; na Resolução CNE/ CEB de Número 01, de 03 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo); no Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004; na Resolução do CNE/CEB n. 1 de 2005 que atualiza a Resolução CNE/CEB n. 4/99 – e, também em conformidade com as diretrizes e princípios da Pedagogia da Alternância. As leis asseguram o direito de organizar o ano letivo alternando 10 sessões de 12 dias na escola com 10 sessões de 18 dias na família ou meio sócio profissional, sem prejuízos aos dias letivos e à carga horária anual (p. 10), pois o estudo continua quando o(a) educando(a) está na família/comunidade.

O Plano de Formação nas EFAs adquire grande importância como elemento integrador do currículo. Nosella (2012) no seu estudo sobre a Alternância no Brasil na década de 1970, apresenta como problema da Pedagogia da Alternância a perda de especificidade metodológica por parte das Escolas Famílias Agrícolas, sinalizando uma oposição entre o Plano de Estudo e o currículo oficial, sendo que a Escola ficaria dividida entre um ou outro, não sabendo a qual dar mais importância.

De acordo com o PPP da escola, essa dificuldade estaria superada, pela integração proporcionada pelo plano de formação, entre o currículo oficial e as quinze(15) mediações pedagógicas específicas da Alternância: Plano de Estudo (PE), Folha de Observação (FO), Colocação em Comum (CC), Caderno da Realidade (CR), Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC)³, Viagens e Visitas de Estudo; Intervenções Externas, Cadernos Didáticos, Estágios, Atividades de Retorno e Experiências – aplicações práticas no meio, Visitas às Famílias e Comunidades, Acompanhamento Personalizado ou Tutoria, Serões de Estudo, Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliações (p. 24-27) correspondendo aos

³ O PVFC é um instrumento específico da EFA Dom Fragoso, que se equipara ao Projeto Profissional do Jovem (PPJ) na Pedagogia da Alternância. Tem como finalidade envolver toda a família na construção de sua autonomia no setor produtivo da agropecuária por meio do desenvolvimento de um projeto que vai sendo construído desde o 1º ano, e se concretiza até o final do 3º ano, sob a orientação da equipe de monitores.

conteúdos vivenciais.

Todos os documentos analisados remetem para a centralidade do PE e do PVFC no processo pedagógico. O PPP, ao tratar dos conteúdos que compõem o currículo, aponta que “deverá ter etapas do Plano de Estudo para cada Alternância”. Ainda nesse mesmo ponto, ao tratar da BNCC, parte diversificada e profissionalizante, é imperativo que os conteúdos destas áreas deverão, estar integrados e a serviço do aprofundamento do Plano de Estudo em cada sessão.

Como forma de trabalho dos conteúdos o PPP ressalta a integração da teoria com a prática, informando que os(as) educandos(as) começam, desde a primeira sessão, a estudar articulando a prática com a teoria, buscando compreender melhor os conceitos a fim de aplicá-los na construção do PVFC. Indica também que as mediações pedagógicas são facilitadoras da aprendizagem ao partir sempre da prática para a teoria e retornar à prática com o compromisso de melhorá-la e modificá-la.

Sousa e Furtado (2017) ressaltam o valor do diálogo provocado pelo PE para que os educandos definam qual será o PVFC. Para os autores, o PVFC “tem, para além de uma atividade de valor acadêmico, a intenção de possibilitar que o jovem educando termine seus estudos na escola com uma atividade concreta que venha a se tornar viável para si e para seu assentamento ou comunidade” (p. 206).

No caderno de acompanhamento, na seção de informações sobre a EFA Dom Frágoso, consta que no Ensino Médio Profissionalizante, os(as) jovens devem fazer, juntamente com seus familiares, o Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC) e que este deve partir do estudo da realidade, através dos temas do Plano de Estudo.

No PVFC, encontramos a descrição de que é uma das ferramentas adotadas que tem como objetivo garantir a soberania alimentar da família e sua permanência no campo, “mas, para isso se tornar uma realidade tem todo um contexto [...], o educando(a) é convidado(a) a está realizando uma pesquisa do plano de estudo (PE)” (AEFAI, 2017, p. 6).

O Plano de Curso reforça a importância do PVFC, informando que é disciplina da área profissionalizante, nos três anos do curso, com uma carga horária total de 150 horas aulas. São 14 disciplinas que compõem a área profissionalizante, dessas, apenas duas disciplinas têm uma carga horária maior, que são agricultura/produção vegetal e zootecnia/produção animal.

É perceptível a importância atribuída a essas duas mediações pedagógicas dentro do processo da Alternância sem nenhuma depreciação das outras mediações. O processo é de construção de um percurso e o que se vê é um entrelaçamento entre todas as mediações pedagógicas, onde as duas se colocam com mais força, congregando, unindo o pensar e o agir,

a teoria e prática, conhecimento e técnica, coerente com as finalidades da Pedagogia: promover a formação integral e humana de um sujeito coletivo que transforma a realidade em que vive por meio dos conhecimentos adquiridos.

Embora o currículo seja organizado em disciplinas, o PPP e o Plano de Curso indicam a prevalência do trabalho temático na construção do conhecimento. “Sendo o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, os Planos de Estudo dão à EFA um caráter temático ao contrário da lógica disciplinar da escola clássica” (AEFAI, 2019b, p. 12). Conforme descrito nos documentos, o PE é trabalhado nos 1º e 2º anos por meio de um eixo gerador no qual são baseados os temas trabalhados (Quadro 3) e em torno dos quais são organizados os conhecimentos de todas as disciplinas. Consta ainda que os temas são definidos em conjunto com os educandos, suas famílias. Gimonet (2007) atribui ao PE o papel de criar uma unidade de formação, de modo a articular, dar coerência ao conjunto dos processos formativos.

Quadro 3 - Planos de estudo da EFA Dom Fragoso

ANO	EIXO GERADOR	PLANO ESTUDO
1º	Família e comunidade na produção do bem viver.	1º PE: A história da minha família e comunidade. 2º PE: O acesso à terra e a água em minha família e comunidade. 3º PE: A Saúde e Educação da minha família e comunidade. 4º PE: O poder político, representações e organizações comunitárias. 5º PE: Aspectos culturais da minha família e comunidade.
2º	Convivência com o semiárido.	1º PE: As riquezas naturais do nosso semiárido cearense. 2º PE: O manejo da terra e da água em minha família e comunidade. 3º PE: As culturas agrícolas da minha família e comunidade. 4º PE: Criação e manejo de animais da minha família e comunidade. 5º PE: Beneficiamento e Comercialização da produção excedente.

Fonte: Plano de Curso da EFA Dom Fragoso, 2019.

Segundo o PPP e o Plano de Curso, o PE é também a mediação pedagógica que promove a integração entre o tempo-escola e o tempo-comunidade; entre a escola e a família/comunidade. Os temas abordados nos PEs e a dinâmica construção do estudo de cada tema indica o sentido ético, político e pedagógico do currículo da Escola. Não se trata apenas de abordagens de temas que podem dar mais significado a aprendizagem dos(as) educandos(as) ou de um recurso didático para atrair a sua atenção (FREIRE, 1987), mas de possibilitá-los a

reflexão sobre a realidade em que vivem nos seus vários aspectos, de modo que possam apreendê-la pela sua totalidade. A realidade é o ponto de partida e o ponto de chegada. Os conteúdos ou conceitos são abordados para a compreensão e transformação dessa realidade, é o que indica os primeiros passos – preparação e aplicação da pesquisa; e o último – aplicação no meio sócio profissional.

O estudo de um tema é realizado em quatro (4) sessões, sendo duas (02) na escola e duas (02) no meio socioprofissional/familiar (Quadro 4). Esse processo corresponde ao que Gimonet (2007) descreve como unidade de formação.

Quadro 4 - Passos do Plano de Estudo na EFA Dom Fragoso

SESSÃO	PASSOS DO PLANO DE ESTUDO
Sessão escolar	1º Preparação da equipe 2º Motivação para elaboração do roteiro de pesquisa 3º A preparação para a pesquisa
Sessão familiar	4º Realização da Pesquisa 5º Descrição – Registro
Sessão escolar	6º Apreciação do Plano de Estudo 7º Colocação em Comum 8º Organização do Caderno da Realidade 9º Planejamento interdisciplinar na equipe educativa – Contextualização 10º As aulas e os exercícios 11º Conclusões sobre o tema em questão
Sessão familiar	12º Aplicações no meio socioprofissional – Atividades de Retorno – Experiências.

Fonte: Adaptado do PPP da EFA Dom Fragoso (2019a).

O passo a passo do PE revela que outras três mediações pedagógicas, dele decorrem ou estão diretamente ligadas a ele: a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade e a Atividade de Retorno.

4.2 Observação Participante

A observação participante foi a segunda fase da coleta de dados, forneceu elementos significativos já identificados na análise dos documentos e suscitou indagações que foram levadas para o grupo focal, a fim de uma melhor compreensão.

A mística é parte constituinte do currículo. Nos quatro dias do encontro pedagógico, de 12 a 15 de dezembro de 2020, antes de adentrar nos trabalhos relacionados ao pedagógico, era realizada uma mística. O momento é vivenciado por meio de símbolos, de falas, que expressam

as conquistas, os desafios do projeto, mas, também o contexto em que está inserido, o campo. Antes das refeições há uma rápida oração de agradecimento, novamente há menção aos sujeitos do campo e ao campo como espaço de produção de vida. Em conversa informal na mesa da refeição, educandos comentaram que quando estão na sessão escolar, a primeira atividade do dia é a mística, que é assumida por um dos grupos de “auto-organização”.

Bogo (2012) explica “que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, [...] como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social” (p. 475 e 476).

O trabalho coletivo é prática utilizada na realização das tarefas diárias, nas atividades formativas e no trabalho docente. Após o café da manhã, monitores e educandos constituem grupos de trabalho que atuam nas unidades produtivas e na realização de serviços de manutenção das estruturas físicas. Integrei-me no grupo de limpeza do refeitório, com mais três educandos, sendo duas mulheres e um homem, e enquanto fazíamos a limpeza conversávamos sobre o assumir dessas tarefas.

Espontaneamente ele e elas foram contando um pouco sobre “esses trabalhos” que assumiam: uma das meninas falou que era necessário realizar a limpeza dos prédios *para manter a sustentação da escola*, e que era uma forma de contribuir para a escola continuar funcionando. A outra falou que no período da sessão escolar, são formados aproximadamente oito (08) grupos de trabalho que assumem uma unidade produtiva ou serviço de manutenção dos prédios nos 12 dias que estão na escola, sendo uma hora pela manhã e uma hora à tarde, que era um momento agradável pela convivência no grupo e também pela oportunidade de colocarem em prática, o que debatiam na sala de aula.

Percebe-se aqui que o conceito de trabalho é assumido, ora na perspectiva de princípio educativo, quando se referem ao “fazer” com o objetivo de praticarem conhecimentos, conceitos que foram debatidos na sala de aula, ora na perspectiva de trabalho produtivo, quando se referem às necessidades econômicas da escola. Quando assumido na perspectiva de trabalho produtivo, o fato de ser assumido em coletivo fomenta outras relações de produção. O fato de monitores(as) e educandos integrarem o mesmo grupo sinaliza relações igualitárias, indica a valorização do trabalho como toda atividade humana, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O educando falou que participar da limpeza dos prédios tinha feito ele entender que não existia *trabalho de homem e trabalho de mulher* e que lá na escola os meninos iam para a cozinha e as mulheres iam para o curral. Citou também que como dividem um espaço comum,

aprenderam a se organizar, cuidar das coisas pessoais e respeitar o espaço que é também do outro.

O conceito de gênero foi incluído no currículo à medida que as teorias pós críticas passaram a questionar a ausência de outras dimensões da desigualdade para além das classes sociais. O papel do gênero, entendido como uma construção social, passa então a ser considerado na produção e reprodução das desigualdades (SILVA, 2010, p. 92 e 93,). Segundo o autor, os estereótipos de gênero foram disseminados de tal forma que podiam ser percebidos mesmo nos processos de formação das instituições escolares internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas, fortalecendo assim as desigualdades de gênero.

Uma proposta de formação comprometida com a construção de novas relações não pode se ausentar do trabalho de desconstrução de estereótipos que contribuem para relações assimétricas como é o caso de gênero, de raça e de grupos sociais. A escola ao promover a todos a oportunidade de vivências e experiências que foram consideradas, na construção histórica, como pertencendo a apenas um gênero, possibilita reflexões que levarão a transformação dessas relações.

O trabalho em grupo foi também a estratégia utilizada nos vários momentos do encontro pedagógico da equipe: no momento de avaliação do ano, no estudo e reflexão de um texto formativo e na elaboração de propostas para o planejamento do ano seguinte.

Pistrak (2018) se reporta a trabalhos que devem ser organizados e praticados na escola, o autosserviço coletivo, como necessário nas relações sociais e de grande importância para a formação de hábitos de vida cultural coletiva: “por ele podemos de fato educar a necessidade de hábitos culturais” (p. 77). Por trabalho coletivo o autor compreende “a tarefa coletiva do grupo como um todo. Ele pode ser desmembrado, dividido entre subgrupos, sendo que cada subgrupo faz o seu trabalho, mas ele é consciente de que é parte do trabalho geral” (p. 210)

A dinâmica dos quatro dias de encontro pedagógico foi dividida em etapas: nos dois primeiros dias, avaliação das ações do ano de 2020; no terceiro dia, formação a partir do livro de Lauzun (2020) e do artigo Militância e profissionalismo na educação do homem do campo, Nosella (2007) e no quarto dia, as proposições, encaminhamentos para o planejamento de 2021 considerando os pontos avaliados. A dinâmica das etapas lembra o método ver-julgar-agir, assumido pelo movimento de educação popular Juventude Operária Católica (JOC), e mais tarde por toda a Ação Católica, que consistia em partir da realidade concreta com suas dificuldades, e, à luz do evangelho buscar ações concretas para transformá-la (LOPES; PERTILE, 2020).

A escuta dos pontos avaliados pelos grupos revelou que a relação escola e família/comunidade é considerada fundamental para o projeto educativo. Quatro mediações pedagógicas aparecem como fortalecedora dessa relação, o Plano de Estudo, o PVFC, o Acompanhamento Personalizado e as Visitas às Famílias. As falas revelaram ainda que a escola oferece momentos formativos às famílias.

As unidades produtivas, local onde educandos(as) e monitores(as) realizam as práticas, aparecem como local de produção do conhecimento, de pesquisa, a partir da observação, da investigação. É ambiente de trabalho, associado ao conhecimento. Há uma aproximação com a proposta de educação tecnológica proposta por Marx, onde acontece o encontro da ciência e da técnica e desse encontro novos saberes são construídos. A unidade produtiva oferece ao(a) educando(a) o entendimento de todo o processo da atividade ali desenvolvida, de modo a construir os saberes necessários na organização do conjunto do trabalho produtivo. Diferindo de preparação para execução de tarefas. Marx (1982) referia-se a educação tecnológica, como aquela “que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção”.

Nos intervalos das atividades, foi possível observar os espaços físicos da escola e perceber como manifestam a história das lutas sociais. Cada espaço é nominado com um importante líder ou movimento: as duas salas de aula, Canudos e Caldeirão; o anfiteatro é Luiz Gonzaga; o laboratório de Informática Frei Tito; o laboratório de Ciências Agrárias Milton Santos; a biblioteca Patativa do Assaré; a sala dos monitores Paulo Freire; a sala de TV e Jogos Zumbi dos Palmares; o refeitório Pe. Alfredinho; a telhoça Dom Pedro Casaldáliga e os quatro (04) alojamentos Margarida Alves, Che Guevara, Olga e Nelson Mandela. “A escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate das identidades, da compreensão do presente, incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado” (CIAVATTA, 2012, p. 101 e 102).

Pode-se refletir dois aspectos a partir desse dado. Um diz respeito ao fato de que os acontecimentos enquanto história são contados a partir de uma visão que pode “invisibilizar” aspectos importantes dentro do campo de disputas que permeia a sociedade de classes e a escola pode retomá-los pela ótica dos oprimidos. O outro tem relação com a memória; pode ser uma forma que a escola utiliza para dar a devida importância social a estes acontecimentos e as pessoas que deram suas vidas nessas lutas. De modo que mesmo que a memória teime em apagá-los, ainda assim serão lembrados.

No dia 22 de dezembro durante uma manhã, seis (06) educandos apresentaram o relatório final do Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC). Os relatos dos educandos confirmam a centralidade do PVFC no processo formativo. É o ápice, a comprovação de um

percurso de três anos bem-sucedido. Eles citaram os PEs e as aulas teóricas e práticas nas unidades produtivas como importantes mediações pedagógicas que deram as bases para obterem esse resultado. Para Gerke e Santos (2019), o PVFC é a representação de que a Alternância efetivamente produziu a integração entre os seus pressupostos teórico-metodológico e suas mediações didático-pedagógicas no campo da prática.

Em janeiro de 2021 retornei à escola para acompanhar uma das etapas do processo de construção do Plano de Estudo – participei do planejamento nos dias 11 e de aulas no dia 19 e 28. Os temas em estudo na ocasião eram: saúde e educação na família e comunidade no 1º ano; e criação e manejo de animais da família e comunidade no 2º ano. O momento observado, é a terceira de quatro etapas dentro do passo a passo de construção de um PE, que acontece na sessão escolar, após a escuta dos dados pesquisados, denominada de contextualização do PE.

A observação dessas atividades revelou que a dialogicidade é premissa básica e que o planejamento é assumido com rigor e como condição para que a Alternância possa ser bem sucedida. É perceptível que os monitores fazem um esforço para relacionar os conteúdos que serão abordados em cada disciplina com o tema que está em estudo. A forma como interagem uns com os outros, demonstra que não há barreiras entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. O diálogo se dá em torno do tema e dos desafios que são apontados pela pesquisa realizada pelos(as) educandos(as). Aparecem limites de ordem metodológica e algumas disciplinas dizem não ter como contextualizar, porém, fica evidente que não tem relação com a falta de integração entre monitores ou disciplinas, mas, é indicativo de que a escola precisa pensar dentro do processo de formação dos educadores a necessidade de maior fundamentação sobre interdisciplinaridade.

O planejamento se inicia com toda a equipe de monitores, para a socialização da síntese dos dados apresentados por educandos(as) e para a troca de ideias acerca dos conteúdos que poderão ser trabalhados e depois, na sequência, o planejamento acontece por área do conhecimento. Os(as) monitores(as) de cada disciplina continuam o diálogo sobre as abordagens e conhecimentos que irão trabalhar, tendo como foco que estratégias adotar para que a aula possa ser mais motivadora e possa promover a aprendizagem. Após a troca de sugestões com os pares, o(a) monitor(a) procede ao registro e sistematização do seu planejamento.

O quadro a seguir (Quadro 5) contém as disciplinas com os respectivos conhecimentos que serão abordados relacionados ao tema, as que não aparecem ou aparece com “não contextualizado”, o(a) monitor(a) justifica ser por ausência de conteúdo correlato com o tema.

Quadro 5 – Abordagem de conteúdos por tema

TEMAS DISCIPLINAS	1º ANO - SAÚDE E EDUCAÇÃO NA FAMÍLIA E COMUNIDADE	2º ANO - CRIAÇÃO E MANEJO DE ANIMAIS DA FAMÍLIA E COMUNIDADE
	CONTEÚDOS	CONTEÚDOS
QUÍMICA	Plantas Medicinais Compostos Químicos Substâncias Químicas e Compostas	Não contextualizado
FÍSICA	Não contextualizado	Não contextualizado
BIOLOGIA	Reprodução Animal e Vegetal Métodos Contraceptivos e ISTs.	Características gerais e desenvolvimento embrionário Reino animal: galinhas, peixes, porcos...
LINGUA PORTUGUESA	Gênero textual Receita (receitas tradicionais da Família) Relato pessoal do antes e depois da EFA – (análise da educação do campo) Fonemas – palavras do plano de estudo.	Gênero textual mesa redonda – vivenciar uma mesa redonda com o tema criatórios da família) Verbos (verbos que aparecem nos criatórios...)
INGLÊS	Conversão de palavras – Nomenclatura das plantas medicinais em Inglês e Português.	Produção de frases em inglês – utilizando equipamentos usados no manejo e criação dos animais.
FILOSOFIA	A Importância da Ciência para salvar vidas... No viés da Ética. Reflexão sobre o negacionismo e sobre a situação atual. Trabalho de conceitos...	Não contextualizado
SOCIOLOGIA	O poder da fé – o papel das benzedeiras na cura das doenças...	Trabalho e capital – compreensão do trabalho apenas como mão de obra dentro do capital. Construção da visão de trabalho que os trabalhadores(as) rurais devem defender.
HISTÓRIA	História das grandes epidemias com resgate da importância da educação para combater essas epidemias. Contextualização com a pandemia da covid.	Contexto da história do Ceará a partir da exploração do semiárido
GEOGRAFIA	Não contextualizado	Agropecuária brasileira Civilização do couro
ZOOTECNIA	Apicultura – importância do consumo de produtos para saúde: própolis, geleia real, mel...	Caprinocultura: manejo na produção de leite
AGRICULTURA	Plantas medicinais: características, princípio ativo, uso, armazenamento. Ciência X Conhecimento Popular	Suporte Forrageiro
SOC. RURAL	Uso das plantas medicinais da caatinga	
PCSA		Criação de cabras no semiárido

Fonte: Elaborado pela autora.

Gimonet e Calvó (2013) criticam a separação excessiva entre as disciplinas e a hierarquização entre as áreas do conhecimento nos sistemas de ensino e afirmam que sem interdisciplinaridade as muitas possibilidades que oferecem a relação e interação entre a ciência, arte, trabalho e cultura a formação é limitada e fica sobremaneira comprometida.

4.3 Grupo Focal

As sessões de grupos indicaram que a EFA Dom Fragoso desenvolve uma proposta de formação comprometida com o desenvolvimento do sujeito nas suas múltiplas dimensões, a partir de uma forte parceria com a família, a comunidade ou meio socioprofissional do educando, que se colocam como objeto de estudo e de práxis. Revelou também que o processo pedagógico se utiliza de ferramentas pedagógicas próprias da Pedagogia da Alternância, com grande relevância para o Plano de Estudo (PE), zelando pelo princípio da integração entre a teoria e a prática.

Os resultados serão apresentados a partir de quatro categorias empíricas através das quais foram agrupadas elementos, ideias, sentidos similares e afins, e que representam as falas dos participantes. “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, p. 118, 2002).

Os quatro grupos de sujeitos foram identificados com a letra inicial do seu grupo seguida de número em sequência. Desse modo, teremos M para monitores, E para educandos, F para família e L para líder de comunidade, a fim de preservarmos o seu anonimato.

A Escola, a Família, a Comunidade e a Troca de Saberes.

Esta categoria revela que a família e a comunidade participam diretamente do processo pedagógico da escola, assumindo o papel de objeto de estudo fornecendo dados importantes para a construção de conhecimentos e também se colocando como o espaço de práxis. A base para a construção do conhecimento no processo pedagógico é o “tripé” escola, família e comunidade. É uma relação de colaboração mútua: todos ensinam e todos aprendem.

O papel de espaço educativo do meio socioprofissional do(a) educando(a) ressignifica o espaço do campo e dá empoderamento ao educando, à sua família e às famílias da comunidade que se reconhecem no papel de coformadores e tomam consciência de sua importância dentro do processo educativo. A evolução é das pessoas e do meio, através das reflexões, troca de saberes e das intervenções feitas pelos(as) educandos(as) ao colocarem em prática os conhecimentos adquiridos na escola.

Eu vejo assim a transformação... As coisas que aprende na prática, que ele faz na comunidade, né? Vai servindo para outras famílias que veem, também querem fazer a mesma coisa ou imitar aquilo que ele fez. Ele passa a ser uma pessoa... A ser uma pessoa diferente, uma pessoa melhor. F 1

Junto a gente ajudava nos questionários, as perguntas que ele fazia para conhecer as raízes e a história da comunidade, como se dava. O que a gente tinha na comunidade, que trabalho a gente fazia. (L 5)

Um dos princípios fundantes da Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007), é a partilha do poder educativo. Partindo da premissa de que o conhecimento não está apenas na escola, e reconhecendo o meio socioprofissional do(a) educando(a) como ambiente educativo, constitui-se uma rede de coformadores: pais, agricultores camponeses, líderes comunitários, monitores e o próprio educando, sem os quais não é possível que a Alternância real ou integrativa se efetive com sucesso.

Esse aspecto representa um desafio para a Alternância, falas de educandos(as) indicaram que as famílias da comunidade demoram para compreender a dinâmica de mediações em que estão envolvidas diretamente como a pesquisa do PE e a Atividade de Retorno, refletindo no seu papel de agente educativo, o que pode comprometer a unidade de formação na sessão escolar e sessão familiar e requer que a Escola possa oferecer formação às famílias conforme prever o seu PPP.

A compreensão da realidade em que está inserido(a) vai se construindo ao mesmo tempo em que o(a) educando(a) também vai se descobrindo como sujeito histórico. O fortalecimento da identidade camponesa e do campo como espaço de geração de vida, aparece fortemente nas falas. A pesquisa do PE aplicada na comunidade desperta para os valores do campesinato, que são ressignificados e fortalecidos entre as famílias, promovendo mudanças. As falas indicaram uma relação de respeito entre o saber tácito e o saber científico, onde o(a) educando(a) ensina ao camponês e aprende com ele. Também foi relatado sobre experiências que o(a) educando(a) realiza na comunidade e socializa com a escola, onde todos(as) aprendem, inclusive os(as) monitores(as).

Eles dizem que nasceram no campo, se criaram no campo e vieram pra cá praticamente adolescentes, mas, só aqui que eles se encontraram e foram ver o valor do campesinato, o valor do campo só aqui eles se reconheceram. (M 1)

A gente entende a realidade camponesa, se reconhece como camponês e auxilia as pessoas ao nosso redor, no caso a nossa família e a comunidade. A EFA faz com que a gente

entenda que é possível sim viver no campo, [...] que é possível e que pode ter uma vida digna quanto qualquer outra. (E 1)

Ele se transformou junto com a gente. Notei muita transformação tanto nele, quando nas famílias que ele acompanhava. (F2)

Eles fizeram com que todos os alunos pudessem fazer essa transformação primeiro em si e depois trazendo isso para a família, para a comunidade. (L 4)

A gente aprende também com os agricultores, a gente ensina umas coisas e eles nos ensina outra, é muito bom a troca de conhecimento, é bastante rica. (E 4)

A Pedagogia da Alternância tem esse papel de tornar os educandos pessoas que observam a realidade e dessa realidade tenta discutir melhorias e avanço para aquela localidade que ele vive que é a comunidade dele. (M 4)

Essa categoria ainda nos mostra que o projeto pedagógico é também político por ser comprometido com a transformação da realidade que se desvela. Aqui entendemos que a escola se fundamenta no princípio da Pedagogia da Alternância de primazia da experiência e nos princípios da Educação Popular. Caliari (2013, p. 269) afirma que as Escolas Famílias, quando incluem no currículo escolar “o saber da experiência, a matriz cultural dos coletivos camponeses, o papel da ancestralidade na transmissão intergeracional do conhecimento elaborado no grupo e a partir do grupo, encontra neles a fundamentação de sua prática educacional popular”.

O expressivo trabalho que a escola faz para que os(as) educandos(as) reconheçam o seu pertencimento a um grupo social, para então engajar-se nesse coletivo buscando a sua transformação reporta a pedagogia do oprimido de Paulo Freire em que “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação [...] transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens (e mulheres) em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23)

Como mediadores dessa relação foram citadas cinco mediações pedagógicas específicas da Alternância: Visita às Famílias, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento da Alternância, Plano de Estudo, PVFC e Atividade de Retorno. Segundo Gimonet (2007), na Alternância cada mediação assume uma função específica no processo pedagógico, sempre concorrendo para favorecer a aprendizagem e a necessária articulação entre os dois espaços-tempo. Begnami (2019) corrobora afirmando que as mediações pedagógicas só têm sentido enquanto meios para que a “formação alternada consiga desenvolver as finalidades educativas

intencionadas articulando a formação nos distintos tempos espaços: escola-família-comunidade” (p. 121).

Formação do Sujeito nas Múltiplas Dimensões

Por esta categoria aparecem os vários aspectos da formação que constituem a proposta da EFA Dom Fragoso, já manifestados pelos sujeitos como resultados alcançados. Essa intencionalidade aparece no PPP da escola e é legitimada pelos participantes quando relatam as mudanças que ocorreram na vida dos educandos. Os relatos se reportaram a mudanças de ordem pessoal, contudo, associadas à construção de um sujeito político-coletivo.

De ordem pessoal aparecem a elevação da autoestima, a superação de timidez, o fortalecimento de valores como a persistência, a confiança e a sensibilidade; ainda nessa mesma linha, foi apontada a melhoria das relações com as outras pessoas, no sentido do respeito às diferenças de ideias, de gênero, de geração, no cuidado com o ambiente coletivo e na corresponsabilidade nos trabalhos em grupos. Os serviços que o(a) educando(a) assume no cotidiano da escola e as mediações pedagógicas avaliação, acompanhamento personalizado e mística são apontados como algo fundamental para construção desses valores.

A Avaliação é um momento muito saudável, ajuda a consertar os nossos erros e procurar caminhos melhores para continuarmos todos juntos. [...] Através dessas avaliações a gente conseguiu evoluir, se tornar uma pessoa muito madura e profissional. (E 2)

Desde a UP aos serviços, até uma louça que o educando está lavando, ele ali está aprendendo, [...] você tá ajudando na formação do seu caráter. (M 8)

Quando ele chega lá na EFA além dos conteúdos, ele tem uma preparação para a vida toda. (F 4)

Caldart (2004) enfatiza o trabalho da autoestima pela escola como um aspecto fundamental para o cultivo de identidades, de grande necessidade quando se trata de educação do campo, visto que, “em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa autoestima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural muito fortes, que precisam ser superados em uma formação emancipatória” (p. 42)

Begnami (2019) reconhece o valor da auto-organização adotado na Pedagogia da Alternância na vivência escolar para a construção da autonomia dos educandos e para mobilizar o seu interesse na participação social que uma vez exercitado na escola, se amplia para outros espaços de participação na sociedade. Igualmente quando fala da mística como mediação pedagógica, o autor afirma que "além de envolver as subjetividades, reforça as ações coletivas,

o sentido da luta e cimenta a unidade das intencionalidades em torno dela. Reforça a consciência e identidade coletiva, o pertencimento e a coesão grupal, um projeto de vida, de sociedade” (BEGNAMI, 2019, p. 356).

A formação do sujeito político-coletivo, aparece no reconhecimento da formação de uma consciência crítica que leva ao engajamento social na família, na comunidade, na associação, na pastoral e no grupo de jovens. O(a) educando(a) diz se reconhecer como sujeito construtor de sua história, dentro de um contexto que é a sua comunidade, o mundo camponês, consciente de que é preciso lutar para mudar a realidade que agora consegue “enxergar”. O projeto educativo, portanto, se vincula a um projeto de desenvolvimento do campo pensado a partir dos seus sujeitos e se contrapondo ao projeto hegemônico do capital.

E esse trabalho ele formou sujeitos conscientes da sua própria história, política, cultural e social. [...] que busca conhecimentos para um conjunto, para um coletivo de uma sociedade em que vivemos. (L 4)

Jovens daqui que passaram pela EFA, hoje são da pastoral, são coordenador da PJR e também a gente vê que eles se interessam mais pelas lutas. (L 6)

Eu tenho aqui a minha vizinha que está na EFA, agora eu vejo que ela consegue colocar o ponto de vista, colocar o conhecimento adquirido. E isso ajuda muito a comunidade como um todo porque o aprendizado ultrapassa o livro, o caderno, ele vai para a vida e o jovem se torna participativo dentro da comunidade, porque ele é um formador de opinião. (L 1)

A minha maior dificuldade foi reunir a comunidade[...] mas com o tempo eu consegui. Mas para isso eu tive que ter muita persistência e confiança, entendeu? (sic...) E mostrar que eu estava não sendo só mais um, mas sim uma pessoa diferente que queria fazer a revolução lá onde eu morava. (E 3)

Caldart (2004) coloca como traços da identidade da educação do campo um projeto político pedagógico que contempla nas dimensões da formação humana não só a educação de trabalhadores(as) do campo, “mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias” (p. 31)

Segundo Ramos (2008, p. 5), o “projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído”.

Esses aspectos foram ressaltados como necessários à formação profissional revelando a compreensão de que não basta formar apenas nos aspectos técnicos, mas que a formação deve ser ampla, de modo que o sujeito possa evoluir nas várias dimensões. Foi relatado que os egressos saem preparados para dar continuidade aos estudos e/ou para ingressar em outras atividades profissionais, cujos valores construídos no percurso formativo na EFA Dom Fragozo têm sido de fundamental importância.

Hoje sabemos que tem técnico agrícola desses alunos que estudou na EFA que hoje ainda trabalha como técnico agrícola. Mas, também nós temos outros alunos que está contribuindo para a sociedade de outra forma, tem outras fontes de renda. (L 4)

Eu percebo muito que podemos identificar dentro das instituições quem já passou pela EFA, se você estiver no espaço, pela forma de (sic) pelo uso da fala, pela expressão, pela forma de agir. (M 5)

A educação profissional reivindicada pela educação do campo inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês e é construída como resistência, criação coletiva e resposta crítica à educação que durante décadas foi oferecida aos povos do campo, reprodutora das desigualdades sociais (PEREIRA, 2012).

Relevância do Plano de Estudo no Processo Pedagógico

A mediação pedagógica Plano de Estudo (PE) é enfatizada como importante nesta categoria. Aparece na fala dos(as) educandos(as) e monitores(as) como central na dinâmica do processo pedagógico da escola, por desempenhar papéis que diferenciam e especificam a Pedagogia da Alternância, contribuindo para a consecução das suas finalidades.

É por meio do PE que o (a) educando(a) conhece a sua história, as suas origens, a história da comunidade, para a partir daí se reconhecer e ressignificar o seu lugar dentro do espaço em que vive, como um sujeito histórico. Os temas de estudo partem do aspecto histórico e ampliam-se para os aspectos político, econômico e cultural. Os dez (10) temas do PE permitem o diagnóstico da família e da comunidade, ampliando a visão da realidade. Esse processo, ele e ela não fazem sozinhos(as), mas em conjunto com as famílias da comunidade que também participam das discussões, reflexões, passam a perceber as potencialidades que existem no seu lugar, as dificuldades e desafios que precisam enfrentar juntos para modificar.

Eu vejo o plano de estudo como algo essencial dentro da Pedagogia da Alternância porque ele vai garantindo primeiramente ao jovem o seu autoconhecimento e depois é que vai traçar os caminhos para o conhecimento da comunidade. (M 5)

O PE é muito importante para a gente saber da história da família e da comunidade, porque muitas vezes a gente não sabe, então, passa a ver com outros olhos, dá mais importância à vivência. (E 1)

A gente nem sabia, totalmente assim como se formou a nossa comunidade e a gente não tinha nem noção. Aí foi onde a gente foi atrás dos mais velhos, das pessoas, juntar um pouquinho de um e de outro pra gente ficar sabendo. Essa questão dessa pesquisa e a prática é uma coisa que é muito boa. (F 4)

Gerke de Jesus (2011) defende que o PE por se tratar de uma pesquisa participativa, realizada no meio socioprofissional, possibilita a reflexão e problematização da realidade, ao mesmo tempo em que contribui construindo respostas às necessidades e desafios que aparecem.

Gimonet e Calvó (2013) consideram que a Pedagogia da Alternância reconhece a pessoa como sujeito social e afirmam que a educação deve ajudar ao sujeito em formação a compreender melhor o mundo em que vive e a desenvolver um sentimento de identidade cultural, de reconhecimento do seu lugar no mundo que deve iniciar na família e na comunidade. Esse ser social, é também um indivíduo transcendente, emocional, afetivo, mas, ao se compreender como ser social, entende que suas diferenças e singularidades são complementares com os outros (p. 67)

É ao PE que é atribuído o papel de promover a interdisciplinaridade no acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade e de construção de novos conhecimentos. A seleção dos conteúdos que são trabalhados em todas as disciplinas é feita tendo como base o tema do PE e ainda os dados que são levantados por todos(as) os educandos(as) e que apresentam um panorama da realidade enfrentada pelas comunidades campesinas. Esse processo de trabalhar os conhecimentos a partir da realidade é identificado por educandos(as) e monitores(as) como contextualização da educação ou educação contextualizada.

O PE é o que move a gente aqui durante a sessão é o que a gente trabalha, a sessão todinha é debatida sobre o PE. (E 4)

[...] a integração maior é a contextualização que é feita a partir do PE, a partir do que eles pesquisaram, do que foi aprofundado que vai ser contextualizado nas aulas de todas as disciplinas. (M 8)

Ramos (2008) fortalece o valor de se utilizar a realidade do educando para uma melhor compreensão dos conceitos e teorias: uma teoria ou conceito “não representa nada se não for associado a fenômenos reais. Como teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia” (p. 17).

Outro importante destaque dado ao PE é quanto a sua contribuição para o fortalecimento do protagonismo e empoderamento dos(as) jovens na sua comunidade. Eles e elas se sentem valorizados e reconhecidos na comunidade que acolhe e se permite ser “ensinada” por eles, sendo espaço para que coloquem em prática os conhecimentos adquiridos. A atividade de retorno é mediação diretamente ligada ao PE, planejada a partir do diagnóstico obtido na pesquisa, sendo a sua última etapa. Embora, tenha sido verificado que outras mediações pedagógicas também cumprem o papel de integradoras do tripé escola, família e comunidade, os sujeitos pesquisados indicam uma maior contribuição do PE para essa integração, legitimando o pensamento de Gerke de Jesus (2011, p. 81): “o Plano de Estudo (PE) é uma mediação da Pedagogia da Alternância que integra a vida, o trabalho, a família com a EFA”.

Quando eu tô fazendo a minha Atividade de Retorno, que é a prática, eu assumo papel de liderança, porque eu preciso me posicionar de uma forma que eu seja o líder. (E 4)

O plano de estudo dá representatividade dentro da comunidade, reconhecimento. (ED 2)

O PE (é importante) porque é a conexão entre a escola, a família e a comunidade. (ED 5)

[...] essa integração da escola, família e comunidade e contextualização ela ocorre mais com o PE. (M 2)

Por sua característica de “pesquisa participativa, realizada no meio socioprofissional, sistematizada e ampliada na escola” (GERKE DE JESÚS, p. 81), o PE é uma mediação que envolve o educando e a comunidade pesquisada em todas as etapas, daí decorre o seu caráter de empoderamento. Há uma ressignificação do lugar do(a) educando(a) na construção do conhecimento, como sujeito construtor e não apenas receptor, ao mesmo tempo em que as

famílias da comunidade são reconhecidas como sujeitos do conhecimento e não mero objeto de estudo (FREIRE, 1981).

O PE, tal qual o trabalho com “temas geradores” do método Paulo Freire, faz com que os(as) educando(as) “[...] se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita e explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p. 69).

A Educação Contextualizada e a Relação Teoria e Prática

Essa categoria representa duas formas do fazer pedagógico que foram enfatizadas pelos sujeitos participantes ao descreverem como é trabalhada a construção do conhecimento na EFA Dom Frágoso, nos dois ambientes educativos, escola e meio socioprofissional. Ao falar de educação contextualizada entende-se que os sujeitos falam da possibilidade de promoção de mudanças no trabalho produtivo das famílias camponesas, na perspectiva de uma melhor convivência com o semiárido que vai se realizando a partir das intervenções realizadas pelos(as) educandos(as) seja no desenvolvimento do PVFC ou nas atividades de retorno. As falas deixam transparecer que há uma resignificação nas relações com a natureza, com o campo, superando a visão de lugar do atraso para um espaço de possibilidades de vida digna.

Eles crescem aqui na roça, mas sem nenhum conhecimento da convivência com o semiárido. Quando eles voltam da EFA, voltam com o conhecimento da convivência com o semiárido com prazer. (L 1)

Ela prepara o jovem para viver realmente no campo, cuidar da terra, cuidar dos animais, cuidar das águas, descobrir potenciais e cuidar dos potenciais que o campo oferece. (L 6)

Meu filho me ensinou demais, meu filho me ensinou a ver as coisas por outro lado. Hoje eu tenho mais cuidado com a planta, hoje eu tenho mais cuidado com a água. Hoje eu tenho mais cuidado com a terra. (F 3)

[...] mesmo a gente vivendo no campo, muitas vezes a gente não tem esse enraizamento cultural, o reconhecimento. E aí quando a gente vem para cá que tem toda essa educação que contextualiza a gente entende que é possível e que pode ser uma vida digna quanto qualquer outra. (E 1)

Segundo Castro (2010) a educação contextualizada “é aquela em que se constrói conhecimento a partir da vida do lugar” (p. 45) sem ficar preso a ele, ampliando para outros espaços e deveria ser considerando em todo e quaisquer ambientes. No semiárido é realizada na perspectiva da convivência, em decorrência de “muitos equívocos ou enganos criados e difundidos. Dentre eles, o do ‘combate à seca’” (p. 46). A autora fala da importância da educação contextualizada na desconstrução desses argumentos alienantes e manipuladores e como possibilidade de descobertas de tecnologias apropriadas ao semiárido que revelem o seu potencial na geração de riquezas e de vida.

A relação teoria e prática aparece nas falas dos sujeitos como algo que faz parte de todo o fazer pedagógico, sendo apontada uma interdependência positiva entre ambas, onde uma alimenta a outra. Quatro mediações pedagógicas foram destacadas como possibilitadoras dessa relação: as Práticas nas UPs, o PVFC, o Estágio e a Atividade de Retorno. Todas essas mediações foram descritas como oportunidade para os(as) educandos(as) exercitarem na prática os conhecimentos trabalhados nas aulas teóricas ou em sala. Eles e elas apontam as UPs como o “nosso laboratório” afirmando que essas aulas práticas são fundamentais para a execução do PVFC na família, dá mais segurança para realizarem as atividades.

O PVFC, além de ser uma ferramenta que faz a gente aprimorar as atividades agrícolas e pecuárias dentro da nossa casa, também é uma ferramenta que ajuda a gente a se identificar com o ser camponês. (E 2)

[...] no projeto a gente tá colocando em prática os conhecimentos que a gente obteve na própria unidade. (E 5)

Unidade Produtiva é onde acontece as nossas aulas práticas, é ali que a gente tem a nossa oportunidade de errar e com a presença do nosso monitor que está acompanhando, administrando a aula. [...] então a gente o que aprende na aula quando não tá na presença dele que a gente tá cuidando das nossas unidades produtivas a gente diz isso aqui eu aprendi na aula. (ED 4)

[...] tem a interação dos educandos com a experimentação das unidades produtivas, eu acho isso muito importante para consolidar e tirar frente na teoria. (M 4)

Quando se referem ao estágio, os(as) educandos(as) apontam sua importância para a profissionalização ao permitir que entendam o papel do técnico em atuação junto às famílias. Foi relatado que no estágio existe o diálogo e a troca de saberes, indicando que a Escola é

seletiva na escolha de instituições que acolhem os(as) educandos(as) para estágio, preservando o seu caráter formativo para além do tecnicismo. “Não queremos apenas formar técnicos, profissionalizar jovens. Queremos contribuir com a mudança do campo: a vida dos seus povos como um todo. Queremos ajudar a repensar o jeito de ser e pensar, de organizar a família e a comunidade, de fazer agricultura e o criatório” (MACHADO, BORGES, ARAÚJO, 2021, p. 14).

[...] o estágio e o plano de estudo são de grande experiência, para a gente chegar a desenvolver o projeto e na parte profissional, também quando a gente tá fazendo o estágio a gente tem a possibilidade de agir mesmo na área técnica [...] e ver como é a realidade da profissão. (E 1)

Pelo estágio a gente vai saber qual é o papel de um verdadeiro técnico que não vai além só do profissional, mas de um verdadeiro cidadão. (E 3)

As famílias também indicaram a relação entre a teoria e a prática como um diferencial da EFA Dom Frágoso, destacando sua importância por promover uma melhoria no processo de aprendizagem dos(as) educandos(as).

O PVFC se apresenta como a práxis resultante do percurso de formação construído no decorrer dos três anos do curso, é o resultado da relação entre a teoria e a prática, entre conhecimento tácito e conhecimento científico, que representa menos uma metodologia e muito mais um projeto político: “os(as) jovens estão inseridos(as) em um contexto social, cultural e histórico [...] A compreensão de sua condição, permite ao jovem e a jovem traçar o seu projeto de vida como possibilidade de transformação da realidade em que está inserido(a)” (Ibid., p. 14).

Para Kuenzer e Lima (2013, p. 524), a formação profissional em que o trabalho pedagógico se constrói a partir da relação entre uma teoria que se faz necessária para orientar as intervenções na realidade com o objetivo de transformá-la, desenvolve no trabalhador a autonomia intelectual, a capacidade de criar novas soluções, desenvolver tecnologias, contribuindo para a sua inserção social e produtiva no mundo do trabalho de forma mais qualificada. Ainda segundo os autores, se não é o bastante para alterar as relações capital e trabalho há evidências que este trabalhador “participa de modo mais ativo nos espaços políticos e sindicais que permitem intervir, pela organização coletiva nos processos de construção de sua emancipação enquanto classe”.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Com esta pesquisa tivemos a intenção de investigar a fundo como se organiza o currículo de um curso de Educação Profissional de nível médio integrada ao ensino médio utilizando a metodologia Pedagogia da Alternância. O produto educacional dela resultante é uma Cartilha informativa e explicativa dos princípios, pilares e mediações pedagógicas da Alternância que fundamentam e norteiam os seus processos educativos. Tendo como base para a sua construção os estudos de teóricos sobre o tema e a prática educativa da Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, lócus do estudo.

A Cartilha está dividida em duas partes: a primeira apresenta, de forma breve, o contexto histórico, os princípios norteadores, os pilares base que deram sustentação e consolidaram a experiência da formação por Alternância como metodologia educativa de educação do campo; a segunda, descreve de forma mais detalhada, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, as mediações pedagógicas utilizadas na EFA Dom Fragoso.

A organização procurou atender aos resultados do estudo que nos levou a constatação de que a Pedagogia da Alternância apresenta uma complexidade por se desenvolver no espaço escolar e no meio socioprofissional adotando mediações pedagógicas específicas, tendo como base a cooperação de diversos sujeitos. Ademais, o estudo constatou que a utilização dessas mediações de forma coerente aos princípios fundantes e às finalidades é condição para que a formação seja efetivada com sucesso.

Destarte, a presente cartilha tem a finalidade de subsidiar os vários sujeitos envolvidos no processo de formação da EFA Dom Fragoso e de outras instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância, para que possam bem desempenhar o seu papel, proporcionando-lhes a compreensão de como se organiza, se desenvolve e a importância de cada uma das mediações pedagógicas utilizadas no decorrer do percurso, fundamentadas nos seus princípios fundantes, concorrendo para a efetivação de uma Alternância de fato integrativa.

A Pedagogia da Alternância, como metodologia de Educação do Campo tem se colocado na contramão do sistema capitalista. Propondo uma educação alicerçada na formação integral e em relações de produção na perspectiva da sustentabilidade, associada a luta por um outro projeto de “desenvolvimento” para o campo, mantendo como horizonte a instauração de uma outra sociedade.

No desenvolvimento da formação profissional, assume como princípio a primazia da experiência sobre os conceitos, sem prescindir deles. Ao operacionalizar-se para além da instituição educativa, considerando o meio socioprofissional do(a) educando(a) como espaço

de aprendizagem, objeto de estudo, o faz pela associação do trabalho ao ensino, superando a formação centrada apenas na instrução específica por uma formação integral. Desse modo, possibilita aos educandos a formação para o mundo do trabalho, tomando este como princípio educativo, contrapondo-se a EPT baseada na teoria do capital humano, distante da educação necessária à classe trabalhadora, que tem reforçado sempre mais o dualismo de classes, mantendo e aprofundando as desigualdades sociais.

Utilizando a pesquisa como princípio pedagógico, a Pedagogia da Alternância, permite ao(a) educando(a) a apreensão da realidade, por meio de uma formação integrada, dialógica e interdisciplinar. Ampliando assim a sua visão sobre o lugar em que habita, sobre a sociedade de um modo geral, promovendo o seu engajamento social, através de uma práxis que transforma os sujeitos e o meio.

É esse fazer transformador e libertador da Pedagogia da Alternância que está fundamentado e descrito na Cartilha e que a caracteriza como método justamente pela rigorosa sistematização de suas mediações que a coloca entre as alternativas educativas que oferecem uma formação profissional que supera dicotomias educacionais “associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (KUENZER; LIMA, 2013, p. 527).

Para o embasamento teórico na elaboração da Cartilha buscou-se os estudos de teóricos da Pedagogia da Alternância: Gimonet (2007), Gerke de Jesus (2011) e Nosella (2013; 2020) e documentos que subsidiam o processo pedagógico da EFA Dom Fragoso. O referencial teórico consultado indica que a Pedagogia da Alternância é uma alternativa educativa que nasce do meio do povo, a partir da organização de trabalhadores camponeses, portanto, guarda em suas raízes históricas a Educação Popular (NOSELLA, 2020).

Gerke de Jesus (2011) reforça o pensamento de Nosella e acrescenta que a Pedagogia da Alternância já nasce a partir da necessidade de não desvincular o jovem do trabalho, portanto, a união entre o ensino e o trabalho está na base fundante da metodologia. A autora afirma que a Pedagogia da Alternância oferece “uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre” (p. 68). Essa afirmativa remete para pedagogia libertadora de Paulo Freire, empreendida a partir do diálogo entre o real e o pensar que deve levar a práxis transformadora.

Gimonet (2007) apresenta a Pedagogia da Alternância como um sistema complexo onde o(a) educando é o sujeito central do processo educativo, a experiência é o ponto de partida e de chegada do processo de construção do conhecimento e a parceria de todos os envolvidos,

constituindo a rede de coformadores é essencial. Os princípios e pilares da Pedagogia da Alternância abordados pelo autor sinalizam uma aproximação com as pedagogias socialistas, ao apontar como finalidades a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento do mundo rural, transformado pela atuação desses sujeitos.

Por conseguinte, considerando os autores citados, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância tem suas bases conceituais aportada na pedagogia socialista, na educação popular e suas especificidades a remetem para uma pedagogia das relações e da complexidade.

Leite (2018) ao tratar da elaboração de produtos educacionais alerta para a importância de serem elaborados em parceria com os sujeitos da pesquisa, considerando suas opiniões e necessidades. Considerando essa recomendação submetemos uma primeira versão da cartilha para apreciação a representantes dos grupos de sujeitos monitores e educandos da EFA Dom Fragoso, em uma roda de conversa. As observações feitas pelo grupo foram acolhidas e aplicadas à cartilha, obtendo-se a versão final que foi submetida para avaliação e validação.

Para o processo de validação foram convidados a participar 7 monitores, 7 educandos, 3 mães de educandos e 2 líderes de comunidade. A cartilha foi enviada a cada um dos sujeitos em arquivo PDF juntamente com o link para acesso ao questionário eletrônico criado no *Google Forms* (APÊNDICE D). As perguntas do questionário foram elaboradas com base em eixos propostos pela autora: estética e organização; forma de apresentação; estilo de escrita; conteúdo; criticidade e proposta de mudança.

As respostas no formulário indicaram que a Cartilha consegue atingir os objetivos a que se propõe. *“Está muito bem elaborada, atrativa e é uma formação para quem tá chegando, educandos(as), monitor(a) e quem já está inserido(a) nos faz refletir o nosso fazer pedagógico”* (PARTICIPANTE 14).

A cartilha (APÊNDICE E) pode ser encontrada no portal da EDUCAPES através do link <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643582>. Espera-se contribuir para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância na EFA Dom Fragoso, e em instituições que a utilizam no seu processo de formação, favorecendo a organização, gestão e construção das mediações pedagógicas da Alternância, incorrendo na implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato inicial com a Pedagogia da Alternância de 2002 a 2004 chamou minha atenção para a sua especificidade que exigia a utilização de “instrumentos pedagógicos” (ainda não havia a proposta do termo mediação em substituição a instrumentos) bem específicos para que a formação de fato ocorresse continuamente também no ambiente extraescolar, no caso, no meio socioprofissional do(a) educando(a); a integração era o elemento central, o trabalho já era o princípio educativo e a pesquisa o princípio pedagógico, na oferta dos anos finais do ensino fundamental, que tinha como finalidades principais a formação integral dos sujeitos associada ao desenvolvimento do meio, numa relação de interdependência e complementariedade: sujeitos e meio só poderiam evoluir juntos.

Com a organização do movimento de Educação do Campo, iniciado na década 1990 e consolidado na primeira década do século XXI, a Pedagogia da Alternância, iniciada na França na década de 1930 e que chegou ao Brasil no final da década de 1960, passou a ser apontada como importante alternativa de Educação dos povos do campo, pelas aproximações com a luta do movimento que também defende uma educação que tem como base a formação integral dos sujeitos e construção de uma nova realidade para o território do campo. Dois aspectos marcam o surgimento da Pedagogia da Alternância lhe consagrando como uma metodologia contra hegemônica: ela nasce da omissão do Estado para com um direito dos povos do campo, a educação e da organização de trabalhadores(as) e lideranças que fundaram não só uma metodologia de formação, mas, um movimento em prol da Educação dos povos camponeses.

A possibilidade de oferta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio adotando a metodologia da Alternância, principalmente considerando os rumos da Educação Profissional no Brasil que sempre esteve atrelada aos interesses do capital, atendendo a demanda dos setores produtivos, é significativa para a classe trabalhadora, à medida que se caracteriza como uma metodologia que tem como base a integração. Essa foi a motivação para adentrar numa escola que adota a Pedagogia da Alternância e compreender a sua organização curricular.

O estudo me levou ao entendimento de que o currículo na EFA Dom Fragoso, organizado pela Pedagogia da Alternância na oferta da Educação Profissional, está fundamentado em concepções que são assumidas no projeto educativo: o sujeito é visto como um ser histórico social; a sua realidade é resultado de construções históricas que ao serem compreendidas na sua essência podem ser transformadas; o trabalho é abordado na sua dimensão educativa como fonte de produção de vida e como trabalho socialmente produtivo; a integração dos conhecimentos é feita de forma que não é perceptível divisão entre

conhecimentos gerais e específicos, o que se sobressai é o compromisso com a formação humana.

As evidências de coerência a esses princípios foram indicadas em quatro revelações ou descobertas que trouxe o estudo. A primeira é que o currículo se apresenta na forma disciplinar, porém, assumido interdisciplinarmente, a partir de temas geradores, que partem da realidade do educando, portanto, contextualizado, de modo que os conhecimentos se colocam como pressupostos para a construção de novos aprendizados que se concretizam na prática. Dessa forma a relação escola, família e a comunidade aparece como fundamental na construção curricular. A família e a comunidade passam a ser uma extensão da sala de aula, as relações que aí se constroem tornam-se objeto de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que também abriga os conhecimentos sistematizados a partir do diálogo, do confronto entre a experiência e teorias. Os diferentes saberes dos camponeses são valorizados, reconhecidos, articulados e incorporados pelo formando na produção de novos saberes.

A segunda é que o currículo se volta para a formação humana onde está contemplada a formação básica e a formação profissional, concretizada na construção de valores que fazem emergir um novo sujeito social e coletivo, que ao mesmo tempo em que se prepara profissionalmente para o trabalho produtivo, baseada numa relação harmônica com a natureza, se compromete com as lutas junto à sua classe, tendo como horizonte a construção de uma outra sociedade.

A terceira é que a Escola utiliza quinze mediações pedagógicas que integram o seu currículo. Destacando a relevância do Plano de Estudo (PE) que se apresenta como o eixo da interdisciplinaridade, possibilitando a apreensão da realidade na sua totalidade. Embora reconheça a relevância do PE, no currículo da escola, o estudo também mostrou que há uma interdependência entre essas mediações pedagógicas e que todas contribuem no processo pedagógico, seja integrando os ambientes educativos; os sujeitos, os conhecimentos, seja na formação de valores.

E a quarta é que o currículo supera a dicotomia teoria e prática, ao construir o conhecimento a partir da experiência, fundamentando com os conceitos que se transformam em tecnologias que passam a ser aplicadas na prática nas unidades de produção das famílias camponesas. Esse modo de trabalhar os conhecimentos recebe a denominação na Escola de Educação Contextualizada e um importante indicador de sua materialização é a implementação da mediação pedagógica PVFC.

Os resultados apontaram limitações na construção do processo da Alternância, que podem comprometer ou impedir a sua plena realização. No ambiente extraescolar, os principais

sujeitos da construção do conhecimento são o(a) próprio(a) educando(a), sua família, as famílias da comunidade e lideranças. Ocorre que é necessário que cada um compreenda as especificidades da Alternância, de suas mediações pedagógicas, das várias etapas de construção dessas mediações, do seu papel como agente educativo nesse processo. O estudo revelou dificuldades da parte de educandos(as) para implementar mediações como o PE, no tocante à realização da pesquisa e a Atividade de Retorno, indicando como causa a desinformação das famílias da comunidade sobre a metodologia. O estudo indicou também que monitores(as) ao iniciarem suas atividades na escola, sentem dificuldades para compreender e para desenvolver as mediações pedagógicas, necessitando de (in)formação.

É necessário que a escola desenvolva processos de formação junto aos participantes do processo da Alternância, sob o risco de que suas principais potencialidades – o meio socioprofissional como ambiente educativo e as suas mediações pedagógicas – se transformem em limites. Quando as mediações pedagógicas não são bem compreendidas, portanto, não devidamente empregadas, a Alternância pode tornar-se apenas justaposição de atividades distanciando-se da Alternância integrativa e comprometendo o alcance de suas finalidades.

No desejo de contribuir para atenuar essas limitações identificadas, o produto educacional construído a partir desse estudo apresenta-se como uma possibilidade de compreensão da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia que se constrói a partir de mediações pedagógicas específicas, proporcionando aos sujeitos envolvidos perceberem qual o seu papel na construção de cada mediação pedagógica, como educando(a), monitor(a), família e líder de comunidade.

Longe de colocar a Pedagogia da Alternância como a “salvação” da formação que deve ser oferecida à classe trabalhadora, entendemos que o estudo dá visibilidade a uma metodologia que se contrapõe a lógica hegemônica de formação profissional, portanto, consideramos que deve ocupar espaço se o debate é a formação de trabalhadores que possa favorecer a sua autonomia e libertação.

REFERÊNCIAS

- AEFAI. **Regimento da EFA Dom Frágoso**. Independência, Ceará, 2015.
- AEFAI. **Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC)**. Independência, Ceará, 2017.
- AEFAI. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Família Agrícola Dom Frágoso, Independência, Ceará, 2019a.
- AEFAI. **Plano de curso: educação profissional técnica de nível médio habilitação em agropecuária**. Independência, Ceará, 2019b.
- ANPED. Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021), 2021.
- ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N.; BERNARTT, M. L. A pedagogia da alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf. Acesso em: 10 de mar. de 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002, 229 p.
- BEGNAMI, J. B. **Os ceffas e a educação média e profissional integrada**. Brasília, DF, Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO, set, 2011.
- BEGNAMI, J. B.; HILLESHEIN, L. P.; DE BURGHGRAVE, T. Os centros familiares de formação em alternância – ceffas. In: BAUER; ROGGERO; LORIERI (ORGs). **Pedagogias alternativas**. Jundiaí: Paco, 2014.
- BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo**: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. 402 f.
- I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019. disponível em: <http://aimfr.org/wp-content/uploads/2020/09/Livro%20da%20Confer%C3%Aancia%20Nacional%20da%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%Aancia%20-%2050%20Anos%20da%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%Aancia%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 08 jun. 2021.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G.(Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 475-479.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 do artigo 36 e os artigos 39 a 40 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dez. de 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abr. de 2002.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de mar. de 2005.

BRASIL. PARECER CNE/CEB n. 1/2006, dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de mai. de 2006

BRASIL. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. SECAD/MEC. Brasília, DF, fev. de 2007.

BRASIL. MEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de jan. de 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de set. de 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Brasília, **Diário Oficial da União**, 24 mai. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso: 04 agt. 2020

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dez. de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de nov. de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 29 set. 2021.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALIARI, R. O. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.

CASTRO, G. **Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino**: textos, cores, sonhos alumiados pela experiência vivida em Tamboril-Ceará-Brasil. Fortaleza: Cáritas Diocesana de Crateús, Expressão Gráfica, 2010.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio De Janeiro, v. 17, n. 49, p.11-36, jan./abr. 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FRAGA, R. C. F.; SOUSA, J. R. F. Pedagogia da alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da Escola Família Agrícola Dom Frágoso no Ceará. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 196-216, set./dez. 2017.

FRAGA, R. C. Q. **Pedagogia da alternância na prática educativa da escola família agrícola dom fragoso no Ceará**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. 2019. 185 f.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. A. **Rumos da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-6, abr. 2011

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G.(Orgs). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

FROSSARD, A. C. Conhecendo a pedagogia da alternância. teoria e prática na formação de estudantes do campo. **Coleção Pedagogia da Alternância**, volume II. Nova Friburgo: Fross, 2017.

GERKE DE JESUS, J. **Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Editora GM, Vitória, ES, 2011.

GERKE, J.; SANTOS, S. P. Alternância e seus 50 anos: uma possibilidade formativa da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, e7292, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7292> Acesso em 29 abr. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIMONET, J. C.; PUIG-CALVÓ, P. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona, Goiás: UNEFAB, 2013.

GIMONET, J. C. Da experiência pedagógica à alternativa educativa. In: BAUER; ROGGERO; LORIERI (Orgs). **Pedagogias alternativas**. Jundiaí: Paco, 2014.

GONÇALVES, M. A. A; BORGES, I. M. S. A pedagogia da alternância e a EFA Dom Frágoso. In: MACHADO, M. B; ARAÚJO, A. M. A. (Orgs). **Escola Família Agrícola Dom Frágoso: 20 anos construindo o bem viver (2001-2021)**. Fortaleza: AEFAI, 2021.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEREAU, A. **O livro de Lauzun** onde começou a pedagogia da alternância. OLIVEIRA, E. G. O; ARRAIS NETO, E. A. (ORGs). Fortaleza: Edições UFC, 2020. Disponível em: <https://imprensa.ufc.br/images/imagens/pdf/2020-o-livro-de-lauzun.pdf> Acesso: 19 ago. 2021.

HANDIFAS, A. A trajetória do GT trabalho e educação da ANPED: alguns elementos de análise. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 375-398, nov. 2007/fev. 2008.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Revista Educação**, Santa Maria. v. 38, n. 3, p. 523-536, set./dez. 2013.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Anais[...]** Fortaleza: UNIFOR, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656> Acesso em 11 mar. 2020.

LOPES, A. L. L.; PERTILE, C. A. O método ver-julgar-agir: genealogia e sua relação com a teologia da libertação. **Revista Razão e Fé**. v. 22, n. 2, p. 33-43, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2897/1748> Acesso em: 05 out. 2021.

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

MACHADO, M. B; BORGES, I. S; ARAÚJO, A. M. A. O Projeto de Vida da Família Camponesa. In: MACHADO, M. B; ARAÚJO, A. M. A. (ORGS). **Escola Família Agrícola Dom Frágoso: 20 anos construindo o bem viver (2001-2021)**. Fortaleza: AEFAI, 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MÂNFIIO, A. J. No rastro das pedagogias alternativas: pedagogia da esperança e da alternância. In: BAUER; ROGGERO; LORIERI (Orgs). **Pedagogias alternativas**. Jundiá: Paco, 2014.

MARX, K. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório. as diferentes questões.** Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> Acesso em: 17 jun. 2021.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MATTOS, B. H. O. M. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido:** a escola família agrícola Dom Fragoso. 246 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza-CE, 2010.

MATTOS, L. M. S.; BERNARTT, M. L. Plano de formação no contexto da pedagogia da alternância. **Revista Ciências Humanas.** v. 19, n. 01, p. 54-76, jan./abr. 2018.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62525/65322> Acesso em: 26 nov. 2020.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio, regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760> Acesso: 02 set. 2021.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** v. 20, n. 63, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt> Acesso: 22 abr. 2020.

NOSELLA, P. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. **Revista da Formação por Alternância,** Brasília. v. 3, n. 4, 2007.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, P. Cinquenta anos de pedagogia da alternância no brasil conflitos e desafios. **Revista Humanidades e Inovação.** v.7, n.12, p. 09-19, 2020.

PEREIRA, I. P. Educação profissional. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário de educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 475-479.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso: 12/05/2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso: 25 out. 2019.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n° 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356> Acesso em: 15 mai. 2020.

RAMOS, M. N. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**. v. 26, n. 4, out. dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040> Acesso em: 15 mai. 2020.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329> Acesso em: 15 mai. 2020.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2008. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_28_JO%C3%92%20ASSIS%20RODRIGUES.pdf Acesso em: 25 out. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998

SANTOS, R. B. Histórico da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758> Acesso em 15 mai. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso: 27 agt. 2020.

SOUSA, M. D. D. **Do terreiro de casa ao chão da escola**: história da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Fortaleza: Edições UFC, 2019.

VIZOLLI, I.; AIRES, H. P. Q.; BARRETO, M. G. A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 44. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-46342018441666920> Acesso em: 12 mai. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: o caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE

Responsável: ANA MIRTA ALVES ARAÚJO

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo se faz necessário pela contribuição que a metodologia “pedagogia da alternância” vem dando a construção de uma proposta de formação que efetive a formação integral dos seus participantes. Tem como objetivo contribuir para o entendimento de como se organiza uma instituição que utiliza essa metodologia, quais os instrumentos utilizados nos processos pedagógicos, visando contribuir para a divulgação e propagação para a sociedade.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a participar de duas sessões de grupos focais.

As duas sessões ocorrerão com um intervalo de duas semanas, terá uma duração de 1 hora e meia a 2 horas. As sessões serão gravadas e os dados permanecerão armazenados em arquivo digital por cinco anos após o término da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora conforme lei 510/2016, Art. 28, IV.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa possui como desconfortos e riscos a invasão do tempo destinado para participação do sujeito no grupo focal, a Interferência na vida e na rotina dos sujeitos e o embaraço de interagir com estranhos. Como medidas atenuantes serão realizados acordos com os participantes quanto a duração máxima da sessão, cujo tempo estabelecido será rigorosamente respeitado, e aplicadas dinâmicas de integração para que os participantes fiquem mais descontraídos.

Benefícios:

Participando da pesquisa os sujeitos terão a oportunidade de contribuir com a efetiva utilização dos instrumentos pedagógicos próprios da Alternância, com a melhoria da atuação dos agentes educativos e educandos/as nos processos pedagógicos da Alternância Integrativa, com a melhor utilização da metodologia pelos envolvidos nos processos pedagógicos; para a

integração do currículo na educação profissional técnica de nível médio e ainda com divulgação e propagação dessa metodologia educativa para a sociedade em geral.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador na qualidade de mediador do processo zelar pelo diálogo, incentivando a espontaneidade dos participantes, controlando as sequências das falas de modo que todos possam colocar suas opiniões e serem respeitados. Compromete-se ainda a efetuar as providências cabíveis, na viabilização de acompanhamento da área médica ou afim que se faça necessário em decorrência da pesquisa, durante e após o seu encerramento.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Ana Mirta Alves Araújo, na Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Jerônimo Alves, endereço: rua Santa Teresinha, S/N, Independência-CE, e-mail: mirtaraujo2013@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico (opcional): _____

e-mail (opcional): _____

Assinatura do participante

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 - CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a): Ana Mirta Alves Araújo

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/____.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Do responsável pelo aluno)

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: o caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE

Responsável: ANA MIRTA ALVES ARAÚJO

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não aceitar participar ou solicitar para retirar-se da pesquisa em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo se faz necessário pela contribuição que a metodologia “pedagogia da alternância” vem dando a construção de uma proposta de formação que efetive a formação integral dos seus participantes. Tem como objetivo contribuir para o entendimento de como se organiza uma instituição que utiliza essa metodologia, quais os instrumentos utilizados nos processos pedagógicos, visando contribuir para a divulgação e propagação para a sociedade.

Procedimentos:

Participando do estudo seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), está sendo convidado a participar de duas sessões de grupos focais.

As duas sessões ocorrerão com um intervalo de duas semanas, terá uma duração de 1 hora e meia a 2 horas. As sessões serão gravadas e os dados permanecerão armazenados em arquivo digital por cinco anos após o término da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora conforme lei 510/2016, Art. 28, IV.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa possui como desconfortos e riscos a invasão do tempo destinado para participação do sujeito no grupo focal, a Interferência na vida e na rotina dos sujeitos e o embaraço de interagir com estranhos. Como medidas atenuantes serão realizados acordos com os participantes quanto a duração máxima da sessão, cujo tempo estabelecido será rigorosamente respeitado, e aplicadas dinâmicas de integração para que os participantes fiquem mais descontraídos.

Benefícios:

Participando da pesquisa seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), terá a oportunidade de contribuir com a efetiva utilização dos instrumentos pedagógicos próprios da Alternância, com a melhoria da atuação dos agentes educativos e educandos/as nos processos

pedagógicos da Alternância Integrativa, com a melhor utilização da metodologia pelos envolvidos nos processos pedagógicos; para a integração do currículo na educação profissional técnica de nível médio e ainda com divulgação e propagação dessa metodologia educativa para a sociedade em geral.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador na qualidade de mediador do processo zelar pelo diálogo, incentivando a espontaneidade dos participantes, controlando as sequências das falas de modo que todos possam colocar suas opiniões e serem respeitados. Compromete-se ainda a efetuar as providências cabíveis, na viabilização de acompanhamento da área médica ou afim que se faça necessário em decorrência da pesquisa, durante e após o seu encerramento.

Sigilo e privacidade:

Seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), têm a garantia de que suas identidades serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e o de seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não serão citados.

Ressarcimento e indenização:

Seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), terão direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes da participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Ana Mirta Alves Araújo, na Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Jerônimo Alves, endereço: rua Santa Teresinha, S/N, Independência-CE, e-mail: mirtaraujo2013@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e a de seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, concordo que meu (minha) filho(a) (ou menor sob minha responsabilidade), participe e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome _____ do(a) _____ menor _____ participante:

Nome _____ do _____ responsável _____ legal:

(Assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao responsável pelo participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a): Ana Mirta Alves Alves Araújo

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____.

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: o caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE

Responsável: ANA MIRTA ALVES ARAÚJO

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem riscos de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo se faz necessário pela contribuição que a metodologia “pedagogia da alternância” vem dando a construção de uma proposta de formação que efetive a formação integral dos seus participantes. Tem como objetivo contribuir para o entendimento de como se organiza uma instituição que utiliza essa metodologia, quais os instrumentos utilizados nos processos pedagógicos, visando contribuir para a divulgação e propagação para a sociedade.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a participar de duas sessões de grupos focais.

As duas sessões ocorrerão com um intervalo de duas semanas, terá uma duração de 1 hora e meia a 2 horas. As sessões serão gravadas e os dados permanecerão armazenados em arquivo digital por cinco anos após o término da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora conforme lei 510/2016, Art. 28, IV.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa possui como desconfortos e riscos a invasão do tempo destinado para participação do sujeito no grupo focal, a Interferência na vida e na rotina dos sujeitos e o embaraço de interagir com estranhos. Como medidas atenuantes serão realizados acordos com os participantes quanto a duração máxima da sessão, cujo tempo estabelecido será rigorosamente respeitado, e aplicadas dinâmicas de integração para que os participantes fiquem mais descontraídos.

Benefícios:

Participando da pesquisa os sujeitos terão a oportunidade de contribuir com a efetiva utilização dos instrumentos pedagógicos próprios da Alternância, com a melhoria da atuação dos agentes educativos e educandos/as nos processos pedagógicos da Alternância Integrativa, com a melhor utilização da metodologia pelos envolvidos nos processos pedagógicos; para a

integração do currículo na educação profissional técnica de nível médio e ainda com divulgação e propagação dessa metodologia educativa para a sociedade em geral.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador na qualidade de mediador do processo zelar pelo diálogo, incentivando a espontaneidade dos participantes, controlando as sequências das falas de modo que todos possam colocar suas opiniões e serem respeitados. Compromete-se ainda a efetuar as providências cabíveis, na viabilização de acompanhamento da área médica ou afim que se faça necessário em decorrência da pesquisa, durante e após o seu encerramento.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Ana Mirta Alves Araújo, na Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Jerônimo Alves, endereço: rua Santa Teresinha, S/N, Independência-CE, e-mail: mirtaraujo2013@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Assentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, tendo o consentimento do meu responsável já assinado, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome _____ do(a) _____ participante:

Contato telefônico (opcional): _____ e-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 - CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora: Ana Mirta Alves Araújo

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____.

APÊNDICE D

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

QUANTO A ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO DA CARTILHA				
QUESTÃO	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1.Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual				
2.Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão				
3. O texto e as informações nele contidas está em consonância com uma cartilha				
4. Promove uma leitura dinâmica e formativa sobre a Pedagogia da Alternância				
5. O texto deixa explícito o respeito à diversidade				
6. A Cartilha é atrativa e desperta o interesse sobre a Pedagogia da Alternância				
QUANTO A FORMA DE APRESENTAÇÃO DA CARTILHA (DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS)				
1. Os textos são interligados e coerentes				
2. Está explícito na apresentação da cartilha os objetivos e o público alvo a quem se destina				
3. Os textos apresentam a Pedagogia da Alternância de forma clara				
4. As informações contribuem para que os sujeitos envolvidos na alternância da EFA Dom Fragoso compreendam o seu papel				
QUANTO AO ESTILO DE ESCRITA APRESENTADO NA CARTILHA				
1. Apresenta conceitos e argumentos claros				
2. Apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender				
3. Estrutura as ideias facilitando o entendimento sobre a dinâmica da Pedagogia da Alternância e suas mediações pedagógicas				
4. Colabora com o debate sobre a importância da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo				
QUANTO AO CONTEÚDO APRESENTADO NA CARTILHA				
1. O conteúdo apresentado está de fácil compreensão				
2. As informações apresentadas são suficientes para a compreensão do que é a Pedagogia da Alternância				

3. O(a) leitor(a) precisa ter algum conhecimento prévio sobre a Pedagogia da Alternância para compreender o conteúdo da Cartilha				
4. Está adequado para os diversos sujeitos envolvidos na alternância (pais, líderes de comunidades, mestres de estágios etc.)				
QUANTO À CRITICIDADE APRESENTADA NA CARTILHA				
1. A Cartilha propõe reflexão sobre a realidade educacional e sobre a Pedagogia da Alternância dentro do modelo de sociedade vigente				
2. Colabora com o debate sobre a Educação do Campo, Educação Profissional e Pedagogia da Alternância				
3. Fortalece a Educação Profissional na perspectiva na formação humana e integral				
4. Reforça a Educação Profissional Tecnista				
5. Pode ser usado em processos de formação de monitores				
6. Pode ser usado em processos de formação das famílias				
QUANTO À PROMOÇÃO DE MUDANÇAS				
1. A mensagem da Cartilha desperta para mudança ou aperfeiçoamento de suas práticas diante do processo pedagógico da Alternância da EFA Dom Fragoso				
2. A mensagem faz você pensar que alguns dos sujeitos (educandos(as), monitores(as), famílias, líderes de comunidade) participantes da alternância necessitem realizar mudanças				
3. A cartilha facilita a compreensão do processo pedagógico da Alternância contribuindo para sua melhoria				
O que você melhoraria na Cartilha As Mediações Pedagógicas da Alternância Integrativa: Educando em Mutirão, para que se torne uma ferramenta que possibilite a todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico da EFA Dom Fragoso uma melhor compreensão da dinâmica da Pedagogia da Alternância e de suas mediações pedagógicas?				

APÊNDICE E

O PRODUTO EDUCACIONAL



Editorial

Autoria: Ana Mirta Alves Araújo

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

Revisão linguística: Adriano Lobão de Aragão

Figuras e Gráficos:
Antônio Olavo Levir de Melo Araújo

Ilustração e Fotos :
Ivo Sousa

Diagramação:
Ivo Sousa



INSTITUTO FEDERAL
Ceará

Sumário

APRESENTAÇÃO 4

PARTE I - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 5

E foi assim que tudo começou 5

Entendendo o complexo sistema da alternância 6

A sustentação em bases sólidas: os pilares da Pedagogia da Alternância 7

Espaços e tempos são um só: as mediações pedagógicas da alternância 8

PARTE II - UM PASSEIO PELAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS
DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO 9

O Plano de Estudo 10

O Caderno da Realidade 12

A Colocação em Comum 13

A Atividade de Retorno 14

O Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC) 15

A Visita de Estudo 16

Intervenções Externas 16

Os Serões de Estudo 16

O Acompanhamento Personalizado ou Tutoria 16

A Mística 17

A Visita às Famílias e às Comunidades 17

O Caderno de Acompanhamento da Alternância 17

A Avaliação 18

As Práticas 19

O Estágio 19

CONCLUSÃO 20

REFERÊNCIAS 21

Apresentação

Caro(a) leitor(a),

Esta cartilha é um produto educacional vinculado à pesquisa A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: o caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE, realizado no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFCE (Campus Fortaleza).

A Pedagogia da Alternância é a metodologia utilizada na Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso na oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Como uma alternativa de Educação do Campo, a escola tem buscado construir sua proposta de formação na perspectiva humana e integral dos sujeitos e na defesa de relações de produção sustentável no campo.

A proposta de formação em alternância se realiza no espaço escolar e no meio socioprofissional de forma contínua e integrada, através de mediações pedagógicas específicas, tendo como base a cooperação de diversos atores. A utilização dessas mediações de forma coerente aos princípios fundantes e às finalidades é condição para que a formação seja efetivada com sucesso.

A presente cartilha tem o objetivo de subsidiar os vários atores envolvidos no processo de formação da EFA Dom Fragoso para que possam bem desempenhar o seu papel, proporcionando-lhes a compreensão de como se organiza, se desenvolve e a importância de cada uma das mediações pedagógicas utilizadas no decorrer do percurso.

O conteúdo apresenta inicialmente, de forma breve, o contexto histórico, os princípios norteadores, os pilares base que deram sustentação e consolidaram a experiência da formação por Alternância como metodologia educativa de educação do campo, para, em seguida, descrever de forma mais detalhada a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, as mediações pedagógicas utilizadas na EFA Dom Fragoso.

Espera-se que o material possa contribuir na operacionalização da Alternância na EFA Dom Fragoso, otimizando a gestão, a organização e utilização das mediações pedagógicas pelos atores envolvidos, tendo em vista o fortalecimento de uma formação que integra escola e vida, que transforma jovens camponeses em sujeitos históricos, construtores de uma nova realidade para o campo e para a sociedade.

A Pedagogia da Alternância



E foi assim que tudo começou...

Um certo dia, após uma missa, algumas famílias camponesas conversavam com o padre e partilharam com ele os prejuízos que a escola da cidade trazia para os jovens do campo: distanciava-os do meio rural e do trabalho com a terra, fazia com que perdessem a identidade de camponês, o que lá estudavam em nada contribuía para melhorar a vida da família. Foi aí que esse padre, que também era filho de camponeses, teve a ideia de contribuir na formação desses jovens para que pudessem ajudar a melhorar a vida da família e o mundo rural.

A Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007, p. 23), não se apoiou em nenhuma teoria; não havia sistematização; foi sendo construída, elaborada, num "movimento de pesquisa-ação", de forma dinâmica e coletiva.

• A primeira Escola Família Agrícola (EFA) em regime de Alternância, no mundo, foi criada em 1935, na França, por um sacerdote francês, Padre Granereau.

• As primeiras Escolas-Família-Agrícola no Brasil, tiveram início no dia 9 de março de 1969, no município de Olivânia e Alfredo Chaves, no Espírito Santo.

• No Ceará, a EFA Dom Fragozo foi criada em 2001 e iniciou suas atividades pedagógicas em 2002.

• As experiências de Pedagogia da Alternância no Brasil são vivenciadas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e nas Casas Familiares Rurais (CFRs).



Para conhecer a história da Pedagogia da Alternância na França, acesse: <http://editora.ufc.br/images/imagens/pdf/2020-o-livro-de-lauren.pdf>

Para conhecer a história do surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, acesse: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/830/1/livro%20educ%20orgens%20da%20pedagogia%20da%20alternancia%20no%20brasil.pdf>

Tendo como principal motivação a necessidade de uma educação alternativa, apropriada para jovens camponeses, “uma escola para o meio rural e do meio rural” (NOSELLA, 2012, p. 45), a alternância nasceu como uma experiência e se transformou em um “método pedagógico”.

Segundo Gimonet (2007, p. 23), foi no decorrer da prática, num processo de reflexão-ação-reflexão, considerando os participantes, o contexto, que foram sendo elaborados os “instrumentos, metodologia e princípios pedagógicos”, constituindo um complexo sistema de formação (FIGURA 1).

Figura 1: Sistema Educativo da Alternância



Fonte: Gimonet (2007, p.128)



Entendendo o complexo sistema da alternância

No centro, encontra-se o sujeito em formação e a sua experiência, que é o ponto de partida e de chegada do processo de construção do conhecimento ao lado de um projeto educativo que tem a missão de promover a autonomia e libertação desses sujeitos e a transformação do seu meio, o campo. Esse sujeito que é muito mais que um aluno, deverá ser o ator principal do seu conhecimento, dentro e fora da escola, recebe a denominação de alternante.

O processo educativo por alternância se realiza no espaço escolar e na família/comunidade. Mas, se o professor não está na comunidade, como é que o(a) educando(a) continua aprendendo? “A Pedagogia da Alternância exige educadores de um novo tipo”, para além de transmissores de conteúdos e docentes disciplinares (NOSELLA, 2020, p. 17). O processo de formação é assumido de forma cooperada por uma rede de coformadores e pela equipe educativa.

A rede de parceiros coformadores é constituída por sujeitos que se encontram fora do ambiente escolar tais como, a família do sujeito em formação e as do seu entorno, as lideranças do lugar, grupos e organizações afins, profissionais diversos e o próprio formando, sem os quais não seria possível a continuidade da formação.

A equipe educativa tem à frente os(as) monitores(as), profissionais que, além do domínio da área do conhecimento em que são formados, são responsáveis por organizar, acompanhar, animar os vários processos educativos no ambiente escolar.

Outra característica da formação em Alternância é que o(a) educando(a) alterna períodos na escola, no internato com períodos na família. No sistema não pode faltar uma estrutura educativa que ofereça condições físicas, organizacionais e psicoafetivas “favoráveis às aprendizagens” (GIMONET, 2007). É um conjunto de atividades e mediações pedagógicas específicas que vai ligar, integrar, esses dois ambientes educativos – a família/comunidade e a escola, nos diferentes tempos, de modo que a aprendizagem continue sem interrupções. Essas mediações correspondem aos “instrumentos”, denominados de dispositivo pedagógico.



As linhas na figura 1 ligam todos os componentes do sistema uns aos outros. Tal qual uma organização sistêmica, os componentes do "sistema" são interdependentes, interrelacionam-se, integram-se, fazendo a verdadeira alternância acontecer.



*Existem três tipos de Alternância (GIMONET, 2007, p. 120):

1. Falsa alternância: sucessão de tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma relação entre si.

2. Alternância aproximativa: associação dos dois tempos na formação, somando a atividade profissional ao estudo, porém, sem uma ação ou intervenção do sujeito envolvido sobre o meio.

3. Alternância real: integração da formação teórica e prática, promovendo "um trabalho reflexivo sobre a experiência", colocando o(a) educando(a) como sujeito envolvido com o seu meio.

A sustentação em bases sólidas - os pilares da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância está passando de 85 anos de existência e resistência com presença nos cinco continentes. Na sua base, estão quatro pilares, que são as suas finalidades e os meios que devem ser bem utilizados para alcançar essas finalidades. Segundo Gimonet (2007), esses pilares constituem a invariável que garante a "identidade comum" da metodologia em qualquer lugar do planeta, mesmo diante das necessidades adaptações ao contexto local.

Na Figura 2, verifica-se a relação dos pilares Fins e Meios da Pedagogia da Alternância:

Figura 2. Pilares da Alternância



Fonte: Gimonet (2007); Bograssi (2009). Adaptada.

Os pilares fins

Formação Integral: busca promover o crescimento do sujeito em todas as suas dimensões: afetiva, social, intelectual, física, espiritual, cultural, política, econômica, constituindo um novo homem, uma nova mulher, comprometidos e engajados na luta por uma sociedade mais justa onde todos possam viver com dignidade.

A sustentabilidade: está intrinsecamente ligada ao pilar da formação humana e integral, é o princípio norteador da relação homem-natureza na produção de sua existência e no exercício de sua coletividade. É condição e consequência: os sujeitos e o meio evoluem juntos.

Os pilares meios

A Alternância: compreende todas as mediações pedagógicas específicas utilizadas na alternância para integrar, relacionar os diferentes espaços e tempos do processo formativo. São vivenciadas em toda sessão: Plano de Estudo (PE), Caderno da Re-

alidade (CR), Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), Serões de Estudo, Acompanhamento Personalizado, Avaliação, Mística, Caderno de Acompanhamento da Alternância e as Práticas.

A **Associação** é a entidade jurídica que cuida da gestão administrativa, financeira e pedagógica da EFA ou CFR. É constituída pelas famílias dos formandos, comunidades camponesas, associações, movimentos sociais, sindicais e outros que assumem o papel de corresponsáveis ativos. É um significativo instrumento de luta junto ao Estado por políticas públicas que assegurem a continuidade do projeto como direito dos povos do campo, sem renunciar à autonomia jurídica na gestão.

Espaços e tempos são um só - as Mediações Pedagógicas da Alternância

As Mediações Pedagógicas da Alternância correspondem aos instrumentos pedagógicos específicos da metodologia, que garantem a sua efetividade; é o “dispositivo pedagógico” do “sistema educativo”. “Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva” (GIMONET, 2007, p. 28).

A denominação de mediações em substituição a instrumentos foi proposta por Jesus (2011). Segundo a autora, a ideia de instrumentos remete a uma educação tecnicista, enquanto mediações têm mais aproximação com os pressupostos da Alternância como metodologia das relações.

Na I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, em 2019, o estudo crítico sobre o termo ‘Instrumentos Pedagógicos’ e sua possível substituição por Mediações Pedagógicas Específicas da Pedagogia da Alternância foi uma proposta apresentada a partir dos debates no Eixo Pedagogia da Alternância (UNEFAB, 2019, p. 35).

Neste material, fez-se a opção de utilizar o termo Mediações ao invés de instrumentos.

As mediações pedagógicas desempenham, na dinâmica da alternância, uma ou mais das seguintes finalidades: pesquisa, integração/articulação, inserção social, animação da vida em grupo (FIGURA 3).

Figura 3: As mediações pedagógicas da alternância



Fonte: Elaborada pela autora.

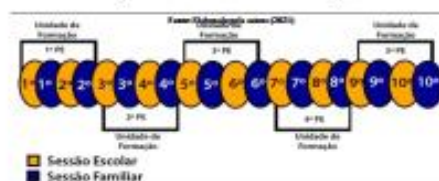
Importante!

As mediações pedagógicas não correspondem a uma lista a ser cumprida; no exercício da prática, precisam ser sempre recriadas, ressignificadas, em acordo com as exigências atuais, à realidade de cada território e dos sujeitos implicados (BEGNAMI, 2019, p. 125).

Um Passeio Pelas Mediações Pedagógicas da Escola Família Agrícola Dom Fragoso



Figura 4: Ano Letivo da EFA Dom Fragoso



Fonte: elaborada pela autora

O tempo de vivência do(a) educando(a) na escola é denominado de Sessão Escolar e o tempo de vivência na família e comunidade é denominado de Sessão Familiar, que equivale ao meio socioprofissional. O ano letivo na EFA Dom Fragoso corresponde a 20 sessões, sendo 10 na escola e 10 na família (FIGURA 4). Sessão escolar e familiar são contínuas, e a alteração do ambiente não deve causar rupturas ou pausas no processo de construção da aprendizagem. Os agentes educativos se diferenciam: na escola, os(as) monitores(as); já no meio familiar comunitário, os pais, as famílias camponesas, os líderes da comunidade, os mestres de estágio e outros; enquanto o(a) educando(a) continua sendo o ator principal em qualquer espaço.



*No processo seletivo que a EFA Dom Fragoso realiza para proceder à matrícula inicial no 1º ano, dois critérios antecede-

dem os conhecimentos que o(a) educando(a) demonstrar adquirido, visto que, sem eles, a formação em alternância não se realiza: o apoio da sua família e o apoio de famílias e líderes da comunidade em que reside, a fim, de que possa desempenhar com sucesso as suas atividades formativas no período da sessão familiar, recebendo o suporte necessário para continuar aprendendo, enquanto, também ensina.

*Há um diálogo constante entre as várias mediações pedagógicas da alternância, de modo, que uma dá sentido à outra, sendo o Plano de Estudo (PE) a mediação central. Exemplo: os dados coletados no PE na sessão familiar são apresentados na sessão escolar na Colocação em Comum; as análises, sínteses, conhecimentos construídos, são registrados no Caderno da Realidade; dessa construção, é elaborada a Atividade de Retorno. As Visitas de Estudo, Serões e Intervenções Externas, podem complementar as temáticas do PE. Essas vivências vão ajudando ao/a educando(a) na elaboração do seu PVFC. É por meio do Acompanhamento Personalizado que o(a) monitor(a) aprecia e contribui com o(a) educando(a) no PE, no Caderno da Realidade, na elaboração do seu PVFC. Por sua vez, as Visitas às Famílias qualificam o Acompanhamento Personalizado, fortalecem o PVFC, possibilitam a Avaliação das Atividades de Retorno e da inserção social do(a) educando(a)... E, se a descrição parecer complexa, está longe de alcançar todo o dinamismo que se impõe à formação em Alternância.



Entendendo que tudo na Pedagogia da Alternância é integrado, apenas por uma questão didática cada mediação pedagógica utilizada na EFA Dom Fragoso será apresentada a seguir de forma separada.

O Plano de Estudo (PE)

O Plano de Estudo (PE) na EFA Dom Fragoso é a mediação pedagógica que orienta toda a ação educativa, através de temas que abordam os vários aspectos da realidade do jovem: social, político, cultural/religioso, físico/natural, econômico. Sua construção se inicia com a pesquisa que o(a) educando(a) aplica junto à sua família, e a outras nove (09) famílias da comunidade no percurso do 1º e 2º ano através de 10 temas agrupados em dois eixos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Temas dos Planos de Estudo - 1º e 2º ano

Ano	Eixo Gerador	Plano de Estudo
1º	FAMÍLIA E COMUNIDADE NA PRODUÇÃO DO BEM VIVER	1º PE: A história da minha família e comunidade. 2º PE: O acesso à terra e à água em minha família e comunidade. 3º PE: A Saúde e Educação da minha família e comunidade. 4º PE: O poder político, representações e organizações comunitárias. 5º PE: Aspectos culturais da minha família e comunidade.
2º	CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIO	1º PE: As riquezas naturais do nosso território carente. 2º PE: O manejo da terra e da água em minha família e comunidade. 3º PE: As culturas agrícolas da minha família e comunidade. 4º PE: Criação e manejo de animais da minha família e comunidade. 5º PE: Itinerário e Comercialização da produção econômica.

Fonte: Plano de Curso - EFA Dom Fragoso - 2014

Cada tema do PE é desenvolvido em quatro sessões, constituindo uma unidade de formação (FIGURA 5), promovendo um elo entre escola e família/comunidade, entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e manual de forma transdisciplinar e interdisciplinar.



Figura 5: Sequência de uma unidade de formação



Fonte: Gimenez, 2007; PPP EFA Dom Fraguas, 2019. Adaptado.

Na sessão escolar – preparação da pesquisa a ser aplicada na comunidade. Os(as) educandos(as) são provocados(as) quanto ao que sabem e o que não sabem sobre o tema, e, com a mediação dos(as) monitores(as) responsáveis, elaboram perguntas norteadoras do estudo.

Na sessão familiar – com o roteiro elaborado, é o momento de coletar os dados, observar, investigar, refletir sobre o que está percebendo e organizar para apresentar na EFA.

Na sessão escolar – é o momento de socializar as observações, os dados coletados, as reflexões feitas através da Colocação em Comum. Novas reflexões são feitas sobre esse “todo” percebido, por meio de Serões, de Intervenções Externas, à luz dos conteúdos curriculares formais, das teorias, permitindo a elaboração de conclusões, sínteses;

Na sessão familiar – os novos conhecimentos construídos serão aplicados junto à família e a comunidade, fechando um ciclo da unidade de formação e iniciando outro.

A importância do Plano de Estudo

O aprendizado de estudo e compreensão da realidade inicia-se na comunidade em que vive o(a) educando(a), para depois ampliar-se para níveis mais complexos, de modo que este/esta torna-se capaz de proceder análises das mais diversas situações com as quais irá se deparar, sempre na perspectiva de desvelar a realidade para transformá-la. O movimento con-

tinuo de socialização dos problemas que surgem, das possíveis soluções a estes problemas, das experiências e práticas de outras pessoas a quem buscam, transforma o seu jeito de aprender e de agir na comunidade, na sociedade.

Como eu vejo o Plano de Estudo (PE)

EDUCANDOS(A)

“O PE é muito importante para a gente saber da história da família e da comunidade, porque muitas vezes a gente não sabe, então, passa a ver com outros olhos, dá mais importância à vivência” (ARAÚJO, 2021).

MONITORES(A)

“Eu vejo o PE como algo essencial dentro da Pedagogia da Alternância porque ele vai garantindo primeiramente ao jovem o seu autoconhecimento e depois é que vai traçar os caminhos para o conhecimento da comunidade” (ARAÚJO, 2021).

FAMÍLIA

“A gente nem sabia, totalmente assim como se formou a nossa comunidade, e a gente não tinha nem noção. Aí foi onde a gente foi atrás dos mais velhos, das pessoas, juntar um pouquinho de um e de outro pra gente ficar sabendo. Essa questão dessa pesquisa e a prática é uma coisa que é muito boa” (ARAÚJO, 2021).



No Plano de Estudo, depende de mim,
depende de nós

EDUCANDO(A)

Você é o protagonista da investigação, da pesquisa, tem autonomia na condução de sua aprendizagem. Justamente por isso, precisa fazer do espaço familiar/comunitário um ambiente de aprendizagem tal qual a escola, nas suas especificidades e diversidades.

MONITOR(A)

Você é aquele, aquela, que estimula, acompanha e facilita o processo, permitindo o protagonismo do(a) educando(a), motivando-o(a) a procurar o "porquê e o como" das coisas. Aprecia o que foi realizado na Sessão Familiar, valorizando, questionando, fazendo observações e propondo as melhorias. Alimenta a práxis do(a) educando(a) promovendo o encontro do conhecimento empírico com o conhecimento científico.

FAMÍLIA E COMUNIDADE

Vocês representam coletivos que vivem a realidade social, econômica, cultural do(a) educando(a). A disponibilidade para dialogar sobre suas experiências de vida e de trabalho, constitui importante fonte de conhecimento, torna-se suporte de formação.

O Caderno da Realidade

É a mediação pedagógica que sistematiza por meio da escrita e ilustração todas as atividades que se realizam na sessão escolar e sessão familiar, abrindo as descobertas, as aprendizagens, os conhecimentos obtidos no decorrer da formação, oportunizando ao(a) educando(a) a construção de um olhar crítico e reflexivo da sua realidade.

Recebe significado quanto mais seja integrado a outras mediações pedagógicas, tais como o PE, a Colocação em Comum, a Atividade de Retorno. Em toda sessão, escolar e familiar, é preciso destinar um tempo para sua organização e construção. É nele que se encontram a experiência e a teoria, o currículo e a vida.

12

Caminhando lado a lado com o PE, o Caderno da Realidade também tem atividades bem definidas, com início e conclusão, no decorrer de uma unidade de formação (FIGURA 5), repetindo o ciclo, cinco vezes no primeiro ano e cinco vezes no segundo. Nessa construção contínua, vai se desenhando o retrato e a história da realidade do(a) educando(a), de sua família, da sua comunidade, concretizando o meio como importante suporte da formação.

O início da construção se dá na primeira sessão escolar, quando é apresentado à turma o tema do PE. Cada educando(a) é convidado a expressar-se acerca do tema por meio de um desenho livre, que servirá para ilustrar e para personalizar aquele que será o companheiro de todas as horas e para todos os momentos da formação, a partir de então, o Caderno da Realidade. Essa atividade se repete a cada tema aprofundado. Na sessão familiar é dada continuidade com a elaboração do texto que contém a síntese pessoal, onde são apresentados os dados coletados na pesquisa realizada junto às famílias. Esse texto é o relatório da Colocação em Comum que deve então ser socializado no retorno para a sessão escolar. Antes, porém, deve ser submetido ao(a) monitor(a) responsável pelo Acompanhamento Personalizado, para que este(a) possa fazer apreciações e dar sugestões de melhorias que considere necessárias.

Da Colocação em Comum, aparece a síntese geral, a totalidade obtida, a partir das várias realidades que foram apresentadas. Essa realidade suscita debates, questionamentos, observações, interpretações, reflexões críticas sobre o tema em estudo, que são agrupadas em uma produção escrita intitulada de comentários críticos do PE. Durante toda a sessão, as questões suscitadas pelo(a) educando(a) e por seus colegas são aprofundadas cientificamente através das aulas, de pesquisas em fontes variadas, e, se necessário, poderão ser complementadas com um Serão, com uma Intervenção Externa, com uma Visita de Estudo; esse processo é entendido como contextualização do PE e os conhecimentos obtidos pelo(a) educando(a) são também registrados no seu caderno.

É hora de compartilhar os saberes construídos e contribuir com a transformação da realidade que começa a ser desvendada, desmistificada. Com o acompanhamento do(a) monitor(a), o(a) educando(a) constrói o planejamento da devolução e da Ati-



vidade de Retorno que será realizada junto à sua família e a comunidade, na sessão familiar, e o roteiro norteador é mais um registro.

A devolução consiste na socialização, por meio do diálogo com a comunidade, das descobertas feitas no aprofundamento do tema em estudo, e se dá em encontros e reuniões da comunidade.

A Atividade de Retorno é uma mediação pedagógica de ordem mais prática, tal como a produção de mudas para arborização da comunidade.

O passo a passo dessas atividades também deve ser registrado no caderno em forma de relatório e socializado com o grupo, no retorno para a sessão escolar. Fechando o ciclo de aprofundamento do tema em estudo, o(a) educando(a) faz a memória de todas as vivências que lhe foram oportunizadas e das aprendizagens construídas ao longo das quatro sessões, e constrói um texto com suas conclusões. Inicia-se um novo ciclo, a partir de um novo tema de estudo.

Gimonet (2007), refere-se ao Caderno da Realidade como a obra-prima do(a) educando(a), para lembrar que a sua construção não se reduz a um conjunto de tarefas, mas envolve esforço, zelo, dedicação, deve proporcionar satisfação e orgulho. Sendo uma criação pessoal, os relatos, sínteses, conclusões, expressam pensamentos, sentimentos, reflexões, por isso é também chamado de livro da vida.

A Colocação em Comum

É o momento de discussão em grupo, no início da sessão escolar, em que os(as) educandos(as) de uma turma, mediados pelos(as) monitores(as) responsáveis pelo PE realizam a socialização e sistematização dos dados, percepções, questionamentos levantados por cada um(a) na sua comunidade, a partir da pesquisa. O confronto dos dados das diferentes realidades trazidas por cada um(a) gera novas descobertas, novos questionamentos, novas reflexões, que são reunidas numa síntese geral. É o momento da problematização da prática para posteriormente ser aprofundada cientificamente através das aulas das disciplinas de todas as áreas do conhecimento, de Serões, de uma Visita de Estudo, respondendo às questões postas, resultando em produção de conhecimento que, uma vez sistematizada, retornará ao meio pela práxis do(a) educando(a).

Atenção!

A Colocação em Comum acontece na escola, contudo, para que seja um momento de aprendizado individual e coletivo, é necessário que o(a) educando(a), na sessão familiar, tenha realizado bem a sua pesquisa do PE, tenha destinado horas do seu tempo para fazer análises das respostas obtidas, fazer comparações, levantar questões, construir os seus relatos.

A importância da Colocação em Comum, segundo Gimonet (2007) Ensino mútuo, troca de saberes, empoderamento: cada educando(a) oferece aos outros, saberes que só ele possui e isso lhe confere poder.

Abertura para sair de si e ir ao encontro do novo: o(a) educando(a) ultrapassa a sua experiência familiar ao conhecer outras ideias, experiências, culturas, situando-se na sua especificidade e diferença, adquirindo um conhecimento mais amplo do seu meio, da sociedade.

Promove a habilidade de expressão oral: o exercício de conversar com os outros membros do grupo, proporciona a aprendizagem do uso da palavra, da participação em debates e da liderança. Fortalece valores socioeducativos: a atividade é ao mesmo tempo de fala, de expressão, mas, também de escuta e de compreensão. Exercita a atitude da aceitação, da tolerância, do respeito, do acolhimento às diferenças.

Na Colocação em Comum, depende de mim, depende de nós

EDUCANDO(A)

Faça com zelo e dedicação o seu relato para a Colocação em Comum. Nele devem aparecer os dados recolhidos, as comparações feitas. Atente-se para os problemas que se apresentam, questões que suscitem aprofundamento. É o momento em que todos ensinam, todos aprendem.

MONITOR(A)

Busque metodologias diferenciadas, participativas e motivadoras, para o momento da Colocação em Comum, a fim de evi-

tar a monotonia e desinteresse do(a) educando(a). Durante a vivência, anime o grupo, incentive cada um a se expressar, faça perguntas, provoque o debate, a reflexão, a análise; fique atento(a) ao que está sendo colocado, identificando os problemas, questões que devem ser retomadas e aprofundadas. Compartilhe com os(as) demais monitores(as) a escuta feita, as questões a serem iluminadas pelas disciplinas das áreas do conhecimento na contextualização.

A Atividade de Retorno

A atividade que surge do aprofundamento do tema do PE como resposta às dificuldades identificadas no meio em que o(a) educando(a) vive. São experiências concretas, atividades práticas aplicadas na família e na comunidade, que lhe permite a união da teoria à prática e a difusão de novas tecnologias na produção camponesa que estimulam a reflexão familiar/comunitária e novas relações entre ser humano e natureza. Fortalece a formação integral ao desenvolver a autoestima do(a) educando(a) pelo exercício da comunicação, do reconhecimento social, pois ele passa a ser conhecido na família e na comunidade.

Como eu vejo a Atividade de Retorno

EDUCANDO(A)

"Quando eu tô fazendo a minha Atividade de Retorno, que é a prática, eu assumo papel de liderança, porque eu preciso me posicionar de uma forma que eu seja o líder" (ARAÚJO, 2021)

FAMÍLIA

"Eu vejo assim a transformação... As coisas que aprende na prática, que ele faz na comunidade, né? Vai servindo para outras famílias que vêem, também querem fazer a mesma coisa ou imitar aquilo que ele fez. Ele passa a ser uma pessoa... A ser uma pessoa diferente, uma pessoa melhor" (ARAÚJO, 2021).

LÍDER DE COMUNIDADE

"Eu tenho aqui a minha vizinha que está na EFA, agora eu vejo que ela consegue colocar o ponto de vista, colocar o conhecimento adquirido. E isso ajuda muito a comunidade como um

todo porque o aprendizado ultrapassa o livro, o caderno, ele vai para a vida e o jovem se torna participativo dentro da comunidade, porque ele é um formador de opinião" (MIRTA, 2021).

O Projeto de vida da Família Camponesa (PVFC)

O PVFC é uma mediação pedagógica específica da EFA Dom Fragozo equiparada ao Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

É a culminância de um processo formativo onde se entrelaçaram as dimensões de escolarização, de socioprofissionalização e de vida, possibilitando ao(a) educando(a) a elaboração e execução de uma proposta de sustentabilidade para si, para sua família e para o meio.

Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é a Mediação que tem a fun-





ção de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional (MTEPS, 2019).

A mudança de PPJ para PVFC é fruto da reflexão acerca da importância do envolvimento de toda a família no projeto, que passa a ser assumido, na prática, por todos os membros da família, e não apenas pelo(a) educando(a), sob essa perspectiva, fortalece os laços familiares, a permanência no campo, o trabalho cooperativo.

Quando o(a) educando(a) está na sessão escolar, a família assume as atividades do projeto e não o faz por obrigação, mas



como uma atividade que possibilita mais autonomia familiar nas atividades de produção.

As mediações pedagógicas da alternância e o acompanhamento dos formadores e coformadores oferecem ao(a) educando(a) os elementos necessários para elaboração, execução e aperfeiçoamento do PVFC no percurso dos três anos de formação, à medida que possibilitam o diagnóstico da família/comunidade, a articulação da prática com a teoria, o desenvolvimento de ações e intervenções no meio.

O PVFC requer prática e sistematização: o(a) educando(a) passa a intervir e realizar atividades produtivas com a família desde o 1º ano, colocando em prática o que aprendeu e aprendendo com a prática, cuidando de registrar e sistematizar o que faz. Ao final do 3º ano, a família estará com uma produção diversificada, autossustentável. O(a) educando(a) escolhe três, dentre essas atividades, que mais contribuem na sustentação da família, e descreve os passos dados na sua implementação no relatório do PVFC para apresentar a uma banca para apreciação e aperfeiçoamento.

O PVFC na visão do(a) educando(a)

“O PVFC, além de ser uma ferramenta que faz a gente aprimorar as atividades agrícolas e pecuárias dentro da nossa casa, também é uma ferramenta que ajuda a gente a se identificar com o ser camponês” (ARAÚJO, 2021).

Para saber mais sobre PVFC, acesse:

https://youtu.be/l-sqL_GmeC0

https://www.youtube.com/watch?v=MmUJHrC09Yk&rlz=1s_

A Visita de Estudo

Mediação que proporciona ao(a) educando(a) o contato com experiências significativas que complementam a sua formação, acrescentando-lhe elementos para a implementação do PVFC. No decorrer dos três anos, o(a) educando(a) participa de uma a três Visitas de Estudo.

Aproveitando bem a Visita de Estudo

Aguçar a criatividade. É o momento de descobrir novas possibilidades, de observar, comparar, perceber contradições, interrogar-se, tirar conclusões e lições.

É oportunidade de encontros de pessoas. Prestar atenção também nas pessoas, como elas fazem, as suas atitudes, o seu testemunho. Ter interesse, escuta atenta, acolher as informações.

Transformar as descobertas em ações. É preciso organizar, registrar cuidadosamente no Caderno da Realidade as aprendizagens obtidas para recorrer a elas sempre que preciso e compartilhá-las com a família e com a comunidade.

Intervenções Externas

É uma mediação que promove o contato do(a) educando(a) com as experiências de pessoas que vivenciam situações ligadas ao tema do PE ou de interesse geral. É realizada em forma de rodas de conversa, palestras, testemunhos de pessoas com práticas, cursos, oficinas. Geralmente, são realizadas por profissionais, lideranças, parceiros/as que colaboram voluntariamente como coformadores(as).

Os Serões de Estudo

Um espaço à noite para reflexão, debates abertos sobre questões tratadas na sessão escolar, aprofundamentos do tema do PE ou temas variados da atualidade, sobretudo do interesse dos(as) educandos(as), que estimulam o crescimento individual e coletivo.

Essa atividade faz parte da rotina cotidiana da EFA Dom Frágoso, é organizada pelo próprio coletivo dos(as) educandos(as) e acompanhada por um(a) monitor(a) que exerce apenas a função de orientador(a). Monitores(as) e educandos(as) constroem juntos o planejamento dos Serões, pré-estabelecendo as atividades para cada dia da semana, que podem ser replanejadas de acordo com a necessidade.

Um Serão mais que especial: a culminância

O último Serão da sessão escolar é destinado para a realização da culminância, onde os(as) educandos(as), organizados(as) em grupos, apresentam para toda comunidade escolar os destaques das vivências daqueles dias na EFA. Para as apresentações, fazem uso de variadas manifestações artísticas: teatro, dança, música, poesia, por isso o momento também é denominado de noite cultural.

Mas, atenção! As manifestações artísticas são os meios utilizados para expressar as aprendizagens da sessão escolar, que é o objetivo maior da culminância, e só cumprem o seu papel se de fato dão conta de manifestar parte da riqueza das descobertas, das realizações, das partilhas daquela sessão escolar.

A preparação e realização da culminância é momento de formação, pois requer dos(as) educandos(as) organização e protagonismo, sensibilidade e percepção, diálogo e consenso. Afinal, como representar em uma noite a importância de tantos momentos vividos em duas semanas?

O Acompanhamento Personalizado ou Tutoria

É um acompanhamento individual proporcionado ao(a) educando(a) por um(a) monitor(a) com o objetivo de incentivá-lo(a) e orientá-lo(a) na vivência em grupo, no seu engajamento comunitário, nas atividades pedagógicas da alternância, na superação de dificuldades de aprendizagem; na realização do PVFC.

Cada monitor(a) é responsável por um grupo de educandos(as) que podem recorrer a ele(a) para debater sobre suas dificuldades de ordem pessoal e formativas, sobre problemas, sobre suas descobertas, seus projetos.



Dentre as atividades de acompanhamento que acontecem em toda sessão escolar estão: a apreciação com orientação de melhorias da pesquisa do PE e do Caderno da Realidade; apreciação e avaliação do Caderno de Acompanhamento; conversa informal sobre como foi a convivência na família, na comunidade, os trabalhos realizados, as vivências da sessão familiar; momentos de grupo para avaliação e autoavaliação.

O acompanhamento estimula o(a) educando(a) à mudança de comportamento, ao desenvolvimento de novos hábitos, valores e atitudes contribuindo na construção de sua identidade e fortalecendo a sua interação com o meio e com os outros, numa convivência harmoniosa e saudável.

A Mística

A Mística é uma mediação pedagógica que faz parte da rotina cotidiana da EFA Dom Fragoso, perpassando as suas várias atividades, na perspectiva de fortalecimento da espiritualidade, ultrapassando religião e religiosidade. É a primeira atividade do dia na sessão escolar e é também a atividade inicial de reuniões pedagógicas, de eventos, momentos de grupos e outros.

A sua dimensão formativa, pode ser percebida tanto no aspecto individual como social. A cada sessão escolar, um grupo de educandos(as) assume os momentos de Mística como um serviço, animando a todos para a participação. O(a) monitor(a) do dia orienta, apoia e participa junto com todos os(as) educandos(as).

O momento é rico de expressão das mais diversas linguagens artísticas, da fala, de símbolos ligados à vida camponesa, à história das suas lutas, às vitórias, às utopias, contribuindo para o fortalecimento da identidade do jovem que se reconhece como parte de um coletivo – os povos do campo.

A Visita às Famílias e às Comunidades

É uma mediação realizada pelo(a) monitor(a) para acompanhamento ao(a) educando(a) e para integração da EFA com a sua família e com o seu meio, propiciando assim uma troca entre ambos. É a oportunidade de conhecer a realidade social,

econômica, cultural, religiosa, ecológica do(a) educando(a), de sua família e da comunidade, a fim de uma atuação mais alinhada às necessidades apontadas e potencialidades identificadas.

As visitas colocam em pauta

O(A) EDUCANDO(A) – acontece o diálogo com a família sobre aspectos da vida do(a) educando(a) na sessão escolar e sessão familiar, tais como: aulas, atividades práticas, realização do Plano de Estudo, construção do Caderno da Realidade, conteúdo do Caderno de Acompanhamento, dificuldades e sucesso no processo ensino-aprendizagem.

A FAMÍLIA – há o reconhecimento das atividades produtivas da família, identificando as principais culturas, o jeito de preparar a terra, os impactos ambientais provocados, os criatórios, as técnicas de manejo, o destino da produção, para assim, estimular práticas de cuidados, e de aproveitamento daquilo que já dispõe.

A COMUNIDADE – é momento de ir ao encontro de famílias que cultivam experiências de produção sustentável, das lideranças, de grupos existentes, de associações, de entidades que lá atuam, fomentando o engajamento e a participação do(a) educando(a) e sua família nessas organizações, firmando a parceria escola, família e comunidade. É esse o meio que dará apoio e suporte ao processo formativo na sessão familiar.

O(a) monitor(a) realizará momentos de diálogo com a comunidade reunida, para escuta sobre a atuação e intervenção do(a) educando(a), avaliando o que é possível avançar para fortalecer o apoio da comunidade à EFA e para fomentar o debate de situações que enfrentam, ajudando na proposição de encaminhamentos.

A Visita às Famílias não segue um roteiro rígido de registro ou perguntas, o mais importante é perceber e interagir com as situações que se apresentam e, a partir delas, provocar reflexões, discussões, fazer surgir possibilidades, caminhos...

O Caderno de Acompanhamento da Alternância

É a mediação que contribui para a integração e comunicação da família com a EFA e da EFA com a família, através



do(a) educando(a).

Nesse caderno, o(a) educando(a) registra as suas principais atividades da sessão escolar para apresentar para a família; e traz da sessão familiar o registro de suas principais atividades para apresentar para a EFA.

Através dos registros, a família toma conhecimento de quais atividades o(a) educando(a) participou na sessão escolar e das atividades que deverá desempenhar na sessão familiar, a fim de que acompanhe e favoreça a realização destas com aproveitamento e sucesso.

O caderno tem um espaço destinado aos pais e outro aos(as) monitores(as). Ao final da sessão, depois do preenchimento das atividades realizadas, o(a) educando(a), passa ao responsável (família ou monitor(a)), para que coloquem as observações e as informações importantes das vivências do(a) educando(a) e assinem logo abaixo. A assinatura indica que leram o que foi informado pelo(a) educando(a) e de que confirmam o registro feito.

A Avaliação

A avaliação na EFA Dom Fragoso é promovida considerando a dinâmica da alternância, os objetivos a serem alcançados e os sujeitos envolvidos. É o dia a dia do tempo na Escola e do tempo na família, com todas as ações realizadas e relações estabelecidas que é avaliado. Todos os envolvidos na formação – educando(a), monitores(a) e coformadores, participam do processo, ora avaliando, ora sendo avaliado, ora se autoavaliando.

A avaliação do(a) educando(a) contempla aspectos como: a convivência na vida de grupo do internato; a realização de tarefas práticas; o interesse, participação e construção das mediações pedagógicas, com destaque para o PE e PVFC; a atuação nos grupos de auto-organização, o aprendizado nas disciplinas de todas as áreas de conhecimento; o desempenho na realização das práticas nas unidades produtivas; a atuação na comunidade.

A escola é avaliada quanto à estrutura física, a organização e os serviços que oferece. São observados aspectos tais como: acolhimento, alimentação, materiais didáticos e outros. Os(as)

monitores(as) também são avaliados quanto às funções que assumem: acompanhamento personalizado, monitorias do dia, desenvolvimento das atividades pedagógicas e das mediações (aulas teóricas e práticas, aprofundamento do PE, Serões, Místicas etc.) e outros.

Como acontece a Avaliação

Em toda sessão escolar são realizados dois momentos coletivos dos(as) educandos(as) para que manifestem a avaliação sobre a EFA, os(as) monitores(as), o grupo de convivência, contemplando todos os aspectos. A escuta desse momento é feita pelo(a) monitor(a) do dia. Além desses dois momentos no coletivo, há momentos com um grupo menor e o(a) monitor(a) do Acompanhamento Personalizado onde as vivências do(a) educando(a) na sessão familiar e na sessão escolar são colocadas em debate e reflexão, provocando avaliação e autoavaliação na perspectiva de promover mudanças de atitudes, de valores, crescimento pessoal e comunitário e avanços na aprendizagem.

A família pode fazer a sua avaliação a cada sessão familiar, no Caderno de Acompanhamento da alternância, através do qual toma conhecimento da avaliação feita sobre o(a) seu/sua filho(a); nas Visitas à Família e nas assembleias de pais e responsáveis.





Nas Visitas à Família e Comunidade, é destinado momentos de escuta das famílias e dos(as) líderes que participam e acompanham o percurso formativo do(a) educando(a) na sessão familiar, quando é oportunizado a estes avaliarem o processo.

A participação dos pais e da comunidade através das famílias e dos(as) líderes no processo de avaliação é imprescindível para o projeto de formação da EFA.

Na emissão da nota bimestral do(a) educando(a), esses aspectos são considerados na avaliação qualitativa, com equivalência de 50% da nota.

A avaliação na visão do(a) educando(a)

“A Avaliação é um momento muito saudável, ajuda a consertar os nossos erros e procurar caminhos melhores para continuarmos todos juntos. [...] Através dessas avaliações a gente conseguiu evoluir, se tornar uma pessoa muito madura e profissional” (ARAÚJO, 2021).

As Práticas

São as atividades realizadas nas Unidades Produtivas (UPs) da EFA, denominadas de aulas de campo, que possibilitam ao(a) educando(a) “aprender fazendo”, com o acompanhamento do(a) monitor(a).

Contemplando diversas atividades de produção sustentável na linha de criatórios, cultivo de culturas e tecnologias de convivência com o semiárido, as atividades práticas nas UPs oportunizam aos(as) educandos(as) o conhecimento das técnicas e manejo adequado daquela atividade produtiva.

Ao longo do percurso formativo dos três anos, cada educando(a) desempenha atividades em todas as UPs, pelo período de uma ou mais sessões escolares, a depender da complexidade das atividades demandadas naquela UP.

Sempre que na comunidade do(a) educando(a) ou em comunidades vizinhas existam famílias que realizam experiências de produção agroecológicas, a EFA incentiva que o(a) educando(a)

destine um tempo na sessão familiar para visita a essas unidades produtivas e acompanhamento às atividades, para fins de troca de saberes.

O Estágios

É a mediação que oferece ao(a) educando(a) a oportunidade de vivenciar experiências em meios produtivos da agricultura camponesa, em organizações sociais afins, em prestadora de serviços ligados ao campo. Além de ter a oportunidade de exercer a sua profissão, sob a orientação do seu(sua) supervisor(a), o(a) educando(a) aprimora conhecimentos científicos, teóricos e práticos que construiu no percurso formativo.

Para saber mais sobre a EFA Dom Fragoso, acesse
<https://www.youtube.com/watch?v=WIDJDr6fo6M>
<https://www.youtube.com/watch?v=tjB15ex5eIA>

Conclusão

Nosso passeio testemunhou que a EFA Dom Fragoso confirma as palavras de Gimonet (2007) sobre a Pedagogia da Alternância como um "sistema pedagógico novo".

Novo porque derruba os muros da escola para utilizar os saberes e aprendizagens da vida;

Novo porque o(a) educando(a) é o sujeito principal da sua formação;

Novo porque as famílias, a comunidade, os camponeses e mestres de estágio, tornam-se parceiros coformadores;

Novo porque a EFA Dom Fragoso não é somente um espaço de ensino, mas uma estrutura de vida educativa;

Novo porque os monitores não são somente docentes, mas animadores da formação e mediadores de saberes;

Novo, enfim, pela ousadia e teimosia de acreditar que a educação de jovens do campo é uma valiosa contribuição na construção de uma nova sociedade.





Referências

- ARAÚJO, A. M. A. A pedagogia da alternância e a formação integral no ensino médio profissional: o caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.
- BEGNAMI, J. B. Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. 402 f.
- BENÍCIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da; (orgs.). Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019. disponível em: <http://aimfr.org/wp-content/uploads/2020/09/Livro%20da%20Confer%C3%A2ncia%20Nacional%20da%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia%20-%2050%20Anos%20da%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 08 jun. 2021.
- EFA Dom Fragoso. Projeto político pedagógico: Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Independência, Ceará, 2019.
- _____. Plano de curso: educação profissional técnica de nível médio habilitação em agropecuária. Independência, Ceará, 2019.
- GERKE, Janinha de Jesus. Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo. Editora GM, Vitória, ES, 2011.
- GIMONET, J. C. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NOSSELLA, P. Origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.
- _____. Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil conflitos e desafios. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.12, 2020.

ANEXO A



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: o caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE

Pesquisador: ANA MIRTA ALVES ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34316820.4.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.229.649

Apresentação do Projeto:

RESUMO

A Pedagogia da Alternância configura-se como uma alternativa de educação do campo que existe no Brasil há 50 anos, reconhecida em parecer do Ministério da Educação como uma das melhores alternativas de educação básica da população do campo para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio. É uma metodologia que se propõe a efetivar a formação integral dos estudantes, em tempos e espaços diferenciados, tendo como agentes educativos a escola, a família e a comunidade, utilizando instrumentos pedagógicos próprios na organização curricular. O presente estudo tem o objetivo de conhecer como se estrutura o currículo da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE, que adota esta metodologia na oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio, identificando os instrumentos utilizados pela escola e sua preponderância na efetivação da formação integral dos seus estudantes. O embasamento teórico tomará como parâmetro os princípios da formação integral de autores como Ciavatta (2012), Ramos (2012), Frigotto (2012), a apresentação da Pedagogia da Alternância de Gimonet (2007), Begnami (2003), Nosella (2012), Kuenzer (2013), e outros, considerando documentos legais da educação do campo e Educação Profissional. A pesquisa será um estudo de caso, com abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de análise de documentos pedagógicos da Escola pesquisada, observação

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

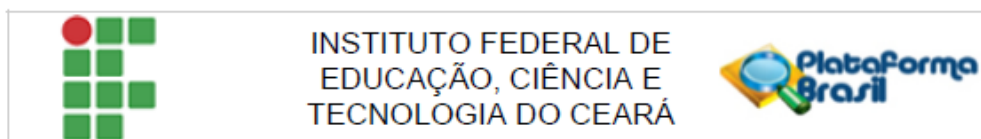
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.229.649

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 21 de Agosto de 2020

Assinado por:

PAULO HENRIQUE NOBRE PARENTE
(Coordenador(a))