

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DAIANE APARECIDA RIBEIRO QUEIROZ

**ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO:  
PLANO DE ESTUDO E FORMAÇÃO INTEGRADA NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA**

ANÁPOLIS  
2019

DAIANE APARECIDA RIBEIRO QUEIROZ

**ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO:  
PLANO DE ESTUDO E FORMAÇÃO INTEGRADA NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

ANÁPOLIS  
2019

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q3e	<p>QUEIROZ, Daiane Aparecida Ribeiro</p> <p>Entre tempos e espaços de formação: plano de estudo e formação integrada na escola família agrícola. / Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz -- Anápolis: IFG, 2019.</p> <p>165 p. : il. color.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica</p> <p>1. Educação do campo. 2. Formação integrada. 3. Plano de estudo - Educação. 4. Escola Família Agrícola I. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de orien.. II. Título.</p> <p>CDD 370.7</p>
-----	---

DAIANE APARECIDA RIBEIRO QUEIROZ

**ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO:  
PLANO DE ESTUDO E FORMAÇÃO INTEGRADA NA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Data da Aprovação: Anápolis/GO \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro  
Prof.<sup>a</sup> Orientadora – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito  
Membro Interno – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro  
Membro Externo – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Campos de Oliveira Dias  
Membro Interno (Suplente) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ao meu filho, Nicolas, que, ainda em meu ventre, me fez lembrar que tudo tem seu tempo nesse mundo, mas algumas “têm que ser tempo de agora”.

Ao meu esposo e companheiro, David, pelo incentivo e apoio ao longo dessa caminhada.

Aos meus pais, Zilma e Izaurino, que, apesar da pouca instrução, me ensinaram que a educação é a maior herança que eles poderiam me proporcionar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo amor e por sempre cuidar de mim. Pela proteção, pelos livramentos, pela força e pelo fortalecimento diante dos desafios e dos momentos de desespero.

Aos meus pais, Zilma e Izaurino, e meus irmãos, Alessandra, Raquel e Rafael, pelo apoio e amor incondicionais. Por toda força, incentivo e por compreenderem as minhas ausências durante o Mestrado.

Ao meu esposo, David, por estar sempre ao meu lado incondicionalmente. Pelo carinho, por suportar as minhas ausências e por sempre me incentivar a seguir em frente e não desanimar diante das dificuldades.

Àquele que esteve comigo, em meu ventre, durante o percurso da pesquisa de Campo e que encerra essa caminhada em meus braços. Nicolás, você é meu maior tesouro.

À minha orientadora, Mad'Ana, pelo incentivo, paciência e dedicação na construção deste trabalho e pela contribuição no meu amadurecimento teórico e metodológico. Mad, obrigada por todo aprendizado nesse percurso. És, para mim, uma riqueza eterna.

A todos os professores da primeira turma do ProfEPT que estiveram conosco, proporcionando ricos momentos de discussão e aprendizados.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Campos de Oliveira Dias, por aceitarem o convite de participar na avaliação deste trabalho desde a qualificação e por todas as relevantes contribuições, críticas e sugestões elencadas.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Campus Anápolis/GO, pelo companheirismo e pelos momentos profícuos de discussão teórica, inclusive, durante as estadias no SINTEGO.

Aos colegas do NAEC do IFNMG – Campus Arinos pelo apoio, amizade e força presentes, sobremaneira, em todos os momentos deste trabalho.

À Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN), por abrir as portas que possibilitaram a execução dessa pesquisa, em especial, ao Alex, que não mediu esforços para que eu pudesse efetivar todas as etapas deste trabalho.

À Secretaria da Pós-Graduação do IFG – Campus Anápolis, na pessoa do Thiago Damasceno, pela eficiência, dedicação e simpatia.

Agradeço, por fim, a todos os estudantes, professores/monitores e pais que participaram desta pesquisa, contribuindo significativamente para as reflexões que foram realizadas nesta Dissertação.

*Eu quero uma escola do campo,  
que não tenha cercas,  
que não tenha muros,  
onde iremos aprender  
a sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo  
onde o saber não seja limitado  
que a gente possa ver o todo  
e possa compreender os lados.*

**Gilvan Santos**  
*Trecho da Música “Construtores do Futuro”*

## RESUMO

Este trabalho dissertativo objetivou analisar a contribuição do Plano de Estudo, considerado principal procedimento pedagógico/metodológico da Pedagogia da Alternância, para a formação integrada na Escola Família Agrícola. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado, por meio de uma abordagem qualitativa, um estudo de caso, cujo lócus da pesquisa foi a Escola Família Agrícola de Natalândia/MG (EFAN). Como fonte de coleta de dados, foram utilizadas a observação simples, a fim de observar as etapas do Plano de Estudo no ambiente escolar; a pesquisa documental, tendo como base os documentos institucionais da EFAN; a entrevista semiestruturada direcionada aos pais e aos professores/monitores e o grupo focal realizado com estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Após finalizada a pesquisa de campo, realizou-se, à luz da dialética, a análise dos dados por meio da triangulação dos dados. Para a construção deste texto dissertativo, buscou-se fundamento nas discussões acerca dos paradigmas educação do campo e educação rural; sobre a Pedagogia da Alternância no mundo e no Brasil, destacando a origem e consolidação da EFAN no noroeste de Minas Gerais, além de tecer reflexões sobre os procedimentos pedagógicos/metodológicos da Pedagogia da Alternância, de modo especial acerca do Plano de Estudo. Além disso, discutiu-se sobre a concepção de formação integrada adotada neste trabalho e sobre os caminhos percorridos na legislação brasileira que trata do tema. Tratou-se ainda a respeito da relação trabalho e educação, práxis, bem como escola unitária e trabalho como princípio educativo. Os resultados deste estudo demonstraram que a proposta formativa fomentada pela EFAN se pauta na formação integrada omnilateral que se faz presente não apenas nos documentos institucionais, mas também na práxis educativa da instituição. A pesquisa demonstrou ainda que o Plano de Estudo, por ser o elo entre o ambiente familiar e o ambiente escolar, contribui para a efetivação da formação integrada, já que permite que o estudante reflita sobre a sua realidade e teorize-a no ambiente escolar. Além disso, a reflexão acerca dos dados da pesquisa subsidiou a construção do produto educacional, que se concretizou por meio da elaboração da Cartilha “O processo educativo da Escola Família Agrícola de Natalândia”, produzida com o intuito de contribuir com a formação das famílias e com a divulgação da alternância como proposta educativa da EFAN. A avaliação do produto educacional realizada pelos professores/monitores demonstrou que a cartilha pode contribuir para a finalidade proposta.

**Palavras-chave:** Formação Integrada. Plano de Estudo. Escola Família Agrícola. Educação do Campo.

## ABSTRACT

This dissertation aimed analyzing the contribution of the research plan, considered the main pedagogical/methodological procedure of the Pedagogy of Alternation, for the integrated training in the Escola Família Agrícola. In order to reach the proposed objective, a case study was carried out, through a qualitative approach, whose locus of research was the Escola Família Agrícola de Natalândia – Minas Gerais (EFAN). As a source of data collection, simple observation was used, in order to observe the steps of the Researcher Plan in the school environment; the documentary research based on the institutional documents of EFAN; the semistructured interview directed to the parents and the teachers/monitors and the focus group carried out with students of the technical course in agriculture integrated to the high school. After the field research was completed, the analysis of the data through the triangulation of data was carried out in the field of the dialectic. For the building of this essay text, it sought to base the discussions on the paradigms of field education and rural education; on Pedagogy of Alternation in the world and in Brazil, highlighting the origin and consolidation of EFAN in the northwest of Minas Gerais, as well as reflecting on the pedagogical/methodological procedures of Pedagogy of Alternation, especially on the Study Plan. In addition, it was discussed about the conception of integrated formation adopted in this work and about the paths taken in the Brazilian legislation that deals with the subject. It was also about the relation between work and education, praxis, as well as unitary school and work as educational principle. The results of this study demonstrated that the formative proposal promoted by EFAN is based on the integrated formation that is present not only in the institutional documents but also in the educational practice of the Institution. The research also showed that the researcher plan, because it is the link between the family environment and the school environment, contributes to the effectiveness of integrated training, since it allows the student to reflect on their reality and theorize it in the school environment. Furthermore, the reflection on the research data subsidized the building of the educational product that materialized through the elaboration of the booklet "The educational process of the Escola Família Agrícola de Natalândia", produced with the intention of contributing to the formation of families and with the dissemination of alternation as an educational proposal of EFAN. The evaluation of the educational product performed by the teachers/monitors showed that the booklet can contribute to the purpose proposed in this dissertation.

**Keywords:** Integrated training. Researcher Plan. Escola Família Agrícola. Rural education

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Abrangência da EFAN .....	35
<b>Figura 2:</b> Os Quatro Pilares dos CEFFAs.....	44

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Formação Superior - Docentes EFAN.....	37
<b>Gráfico 2:</b> Avaliação do Conteúdo (Clareza e Objetividade do Texto) .....	115
<b>Gráfico 3:</b> Avaliação da Estética do Produto (Disposição do texto, figura e imagens).....	116
<b>Gráfico 4:</b> Avaliação dos temas da Cartilha .....	117

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Um processo de alternância num ritmo de três tempos .....	46
<b>Quadro 2:</b> Procedimentos Pedagógicos/Metodológicos da Pedagogia da Alternância .....	50
<b>Quadro 3:</b> Perfil dos Estudantes .....	86
<b>Quadro 4:</b> Perfil dos Professores/Monitores .....	88
<b>Quadro 5:</b> Perfil dos pais entrevistados.....	89

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Número de Assentamentos e Famílias Atendidas pela Reforma Agrária no Noroeste de Minas Gerais .....	32
--	----

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEFAN	Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN)
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CDFR	Casa das Famílias Rurais
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CF	Constituição Federal
CFR	Casa Familiar Rural
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
EA	Escola de Assentamento
EC	Emenda Constitucional
ECO	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFAN	Escola Família Agrícola de Natalândia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ETE	Escola Técnica Estadual
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Goiás
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MP	Mestrado Profissional

MA	Mestrado Acadêmico
MFR	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA	Pedagogia da Alternância
PA	Projetos de Assentamentos
PE	Plano de Estudo
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários
SFR	Scuole Famiglie Rurali
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SCIR	Sindicato Central de Iniciativa Rural
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 O campo em movimento: da Educação Rural à Educação do Campo .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 Educação do campo no noroeste de minas: a consolidação da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG.....</b>	<b>30</b>
<b>1.3 A Pedagogia da Alternância no contexto mundial e brasileiro: breve histórico .....</b>	<b>38</b>
<i>1.3.1 Procedimentos pedagógicos/metodológicos da Pedagogia da Alternância .....</i>	<i>45</i>
<i>1.3.2 Entre tempos e espaços de formação: o plano de estudo em foco .....</i>	<i>51</i>
<b>2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Formação integrada omnilateral: os (des) caminhos na legislação brasileira.....</b>	<b>55</b>
<b>2.2 Formação integrada omnilateral: concepções, desafios e possibilidades.....</b>	<b>62</b>
<i>2.2.1 Fundamentos da relação trabalho e educação .....</i>	<i>66</i>
<i>2.2.2 A concepção da escola unitária e do trabalho como princípio educativo .....</i>	<i>70</i>
<i>2.2.3 A práxis como categoria estruturante do ensino médio integrado.....</i>	<i>74</i>
<b>3 O PROCESSO EDUCATIVO NA EFAN: O PLANO DE ESTUDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL .....</b>	<b>80</b>
<b>3.1 Procedimentos para leitura da realidade.....</b>	<b>80</b>
<b>3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>85</b>
<b>3.3 O processo formativo na EFAN: o que dizem os documentos institucionais .....</b>	<b>91</b>
<b>3.4 Vozes do campo: a práxis educativa da EFAN na perspectiva dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>94</b>
<i>3.4.1 Plano de estudo: elaboração, execução e atores envolvidos .....</i>	<i>100</i>
<i>3.4.2 Plano de estudo: limites, possibilidades e perspectivas para a formação integrada .....</i>	<i>108</i>
<b>4 PRODUTO EDUCACIONAL: CARTILHA “O PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA/MG” .....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 A escolha do Produto Educacional.....</b>	<b>112</b>
<b>4.2 A aplicação do produto educacional e suas contribuições .....</b>	<b>114</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>

<b>APÊNDICE I – Produto Educacional.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE II – Instrumento de Avaliação do Produto Educacional.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): Utilizado na participação de estudantes menores de idade na pesquisa.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): utilizado na participação de Estudantes maiores de idade, Pais e Monitores da EFAN.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): utilizado para o consentimento dos pais dos estudantes menores de idade .....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

Experiências educativas baseadas na alternância têm se expandido e se afirmado no contexto nacional como proposta educativa para a população do campo, possibilitando a esse grupo permanecer no meio rural e nele ter acesso à educação que atenda às necessidades específicas dessa população.

Essa proposta de educação tem como norte a Pedagogia da Alternância, que possibilita aos jovens o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos construídos a partir da sua realidade. E, para proporcionar a vivência do jovem no seu contexto social, o processo de formação combina a alternância de períodos entre a vivência na escola e em sua comunidade. Contudo, isso não significa somente uma sucessão de alternância sem significados. É uma relação que visa à interação entre o mundo escolar e o mundo que rodeia o estudante, universos diferentes que buscam ser interpenetrados através da alternância. Além desse princípio, a pedagogia da alternância visa à formação integral dos estudantes, ao desenvolvimento da comunidade e enfatiza a participação da família no processo gestor da escola e na condução do projeto educativo.

Para alcançar a proposta formativa baseada na alternância entre as aprendizagens no ambiente sociofamiliar e as aprendizagens no contexto escolar, as Escolas Família Agrícola (EFAs) utilizam um conjunto de procedimentos pedagógicos/metodológicos, dentre os quais podem ser destacados os seguintes: Plano de Formação, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Estágio, Viagens de Estudo, Visita às Comunidades, Intervenções Externas e o Projeto Profissional do Jovem.

Dentre esses procedimentos, destaca-se o Plano de Estudo, por se constituir em objeto/sujeito de análise desta pesquisa. Além disso, esse procedimento é considerado por autores como Menezes (2003), Silva (2003) e Begnami (2003) como o procedimento central na formação por alternância, pois proporciona a articulação entre diferentes tempos e espaços e objetiva a relação entre teoria e prática, entre família e escola e entre trabalho e educação.

A escolha dessa temática ocorreu em virtude da aproximação da pesquisadora com estudantes egressos das Escolas Família Agrícola da região norte e noroeste do Estado de Minas Gerais e que foram aprovados em processos seletivos para cursos superiores no Campus Arinos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, local de atuação como servidora pública federal. Isso possibilitou conhecer, ainda que minimamente, o processo educativo baseado na alternância e fez aguçar o interesse por essa modalidade educativa.

Além disso, apesar de atuar como técnica administrativa em Educação, na função de Assistente Social, e não na docência, após os primeiros contatos com egressos da Pedagogia da Alternância e mesmo antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), alguns questionamentos sobre a Pedagogia da Alternância já emergiam na vivência profissional da pesquisadora, de modo especial, na busca por conhecer quais as origens e quais os sujeitos envolvidos nesse processo educativo; como se dava a participação das famílias; como ocorre o financiamento dessas escolas, dentre outros.

Destaca-se que, ao iniciar a pesquisa exploratória, o objetivo da pesquisa era analisar todo o processo de formação integrada desenvolvido pela Pedagogia da Alternância. Ocorre que o caminho da pesquisa e o amadurecimento proporcionado pelos primeiros contatos com uma Escola Família Agrícola contribuíram para perceber que se tratava de um processo permeado por diversas nuances, pois envolve muitos atores e espaços formativos, o que impossibilitaria realizar a pesquisa dentro do prazo previsto. Por isso, a pesquisa passou a centrar-se no Plano de Estudo, a fim de analisar a contribuição desse procedimento para a formação integrada.

Na ocasião, a pesquisa seria realizada na EFA localizada no município de São Francisco/MG, cidade natal da pesquisadora deste trabalho. Contudo, dada a negativa para afastamento para participação em Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, conforme rege a Lei 8.112, optou-se por realizar a pesquisa em uma EFA próximo à cidade-sede ao local de trabalho da pesquisadora.

Por esta razão, este estudo tem como lócus a Escola Família Agrícola localizada na zona rural de Natalândia/MG. Esse município está inserido na mesorregião noroeste do Estado, que é composta por 19 municípios, região que possui uma gama complexa de características, dentre as quais se destacam a presença da agricultura empresarial e de movimentos pela reforma agrária dispostos em quase todos os municípios da região.

Tomando por base esses preceitos, o presente estudo objetivou analisar a contribuição do Plano de Estudo, enquanto procedimento pedagógico/metodológico da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG, para o processo de formação integrada dos jovens do campo. Como contribuição para o percurso, objetivou analisar ainda o processo de construção do Plano de Estudo na EFA de Natalândia/MG e o processo formativo fomentado pelo Plano de Estudo.

Mediante os objetivos, coube desvelar a aparência e a essência do objeto aqui exposto no intuito de buscar respostas às seguintes indagações que se fizeram presentes e necessárias:

- ✓ Como ocorre a construção do Plano de Estudo?
- ✓ Quais atores participam desse processo?
- ✓ Quais as etapas da concretização deste Plano?
- ✓ O processo formativo fomentado pelo Plano de Estudo contribui para a formação integrada?

Para a concretização dessa pesquisa, que se configura como qualitativa, o ponto de partida foi a realização de um levantamento bibliográfico com o objetivo de conhecer e melhor precisar o objeto de estudo. Contudo, esse procedimento não foi apenas o ponto de partida, mas esteve presente durante todo o percurso para subsidiar a construção do texto dissertativo.

Dentre as abordagens da pesquisa qualitativa, a pesquisa se efetivou por meio do estudo de caso, com o objetivo de realizar um levantamento mais aprofundado sobre o tema para que fosse possível conhecer as diversas dimensões que permeiam o objeto de estudo. E, como fontes de coletas de dados, fez-se uso da observação simples, sendo que, nesse processo, o pesquisador se configura como um espectador no intuito de observar o objeto da pesquisa em sua espontaneidade.

Além da observação simples, realizou-se uma pesquisa documental com o objetivo de identificar, nos documentos institucionais que norteiam o planejamento e a organização da EFAN, quais sejam, o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Formação, o Estatuto da Associação Escola Família Agrícola e a Matriz Curricular do curso, fundamentos que contribuem para uma formação integrada omnilateral. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas aos pais e professores/monitores, além de um grupo focal composto por estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Após efetivada a pesquisa de campo, realizou-se, à luz da dialética, a análise dos dados por meio da triangulação dos dados com o objetivo de conhecer os significados dos elementos apreendidos na realidade concreta e estabelecer as vinculações entre o objeto de estudo e a macrorrealidade.

Os dados obtidos por meio da pesquisa de campo subsidiaram não apenas as análises aqui realizadas, mas também a proposta da Cartilha *O processo educativo na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG*, que se concretizou como o produto educacional deste trabalho.

Na construção dessa dissertação, o texto foi dividido em quatro capítulos, sendo que, no primeiro, procurou-se descrever sobre o concreto, tendo como base a luta por uma educação do campo; a contextualização e a consolidação da EFAN na região noroeste mineira; a inter-relação deste movimento local com o movimento da Pedagogia da Alternância no mundo e no

Brasil. Além disso, discute-se sobre os procedimentos pedagógicos/metodológicos utilizados pela Pedagogia da Alternância, de modo especial sobre o Plano de Estudo. As bases teóricas que subsidiaram este capítulo foram Caldart (2002, 2004a, 2004b, 2015), Fernandes e Molina (2004), Gimonet (2007, 2010), Melo (2013), Molina (2015), Nosella (2014), Queiroz (1997), Silva (2003, 2010, 2012, 2015), dentre outros.

Cumprir destacar que, apesar de a literatura sobre o assunto denominar de instrumentos da Pedagogia da Alternância, a presente pesquisa optou por nominá-los de procedimentos pedagógicos/metodológicos, pois entende-se que não se trata de procedimentos a-históricos que podem ser empregados em qualquer contexto. São procedimentos formulados e reformulados ao longo do processo de implementação das experiências baseadas na Pedagogia da Alternância e, por isso, só fazem sentido num contexto que partilha dos princípios basilares dessa modalidade educativa. Além disso, são procedimentos cuja concretização de um conduz ao limiar de outro procedimento, isto é, não são procedimentos executados isoladamente.

No segundo capítulo, aborda-se a formação integrada omnilateral e os princípios que a permeiam. A discussão é iniciada a partir da legislação brasileira sobre o assunto, demonstrando os percalços que marcaram a educação profissional no Brasil. Posteriormente, discute-se sobre a concepção de formação integrada que é defendida por este trabalho e as categorias que a subsidiam. Por isso, aborda-se a relação entre trabalho e educação; as defesas de Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo e da escola unitária, e finaliza-se esse capítulo com a categoria da práxis defendida por Vásquez (2011). Nesse capítulo, a fundamentação teórica se baseou nos estudos de Araújo (2013, 2014), Araújo e Rodrigues (2010), Ciavatta (2012), Gramsci (1982, 2001), Moura (2010), Moura e Filho (2017), Nosella (2016), Rocha (2007), Saviani (2007), Vásquez (2011), dentre outros.

No terceiro capítulo, buscou-se dar voz aos sujeitos dessa pesquisa e, a partir dela, tecer reflexões sobre os resultados obtidos na pesquisa de campo, construindo-as tendo como sustentação as bases teóricas dialogadas no primeiro e no segundo capítulo. Além disso, evidenciaram-se os procedimentos e a opção metodológica para a leitura da realidade, no intuito de desvelar o contraditório presente na realidade dinâmica aqui estudada.

No quarto e último capítulo, aborda-se acerca da escolha da Cartilha como produto educacional, bem como a aplicação e a avaliação realizada junto aos profissionais da EFAN. Além disso, apresentam-se as contribuições deste instrumento para divulgação do processo educativo desenvolvido pela instituição e para a formação das famílias por ela atendidas.

Com base no exposto, este trabalho pretendeu conhecer a práxis educativa da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG no intuito de analisar se o processo educativo fomentado pelo Plano de Estudo dialoga com elementos que primam pela formação integrada omnilateral. Espera-se que as reflexões aqui realizadas contribuam para lançar luz e desnudar uma temática ainda pouco discutida no meio acadêmico.

## 1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta deste capítulo é discutir questões sobre a realidade histórica na qual este estudo se detém, compreendendo-a numa totalidade que perpassa diferentes sujeitos e momentos que se determinam mutuamente.

Com base no contexto histórico destacado, este capítulo se pauta na concepção de Educação do Campo enquanto categoria de análise da realidade. Uma realidade marcada por lutas dos movimentos sociais que buscam a efetivação de uma educação que seja pensada desde o seu lugar e para os trabalhadores e trabalhadoras do meio rural, considerando o contexto social, sua organização política e suas identidades culturais, a organização do trabalho e do espaço geográfico.

Além disso, discute-se o contexto histórico do lócus de pesquisa, a Escola Família Agrícola de Natalândia/MG (EFAN). Ressalta-se que a compreensão desse contexto é relevante, já que a EFAN nasce no bojo dos movimentos sociais que lutam pela terra na região Noroeste de Minas Gerais, local que agrega o maior número de Projetos de Assentamentos (PAs)<sup>1</sup> em detrimento das demais regiões do Estado.

Entretanto, destaca-se, neste capítulo, que a implementação da EFAN não representa um fato descontextualizado historicamente. Ao contrário, as experiências educativas baseadas na alternância vêm se multiplicando nas últimas décadas como possibilidade de formação que integra ambiente familiar e ambiente escolar. Por esta razão, é apresentado um breve histórico acerca do surgimento da Pedagogia da Alternância na França, na Itália e no Brasil, primeiro país da América Latina a desenvolver experiências formativas em alternância.

Discute-se também sobre os procedimentos pedagógicos/metodológicos orientadores da Pedagogia da Alternância que foram se construindo e se aperfeiçoando no desenvolvimento do trabalho educativo, haja vista que essa proposta de formação parte do concreto vivido pelo jovem. É por meio destes procedimentos que se organiza o trabalho pedagógico e direciona a formação nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

---

<sup>1</sup> Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), assentamento é um conjunto de unidades agrícolas instaladas onde originalmente existia um imóvel rural pertencente a um único proprietário.

Por fim, é tratado ainda, especificamente, sobre o Plano de Estudo, analisando seu processo de construção como um procedimento que expressa a efetivação dos princípios da Pedagogia da Alternância e a da formação integrada omnilateral, objeto desse estudo.

### **1. 1 O campo em movimento: da Educação Rural à Educação do Campo**

Ao iniciar esta dissertação com o propósito de discutir sobre a Educação do Campo, não se pode furtar de compreendê-la numa totalidade permeada por contradições produzidas pelo conjunto das relações sociais de produção e reprodução da sociedade capitalista. Dito de outro modo, não se pode compreender a política educacional, neste caso, aquela voltada para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, “descolada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo e, hoje, de modelos ou lógicas de agricultura, que têm implicações sobre projeto de país, de sociedade e sobre concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2015, p. 4).

Molina (2015), contribuindo para o debate, ressalta a impossibilidade de compreender a Educação do Campo dissociada do contexto marcado pela disputa de modelos agrícolas em nossa sociedade, que tangenciam, de um lado, o agronegócio, e de outro, a agricultura camponesa. São modelos antagônicos cujas consequências para o homem, para a natureza e para a sociedade são bastante distintas.

Na lógica empreendida pelo agronegócio, o objetivo-fim é unicamente o negócio, é produzir mais-valia através da agricultura. Além disso, é um modelo que se pauta na concentração da propriedade da terra, na propriedade privada dos recursos naturais, monoculturas, insumos sintéticos, uso de agrotóxicos, padronização alimentar, dependência da política de créditos, trabalho assalariado e superexploração da natureza (CALDART, 2015).

Como contraponto ao agronegócio, a agricultura camponesa também busca desenvolver as forças produtivas da agricultura, contudo, numa lógica que visa ao restabelecimento da relação entre ser humano e natureza e que reconhece que a principal função da agricultura é a de produzir alimentos para o conjunto da população, dinamizando os territórios onde são produzidos. Ademais, os fundamentos dessa lógica de produção são a soberania alimentar, diversificação de culturas agrícolas, agrobiodiversidade, agroecologia, agroindústrias, democratização do acesso à terra e aos conjuntos dos recursos naturais e cooperação ou trabalho camponês, familiar e associado (CALDART, 2015).

Esse campo de disputa ganhou novos atores quando, no período de 1965 a 1985, foi implantada uma política de modernização da agricultura incentivada pela produção capitalista com suporte do Estado por meio de incentivos fiscais. O incentivo à modernização da agricultura privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa, o que produziu diversos efeitos nas condições de vida da população do campo, de modo especial o empobrecimento de uma parcela significativa desse segmento e a saída do homem do campo de sua terra, causando a ruptura com o seu modo de vida e trabalho (MELO, 2013).

Essa conjuntura contribuiu para que o campo fosse reconhecido somente como espaço da produção de produtos primários e não como espaço de vida. Além disso, contribuiu para uma cisão entre o campo e a cidade, ao colocar estes dois espaços em oposição: o campo como o lugar do atraso e do desenvolvimento de atividades agrícolas e a cidade como um ambiente moderno e industrial (MELO, 2013; FERNANDES; MOLINA, 2004). É essa a imagem que ainda sobressai socialmente, o que contribui para consolidar a perspectiva de que o espaço urbano é a única via de desenvolvimento e de progresso individual e social.

Esse panorama contribuiu para o reconhecimento social de que o espaço urbano é superior ao espaço rural e que os povos do campo não são merecedores dos direitos e garantias dos centros urbanos. Nessa perspectiva, em menção a Wanderley (1997), Fernandes e Molina (2004) destacam que a negação desses direitos pode ser observada na precariedade das condições de vida, na ausência do poder público e de bens e serviços que se concentram naturalmente na área urbana. Como consequência desse processo, o que se observa é a perspectiva de que o rural consiste numa periferia espacial precária das cidades, dependente político, social e economicamente do núcleo urbano que o congrega.

É essa concepção de campo que inspira a formulação de políticas públicas, de modo especial as do âmbito educativo e escolares. Contudo, segundo Arroyo (2007), o campo não tem sido esquecido, mas a lembrança que se tem é do campo como o outro lugar. E, para esse outro lugar, a palavra de ordem presente no ordenamento jurídico não é o da criação de políticas específicas para este segmento, mas sim adaptar, ao campo, as políticas já existentes. No caso da educação, não há um esforço para que ela seja vinculada à cultura e às necessidades políticas e sociais da população do campo, desconhecendo esse espaço como espaço político, dotado de modo de vida e valores próprios.

Nesse horizonte, Fernandes e Molina (2004) apontam que o paradigma posto às políticas educativas para o ambiente rural é o denominado Educação Rural. A expressão rural agregada à educação tem representado, historicamente, o espaço das “políticas compensatórias

e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio” (PINHEIRO, 2007, p. 11). Trata-se do fornecimento de uma educação para a qual são disponibilizados poucos recursos e, por esta razão, é marcada pela precariedade, baixa qualidade e infraestrutura ínfima.

Essa afirmação encontra respaldo quando se observa o financiamento da educação básica no contexto brasileiro. Cavalcanti, Coutinho e Diniz (2011) destacam que, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF), através da Lei 94.324/96, instituiu-se o financiamento do ensino fundamental. Essa lei determinou a diferenciação de custo por aluno, de acordo com os níveis e localização dos estabelecimentos de ensino. Contudo, não havia distinção no cálculo entre matriculados na área urbana e matriculados na área rural. Por essa razão, até 2005, o valor repassado para o atendimento ao ensino fundamental era o mesmo tanto na área urbana, quanto na área rural.

Em 2007, em substituição ao FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que apresentou como alterações, dentre outras, o atendimento a toda a educação básica e a ampliação das formas de diferenciação do cálculo do valor/aluno/ano, incluindo níveis, modalidades, localização e determinadas especificidades, além da definição dos fatores de ponderação para tais cálculos. Com a instituição do FUNDEB, parece ter sido reconhecida a necessidade de cálculos diferenciados para o financiamento da educação na área urbana e na área rural. Contudo, o percentual de diferenciação estabelecido (0,05%) não altera substancialmente o déficit histórico para com a educação do campo, ou seja, não representa um percentual significativo que altere a situação precária das escolas do campo.

Além disso, os poucos programas desenvolvidos para a educação rural são pensados e executados sem a participação da população que vive no campo e de cujo local extrai a sua sobrevivência. Ou seja, são “programas pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas pronto para eles” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Arroyo (2007) afirma que o sistema escolar brasileiro é urbano, uma vez que a formulação de políticas públicas educacionais é desenvolvida para os sujeitos das cidades, sendo estes ambientes considerados o apogeu da civilização e como expressão da dinâmica política e cultural.

Entretanto, a população do campo não assiste passivamente a este processo, reagindo, de modo especial, através da organização de movimentos sociais do campo. Disso se depreende

que “o campo não está parado, o campo está vivo” e em movimento (ARROYO, 2004, p. 68). Movimentos pautados por tensões, lutas sociais e organizações dos trabalhadores rurais que contribuem para lançar um novo olhar da sociedade para o campo e os sujeitos que dele fazem parte, para reconhecer que o campo tem suas particularidades, sua identidade (CALDART, 2004b). Além disso, esses movimentos contribuem para reflexões contínuas no intuito de descortinar o imaginário coletivo de que há uma relação hierárquica entre o campo e a cidade ou ainda que eles se constituem em polos opostos. A luta também é pelo reconhecimento de que estes dois espaços mantêm uma relação complementar, isto é, “cidade não vive sem campo, que não vive sem cidade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40).

Nesse processo, emergiram movimentos sociais marcados por diversos sujeitos que fazem do campo o espaço de trabalho, de vivência e de luta. Algumas dessas mobilizações são organizadas por pequenos agricultores, camponeses, assentados, agregados, posseiros, atingidos por barragens, trabalhadores semiassalariados, dentre outros (SILVA, 2010; CALDART, 2002; FERNANDES; MOLINA, 2004). Destaca-se que um dos grandes expoentes destas mobilizações é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais comumente denominado de Movimento dos Sem Terra (MST), que nasceu no final da década de 1970 e, desde então, vem ganhando terreno na luta pela terra, contra a expropriação e exploração do desenvolvimento capitalista<sup>2</sup>.

Silva (2010) aponta que, articuladas a esses movimentos, vêm ocorrendo mobilizações desses sujeitos coletivos no intuito de buscar alternativas educacionais que superem as contradições sociais vivenciadas e que garantam o acesso a uma educação que seja do campo e no campo.

Indo ao encontro dessa assertiva, Molina e Fernandes (2004) afirmam que é nesse contexto de lutas que surge um novo paradigma, o da Educação do Campo, como oposição ao paradigma da Educação Rural. Este paradigma reconhece o campo como espaço de vida e resistência, o seu modo de vida, de organização política e suas identidades culturais.

A luta pela efetivação desse novo paradigma não representa apenas uma simples mudança de nomenclatura, transpondo a educação rural para a educação do campo. Ao contrário, representa “um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se

---

<sup>2</sup> Nos anos 2000, quando o MST completava 16 anos de luta, os dados do movimento demonstravam que, ao longo dos anos, 250 mil famílias foram assentadas e 70 mil estavam acampadas. Outro dado importante é que havia 100 mil crianças e adolescentes estudando em escolas conquistadas nas áreas de assentamentos e acampamentos e a alfabetização de 20 mil jovens e adultos sem terra (CALDART, 2001).

consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo” (SILVA, 2010, p. 180).

Os primeiros passos da discussão sobre Educação do Campo têm sua origem em 1997. Conforme destacam Fernandes e Molina (2004), este processo teve início durante a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado na Universidade de Brasília (UNB) e organizado pelo Movimento dos Sem Terra (MST) em parceria com a UNB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Foi durante esse evento que se teve a iniciativa de propor a realização de um encontro de maior abrangência que tivesse como tema central a educação do campo.

Deste modo, “o batismo coletivo” que congregou um novo jeito de lutar e pensar a educação da população do campo ocorreu através da 1º Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 (CALDART, 2004a, p. 10). A partir desse momento é que emerge um novo norte para a mobilização popular por uma educação do campo que traz em seu bojo a negação de uma educação rural ou para o meio rural.

Ainda segundo Caldart (2004b), o movimento que inicialmente foi denominado de “Por uma Educação Básica do Campo” foi alterado para “Por uma Educação do Campo” durante o Seminário Nacional de 2002 como meio de reivindicar uma educação que não se limite aos muros de uma escola formal e que compreenda desde a educação infantil à universidade. De modo especial porque, ao se limitar a Educação do Campo à educação escolar, é extraída toda a dimensão do conflito e da luta de classes que é peculiar a este movimento (MOLINA, 2015).

Desde então, nota-se que o paradigma da Educação do Campo vivencia um processo de construção engendrado pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo ou que o compreendem como ambiente de desenvolvimento da agricultura familiar. Construção que tem promovido o desenvolvimento de programas, práticas comunitárias, políticas, dentre outros, como resistência a um modelo de educação atrelado a modelos econômicos para o qual o campo representa um lugar de predomínio de relações econômicas e sociais dependentes e subordinadas às demandas externas e à manutenção da estrutura dos latifúndios.

A expectativa era de que esse contexto tivesse uma contribuição significativa no limiar dos governos Lula e Dilma, pois, como representantes das forças sociais, esperava-se que fosse construído um projeto contra-hegemônico, tendo como base as bandeiras de lutas dos

trabalhadores, de modo especial no que diz respeito à reforma agrária e à educação do campo. Entretanto, Souza (2013) destaca que, durante os governos petistas, em vez de se assistir a uma ruptura com os grupos que ao longo da história governaram o país, o que se verificou foi a opção de governar por meio de alianças que transitavam entre a esquerda e a direita, sem, contudo, apresentar um compromisso com o projeto da classe trabalhadora.

Apesar de a expectativa de uma postura governamental que assumisse o compromisso para com as reivindicações dos povos do campo não ter sido efetivada como era aguardado, não se pode deixar de mencionar os avanços obtidos nesse período, como, por exemplo, a regulamentação da Política de Educação do Campo<sup>3</sup> e a institucionalização do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)<sup>4</sup>.

A implementação dessas políticas é resultado das contínuas reivindicações dos movimentos camponeses na luta por uma educação do campo. Movimentos que não apenas propunham políticas públicas, mas, paralelamente, realizavam intensas manifestações para assegurar que ao menos o mínimo fosse implementado (FERNANDES, 2012).

Como resultado dessas lutas, pode-se dizer, parafraseando Fernandes no prefácio a Souza (2012, p. 16), que o que a Educação Rural não fez ao longo de quase um século, a Educação do Campo tem feito nas últimas décadas, de modo especial, porque a proposta de uma educação rural, pensada por ruralistas, objetivava controlar as políticas educacionais de modo a “civilizar” e a manter a subordinação dos camponeses. O que se observou por quase um século foi a ausência de políticas autênticas que pudessem promover o desenvolvimento educacional do campesinato. Em contraposição, a Educação do Campo surge como resultado dos pensamentos e interesses dos sujeitos do campo que, nas últimas décadas, intensificaram as lutas, tendo como bandeira a criação de políticas que proovessem aos trabalhadores do campo condições objetivas para construir e gerir um projeto de educação de modo a conquistar a emancipação.

---

<sup>3</sup> A regulamentação da Política de Educação do Campo bem como a institucionalização do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) foram promulgadas através do Decreto 7.352 de 2010, conforme será discutido no segundo capítulo desta dissertação.

<sup>4</sup> O PRONERA é, segundo Souza (2013), uma política pública construída de modo ascendente, pois nasce no bojo dos movimentos sociais que lutam pela terra. Com o objetivo de ampliar a escolarização formal dos trabalhadores do campo, o PRONERA foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2010, com a institucionalização do Programa, passa a ser reconhecido como política pública de Estado, contudo, a lógica de funcionamento do PRONERA passa a ser outro. Até então, os movimentos sociais apresentavam as demandas de formação e, em parceria, coordenavam os cursos. Após o Decreto, “as demandas passam a ser apresentada pelas instituições formadoras via edital e não mais pelos movimentos sociais”.

Isso contribui para reconhecer “o campo como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2011, p. 136). Ou ainda, o “outro lugar”, como o espaço do latifúndio, das monoculturas, da produção agropecuária e agroindustrial, do vazio populacional, processo considerado intrínseco à modernização da agricultura brasileira. Pensar o campo é pensar o espaço de vida, de resistência e de identidade própria e que, por esta razão, exige o reconhecimento de direitos e políticas próprias.

É nessa perspectiva de campo que se procura compreender a implementação e a consolidação da Escola Família Agrícola de Natalândia, instituição localizada no noroeste de Minas Gerais e que nasce no berço dos movimentos de luta pela reforma agrária na região.

## **1.2 Educação do campo no noroeste de minas: a consolidação da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG**

Dizia João Guimarães Rosa, ao narrar as vivências de Riobaldo, principal personagem do romance *Grande Sertão: Veredas*, que o “sertão é do tamanho do mundo”, um mundo que está para além de uma extensão territorial.

A perspectiva de Rosa demonstra a grandeza de um Sertão que não se pode dimensionar sob um único viés ou dimensão, dada a diversidade que permeia esse território. Por essa razão, tenta-se trazer à baila algumas das características do noroeste mineiro, a fim de que se possa compreender o espaço territorial no qual a Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) está inserida e a luta firmada na perspectiva de uma educação do campo.

Para esta compreensão, torna-se mister esclarecer que, nesta dissertação, faz-se uso da classificação das mesorregiões de Minas Gerais<sup>5</sup> conforme determinado pelo Instituto

---

<sup>5</sup> Este esclarecimento se faz necessário, pois há várias divisões do Estado de Minas Gerais. Uma delas é denominada Território da Cidadania, que é “uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltada às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações” (BRASIL, 2008, p. 2). Neste caso, os territórios são formados levando em consideração o conjunto de municípios que possuem as mesmas características econômicas e ambientais e que tenham identidade e coesão social, cultural e territorial. O Território da Cidadania Noroeste de Minas foi criado em 2003 e, atualmente, é composto por 22 municípios, sendo eles: Arinos, Bonfinópolis de Minas, Brasilândia de Minas, Dom Bosco, Formoso, Guarda-Mor, João Pinheiro, Lagamar, Lagoa Grande, Natalândia, Paracatu, Presidente Olegário, Riachinho, Santa Fé de Minas, São Gonçalo do Abaeté, Uruana de Minas, Uruçuia, Varjão de Minas, Vazante, Pintópolis e São Romão. Além da divisão estabelecida pelo Território da Cidadania Noroeste de Minas, há ainda a divisão estabelecida pelo Governo do Estado que, por meio do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado para o período de 2015 a 2027, prevê que a divisão do estado em 17 territórios com o objetivo de aprimorar o planejamento de ações governamentais. Por intermédio dessa divisão, o Território do Desenvolvimento Noroeste

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que define que a região noroeste é composta por 19 municípios, sendo eles: Arinos, Brasilândia de Minas, Bonfinópolis de Minas, Buritis, Cabeceira Grande, Dom Bosco, Formoso, Guarda-Mor, João Pinheiro, Lagamar, Lagoa Grande, Natalândia, Paracatu, Presidente Olegário, São Gonçalo do Abaeté, Unaí, Uruana de Minas, Varjão de Minas e Vazante.

No que se refere aos dados populacionais obtidos através dos Censos do IBGE, percebe-se que, entre os Censos de 2000 e 2010, a população da região noroeste passou de 334.509 para 378.237 habitantes, o que representa um aumento de aproximadamente 13% da população.

Os dados chamam atenção também para a proporção da população urbana e rural, uma vez que houve um aumento de cerca de 14% da população urbana, que passou de 249.739 para 289.797, e a população rural, por sua vez, passou de 84.770 para 88.440, o que significou um crescimento aproximado de 5%.

Esse aumento no percentual da população rural pode estar relacionado às ações de políticas de assentamentos na região realizadas nas últimas décadas, como será destacado posteriormente. A presença dessas políticas pode ter contribuído para que a população permanecesse no meio rural ou para ele retornasse.

Em termos geográficos (clima, recursos hídricos, bioma, dentre outros), a região noroeste se assemelha às regiões norte e vale do Jequitinhonha. Contudo, delas se diferem no tocante ao perfil produtivo, uma vez que uma das características marcantes da região noroeste é a presença da agricultura empresarial, comumente chamada de agronegócio, com destaque para a cultivo de grãos, cuja produção avança sobre o cerrado mineiro e ocupa extensas faixas territoriais com áreas irrigadas.

Essa característica fez com que a região fosse reconhecida, segundo dados do IBGE de 2009, como a maior produtora de algodão e feijão e a segunda maior de trigo, milho e soja. Ante essas características, o perfil da região se assemelha, em muitos aspectos, às regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (BASTOS; GOMES, 2011).

---

é composto por 30 municípios divididos em três microterritórios, quais sejam: João Pinheiro (Brasilândia de Minas, João Pinheiro e Lagoa Grande), Patos de Minas (Arapuá, Carmo do Paranaíba, Guarda-Mor, Lagamar, Lagoa Formosa, Matutina, Patos de Minas, Presidente Olegário, Rio Paranaíba, Santa Rosa da Serra, São Gonçalo do Abaeté, São Gotardo, Tiros, Varjão de Minas e Vazante) e Unaí (Arinos, Bonfinópolis de Minas, Buritis, Chapada Gaúcha, Dom Bosco, Formoso, Natalândia, Paracatu, Riachinho, Unaí e Uruana de Minas) (MINAS GERAIS, 2015).

Além da forte presença de grandes latifúndios na região noroeste, também é marcante a atuação de movimentos sociais na defesa pela reforma agrária que, nas últimas décadas, lutam pela ocupação territorial de propriedades improdutivas da região. Grisotto (2003), ao discutir a temática, observa que há uma articulação entre o avanço do capitalismo no campo e o aumento do número de assentamentos em uma determinada região. Dito de outro modo, o contexto conjuntural e estrutural que possibilitou a modernização da agricultura também contribuiu para a organização dos trabalhadores rurais, de modo especial nas áreas do cerrado onde se concentra a produção agrícola intensiva e capitalizada.

Por essa razão, destaca-se que a questão agrária está presente em quase toda a região noroeste, conforme observamos na tabela abaixo.

**Tabela 1:** Número de Assentamentos e Famílias Atendidas pela Reforma Agrária no Noroeste de Minas Gerais

<b>Município</b>	<b>Número de Projetos - Reforma Agrária</b>	<b>Número de Famílias Assentadas</b>
Arinos	15	686
Brasilândia de Minas	4	177
Bonfinópolis de Minas	2	49
Buritis	22	773
Cabeceira Grande	0	0
Dom Bosco	1	35
Formoso	4	242
Guarda-Mor	1	33
João Pinheiro	9	572
Lagamar	0	0
Lagoa Grande	7	280
Natalândia	3	169
Paracatu	12	747

Continua

Continuação

<b>Município</b>	<b>Número de Projetos - Reforma Agrária</b>	<b>Número de Famílias Assentadas</b>
Presidente Olegário	3	194
São Gonçalo do Abaeté	0	0
Unaí	26	1597
Uruana de Minas	3	118
Varjão	1	40
Vazante	0	0
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>5.712</b>

Fonte: INCRA (2017).

Diante dos dados presentes na tabela acima, é possível verificar que há Projetos de Assentamentos (PAs) em 15 das cidades que compõem a mesorregião noroeste, conforme a base de dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), atualizada em 2017. Ao todo, são 113 assentamentos rurais, compreendendo 5.712 famílias assentadas. Dada essa magnitude, a região noroeste é a que concentra o maior número de assentamentos rurais, quando se observa a relação total do Estado (GRISSOTO, 2003)<sup>6</sup>.

É nesse contexto pluridimensional que se estabeleceu a Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) como resultado da luta das famílias assentadas por meio dos PAs da reforma agrária. Salienta-se que nesse município encontram-se três PAs denominados de Mongol,

<sup>6</sup> Atentando-se à questão agrária, Alentejano (2018, p. 312) contribui dizendo que há muitos anos a reforma agrária é anunciada, mas não efetivada no contexto brasileiro, visto que ela vem sendo substituída “cada vez mais pela combinação de privilégios ao agronegócio e políticas de colonização e regularização fundiária, as quais funcionam ao mesmo tempo como mecanismo de distensão dos conflitos e abertura de novas áreas de expansão para o agronegócio”. Em alguns momentos, como, por exemplo, os primeiros mandatos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, em virtude da pressão dos movimentos sociais e de apoio político da sociedade à causa, foi necessário responder a esta reivindicação histórica. Para isso, recorreram a diversos mecanismos (colonização, regularização fundiária, manipulação de estatísticas) sem efetivamente realizar a reforma agrária. Isso foi feito não apenas com o objetivo de atender às reivindicações sociais, mas, sobretudo, não causar indisposição com os grandes latifundiários, bem representados pela bancada ruralista (Idem). Ainda segundo Alentejano (2018), esse contexto se agravou após o governo ilegítimo de Temer, pois, em seus primeiros atos, extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e vem conduzindo a questão agrária de modo a privilegiar a titulação definitiva dos assentamentos rurais já existentes e a paralisar as desapropriações e a criação de assentamentos. Isso pode ser observado tendo como base os dados oficiais que apontam que, em 2016, foram criados somente 28 assentamentos e realizadas 21 desapropriações, enquanto foram emitidos 26.523 títulos de domínio.

Mamoeiras e Saco do Rio Preto, sendo esse último o local onde se encontram as instalações físicas da EFAN.

A Educação do Campo como um dos objetivos de luta dos trabalhadores assentados da região tem sua origem no início dos anos 2000, momento em que perceberam a necessidade de criar cursos profissionalizantes que fossem contextualizados e que tivessem como pano de fundo a atividade agrícola. Inicialmente, essa demanda surgiu dos três assentamentos que estão na área de abrangência do município de Natalândia, mas, aos poucos, os municípios circunvizinhos se integraram ao movimento<sup>7</sup>.

Os primeiros passos no intuito de concretizar a luta dos assentados ocorreram com a realização do I Seminário Regional sobre Escola Família Agrícola realizado em Paracatu – MG, em 2002, evento organizado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) no intuito de discutir acerca dos procedimentos para a implantação de uma escola agrícola.

Na perspectiva de dar andamento às discussões iniciadas em Paracatu, foi realizado, ainda em 2002, o I Encontro da EFA no PA, no local onde a EFAN funciona atualmente, com a participação da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), que se dispôs a contribuir com o processo de implantação da EFA oferecendo suporte técnico para essa finalidade.

Após os eventos supramencionados e a realização de diversas reuniões com o propósito de aprofundar os conhecimentos sobre a EFA, foi realizada uma Assembleia Geral, em 15 de abril de 2003, na Câmara Municipal de Natalândia, momento em que foi constituída a Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN). Essa associação nasce como uma entidade civil, sem fins lucrativos, com duração determinada, composta pelas famílias, egressos, pessoas e entidades afins, e tem como área de abrangência os municípios dos territórios do noroeste de Minas e das águas emendadas, região que compreende o município onde está localizada a EFAN. Além disso, a responsabilidade dessa associação é a de manter e gerir a Escola Agrícola.

Entretanto, apesar de a AEFAN ter sido criada em 2003, foi somente em 2007 que o primeiro curso foi ofertado. O considerável espaço-temporal entre a criação da AEFAN e a

---

<sup>7</sup> O percurso histórico da EFAN foi descrito baseando-se nas informações presentes no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Formação, sendo que este último representa a organização curricular de uma EFA. As informações destes documentos podem ser acessadas no seguinte link: <https://noticias.efanmg.com/documentos-importantes/>.

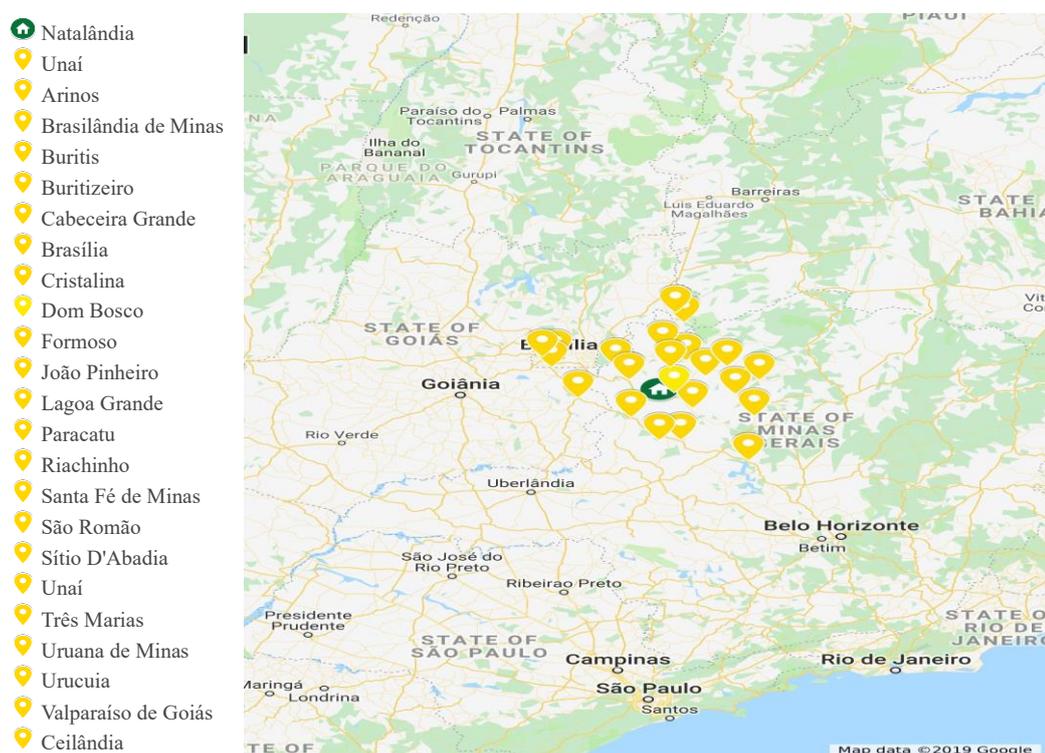
oferta do primeiro curso se deve aos entraves burocráticos para o funcionamento do curso.

O primeiro curso ofertado foi o curso técnico em agropecuária integrado ao médio em regime de alternância e contava com 42 alunos matriculados. Contudo, a infraestrutura do local era bastante precária, o que somente foi solucionado em 2013, quando passou a funcionar na área de 14ha concedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nesse local, foi construída a infraestrutura apropriada para atender às necessidades da comunidade escolar durante o tempo-escola.

Desde então, a EFAN tem se consolidado na região noroeste e, atualmente, oferta educação nos níveis fundamental (somente 8º e 9º ano), curso técnico em agropecuária na modalidade integrado e Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando, em 2019, 493 estudantes matriculados, assim distribuídos: 79 no ensino fundamental (8º e 9º ano), 276 no ensino médio integrado, 99 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 39 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os pais.

Ressalte-se que os estudantes matriculados são oriundos não apenas da região noroeste do Estado de Minas Gerais, mas de outras regiões do Estado, do Distrito Federal e de Goiás, conforme pode se observar no mapa que se segue.

**Figura 1: Abrangência da EFAN**



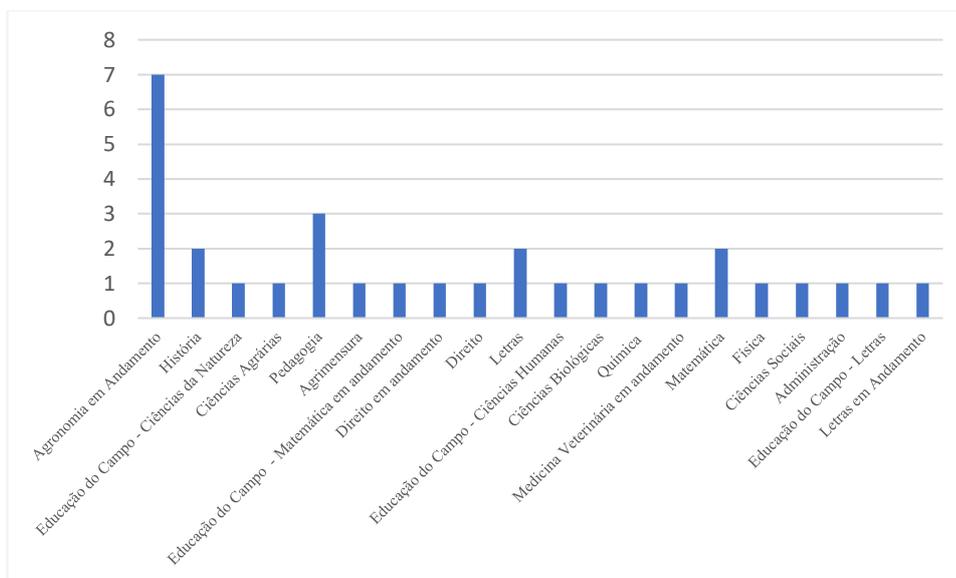
Fonte: Google My Maps (2019).

Esse dado evidencia que a EFAN representa uma possibilidade de formação de jovens e adultos do campo não apenas para aqueles que residem na região na qual a instituição está inserida, mas também para um público que, apesar de residir em regiões longínquas, tem a oportunidade de ter acesso à educação sem a necessidade de sair do campo.

No que diz respeito aos professores, há que se observar que atualmente o corpo docente da EFAN é composto por 24 docentes, cuja faixa etária varia entre 18 a 53 anos. Desse total, 9 são professores externos e 15 são professores/monitores. Apesar de a EFAN nominar todos os professores como monitores, nesta pesquisa, faz-se uso da distinção entre professor e professor/monitor. Neste caso, professores são os profissionais contratados para ministrar aulas de determinada disciplina, restringindo suas atividades à sala de aula. Por sua vez, os monitores também são professores, contudo, além dessa atividade, são os responsáveis pelo acompanhamento diário dos estudantes no ambiente escolar e no meio sociofamiliar. Como se trata de uma escola em tempo integral, geralmente os monitores moram nas dependências da escola ou passam a maior parte da semana no ambiente escolar. Segundo Cerqueira e Santos (2012, p. 8), no Plano de Estudo, os professores/monitores “agem como motivadores, orientadores e facilitadores desse processo de aprendizagem e capacitação. Além disso, o monitor deve visitar as famílias e as comunidades dos alunos a fim de efetivarem um real acompanhamento destes alunos no seu período de alternância”.

Além disso, da relação total dos docentes, 10 são egressos da EFAN, ou seja, concluíram o curso técnico integrado em agropecuária na EFAN e hoje atuam como professores no curso. E, no tocante à formação acadêmica, 15 possuem curso superior completo e 9 fazem curso superior.

Ao verificar a formação superior dos professores e professores/monitores da EFAN, é possível notar que 11 deles estão cursando um curso superior, sendo que a maioria faz o curso superior em Agronomia. Cabe ressaltar também que, dentre os docentes da EFAN, cinco possuem dois ou mais cursos superiores, o que contribui para que um mesmo docente ministre diferentes disciplinas. O gráfico abaixo apresenta as informações sobre a formação superior dos docentes.

**Gráfico 1:** Formação Superior - Docentes EFAN

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019).

Conforme definido pelo Estatuto da Escola Família Agrícola de Natalândia, a EFAN é considerada de cunho particular e comunitário. A manutenção advém das contribuições simbólicas das famílias associadas; de contribuições esporádicas de parceiros, como, por exemplo, a FETAEMG e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), e, em sua maioria, dos repasses financeiros do Estado.

Observa-se que a concretização da EFAN se fez por meio do envolvimento dos movimentos sociais e dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na luta por uma educação do e no campo na região noroeste do Estado. Isso demonstra a ausência do poder público na proposição de políticas públicas educacionais para os jovens do campo da região de modo a assegurar que tenham acesso à educação, sem, contudo, sair do campo.

Entretanto, é importante que haja uma articulação para o estabelecimento de políticas de Estado que se comprometam com a manutenção e ampliação destas instituições. Acerca disso, destaca-se que o Estado de Minas Gerais, em 2003, instituiu o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas por meio da Lei Estadual 14.614. Apesar disso, foi com a Lei Federal 12.695, de 25 de julho de 2012, que a Lei Estadual passou a ser potencializada, uma vez que, por meio da referida lei, assegurou-se o repasse de recursos do FUNDEB às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que ofertem educação do campo tendo como proposta pedagógica a formação por alternância.

Deste modo, os recursos que o Estado repassa para contribuir com a manutenção da EFAN são provenientes, em sua maioria, dos repasses federais realizados via FUNDEB, sendo que a distribuição é efetuada por meio de parcelas distribuídas ao longo do ano. Em 2017, das três parcelas previstas, uma não foi efetuada, o que dificultou o planejamento das ações da Escola, inclusive o pagamento dos salários dos professores. Por sua vez, em 2018, o Estado efetuou o repasse das três parcelas previstas, mas não realizou o pagamento da parcela do exercício anterior. Apesar disso, os repasses realizados possibilitaram o encerramento das atividades de acordo com o que fora anteriormente previsto. Neste ano, contudo, o governo estadual ainda não realizou nenhum repasse financeiro, o que tem dificultado o cumprimento de despesas com pessoal e com a manutenção de serviços básicos, como alimentação e gastos com a manutenção da moradia estudantil.

É necessário destacar por fim que, apesar de o repasse de recursos via FUNDEB ser assegurado em lei, a legislação não estipula o período em que devem ser repassados os referidos valores. Aponta apenas que metade do valor deve ser feito no primeiro semestre e o restante no segundo semestre. Com isso, as EFAs iniciam as atividades letivas sem previsão de quando poderão, por exemplo, arcar com os custos de pessoal. Neste sentido, uma das bandeiras de luta destas instituições é a necessidade de definir em lei que os recursos sejam repassados antes mesmo do início das atividades letivas.

Salienta-se que a implantação da EFA no município de Natalândia/MG não representa um fato isolado, descontextualizado, historicamente. A sua construção encontra respaldo no contexto do movimento da Educação do Campo, que, nos últimos anos, tem contribuído para multiplicar e consolidar experiências de formação baseadas na alternância, como será apresentado a partir da origem dos Centros de Formação por Alternância (CEFFAs).

### **1.3 A Pedagogia da Alternância no contexto mundial e brasileiro: breve histórico**

O movimento de constituição dos CEFFAs transcende em tempo e espaço as experiências brasileiras, já que a história das Escolas Famílias Agrícolas remete-nos à França, em 1935, momento em que surge a ideia de uma “escola realmente para o meio rural e do meio rural, uma escola que rompe (...) radicalmente com o modelo urbano, não nascido de estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 2014, p. 45).

O contexto histórico desse período, período entreguerras, demonstra que a realidade agrária da França era marcada por um número considerável de pequenas propriedades familiares, das quais extraía a subsistência. Além disso, os camponeses viviam em situação de extremo abandono em relação às políticas públicas destinadas a assegurar os direitos básicos, como saúde e educação (SILVA, 2003).

Relativo à educação, a preocupação estatal era com o ensino urbano. A Igreja Católica, nesse período, já não era responsável pela condução das escolas, haja vista a separação entre Estado e Igreja. Ainda assim, esboçava preocupação com a educação dos camponeses, contudo, não possuía nenhuma proposta concreta em relação à educação do meio rural (SILVA, 2003).

Deste modo, aos filhos dos camponeses franceses restavam apenas duas opções: permanecer no trabalho rural junto à família e interromper o processo escolar ou sair do seio familiar e ir para as cidades para continuar os estudos. Na maioria das vezes, como as famílias necessitavam da contribuição do trabalho dos filhos e, ao mesmo tempo, não tinham condições de mantê-los na cidade, restavam aos jovens permanecer no meio rural (SILVA, 2003).

Em meio a essa realidade, Begnami (2003) destaca a presença de três personalidades que contribuíram para agregar a discussão sobre uma proposta de educação para o campo. São eles: o agricultor Jean Peyrat, presidente do Sindicato Central de Iniciativa Rural (SCIR)<sup>8</sup> de Sérignac-Pédoubou e pai do estudante Ives, um dos primeiros estudantes do movimento que se iniciava; o Padre Abbé Graneau, pároco da Vila, comprometido com as causas da agricultura e das questões rurais; e o jornalista Arsène Couvrer, presidente da SCIR nacional, que contribuiu para estabelecer os primeiros contatos entre os agricultores e o governo do país.

Com base nas discussões iniciais com esses expoentes e ampliadas e aprofundadas com outros agricultores da região é que surge a intenção objetiva de pensar uma alternativa viável de formação que contemplasse uma formação geral, social e profissional para seus filhos. Mais que isso, buscavam um projeto de formação adaptado aos jovens que viviam a realidade rural, bem como que contribuísse para o desenvolvimento do local onde estavam inseridos (SILVA, 2003).

---

<sup>8</sup> Segundo Silva (2003), o SCIR era uma espécie de organismos ligados aos sindicatos cujo objetivo era constituir meios que contribuíssem para a evolução do mundo rural. De outro modo, eles cuidavam “exclusivamente dos processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores para melhorar a produção; reconstruir a agricultura e o campo, empoderando os agricultores para o paulatino protagonismo na direção de suas próprias organizações cooperativas, sindicais etc.” A criação dos SCIRs ocorre por volta de 1920 (BEGNAMI, 2003, p. 22).

Essas discussões propiciaram o surgimento de diversas proposições de modelos de formação capazes de atender às necessidades atuais e futuras dos jovens camponeses. E, após essas discussões, houve um consenso que possibilitou a criação da primeira experiência de formação com base na alternância que dois anos depois, em 1937, daria origem à *Maison Familiale Rurale* (MFR) (QUEIROZ, 1997).

Segundo Nosella (2014, p. 48), essa primeira experiência era composta pela presença de quatro estudantes que permaneciam uma semana por mês em estudos na escola que se firmou na Casa Paroquial do Padre Abbe Graneau, único professor do período, e os demais dias do mês na “escola da vida”. O currículo era composto pelo conteúdo técnico-agrícola, mas não havia nenhuma pré-formulação, já que o conteúdo dependia de materiais de cursos de agricultura elaborados por um instituto católico e enviado por correspondência para o pároco. Somente em meados de 1942/1943, as MFRs começaram a esboçar um currículo próprio, dotado de maior complexidade.

Chartier (1985 apud SILVA, 2003) chama a atenção de que, desde o início, as características presentes nas MFRs deveriam ser as seguintes: responsabilidade das famílias na gestão por meio da criação de um conselho administrativo e de uma associação composta pelos pais e representantes locais; a vivência dos estudantes em pequenos grupos propiciada pelo regime de internato no qual assumiam responsabilidades, inclusive pela manutenção da casa; composição de uma equipe de formadores que atuava de acordo com as diretrizes do Conselho de Administração e a presença de uma pedagogia adaptada à realidade dos camponeses.

Em meio a essas características, Queiroz (1997) aponta as acentuadas diferenças das MFRs em relação às demais escolas rurais, uma vez que seus currículos são formulados levando em consideração a realidade do estudante e de seus familiares. Além disso, os pais são coautores no processo de formação dos filhos, pois participam de toda a vida da escola, desde o acompanhamento dos filhos, quando estão no seio da família, até a administração, coordenação e manutenção na escola.

Apesar disso, o processo de constituição da MFR não significou uma tarefa fácil. Ao contrário, se constituiu numa caminhada permeada por uma tríade ação-pesquisa-formação permanente, “feita de tentativas e ensaios, de empirismos e de reflexões, de desordem e de ordem, de informação e de formação, de estruturação e de organizações para existir, afirmar-se, chegar, gerir suas dependências, ganhar em autonomia, ser si mesmo e solidário” (GIMONET, 2007, p. 27). Isso porque os fundadores das primeiras MFRs não possuíam um guia com as diretrizes de um tipo ideal de escola, tampouco tinham conhecimentos de pesquisas e inovações

pedagógicas. Entretanto, entendiam que o modelo de educação do período não atendia às necessidades da população do campo.

Essa proposta de ensino se solidificou e se expandiu pela França nos idos da década de 1950 e, gradativamente, chegou à Itália e a outros países europeus. No que concerne às experiências italianas, berço do segundo momento de experiências baseadas na alternância, nota-se que as primeiras escolas se estabeleceram na região de Treviso e Verona, localizadas no norte da Itália, no início da década de 1960, e foram denominadas de *Scuole Famiglia Rurali* (SFR).

De acordo com Mocelin (2016), a Itália, no pós-II Guerra Mundial, vivia um período crítico, pois a população italiana vivenciava situações precárias, de miséria, que fizeram com que a região na qual foram instaladas as primeiras SFRs passasse por um amplo processo de emigração, no intuito de buscar melhoria de vida.

Diante deste contexto, Domenico Sartor, político da região, juntamente com personalidades influentes nas áreas da política e da economia, buscou encontrar solução para a situação de miséria e de êxodo rural vivenciada pela região. Por essa razão, foram criadas “escolas profissionalizantes, tanto para as indústrias, quanto para a agricultura” (MOCELIN, 2016, p. 38), como centros vinculados às atividades desenvolvidas pelo Instituto Profissional de Castelfranco Veneto (IPSA).

Após esse feito, destaca Zamberlan (2003) que o próprio Domenico Sartor, ao conhecer as experiências francesas de alternância, conseguiu transformar, em conjunto com seus colaboradores, os centros vinculados ao IPSA em Escolas Família Rural que tinham a participação direta da família. Contudo, os centros educativos não pertenciam às famílias, pois essas eram apenas colaboradoras.

Essas experiências se expandiram na década de 1970 para outras regiões da Itália. Entretanto, após esse período, ocorreu uma retração no número de escolas, chegando ao quase desaparecimento das Escolas Família Rural italianas, fazendo com que, segundo Zamberlan (2003), hoje sejam encontrados poucos centros formativos por alternância no país. Além disso, cada um dos centros possuía características e fisionomia político-administrativa próprias, diferentes das de outros países que difundiram a experiência formativa por alternância e mantiveram alguns pilares desde o início das atividades. Soma-se a isso uma diversificação de atividades, não se restringindo às atividades agrícolas.

A essa “desmobilização progressiva”, Zamberlan (2003, p. 31) credita vários motivos, dentre os quais destacam-se: a diminuição das famílias no ambiente rural; a ausência de

construção de uma rede-coordenação que possibilitasse inter-relações, no intuito de consolidar aspectos políticos e pedagógicos entre as experiências educativas baseadas na alternância; a ausência de formação inicial e permanente dos professores/monitores, como acontecia nas experiências francesas. Soma-se a isso a presença direta do poder público, o que gerou uma agremiação de princípios da formação por alternância com a educação tradicional. Isso contribuiu para enfraquecer o movimento, pois “sem envolver de fato e de direito os segmentos populares, de forma continuada e participativa” (ZAMBERLAN, 2003, p. 33), o que foi construído se esvaiu, cooperando para o desaparecimento da referida experiência.

Num terceiro momento, fora do contexto europeu, experiências com base na Pedagogia da Alternância foram desenvolvidas na África e na América Latina, sendo que, nesta última, o Brasil foi o primeiro país a desenvolver a experiência.

Conforme Begnami (2003), a primeira experiência brasileira surgiu no final da década de 1960, no sul do estado do Espírito Santo, por meio da criação da Escola Família Agrícola em Olivânia, município de Anchieta. Essa primeira experiência sofreu influências daquelas desenvolvidas na Itália e foi marcada pela atuação do Padre Humberto Pietrogrande, da Companhia de Jesus (Jesuítas), que identificou a necessidade de pensar uma escola que pudesse contribuir com a realidade do campo no Espírito Santo, num momento em que o Estado vivia um processo acelerado de êxodo rural, o que contribuía para que se agravasse o desânimo dos que permaneciam no meio rural.

Para contribuir com a concretização desse processo, foi criado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), movimento que, naquele período, também possibilitou a criação da EFA de Alfredo Chaves. Posteriormente, já na década de 1970, expandiu-se a criação para outras regiões do Estado e, na década seguinte, ocorreu a consolidação em outras regiões do Brasil.

Em Minas Gerais<sup>9</sup>, a primeira experiência com base na alternância data de 1983, quando foi criada a primeira Escola Família Agrícola no município de Muriaé, na Zona da Mata Mineira. Já em 1990, foram criadas a Escola Rural Padre Adolfo Kolping no município de Formiga e a Escola Família Chico Mendes no município de Conselheiro Pena. Apesar de as duas primeiras Escolas não terem prosseguido as suas atividades, a década de 1990 pode ser

---

<sup>9</sup> Destaca-se que, segundo dados da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) de 2018, existem 21 EFAs no estado e 13 pedidos de implantação. Dentre aquelas em funcionamento, o quantitativo de estudantes matriculados perfaz o total de 2.300, sendo 435 nos anos finais do Ensino Fundamental, 1.555 no Ensino Médio e 310 na Educação de Jovens e Adultos. Outro destaque necessário é que, dentre as EFAs do estado, a EFA de Natalândia é a que possui o maior número de estudantes matriculados.

caracterizada como uma década profícua, pois foi um período que favoreceu a criação de várias EFAs em Minas Gerais (SILVA, 2012).

Silva (2012) explicita que a implantação das primeiras experiências de Pedagogia da Alternância em Minas Gerais está associada ao movimento social e eclesial de base que, nas décadas de 1970 a 1980, atuou no meio rural mineiro, favorecendo a criação e/ou reestruturação de sindicatos rurais e de movimentos de organização dos agricultores rurais.

No período de consolidação e expansão das EFAs no cenário brasileiro, Silva (2003) aponta que se inicia a implantação das primeiras Casas Familiares Rurais do Brasil, constituindo outra vertente de formação por alternância, neste caso, vinculada ao movimento internacional das *Maison Familiale Rurale*. São, portanto, experiências cujo nascimento e desenvolvimento ocorreram desvinculados do movimento das EFAs.

No que diz respeito às Casas Familiares Rurais, as primeiras experiências ocorreram no nordeste brasileiro. Num segundo momento, essas experiências se expandiram para o sul do país, período em que foram desenvolvidas na região sul do Paraná. Num terceiro momento, houve a expansão dessas experiências para outras regiões do Paraná e, ao mesmo tempo, para outros estados do sul brasileiro. Acerca disso, Silva (2003) acrescenta que, ainda que não se tenha informações concisas sobre o assunto, pode-se falar de um quarto momento da expansão das CRFs, no qual se verifica um crescimento contínuo dessas instituições nos estados integrantes da área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

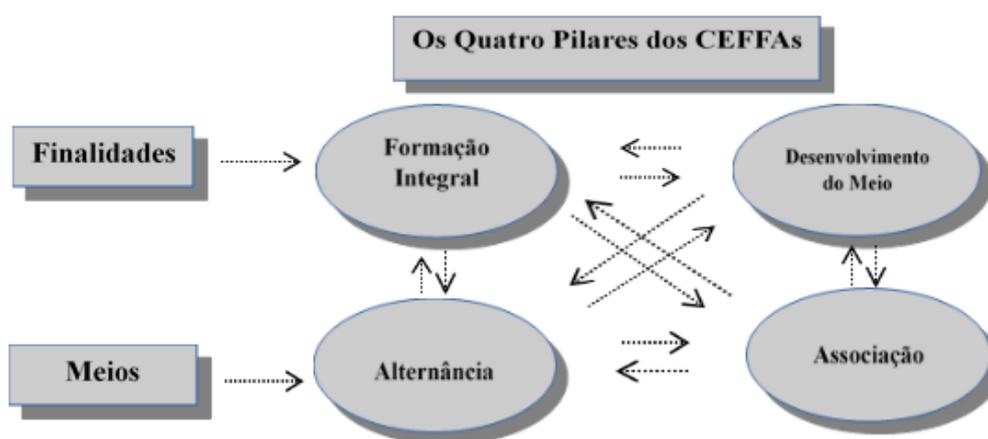
Salienta-se, com base em Silva (2003), que, apesar das especificidades das EFAs e das CFAs, ambas são originárias das experiências francesas das MFRs e possuem como princípio norteador a Pedagogia da Alternância como proposta que viabiliza a alternância entre tempos de vivências no meio escolar e no meio familiar.

Em 2005, durante o III Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, as experiências por alternância se articularam num movimento denominado de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), englobando as diferentes experiências existentes no cenário nacional, quais sejam: Escolas Familiares (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas de Assentamento (EAs), Programa de Formação de Jovens Empresários (PROJOVEM); Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Casas das Famílias Rurais (CDFRs); Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) (MELO, 2013).

Insta frisar que essa multiplicação dos CEFFAs vem contribuindo para o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como instrumento educativo, bem como para a sua disseminação para outros espaços educativos. Silva (2015) destaca que, no atual campo educacional brasileiro, presenciamos um significativo conjunto de experiências e de políticas públicas que têm como premissa a pedagogia da alternância na formulação de propostas educativas para a população do campo. Como exemplos, pode-se citar o ProJovem Campo – Saberes da Terra; Programas Licenciaturas do Campo; Programa Residência Agrária; entre outros.

Para concretizar a proposta dos CEFFAs, Begnami (2003) e Gimonet (2007) apontam que quatro são os pilares que dão sustentação às propostas educativas baseadas na alternância. São elas: a alternância como método pedagógico; a base associativa como responsável por conduzir o projeto de gestão escolar; a formação integral, reconhecendo o estudante como sujeito no processo formativo e o desenvolvimento sustentável do meio rural, como se pode observar na figura abaixo.

**Figura 2: Os Quatro Pilares dos CEFFAs**



Fonte: Gimonet (2007, p. 15)

Gimonet (2007) esclarece que esses pilares estão presentes na identidade do movimento mundial dos CEFFAs e se constituem nos meios e nas finalidades dos Centros de Formação. Deste modo, as finalidades são a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento do meio social no qual o estudante está inserido. Como meios para alcançar os objetivos, define o princípio da associação, devendo ter a família como partícipe na condução

do projeto educativo e a alternância de períodos educativos, ora no ambiente escolar, ora no ambiente socioprofissional.

Por meio desses pilares, nota-se que a alternância busca a integração entre ambiente escolar e ambiente familiar. Contudo, é preciso destacar que a alternância não se constitui como sinônimo de rotação automática entre espaços desconectados. Compreendê-la como princípio pedagógico é reconhecer que estes dois ambientes se integram e não concebem a supremacia de um espaço em detrimento do outro. Isso significa

articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida – a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola (SILVA, 2003, p. 12).

É importante destacar que, para que o objetivo seja alcançado através da formação por alternância, é necessário que haja uma integração contínua entre os quatro pilares, pois, caso não haja um movimento dialético entre eles, haverá o comprometimento do processo formativo baseado na alternância.

Para dar sustentação ao processo formativo e à articulação entre os diferentes tempos-espacos, são utilizados diversos procedimentos pedagógicos/metodológicos que se entrelaçam e sustentam a organização do trabalho pedagógico na Pedagogia da Alternância, conforme será analisado. Isso é importante, pois “sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva” (GIMONET, 2007, p. 28).

### *1.3.1 Procedimentos pedagógicos/metodológicos da Pedagogia da Alternância*

O exposto anteriormente demonstra que a Pedagogia da Alternância (PA) tem sua origem no meio social, como resposta aos problemas vivenciados pela população do campo. Ou seja, não se trata de uma proposta criada pelo governo para atender às necessidades dos agricultores, mas sim da necessidade premente de alternativas educacionais que atendessem às demandas dos pequenos agricultores e trabalhadores rurais.

Além disso, o processo educativo baseado na alternância orienta-se pelo conhecimento das comunidades, dos estudantes e dos familiares. Conhecimentos que são adquiridos através das vivências, dos costumes, da cultura, do saber-fazer. A esses conhecimentos procura-se dar

um novo significado através da reflexão crítica desenvolvida no ambiente escolar (MENEZES, 2003).

Esse processo acontece através da alternância de tempos entre a formação na propriedade e a formação teórica na escola. Nessa última, para além das disciplinas do curso, trabalha-se ainda a preparação para a vida associativa e comunitária. De outro modo, pode-se dizer que a alternância une a prática à teoria, ou ainda, parte do vivido para se chegar a um conhecimento amplo da realidade.

Gimonet (2007), contribuindo para o debate sobre a articulação dos tempos e dos espaços de formação, afirma que o processo de alternância ocorre em três tempos, conforme apontado no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Um processo de alternância num ritmo de três tempos

<b>1. O meio familiar, profissional e social</b>	<b>2. O CEFFA</b>	<b>3. O meio</b>
Experiência, observações	Formalização – estruturação	Aplicação – Ação
Investigações, análise	Conceitualização	Experimentação
(Saberes experienciais)	(Saberes teóricos e formais)	(Saberes Ações)

**Fonte:** Gimonet (2007, p. 30)

Esses três tempos formam um tripé dialético articulado entre si, possibilitando a “continuidade na sucessão das microrrupturas que representa a passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo” (GIMONET, 2007, p. 29).

A concretização deste processo dialético, que envolve diferentes tempos, exige lançar mão de vários procedimentos e ferramentas pedagógicas/metodológicas. Conforme destacado anteriormente, apesar de a literatura sobre o assunto denominá-los de instrumentos, neste trabalho, será utilizada a nomenclatura procedimento pedagógico/metodológico, a fim de apreendê-los num contexto histórico que tenha como plano de fundo a realidade do campo. Trata-se de procedimentos que foram sendo elaborados ao longo da história da PA e que são articulados entre si, uma vez que um procedimento conduz ao outro, e só fazem sentido quando desenvolvidos em contextos que compartilham dos princípios da PA.

Para compreender a construção dos procedimentos da PA, é necessário retornar à criação da primeira MFR, que, ao primar pelo reconhecimento da realidade dos estudantes,

criou procedimentos que concretizassem essa proposta de estudo. Um dos principais procedimentos da MFR era o denominado de Monografia da Vila (*La Monographie de village*), que consistia na observação e coleta de dados feitas no ambiente em que os estudantes viviam (PESSOTTI, 1975; SILVA, 2003).

Contudo, esse procedimento foi abandonado dado o desinteresse dos estudantes em desenvolvê-lo, pois a ideia deste procedimento era conhecer a comunidade na qual estavam inseridos, a história da Igreja, da Vila, o que estava na contramão dos interesses dos jovens, visto que aspiravam ao conhecimento acerca de questões profissionais, relacionadas ao trabalho em si. Diante dessa constatação, redimensionaram este procedimento, passando a denominá-lo de Monografia da Propriedade (*La monographie de l'exploitation familiale*), para que pudessem ser atendidos os interesses dos estudantes, ao oportunizar que esses tivessem contato com o trabalho agrícola, a fim de proporcionar a análise e a compreensão da propriedade.

Segundo Silva (2003), por meio desse procedimento, ao longo dos três anos de formação, o estudante era conduzido a realizar uma abordagem bastante descritiva da propriedade, compreendendo desde a origem até a produção do local, para que pudesse ser capaz de compreender os limites e de apontar possíveis alternativas para a propriedade.

Bachelard (1994 apud SILVA, 2003, p. 58) descreve que a monografia exigia uma capacidade de julgamento difícil de ser solicitada a um adolescente, o que tornava esse procedimento bastante ambicioso. Além desse limite, destaca também que os “intercâmbios e as análises destas experiências mostravam a desigualdade dos resultados obtidos (...) bem como uma abordagem da propriedade ainda muito geral e abstrata”. Diante disso, esse procedimento foi substituído pelo Caderno da Propriedade (*Les cahiers d'exploitation familiale*), no qual o jovem registraria todas as ocorrências da propriedade, o que o tornava dinâmico e sempre atualizado.

Já no final dos anos 40, o Caderno da Propriedade era considerado o procedimento central da PA. Junto ao Caderno da Propriedade, outros procedimentos foram sendo desenvolvidos, como, por exemplo, as Visitas de Propriedades ou Visitas de Estudo, que visavam realizar visitas a propriedades agrícolas durante o período de permanência no meio escolar. Ademais, esses procedimentos foram sendo aperfeiçoados, bem como outros foram agregados para que pudessem contribuir com o processo formativo do estudante.

No contexto brasileiro são identificados, atualmente, como procedimentos básicos da PA os seguintes procedimentos: Plano de Formação, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Visitas e Viagens de Estudo, Visitas às Comunidades, Intervenções

Externas, Estágios, Projeto Profissional do Jovem. Vale ressaltar que esses procedimentos não são utilizados de forma uníssona ou em sua totalidade em todos os CEFFAs, uma vez que cada instituição, de acordo com a realidade da região, define quais e como será utilizado cada procedimento.

De modo a elucidar esses procedimentos, aponta-se que o Plano de Formação representa o fio condutor da PA, pois tangencia a organização do currículo de uma EFA no qual são expressos os objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Menezes (2003, p. 90) defende que o Plano de Formação se constitui

na síntese da política de formação da EFA. Elaborado com base em temas geradores, o Plano de Formação envolve todas as disciplinas ministradas nas séries dos cursos oferecidos. Nele encontram-se distribuídos de forma progressiva os conteúdos curriculares, dispostos de forma interdisciplinar e com base nos temas geradores, de maneira a contemplar os conteúdos mínimos das disciplinas exigidas pela legislação escolar e presentes nas ementas de cada uma delas (MENEZES, 2003, p. 90).

Mattos (2014) esclarece que a construção do Plano de Formação envolve a comunidade na qual o CEFFA está inserido, pois abrange monitores, família e lideranças da comunidade, no intuito de elencar os problemas e as possíveis soluções. Através deste levantamento são selecionados temas geradores, reconhecidos como aqueles significativos, que tenham relação com a vivência do jovem, no intuito de compor o Plano de Formação. Disso depreende-se que a organização curricular não é realizada sem considerar a vivência do jovem, o que diferencia essa proposta de educação daquelas calcadas em um currículo impositivo e inflexível diante da realidade dinâmica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Em relação à EFAN, é necessário esclarecer que o Plano de Formação é revisto quando necessário, a fim de verificar se será necessário retirar e/ou acrescentar novos temas que se aproximam da realidade local. Caso não haja necessidade de alterar os temas presentes, o Plano de Formação permanece como proposto. Destaca-se que, em 2018, o documento foi revisto e novas temáticas foram acrescentadas no intuito de melhor se aproximar da realidade dos estudantes.

Esses temas geradores irão subsidiar a construção do Plano de Estudo, que consiste num questionário elaborado pelos estudantes sob a orientação dos monitores, para que seja respondido juntamente com os familiares e outros membros da comunidade (MENEZES, 2013). A reflexão provocada pelo Plano de Estudo dá origem ao Caderno da Realidade, que propicia o registro de anotações do conhecimento da realidade e das experiências educativas

proporcionadas no CEFFA. Esse procedimento funciona como um diário que motiva o registro de experiências vivenciadas no ambiente escolar e sociocomunitário (GIMONET, 2007).

As pesquisas propiciadas pelo PE são socializadas com os demais estudantes através de debates e problematizadas, no intuito de conhecer e compartilhar as descobertas e as contribuições de cada um. Gimonet (2010, p. 6) acrescenta que a colocação em comum “permite introduzir a troca e a confrontação no seio de um grupo de pares com todos os efeitos que isto subentende. Ela dá poder a cada um e ao grupo (...) ela é, por excelência, uma atividade de socialização”.

Outro procedimento característico da PA são as Visitas e Viagens de Estudo realizadas com base nos temas discutidos pelo PE com o objetivo de proporcionar ao estudante conhecer práticas e experiências de outros grupos distintos da realidade em que vivem e cujas práticas sobre o tema estudado tenham avançado (MAZZEU, 2010).

Destaca-se que, durante o período de realização da pesquisa de campo, neste caso, de setembro de 2018 a fevereiro de 2019, a EFAN realizou oito visitas e viagens de estudo, compreendendo desde visitas a fazendas da região à participação em eventos culturais e pela defesa do movimento de educação do campo.

Contribuem também para o aprofundamento do PE as chamadas intervenções externas, ou palestras, como também são denominadas. Essas intervenções são realizadas por especialistas que detêm conhecimentos não dominados pelos monitores acerca do tema abordado, o que contribui para o crescimento não apenas do estudante, mas também do monitor (MAZZEU, 2010).

As visitas à comunidade são desenvolvidas pelos professores no intuito de conhecer a realidade dos estudantes e aproximar as famílias do processo formativo, motivando-as a se envolver na educação dos filhos (DALIA, 2011; MELO, 2013). Conforme a realidade da EFAN, as visitas à comunidade são, costumeiramente, realizadas durante o período de férias escolares, de modo especial durante a atividade “Caravana EFAN”, ação realizada pela instituição com o objetivo de divulgar a escola nos municípios circunvizinhos.

O estágio oportuniza ao estudante a vivência profissional com o devido acompanhamento do formador. Segundo Mazzeu (2010), através do estágio, o estudante vivencia uma situação concreta de trabalho, fazendo com que seja possível observar, vivenciar, experimentar e realizar novas formas de trabalho. As atividades de estágio devem estar em consonância com o Plano de Formação (DALIA, 2011).

É oportuno mencionar que, na EFAN, o estágio se divide em três momentos:

- Estágio Metodológico – realizado na EFAN com o objetivo de aproximar o estudante das legislações e normas relacionadas à profissão de técnico em agropecuária;
- Estágio Social – realizado em alguma instituição social com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da sociedade;
- Estágio Técnico – realizado em alguma instituição externa com o objetivo de proporcionar a experiência da profissão de técnico em agropecuária.

Além destes procedimentos, a EFA possui também o Projeto Profissional do Jovem (PPP), cujo objetivo é permitir que o estudante elabore um projeto com base na sua realidade, a fim de contribuir para a geração de emprego e renda para o estudante e sua família (MELO, 2013). Contribui para que o “alternante vivencie todas as etapas de uma atividade profissional, desde o seu planejamento até a sua implementação, passando também pela pesquisa teórica e de campo” (DALIA, 2011, p. 37).

A construção do PPJ na EFAN ocorria no último ano do ensino médio. Contudo, para o ano de 2019, o corpo docente verificou a necessidade de alterá-lo para o segundo ano do ensino médio para que os estudantes, caso queiram, possam ter a oportunidade de, no terceiro ano, se preparar para outras atividades, como o estágio técnico e a realização de exames vestibulares.

Por fim, no intuito de facilitar a compreensão, apresenta-se o quadro-resumo com uma breve descrição do objetivo de cada um dos procedimentos supramencionados.

**Quadro 2:** Procedimentos Pedagógicos/Metodológicos da Pedagogia da Alternância

<b>Procedimento</b>	<b>Objetivo</b>
Plano de Formação	Elaborado no início do ano letivo com o objetivo de organizar o currículo da EFA. Tem como atores os familiares, os educandos e a EFA.
Plano de Estudo	Roteiro de observação e investigação construído pelos estudantes e professores/monitores para que seja observado e refletido no retorno à comunidade de origem.
Colocação em Comum	Compartilhamento, em sala de aula, das investigações realizadas através do Plano de Estudo, a fim de conhecer as descobertas de cada estudante.

Continua

Continuação

<b>Procedimento</b>	<b>Objetivo</b>
Caderno da Realidade	Propicia o registro dos educandos acerca do conhecimento da realidade.
Visitas e viagens de Estudo	Visa proporcionar a observação de realidades diferentes daquelas por eles vivenciadas.
Intervenção Externa	Consiste em palestras, cursos, seminários com objetivo de contemplar a temática trabalhada.
Visita à comunidade	Consiste na visita dos professores/monitores à propriedade dos estudantes na perspectiva de conhecer a realidade dos estudantes e aproximar a EFA da comunidade.
Estágios	Tem como objetivo oportunizar ao estudante a vivência de outras experiências, para que possa contribuir para a melhoria de suas ações no contexto sociofamiliar e no contexto escolar. Além disso, contribui para aprimorar conhecimentos práticos, teóricos e científicos. Na EFAN, o estágio se divide em três: estágio metodológico, estágio social e estágio técnico.
Projeto Profissional do Jovem	Consiste na formulação de um guia que contempla a proposta de implementação de um empreendimento para a família e/ou comunidade, para que o estudante possa compreender as etapas de uma atividade profissional, desde o planejamento à implementação.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos textos de Melo (2013), Begnani (2013), Pessoti (1987), Silva (2015) e Mazzeu (2010).

Conforme outrora mencionado, é necessário destacar que a exposição isolada destes procedimentos pedagógicos/metodológicos da PA não implica dizer que não haja uma articulação entre eles ou que essa proposta pedagógica se resuma na execução destes procedimentos. Ao contrário, trata-se de um processo formativo dialético no qual os procedimentos só fazem sentido articulados entre si e num contexto no qual se compartilha dos princípios e valores defendidos pela Pedagogia da Alternância.

### *1.3.2 Entre tempos e espaços de formação: o plano de estudo em foco*

Ao revisitar o processo de constituição das MFRs, Nosella (2014) expõe que, nos anos de 1946/1947, durante a fase da expansão e de sistematização da Pedagogia da Alternância, o

primeiro Plano de Estudo (PE) foi elaborado pelo educador André Duffaure, reconhecido como o artesão da Pedagogia da Alternância.

Para alguns teóricos, como Gimonet (2007), Menezes (2003) e Dalia (2011), o Plano de Estudo é o procedimento central de processos formativos baseados na Pedagogia da Alternância, pois representa o elo entre prática e teoria e entre meio escolar e o meio socioprofissional. Possibilita também conhecer os contextos e as vivências dos estudantes, na medida em que os temas abordados estão intimamente associados a esse contexto e não à realidade externa. É o procedimento pedagógico/metodológico que “representa a base do processo de formação geral ao permitir assentar as novas aprendizagens nos interesses da pessoa, na experiência vivida e analisada” (GIMONET, 2007, p. 39).

O PE é um procedimento realizado a cada tempo-escola com o propósito de direcionar os objetivos de aprendizagem durante o período que permanece no ambiente familiar. Esse procedimento se apresenta como um questionário, um guia de trabalho no qual são elencados um conjunto de elementos sobre o tema estudado com o objetivo de nortear as atividades que serão desenvolvidas no contexto escolar e no contexto sociofamiliar (PESSOTTI, 1975; MENEZES, 2003; GIMONET, 2007).

De modo a propiciar o conhecimento acerca da realidade dos estudantes, o desenvolvimento do PE se constitui por etapas que envolvem ações/atividades no contexto escolar e no contexto sociofamiliar. Geralmente, essas etapas são identificadas como: planejamento, construção, operacionalização, socialização, arquivo e adequação do conteúdo das disciplinas ao tema do PE (MELO, 2013).

A etapa inicial do Plano de Estudo, descrita como etapa de planejamento, se constitui através da definição do tema gerador presente no Plano de Formação, do qual subtraem subtemas que serão abordados no PE (MENEZES, 2003).

Gimonet (2007, p. 34) descreve que há uma diversidade de temas de estudos que englobam desde a vida profissional à vida familiar, social e pessoal. Entretanto, destaca que estes temas não devem ser isolados da realidade do estudante. Ao contrário, devem estar diretamente ligados à realidade das famílias e dos jovens, pois “os estudos propostos só apresentam um interesse duradouro se os alternantes encontram neles uma utilidade, um significado, um sentido”.

Ressalta-se que, até 2017, a EFAN desenvolvia, ao longo do ano letivo, seis Planos de Estudos, sendo abordado um tema específico em cada um deles. Contudo, dada a necessidade de que as temáticas abordadas nos PEs pudessem ser melhor discutidas, em 2018, os temas

foram reduzidos a três, sendo um tema a cada trimestre. Encerrado o ano letivo, perceberam que o resultado foi satisfatório, já que, ao dispor de um maior lapso temporal, foi possível realizar discussões e atividades mais aprofundadas sobre os temas.

Definido o tema que será abordado no Plano de Estudo, é realizada a construção de um roteiro de pesquisa (questionário) pelos estudantes com a orientação dos professores. Essa construção é precedida por uma motivação sobre o tema com o intuito de envolver o estudante com a temática que será pesquisada. Para a motivação são utilizadas diversas metodologias, dentre elas, faz-se uso de conversas, teatros e músicas.

Após a motivação, os estudos são conduzidos a uma descrição do fato, a elaborar questões que possibilitem descrever a situação, levantar informações iniciais sobre o objeto de estudo. De posse desses dados, são elaboradas questões que contribuam para a análise dos fatos com o objetivo de conhecer as causas e as consequências, as vantagens e as desvantagens, os porquês e os resultados. O questionário possui ainda questões que possibilitem a comparação tempo-espaço do objeto de estudo; a reflexão dos resultados ou as consequências da situação no presente e finaliza com questões que permitam a generalização, ou seja, trata-se de uma questão que propicia analisar o que diz o senso comum (MENEZES, 2003).

As questões elaboradas no ambiente escolar pelos estudantes e professores são refletidas durante a alternância no contexto sociofamiliar, momento em que o estudante dialoga com a família e a comunidade no intuito de responder às questões do PE. Este momento é o denominado de operacionalização do PE. Segundo Pessotti (1975), as observações e reflexões realizadas durante esse período são registradas para que sejam discutidas no ambiente escolar.

Respondidas às questões no ambiente familiar, o estudante retorna ao contexto escolar, momento em que é realizada a socialização das informações, sendo este momento denominado de Colocação em Comum. Ela “constitui a segunda atividade chave da Pedagogia da Alternância. Seus efeitos formativos e educativos são consequentes porque ela desempenha funções maiores” (GIMONET, 2007, p. 45).

É ainda reconhecida como o “segundo elo do processo de formação”, pois também possibilita a articulação entre tempos e espaços de formação. Possibilita também a partilha das experiências individuais e, ao conhecer as experiências dos demais estudantes, ultrapassa o seu caso particular, proporcionando conhecer outras experiências para além daquelas vivenciadas no contexto sociofamiliar (GIMONET, 2007, p. 45).

Após finalizada a socialização das informações, sistematizam-se as informações obtidas no Caderno da Realidade, momento denominado por Melo (2013) de arquivamento.

Este Caderno se desenvolve no espaço-tempo de formação e oportuniza o registro de informações, reflexões, estudos e aprofundamentos dos temas abordados pelo PE, isto é, as experiências educativas cotidianas e formativas adquiridas.

Caliari (2013) registra que o Caderno da Realidade representa uma tomada de consciência pelo estudante acerca da sua história, da sua realidade camponesa e do seu contexto social. Representa também um procedimento valioso da formação do estudante, dadas as densas reflexões que contém.

Na execução do PE, há ainda a etapa de adequação do conteúdo ao tema. Melo (2013) afirma que, nesta etapa, deve haver uma consonância entre os conteúdos curriculares das disciplinas ministradas na EFA e o PE, a fim de que a realidade do estudante seja abordada nas disciplinas estabelecidas na matriz curricular do curso.

Com base nessa breve descrição realizada sobre o PE, é possível notar que ele é um importante procedimento que contribui para que se valorizem as potencialidades da alternância, pois possibilita que o estudante transite de um lugar a outro, de uma experiência a outra, do individual ao coletivo, dentre outros. É ele quem contribui para manter o vaivém constante na relação ação – reflexão – ação, um momento dialético que tem como ponto de partida a realidade concreta.

Ao PE também é atribuído o caráter de confluência entre teoria e prática, uma vez que é por meio dele que essa relação se objetiva. Também é por meio dele que se minimiza a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois a atividade intelectual não subjuga a atividade manual. Ao contrário, garante “a manutenção de uma atividade intelectual, não por ela em si, mas associada, integrada à atividade quotidiana de trabalho” (GIMONET, 2007, p. 39).

## **2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL**

A proposta deste capítulo é dialogar com algumas categorias que se considera essenciais na discussão acerca de uma proposta de formação integrada. Proposta que se fundamenta nos escritos marxianos e que traz, em essência, o reconhecimento do trabalho como princípio educativo na condução de uma proposta de ensino médio integrado ao técnico.

Inicialmente, discute-se o conteúdo legislativo que trata sobre a possibilidade de um ensino médio integrado, buscando demonstrar as disputas de concepções que permeiam esse processo e que ora tende a atender, ainda que parcialmente, aos interesses da classe trabalhadora, e ora atende exclusivamente aos ditames do capital. Além disso, apresenta-se a defesa por uma concepção de formação integrada baseada na omnilateralidade.

Logo após, destaca-se a importante relação entre trabalho e educação, pois parte-se do princípio de que é improvável tecer análises acerca dessas duas categorias isoladamente, sem destacar as influências que mutuamente exercem uma sobre a outra. Posteriormente, discutem-se as contribuições de Gramsci sobre a Escola Unitária e do Trabalho como princípio educativo e, por fim, é discutido sobre a práxis e o seu contributo para o processo formativo aqui descrito.

### **2.1 Formação integrada omnilateral: os (des) caminhos na legislação brasileira**

Os meandros percorridos pela educação têm demonstrado que o conhecimento sempre foi uma “reserva de poder” para as elites dirigentes. A estas destinava-se a educação geral, enquanto a educação para o trabalho era destinada à classe que vive do trabalho (CIAVATTA, 2012, p. 86).

No contexto brasileiro, essa dualidade toma corpo estrutural e faz com que as legislações que regulam a educação nacional sejam influenciadas pelos interesses de classes e assumam a perspectiva econômico-social de cada período. Deste modo, o que se observa, de modo especial, a partir da década de 1940, é a organização da educação através de leis orgânicas marcadas pela segmentação com vistas a atender o setor produtivo, além de separar os que “deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção” (CIAVATTA, 2012, p. 87).

É neste contexto que se institucionaliza a educação profissional com o surgimento do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e da Rede Federal de Educação Profissional. Tal formação baseava-se numa pedagogia tecnicista, priorizando o treinamento e o disciplinamento do estudante e da memorização de procedimentos, sem produzir condições para que se efetivasse um processo de ensino-aprendizagem que contribuísse para que o estudante alcançasse a autonomia.

A partir da década de 1980, os movimentos sociais irromperam no contexto nacional na perspectiva de lutar pelo fim do regime militar. No âmbito da educação, um conjunto de educadores passaram a reivindicar a oferta de uma educação pública, gratuita, unitária, politécnica e omnilateral, que incorporasse o trabalho como princípio educativo e que tivesse como objetivo a superação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

Em face disso, o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi apresentado logo após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 com a incorporação das principais reivindicações desta comunidade educacional, de modo especial, esse projeto sinalizou a proposta de uma educação profissional integrada à formação geral, compreendendo os aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Contudo, um longo debate se instaurou, culminando com a aprovação de outro projeto de LDB, proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, em 20 de dezembro de 1996, através da Lei 9.394.

A essência do texto aprovado não apresentou nenhuma defesa em favor da formação integrada ou de seus correlatos (unitária, formação omnilateral, politécnica, dentre outras). Ao contrário disso, o que se assistiu foi não somente a proibição de uma formação integrada, como também a abertura para a regulamentação de formação fragmentada de educação profissional, cujas bases se assentam nas leis da empregabilidade, da flexibilidade, da adaptabilidade, dentre outras (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Com a promulgação da nova LDB, a educação brasileira foi estruturada em dois níveis compostos pela educação básica e superior, e nenhum desses níveis compreende a educação profissional. Essa, por sua vez, foi inserida em um capítulo distinto, composto por apenas três artigos. Com base nisso, nota-se que a educação profissional não foi considerada parte integrante da educação brasileira, mas sim “como algo que vem paralelo ou como apêndice” (MOURA, 2007, p. 16).

Convém destacar que, no tocante à educação do campo, a letra da lei retrata, em certa medida, a diversidade presente no campo, quando, em seu Art. 28, estabelece que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adequações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente.

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 21)

Chama-se a atenção para a substituição do conceito de adaptação para o conceito de adequação no âmbito das escolas do campo, reconhecendo o modo próprio da vida social e utilização do espaço do campo, a diversidade sociocultural, o direito não somente à igualdade, mas também à diferença. Isto significa que, ao falar em adequação, requer que se leve em consideração as singularidades locais, que o currículo e a metodologia sejam pensados de modo a compreender as necessidades dos estudantes do campo e que a organização inclua as peculiaridades da vida rural. Não se trata, portanto, de adaptar uma proposta curricular às demandas do campo, mas sim pensar uma proposta que atenda às demandas específicas dos povos do campo.

Entretanto, embora a LDB avance ao acenar nessa perspectiva, as fundamentações contidas no documento “não rompem com a racionalidade tecnocrática e mercantilista de um projeto de educação para o país, resultante da cultura política brasileira autoritária, acenando para a continuidade de uma política a ser desenvolvida em bases clientelistas, portanto, escassa de debates” (SANTOS, 2006, p. 84).

A esse respeito, Ramos (2010) destaca que a LDB de 1996 propiciou sucessivas reformas na educação brasileira, dentre as quais destaca-se o Decreto 2.208/97. Por meio desse decreto, a educação profissional passou a ser uma complementação da educação geral e estruturada em sistema de módulos. Neste sistema, o estudante poderia cursar os módulos a qualquer tempo e em qualquer escola, cabendo a emissão do diploma à instituição na qual o estudante cursou o último módulo (CARVALHO; CARNEIRO, 2012).

Essa nova proposta de formação estabelece a cisão entre ensino médio e ensino técnico, entre pensar e fazer, já que se trata de distintas matrículas em distintas instituições, podendo o estudante cursar o ensino técnico concomitante ao ensino médio, ou após concluir o ensino médio. Com isso, o governo demonstrou, de modo claro, o compromisso de atender aos preceitos neoliberais de Estado mínimo ao assentir que a educação profissional passasse a ter organização curricular específica e independente do currículo do ensino médio, revelando a

“separação posta entre escola e mundo do trabalho como condições de formação profissional, permitindo projetos de forma aligeirada cuja finalidade é o treinamento qualitativo do trabalhador para atender às demandas do mercado de trabalho” (AMORIM, 2016, p. 13).

Carvalho e Carneiro (2012) defendem que esse decreto visou atender a uma formação aligeirada e restrita, tendo como clara fundamentação a Pedagogia das Competências<sup>10</sup>. Por essa razão, o Decreto 2.208/97 contribuiu para acentuar a dualidade entre educação geral e educação profissional, uma vez que a efetivação dessa proposta em nada se assemelha à defesa de uma educação tecnológica cuja fundamentação se pauta na educação geral e na articulação e ampliação de conhecimentos técnicos e científicos com vistas à produção de ciência.

Sem alcançar uma proposta de formação integrada para o trabalhador durante o governo Fernando Henrique Cardoso, uma nova possibilidade para a discussão acerca da integração desponta em 2003 com o início do governo Lula. Moura (2010) destaca que já no período de transição entre governos tomou cena a discussão sobre o Decreto 2.208/97, de modo especial com relação à separação entre ensino médio e educação profissional.

As discussões políticas e teóricas desenvolvidas com a participação de intelectuais e de entidades da sociedade civil se materializou no Decreto 5.154/04. Como fruto de um campo em disputa, o referido decreto apresentou uma essência híbrida: abarca a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, contudo, conservou, dentre outras, as modalidades de educação profissional presentes no Decreto 2.208/97, quais sejam, concomitante e subsequente.

Por meio deste decreto, a decisão de ofertar cursos integrados caberia às respectivas instituições. Contudo, no que se refere às Instituições Federais de Educação Profissional existentes naquele período (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), a Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005, regulamentou os artigos 3 e 4 do Decreto 5.154, ao estabelecer as diretrizes para a oferta dos cursos técnicos integrados nas referidas instituições. Nessa perspectiva, para essas instituições, a integração entre ensino médio e educação profissional tornou-se obrigatória, enquanto para as demais a integração foi somente uma possibilidade, sem apresentar, contudo, qualquer obrigação de se efetivar (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2013).

---

<sup>10</sup> Há um esclarecimento acerca da Pedagogia das Competências na nota de rodapé n.º 14.

Apesar disso, Moura (2010) afirma que a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional presente no Decreto 5.154/04 representa um possível avanço na construção de um ensino médio igual para todos. Neste sentido, a integração presente no decreto não é compreendida como sinônimo de politécnica e deve ser vista como uma solução transitória, já que a luta por uma sociedade que permita o acesso à educação politécnica, omnilateral e unitária deve ser perseguida. Assim, na sociedade posta, “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 43).

Em 2008, através da Lei 11.741, o Decreto 5.154/04 foi incorporado à LDB de 1996. Essa lei redimensiona, institucionaliza e integra as ações de educação profissional de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Em que pese a educação profissional, a lei, em seu Art. 36-C, destaca que a educação profissional de nível médio articulada será desenvolvida de forma “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004, p. 2).

Ao imprimir à lei a modalidade articulada integrada numa mesma instituição e com a mesma matrícula, “a formação integrada se transforma em uma possibilidade concreta com apoio legal para ser implantada no sistema educativo brasileiro” (AMORIM, 2016, p. 18). Além disso, ao fazer essa alteração na LDB de 1996 através da lei, o processo se torna mais amplo e democrático.

Em relação à educação do campo, destaca-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram publicadas em 2002 através da Resolução do CNE/CEB 1, de 03 de abril, e representaram um ponto de chegada da caminhada para os movimentos sociais do campo, pois significaram a emergência de um novo paradigma educacional para a educação do campo. Contudo, como valioso destaque, Fernandes (2004, p. 136) afirma que “toda chegada é um movimento”, pois inicia-se um novo ponto de partida para a efetivação dos direitos conquistados, uma vez que “a luta faz a lei e garante os direitos. Mas as conquistas só são consolidadas com pertinácia”.

Em que pese a defesa de integração nas escolas do campo, nota-se que essa ocorreu em 2008 quando foi publicada a Resolução n.º 02, de 28 de abril. Essa resolução estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conforme seu Art. 1º, “a educação do campo

compreende a educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio” (BRASIL, 2008, p. 01).

A integração entre educação profissional e ensino médio também se faz presente no Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que estabeleceu a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto foi promulgado em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo e representa o principal marco jurídico na história da educação do campo.

Por meio desse decreto, instituiu-se que a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, são responsáveis por ampliar a educação do campo. Além disso, esse decreto evidencia como política de educação do campo não apenas a educação básica, mas também a educação superior, o que significa um importante avanço no reconhecimento do papel do Estado no acesso à educação básica e de qualificação profissional de nível superior para a população camponesa.

Ainda de acordo com esse decreto, em seu Art. 7º, Inciso II, os sistemas de ensino, no desenvolvimento e na manutenção da política de educação, deverão assegurar a “oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância” (BRASIL, 2010, online, s/p). Ou seja, há o reconhecimento da metodologia da Pedagogia da Alternância na condução do processo educativo da educação básica e do ensino superior, de modo a propiciar que os jovens tenham acesso à educação, sem deixar o campo.

É oportuno mencionar que as principais proposições legais no tocante à educação profissional e tecnológica, bem como à educação do campo, ocorreram por meio de decretos federais. Isso implica dizer que a força normativa desses atos é inferior à de uma lei, pois a sua concretização não passa pelo processo legislativo, mas sim pela elaboração e assinatura do chefe do poder executivo, neste caso, do Presidente da República.

Para que os parcos avanços obtidos por meio dos Decretos 5.154 e 7.352 se efetivem como políticas públicas por força de lei, ainda é necessária uma tarefa coletiva que envolva diretamente a participação dos movimentos sociais na luta pela efetivação de uma educação politécnica e por uma educação do campo.

Além do exposto, importa ainda destacar que, no contexto atual, a educação brasileira vem sofrendo fortes ofensivas após o “o golpe jurídico-midiático-parlamentar” de 2016 (SANTOS, 2018, p. 322) que colocou no poder o vice-presidente Michel Temer e cujo governo,

de natureza conservadora e regressiva, conduz a uma agenda política sob os auspícios do interesse do capital.

Nessa dinâmica, logo após o golpe, foi publicada a Medida Provisória n.º 746/2016 no dia 22/09/16, depois convertida, pelo Congresso Nacional, na Lei 13.415/2017, que estabelece uma nova forma de organização do Ensino Médio no Brasil.

Essa medida foi constituída sem debate social, uma vez que foi feita via medida provisória, sob os seguintes argumentos de cunho neoliberal e caráter ideológico: necessidade de um currículo dinâmico e flexível; necessidade de valorizar a escolha dos estudantes por meio da oferta de itinerários formativos e a necessidade de estabelecer escolas de tempo integral (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Não bastasse essa alteração regressiva, nesse mesmo ano, o Governo Temer aprovou a Emenda Constitucional (EC) 85/2016, conhecida como a “PEC do Teto dos Gastos”, que prevê que nos próximos 20 anos, contados a partir deste ano, o orçamento do poder executivo não poderá sofrer reajustes superiores à inflação do ano anterior. A justificativa para esse feito é a “necessidade de reduzir gastos públicos primários, face à crise orçamentária e fiscal do Estado” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

As implicações dessas reformas para a educação brasileira são visíveis. A “PEC do Teto dos Gastos” inviabiliza o investimento para a expansão da rede federal de educação profissional, bem como a criação, expansão e interiorização das universidades públicas. Além disso, sobre a educação do campo, a PEC contribui para o fechamento de escolas; para o aumento de contratos temporários de professores, além de diminuir, cada vez mais, a possibilidade de construir projetos políticos-pedagógicos. Além disso, a proposta de reforma do ensino médio, ao centrar-se na organização curricular, omite o problema central da educação básica, qual seja, a ausência de infraestrutura mínima que assegure o funcionamento qualificado das escolas públicas (MOURA; LIMA FILHO 2017; SANTOS, 2018).

Isto posto, nota-se que a preocupação central da reforma foi atender à lógica mercadológica, que, segundo Santos (2018), segue duas frentes: a primeira diz respeito à oportunidade para o empresariado de ofertar cursos das áreas de conhecimento que não poderão ser disponibilizados na rede pública em virtude da ausência de infraestrutura e de professores. Por sua vez, a segunda está relacionada à possibilidade de o empresariado disputar os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) através de parcerias público-privadas, como já ocorre no ensino superior, o que justifica a figura da

Confederação Nacional da Indústria, do Sistema S e empresas privadas dentre aqueles que apoiam a reforma.

Nessa perspectiva, o que se observa é que, sob o lema de uma nova proposta de ensino médio que se faz mais flexível, a Lei 13.415/2017 conduz a uma profissionalização precoce, fragmentada, aligeirada, o que leva a um agravamento da dualidade educacional que conduz a uma formação geral às elites e uma formação técnica às classes populares. Além disso, a reforma do ensino médio destrói os avanços conquistados através do Decreto 5.154/04 que, apesar de não ter, em essência, uma proposta de formação politécnica, possibilita uma formação integrada como “travessia” para uma formação politécnica, omnilateral.

Destacados os meandros desse processo, necessário se faz ainda discutir acerca do conceito de formação integrada que aqui se defende.

## **2.2 Formação integrada omnilateral: concepções, desafios e possibilidades**

Ao iniciar essa discussão, faz-se uso da defesa de Barbosa (2017), que aponta que não há um consenso sobre o significado atribuído ao termo “integrado” no contexto educativo. Para alguns, integração é sinônimo de tempo, isto é, de escola de tempo integral. Para outros, integração é sinônimo de articulação de disciplinas, da soma de saberes. Neste caso, a integração se destaca sob o lema de proporcionar processos educativos poli, multi, trans e até interdisciplinares, mas podendo não apresentar, contudo, a essência de uma formação integrada baseada numa concepção marxiana.

Ao discutir o tema, Ciavatta (2012) destaca que integrar é permeado pela concepção de completude, pela compreensão da educação como uma totalidade<sup>11</sup> social marcada por uma diversidade de mediações históricas que corporificam os processos educativos. Isto é, o fundamento da formação integrada deve ser o de tornar inteiro, íntegro o ser humano cindido, pela divisão social do trabalho, entre aqueles que executam e aqueles responsáveis por pensar,

---

<sup>11</sup> Acerca da categoria totalidade, Netto (2009, p. 27) defende que ela não pode ser compreendida como um todo constituído por partes funcionalmente integradas. Antes, “é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”. Segundo o autor, a totalidade concreta não é estática, ao contrário, é dinâmica, pois resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que permeiam a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições presentes nesse processo, “as totalidades seriam inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação”. Destaca ainda uma outra categoria que é plenamente articulada à totalidade, a mediação. Netto (2009, p. 28) destaca que as relações presentes na totalidade não ocorrem de modo direto, mas sim são mediadas pelos distintos níveis de complexidade e pela estrutura peculiar de cada totalidade. “Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, determinado como ‘unidade do diverso’”.

refletir ou dirigir. É ainda “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Ramos (2007) afirma que dois são os pilares conceituais de uma escola integrada, quais sejam: uma escola unitária na qual todos tenham direito ao conhecimento e a uma educação politécnica que, por meio da educação básica e profissional, possibilite o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho. Neste caso, politecnia<sup>12</sup> não se baseia no sentido etimológico, já que não significa o ensino de muitas técnicas. Ao contrário, uma educação calcada na politecnia possibilita compreender “os princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2007, p. 3).

Ainda segundo as análises de Ramos (2007), é preciso compreender a integração numa perspectiva filosófica, através da qual se incorporam todas as dimensões da vida no processo de formação humana integral, omnilateral. Essas dimensões compreendem o trabalho, a ciência e a cultura. Neste caso, trabalho, em seu sentido ontológico, representa a realização humana inerente ao ser, a criação e a compreensão da história através da mediação do conhecimento e, no seu sentido histórico, está associado à práxis econômica, ao modo de produção.

Por sua vez, ciência contempla a produção do conhecimento por meio da ação humana em processos mediados pelo trabalho através do qual é possível explicar a realidade e nela intervir. Por essa razão, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que a ação humana produz conhecimento na medida em que se inter-relaciona com a realidade. Enquanto a cultura compreende os valores éticos, morais e simbólicos que orientam a conduta de uma sociedade.

---

<sup>12</sup> A categoria politecnia, assume, entre os teóricos marxistas, uma perspectiva polêmica no que toca ao sentido que lhe é atribuído, enquanto possibilidade de ser a representação de uma proposta de educação socialista. Dentre as contradições que perpassam essa categoria, destacam-se as discussões empreendidas por Nosella (2007) e por Saviani (2007). Segundo Saviani (2007), politecnia significa, de modo literal, o uso de múltiplas técnicas, autônomas entre si. Contudo, ao defender o uso deste termo, o autor discute que politecnia em nada se assemelha a essa concepção. Ao contrário, politecnia está em “consonância com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2007, p. 140). Num entendimento distinto, Nosella (2007, p. 147), amparado nos escritos de Manacorda e desenhando uma proposta analítica baseada na semântica, na história e na política, expõe que o termo politecnia não representa a bandeira de luta de uma educação socialista e o seu uso “operou semantincamente como um freio à reflexão sobre a proposta educacional socialista”. Nosella (2007) defende o termo educação tecnológica como sendo aquele capaz de indicar a proposta educacional socialista. O referido autor, ainda respaldado em Manacorda, destaca que, embora Marx tenha utilizado os dois termos – educação politécnica e educação tecnológica –, não há uma congruência semântica entre eles. Desse modo, politecnia representa a formação para realizar as mais distintas atividades, sendo a “predileta dos burgueses” (NOSELLA, 2007, p. 144). Enquanto a tecnologia está intimamente ligada à união entre teoria e prática, na perspectiva de uma formação omnilateral.

Além da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, Ramos (2007) destaca que a integração deve proporcionar também a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, na perspectiva de integrar ensino médio e educação profissional, tendo como mediação o trabalho.

Em relação à compreensão da formação integrada como resultado da articulação entre formação geral e formação profissional, Barbosa (2017) chama a atenção para o fato de que somente é possível entender essa articulação na perspectiva da omnilateralidade se houver interligação entre os fundamentos pedagógicos e políticos e se o currículo for integrado com objetivo de formar pela práxis, isto é, de permitir uma formação humana com vistas à transformação social. De modo contrário, a formação integrada pode ocorrer pela via tecnicista através da qual “os processos e fundamentos pedagógicos estão submetidos ao mercado, à divisão internacional e social do trabalho e à reprodutibilidade técnica (politecnia burguesa)” (BARBOSA, 2017, p. 40).

Nessa perspectiva, uma proposta pedagógica baseada na formação integrada compreende a “utopia de uma formação inteira”, ou seja, uma formação que defende o direito de todos a um desenvolvimento amplo das faculdades físicas e intelectuais, que promova a autonomia e que contribua para ampliar a capacidade dos sujeitos de compreender a sua realidade, inter-relacionando-a à totalidade social (ARAÚJO, 2013, p. 1).

Na leitura de Araújo (2010, p. 2), para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas na integração, é necessário não apenas soluções didáticas, mas, principalmente, soluções ético-políticas. Isso significa dizer que a concretização de um projeto de ensino integrado requer definir as propositivas políticas e educacionais emancipadoras e assumir o compromisso para com elas. Sem a concretização desse feito, “esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação”.

Com base nessas reflexões e naquelas realizadas no primeiro capítulo desta dissertação, a formação integral é um dos fundamentos do movimento mundial dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), o que implica dizer que as experiências de formação por alternância requerem, dentre outros, a formação do jovem em todas as suas dimensões para que possam se formar como sujeitos emancipados, críticos, solidários e para que possam ser protagonistas no seu meio social. É, pois, uma proposta de formação que contempla as diversas dimensões da vida humana, pois trata-se de um processo que

acontece num todo que se entrelaça, que não dá para estabelecer fronteiras, onde uma dimensão começa a outra termina (...) é uma formação vista em todos os seus aspectos:

personais, profissionais culturais, políticos, éticos, etc., que permeia todas as nossas ações, nos proporcionando inúmeros aprendizados e experiências. Essa formação ocorre à medida que lhe é agregada de forma dialética e articulada suas várias dimensões: cognitiva, emocional, corporal, estética, ética e espiritual (ROCHA, 2007, p. 16).

A compreensão desse excerto demonstra que essa proposta formativa se assenta na proposta de educação omnilateral, que prevê o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2007, p. 87). Essa perspectiva se contrapõe a uma formação unilateral, fragmentada, difundida pela sociedade capitalista com vistas, unicamente, à formação para o mercado de trabalho.

Convém destacar ainda que a formação por alternância busca promover a integração do jovem com o seu meio, tendo como base uma “continuidade de formação numa descontinuidade de atividades” mediante uma estruturação pedagógica que intercala a estadia no mundo do trabalho (tempo-família) e no estabelecimento escolar (tempo-escola) (ROCHA, 2007, p. 10). Nessa perspectiva, esse processo formativo proporciona uma tomada de consciência dos problemas que não se limita ao jovem, mas também àqueles aos quais está intimamente ligado (pais, comunidade, dentre outros).

Trata-se de uma formação centrada na contextualização do estudante, reconhecendo-o não como objeto do processo formativo e sim como o ator principal do processo. Acerca disso, Rocha diz que

o alternante não é um aluno na escola, mas um ator socioprofissional que entra em formação permanente. Com eles pratica-se uma estratégia personalista, isto é, do “eu” no meio dos “nós” e de ambientes; estratégia de cooperação educativa porque cada alternante, através de sua experiência de vida pessoal (familiar, profissional, social, cultural, etc.) é portador de saberes a serem transmitidos (ROCHA, 2007, p. 11).

O “eu” no meio de “nós”, engendrado por um processo educativo que reconhece a necessidade de compreender os processos histórico-sociais que permeiam a sociedade e as relações de poder que a entremeiam, possibilita formar sujeitos emancipados que refletem sobre a sua realidade, reconhecendo-a como parte de um todo.

Diante disso, pode-se dizer que, ao primar pela formação do jovem, em sua integralidade, as experiências baseadas na alternância trazem em seu bojo a perspectiva de uma formação omnilateral que, conforme destacado anteriormente, é uma das defesas da formação integrada.

Contudo, considerando que a alternância proporciona um diálogo permanente entre o meio socioprofissional e o meio escolar, entre teoria e prática, é possível destacar que o processo formativo baseado na alternância tem como princípio não somente a formação integrada omnilateral do ser, mas também reconhece o trabalho como princípio educativo, na medida em que o “trabalho educa produzindo conhecimentos e criando habilidades para incorporar ações e comportamentos produzidos” (SILVA, 2007, p. 57). Outrossim, ao promover um processo educativo que vise à integração entre educação profissional e educação geral, a alternância contribui para permitir que os jovens do campo tenham domínio, tanto científico quanto técnico dos processos produtivos.

Dessas perspectivas compreende-se que a formação integrada se contrapõe a uma formação reducionista, “interessada”, que objetiva desenvolver um determinado rol de atividades humanas, em detrimento de outras. Contrapõe-se ainda a uma formação dual que reserva às classes mais abastadas o desenvolvimento intelectual e àqueles de origem trabalhadora o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas e instrumentais.

### *2.2.1 Fundamentos da relação trabalho e educação*

Na análise aqui proposta, parte-se da premissa de que as categorias trabalho e educação não comportam um exame isolado, desconsiderando as mediações e as influências que se estabelecem uma sobre a outra. Pautando-se nesse pressuposto, busca-se tecer considerações sobre trabalho e educação tendo como pano de fundo as transformações sociais ocorridas ao longo da história.

Não é uma pretensão, contudo, discutir sobre os vários entendimentos acerca dessas categorias ou ainda realizar uma prospecção sobre os vários significados que os termos ocuparam ao longo da história. O intento deste trabalho é lançar luz sobre os elementos que se considera relevantes para a análise que se busca realizar.

Nessa perspectiva, trabalho é uma atividade eminentemente humana. É, pois, a categoria fundante do ser social, já que é o trabalho que possibilita que o homem se torne homem. Essa é a característica que diferencia o homem dos animais, visto que esses se adaptam à natureza e tem a sua existência por ela garantida, enquanto o homem, através do trabalho, adapta a natureza a si, ajustando-a às suas necessidades humanas. Dito de outro modo, o que distingue o homem do animal é a possibilidade que o ser social tem de pensar na construção de um objeto, de refletir sobre como fazê-lo antes de realizá-lo. Trata-se de um processo de

trabalho em que, sem a possibilidade de definir o ponto onde se quer chegar, “o sujeito humano não seria sujeito, ficaria sujeitado a uma força superior à sua e permaneceria tão completamente preso a uma dinâmica objetiva como uma folha seca levada por um rio caudaloso” (KONDER, 2018, p. 113).

Disso se depreende que o trabalho é, antes de tudo,

um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza (...). Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326-327).

Em outras palavras, pode-se dizer que a essência do homem é o trabalho, ou seja, a essência humana é produzida pelo próprio homem, pois é por meio dele que se aprende a construir a própria existência. Não se trata de dádiva divina ou natural, tampouco precede a existência humana. Dessa forma, o homem não nasce homem, mas torna-se homem e o que o homem é, é construído por meio do trabalho (SAVIANI, 2007).

Nessa perspectiva, o trabalho se concebe como o pressuposto da existência humana. É a categoria central que propicia a relação entre o ser social, a natureza e a sociedade. Por essa razão, trabalho não se restringe à atividade laborativa ou emprego. Ao contrário, é o responsável por gerar as dimensões da vida humana, à qual se circunscreve não apenas a vida biológica, mas também todas as demais, quais sejam, vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Com base nessa concepção, Saviani (2007) assinala que o homem, ao lidar com a natureza e com as demais esferas da vida humana, promove um processo de educação mútua que não se restringe à geração presente, mas se estende às gerações futuras. Isso implica dizer que é no seio das relações sociais, estabelecidas pelos homens na construção de condições objetivas de vida, que se produz conhecimento. Assim, no que diz respeito ao ponto de partida, “a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”, pois o homem, ao produzir a sua própria existência, também se forma num processo que é educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essa relação de identidade é perceptível nas comunidades primitivas nas quais prevalecia o modo de produção comunal. Isso significa que a produção da existência dos homens era realizada em comum, pois não havia divisão de classes e a apropriação da terra era coletiva. Entretanto, o advento da propriedade privada promoveu a ruptura dessa unidade, ocasionando a divisão dos homens em classes sociais: a classe dos proprietários e dos não

proprietários, cabendo a esses trabalhar para garantir não apenas a própria subsistência, mas também a subsistência dos donos da terra (SAVIANI, 2007).

É neste cenário marcado pela emergência de classes sociais distintas, cujos interesses são opostos, que ocorre a separação entre trabalho e educação, o que até então não ocorria, uma vez que a educação se identificava com o processo de trabalho. A esse respeito, Ponce (2005, p. 26) ressalta que

com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, a “desigualdade das educações” insurge a partir do escravismo, em duas modalidades distintas: uma baseada em atividades intelectuais destinadas à classe proprietária e a outra centrada no processo de trabalho, “identificada como a educação dos escravos e serviços” (SAVIANI, 2007, p. 155).

É nesse contexto histórico que surge a escola, espaço concebido como o lugar do ócio, do tempo livre para quem dele dispunha, neste caso, a classe que não se dedicava à produção das condições materiais da existência humana.

Duarte (2012), numa análise sobre a escola desse período, destaca que a educação escolar não se constituía como atividade essencial à produção e reprodução dos seres humanos. Isso porque, nas sociedades pré-capitalistas, a escola assumia uma posição secundária no âmbito do educar, já que apenas uma minoria possuía acesso à forma escolar de educação. Isso implica dizer que a maioria dos homens continuava a se educar pelo trabalho.

Com a emergência da sociedade capitalista, a relação trabalho e educação se reconfigura frente às exigências do capital. Nessa nova sociedade, o trabalhador já não colhe os frutos do seu trabalho, pois o objetivo desse regime é o lucro e não a satisfação das necessidades humanas. Para tanto, expropria e explora a força de trabalho da classe trabalhadora, restando aos que vivem do trabalho vender a sua única mercadoria: sua força de trabalho. Numa troca insidiosa, o trabalhador recebe, como pagamento, o salário cujo valor é substancialmente inferior àquele agregado ao produto por ele produzido.

Seguindo à lógica dessa sociedade, percebe-se que o trabalhador vende sua força de trabalho, recebe um valor aquém do que produziu e ainda deve empregar esse ínfimo valor para manter a sua força de trabalho, a fim de conservar os meios que possibilitam a manutenção do

regime capitalista. Em outras palavras, pode-se dizer que o capitalista se apossa de uma “considerável parte do trabalho alheio, de tal modo que o salário com que ‘paga’ os seus operários mal dá para que estes possam se manter e possam voltar a vender ao capitalista, nas mesmas condições, a sua força de trabalho” (PONCE, 2005, p. 137).

Esse novo contexto social ocasionou a separação entre instrução e trabalho produtivo, entre trabalho intelectual e trabalho manual, e fez com que a escola se vinculasse ao mundo da produção. As amarras desse processo conduziram a uma “bifurcação do sistema escolar”, de modo que os educandos passassem a ser inseridos na escola de acordo com as suas funções sociais. Dito de outro modo, as escolas profissionais foram sendo destinadas aos trabalhadores e as escolas de ciências e humanidades para aqueles que seriam os futuros dirigentes (SAVIANI, 1994, 2007).

Posto isso, nota-se que esse processo causa uma cisão abrupta entre trabalho e educação, fazendo com que essas categorias passassem, paulatinamente, a percorrer caminhos distintos. Nessa perspectiva, trabalho passa a ser mercadoria, já que ao trabalhador resta vender sua única fonte de sobrevivência, a sua força de trabalho. O resultado disso é o estranhamento do trabalhador em relação à objetivação do seu trabalho, visto que passa a não se identificar, a não compreender os objetivos ou as finalidades do trabalho realizado. Trabalho passa a ser, portanto, um meio para a subsistência, ao qual o homem recorre para garantir a sobrevivência.

A educação, por sua vez, passa a assumir, de um lado, a atribuição de reprodutora da ordem social e de mantenedora da estrutura desigual engendrada pelo capital, e de outro, a “transmissora” de conhecimentos mínimos, e em doses homeopáticas, como disse Adam Smith na *História da Riqueza das Nações*, para os trabalhadores terem habilidades e competência para fazerem funcionar o maquinário. Nessa perspectiva, contribui para separar os homens entre aqueles que pensam e aqueles que executam, criando escolas distintas para classes distintas, uma para a classe dirigente e outra para a classe trabalhadora, uma que proporciona a educação intelectual e outra uma educação técnica.

Ainda que a escola tenha assumido a função de reproduzir o *status quo*, fomentando ao longo da história os interesses do capital, compreende-se que a escola possui um importante papel no processo formativo do ser humano, na perspectiva da emancipação e da transformação social.

Para tanto, há a necessidade de construir uma educação que tenha o compromisso de atender aos interesses da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, é “necessário plantar, e cuidar para que cresçam, as sementes da formação humana integral, politécnica”, omnilateral, que

integre trabalho e educação e que tome como base o trabalho como princípio educativo (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 21).

### 2.2.2 A concepção da escola unitária e do trabalho como princípio educativo

Ao analisar as reflexões de Gramsci acerca da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, reforça-se que a dimensão educativa do trabalho não se limita a sua função instrumental, ao sinônimo de “aprender fazendo”. Ao contrário disso, é reconhecer, como outrora mencionado, o trabalho como fundante do ser social, como manifestação de vida e não como o trabalho nas suas formas históricas marcadas pela sujeição, servidão, escravidão ou ainda pelas nuances específicas de produção da existência no capitalismo.

Essas concepções – escola unitária e trabalho como princípio educativo – foram influenciadas, no contexto brasileiro, pelas reflexões do intelectual italiano Antônio Gramsci, que, inspirado no pensamento marxista, seu ponto de partida, buscava referências para tratar de problemas não conhecidos por Marx e elaborar novas concepções capazes de interpretar a realidade e apresentar propostas para mudá-la substancialmente.

No que diz respeito ao trabalho como princípio educativo, Gramsci formula-o, inicialmente, em 1930, quando começa a elaborar as notas presentes no Caderno 4, considerado um *caderno miscelâneo*<sup>13</sup>, no qual desenvolve as questões que envolvem a organização da escola e o princípio educativo. Entretanto, as questões centrais deste Caderno são reescritas em 1932, no Caderno 12, que é um *caderno especial* e que recuperou, em quase sua totalidade, o conteúdo do caderno anterior.

Trata-se de um caderno que traz à tona as transformações que a escola italiana vivenciava nas décadas de 20 e 30 do século passado empreendidas pela reforma Gentile, através da qual a escola passou a ser utilizada como potencial instrumento disseminador do ideário fascista, “com a intenção de criar nos indivíduos uma nova maneira de compreender a realidade com o objetivo de manter a ordem vigente (...). Ao mesmo tempo, a escola foi posta a serviço da mão de obra necessária à organização do trabalho, típica da nova indústria” (SOBRAL, 2010, p. 71).

---

<sup>13</sup> Segundo Sobral (2010), os cadernos escritos por Gramsci totalizam 29 e foram por ele divididos em *cadernos miscelâneos*, contemplando os cadernos que contêm notas esparsas. São eles: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17. E em *cadernos especiais*, que são redigidos em torno de um tema. Neste caso, fazem parte dos cadernos especiais os seguintes: 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29.

Numa contribuição para a análise acerca deste Caderno, Nosella (2016, p. 173) expõe que, ao fazer a leitura, nota-se que Gramsci expõe a situação do sistema escolar do período e, com base nisso, delineia uma proposta alternativa cujo conteúdo baseia-se no trabalho como princípio educativo e na Escola Unitária.

Sobre os impactos da reforma gendúlica na escola, Gramsci (2001, p. 42) aponta a ruptura profunda entre os diferentes níveis de ensino ocasionada por essa reforma, criando um fosso entre a escola primária e média, de um lado, e a escola superior, de outro. Antes, porém, uma cisão dessa magnitude somente existia entre as escolas profissionais, de um lado, e entre as escolas médias e universidades de outro. Portanto, é sob os efeitos da reforma gendúlica que se desenha uma nova proposta de escola italiana, que cinde o *continuum* escolar entre as escolas de nível médio e a universidade.

Esse novo sistema educacional, cuja gênese está no advento da sociedade moderna, objetiva formar mão de obra necessária para atender às transformações vividas por aquele momento histórico. A esse novo tipo educacional é creditado um caráter democrático por possibilitar maior acesso à educação. Contudo, Gramsci (2001, p. 49) chama a atenção para a falsa democracia sinalizada por essa proposta escolar, pois “o aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas”.

A esse respeito, Dore (2014) ressalta que a formação para o trabalho amplamente difundida pelas escolas profissionais que se avolumavam na Itália naquele período não constituía uma democratização, posto que qualificar operários não representa um processo de democratização escolar. Democratizar é dispor de condições equânimes para que cada cidadão tenha possibilidade de tornar-se governante.

Em outras palavras, nota-se que o advento e a difusão de uma escola técnico-profissional objetivaram atender à formação da classe que vive do trabalho, visando prepará-la para a inserção num futuro profissional. Enquanto a escola clássica de cunho formativo passou a ser destinada a uma reduzida parcela da população que congrega aqueles que não dependem da venda da força de trabalho (GRAMSCI, 1982).

Nesse contexto, a escola tradicional na qual reinava o ideal humanista como princípio educativo passou a dar espaço a uma escola especializada, de cunho profissional. Gramsci (2001, p. 45) chama a atenção para a inversão de prioridades incitada pela nova escola através da qual o elo entre a escola e a vida foi rompida e o propósito não é mais formar uma “bagagem

ou provisão” de noções concretas, mas sim o repasse de informações que, na maioria das vezes, nada acrescentarão e logo serão esquecidas.

Como contraponto a essa nova escola, Gramsci (2001, p. 45-46) acrescenta que, na velha escola, “o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido aos estudos das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista (...) era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais”. Insta frisar que os estudos propostos eram essenciais à vida e à cultura e não tinham como finalidade imediata atender às demandas prático-profissionais. Tratava-se de uma escola “desinteressada” cuja preocupação precípua era o desenvolvimento da personalidade e do caráter do estudante. Este termo é, segundo Nosella (2016, p. 182), um contraponto “ao interesse imediato e utilitário; é o que é útil a muitos, a toda a coletividade”.

Apesar de valorizar o potencial educativo da escola tradicional, não foi pretensão de Gramsci restaurá-la, em sua inteireza, uma vez que, esquivado à defesa da modernização industrial, traz à tona a necessidade de um tipo novo de escola que, nas palavras de Nosella (2016, p. 178-179), seja mais “orgânica ao mundo industrial”. Dito de outro modo, Gramsci defende um novo modelo escolar, que conjugue a essência da escola tradicional, qual seja, a cultura formativa “desinteressada”, com aquela da escola de tipo profissional, isto é, o “espírito eficiente e técnico da escola técnico-profissional”.

Frente a isso, Gramsci (2001) propõe a formulação de uma escola de tipo único que forme jovens capazes de pensar, de dirigir ou ainda de comandar a quem dirige e os conduza até o prelúdio da escola profissional. As diretrizes dessa escola seguem a proposta de uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A proposta de escola única de Gramsci reitera a necessidade de desenvolver nos jovens uma cultura geral, desinteressada, que acresça a autonomia e a capacidade de criação intelectual e prática e que desenvolva não somente a capacidade de exercício do trabalho manual, como também do trabalho intelectual. Além disso, uma escola que seja única requer que o acesso seja universal, isto é, uma escola cujo acesso não faça distinção de classe social. Somente após adquirir um “certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática”

(GRAMSCI, 2001, p. 36), a formação desinteressada perderia primazia e o jovem seria conduzido às escolas técnico-profissionais.

Dore (2014) destaca que, ao propor a organização da cultura, por meio do esboço de uma escola unitária, Gramsci objetivava identificar possibilidades para realizar uma reforma intelectual e moral, a fim de elevar os grupos subalternos a um nível superior de civilização e suplantar a cisão entre governantes e governados. Esclarece ainda que é proporcionando às classes subalternas o acesso a uma leitura crítica da realidade, isto é, aclarar as concepções de mundo, dá-se início a um processo de elevação do subalterno a dirigente, o que propicia não apenas uma mudança no modo de pensar, mas também uma mudança social do ser, “coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais. O subalterno deixa de ser uma ‘coisa’ para ser o protagonista de sua própria vida” (DORE, 2014, p. 301). Em outras palavras, pode-se dizer que, com a organização da cultura, os grupos subalternos tomam consciência de si e passam a ser atores de suas próprias histórias.

De acordo com Gramsci (2001), a escola unitária corresponderia às escolas primárias e médias, sendo que o nível elementar (primário) não deveria ultrapassar 3-4 anos e o nível médio 6 anos. Nossella (2016), ao descrever essa estrutura, destaca que a escola única compreenderá de 6 anos de idade até os 16 ou 18 anos, quando o jovem deveria ser inserido na universidade para seguir carreiras de cunho intelectual ou na academia para aqueles que optassem por profissões mais intimamente ligadas à produção prática.

Ainda sobre as considerações de Gramsci, chama-se a atenção sobre a concepção de que o trabalho, entendido como atividade teórico-prática, é o princípio educativo inerente ao processo escolar, que deve ser empreendido de modo desinteressado. Segundo Nossella (2016, p. 179), trabalho para Gramsci se “torna princípio educativo universal”, uma vez que, ao “ensinar as leis objetivas que governam a natureza (*societas rerum*) e a sociedade (*societas hominum*), prepara remotamente o jovem para o mundo do trabalho, pois o ajuda a superar o mundo mítico da fantasia, do folclore e das relações subjetivo-familiares” (2016, p. 181).

Ao reconhecer o trabalho como uma “atividade teórico-prático”, Gramsci (2001, p. 43) resgata a necessidade de unir o trabalho manual com o trabalho intelectual, separados pela histórica luta de classes, que distingue os detentores do meio de produção daqueles que vendem a força de trabalho. Esse resgate entre teoria e prática é a base para o equilíbrio entre a ordem social e natural e é o que possibilitará o ponto de partida para o desenvolvimento de uma concepção dialético-histórica do mundo. O resultado desse equilíbrio é a preparação dos indivíduos para efetivar a liberdade universal (SOBRAL, 2010).

Nessa perspectiva, Gramsci (2001) aponta que o sistema educacional baseado no desenvolvimento de uma escola típica para cada segmento cria uma marca social de um tipo de escola que contribui para perpetuar a tradicional dualidade entre aquela destinada aos dirigentes e aquela destinada à classe que vive do trabalho.

Contrário a esta posição, Gramsci (2001, p. 49) propõe que, para alterar esta marca social, é necessário “criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. É, pois, uma escola que seja comum e única: comum na perspectiva de não discriminar o acesso por posição social ocupada e única no sentido de propiciar uma preparação equânime a todos os indivíduos, a fim de que tenham igualdade de oportunidade no contexto profissional.

Além disso, a proposta de Gramsci atribui o sinônimo “desinteressada” à escola, na medida em que esta deveria possibilitar uma formação que contribua para o desenvolvimento do caráter, uma escola humanista que pregue a liberdade e a livre iniciativa e que “não seja uma escola de escravidão e de orientação mecânica” (MONASTA, 2010, p. 66). Por esta razão, Gramsci (2001) critica a desvalorização das escolas “desinteressadas” e a sobrevalorização e difusão de escolas profissionalizantes, às quais se atribui um caráter democrático, quando, na verdade, elas contribuem para perpetuar as diferenças sociais.

As discussões tecidas por Gramsci dizem respeito a um vir a ser, a uma realidade futura cuja concretude se pauta numa sociedade que permita que a classe trabalhadora ascenda ao poder político. Contudo, reconhecendo o contexto em que viveram, admitem a possibilidade de uma educação que possibilite a unidade entre formação técnica e “educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro” (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1066).

Por certo, ainda que vivendo numa sociedade pautada no sistema capitalista e nas relações sociais que nela se engendram, é possível vislumbrar no ensino médio integrado a gênese de uma formação integral do ser e do trabalho como princípio educativo.

### *2.2.3 A práxis como categoria estruturante do ensino médio integrado*

A proposta de um ensino médio que se faça integrado requer a articulação entre educação geral e educação profissional, entre a atividade intelectual e a atividade manual. Contudo, não se trata de uma articulação vazia de sentido e deslocada da realidade. Ao contrário,

trata-se de uma formação que se baseia na unidade entre teoria e prática e que “requer o enfrentamento ao modelo de formação fragmentado e que dificulta aos sujeitos a compreensão do ‘todo’ social e natural” (ARAÚJO, 2014, p. 31).

De outro modo, pode-se dizer que, para compreender o ensino médio integrado, é necessário que teoria e prática não estejam em posições diametralmente opostas, que não se priorize uma em detrimento da outra ou ainda que uma tenha domínio sobre a outra. De modo distinto, é necessário que essas categorias sejam apreendidas num processo imbuído pela totalidade que proporciona a passagem de uma à outra, assegurando a unidade entre elas.

Araújo (2014) chama a atenção para o fato de que muitos são os projetos de formação que defendem a articulação ou a integração entre teoria e prática, inclusive projetos de cunho liberal, como, por exemplo, a Pedagogia das Competências<sup>14</sup>. Contudo, cabe destacar que há uma distinção bastante acentuada entre a integração aqui proposta e aquela sob a orientação da Filosofia da Práxis. O que conduz a articulação entre pensar e fazer sob os auspícios das pedagogias liberais é o atendimento às demandas imediatas com o fim último de produzir a conformação dos sujeitos à realidade posta, enquanto o fio condutor na perspectiva da práxis é a busca pela transformação social emancipatória com vistas a adaptar a realidade às necessidades humanas. Por essa razão, práxis não pode ser reconhecida como uma simples articulação entre teoria e prática.

A afirmativa de que práxis não se limita a uma articulação entre teoria e prática baseia-se na perspectiva de que práxis é a ação do homem sobre a matéria e essa relação resulta na criação de uma nova realidade, de uma nova complexificação do ser social. Ao compreender dessa forma, Vásquez (2011) identifica níveis diferentes de práxis, que, apesar de distintas, mantêm estreita vinculação entre si. De um lado, o autor faz distinção entre a práxis criadora e reiterativa e, de outro, destaca a práxis reflexiva e espontânea, reconhecendo as relações e as conexões que permeiam a práxis total.

Segundo o autor, a práxis é essencialmente criadora, visto que criar representa a primeira e a principal necessidade humana, pois é através desse processo que o homem

---

<sup>14</sup> Araújo e Rodrigues (2010) descrevem que a Pedagogia das Competências emergiu, no Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990, apresentando um conjunto de ideias para a formação do homem contemporâneo com o objetivo de responder às novas demandas do mercado de trabalho. Esses autores apresentam três referências nas quais se pautam essa pedagogia, quais sejam: racionalista (influencia a organização dos currículos através módulos, a fim de formar sujeitos capazes de atender demandas emergenciais do mercado), individualista (desenvolvimento de capacidades que sejam individuais e não sociais, contribuindo para enfraquecer o coletivo) e neopragmatismo (busca reproduzir aprendizagens úteis, que sejam aplicáveis e sirvam para ajustar o indivíduo à realidade dinâmica).

transforma não apenas o mundo, mas a si mesmo. Ela ocorre quando, frente a novas situações, há a necessidade de criar um produto novo e único. Por conseguinte, nesse processo criativo que resulta de novas necessidades, novas situações, a práxis criadora apresenta traços bastante distintos. São eles: “unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; e unidade e irrepetibilidade do produto” (VÁSQUEZ, 2011, p. 271).

Por sua vez, a práxis reiterativa “ocorre em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas” (VÁSQUEZ, 2011, p. 268). Ela se justifica em virtude de os sujeitos não viverem num processo criativo contínuo e se faz presente até a vivência diária conclamar uma nova criação, para satisfazer novas situações ou novas necessidades.

Além disso, refere-se a uma práxis marcada pela inexistência dos traços que caracterizam a práxis criativa, pela ausência de uma produção do novo, mesmo que apresente contribuições ao que foi criado. É, pois, uma prática de “segunda mão”, pois não provoca mudanças qualitativas na realidade presente. Apesar disso, apresenta como aspecto positivo o fato de multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa que outrora foi produzida (VÁSQUEZ, 2011, p. 277).

Ainda acerca da práxis reiterativa, Vásquez (2011, p. 277) descreve que, por meio dela, o campo da imprevisão estreita-se, de modo que o resultado real corresponde ao resultado ideal, “pois já se sabe de antemão, antes do próprio fazer, o que se quer fazê-lo e como fazê-lo”.

O processo pelo qual se efetiva tanto a práxis criadora quanto a práxis reiterativa é permeado pela consciência. Em relação à práxis criativa, nota-se que ela requer uma elevada atividade da consciência não somente ao traçar o objetivo que se quer alcançar, como também durante todo o processo no qual o sujeito busca efetivá-lo por meio da ação material. Na práxis reiterativa, por sua vez, apesar de ter uma intervenção menor, a consciência se faz presente, pois só conscientemente o homem “pode se abrir para uma atitude diante das coisas mediante a qual tenta colocar entre parênteses sua própria consciência” (VÁSQUEZ, 2011, p. 295).

Cumprido esclarecer que toda atividade prática humana requer algum tipo de consciência. Para Vásquez (2011), a consciência que atua no início ou ao longo do processo prático e que se mantém em unidade com a realização de seus fins é denominada de consciência prática, uma vez que traça um objetivo que se busca realizar e, durante a concretização, vai se modificando com o intuito de atender às exigências surgidas no percurso prático e que não foram previstas durante o planejamento.

Contudo, toda consciência prática implica uma consciência da práxis, mas as duas não estão no mesmo plano ou nível. Isso ocorre porque a consciência prática é representada como atividade que se materializa, por meio da qual se permite elevar a consciência do que está sendo dimensionado, enquanto a consciência da práxis se volta para si mesma e para a atividade material que se plasma, “contribuindo para enriquecer a atividade real, material, e com isso, elevar a consciência (prática) que nela se plasma” (VÁSQUEZ, 2011, p. 295). Por este motivo, a consciência da práxis assume o caráter de autoconsciência prática.

Como resultado disso, Vásquez (2011) distingue dois outros níveis da atividade prática, denominadas de práxis espontânea e práxis reflexiva. Sobre a essência dessas práxis, é possível notar que a práxis reflexiva, por possibilitar uma reflexão sobre a prática, apresenta possibilidades de transformação social, enquanto a práxis espontânea, por implicar um baixo nível de consciência na execução das atividades, não propicia aos sujeitos uma reflexão sobre a prática executada.

É possível observar ainda que o estabelecimento dessas duas práxis – reflexiva e espontânea – não implica novas modulações das práxis criativa e repetitiva na perspectiva de apresentar uma relação linear, de um lado, entre a práxis reflexiva e criadora e, de outro, entre a práxis espontânea e reiterativa. Ao contrário, essa correspondência adota características peculiares que estão em consonância com a forma específica de práxis, permitindo, por exemplo, que uma práxis reflexiva ocorra na realização de atividades reiterativas. De outro modo, percebe-se que

a práxis criadora pode ser, em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea. A práxis reiterativa acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que pode ser considerada espontânea. Nesse aspecto, a práxis mecânica, repetitiva, se opõe tanto à atividade prática criadora como à espontânea (VÁSQUEZ, 2011, p. 296).

Vásquez (2011, p. 117) defende ainda que, para que haja uma transformação social conforme preconiza a práxis, é necessária uma leitura crítica da realidade. Neste caso, se a crítica postulada não consegue transformar a realidade, é “preciso estabelecer outro tipo de vinculação entre filosofia e a realidade, ou melhor, entre o pensamento e a ação, que obrigaria, por sua vez, a mudar a missão e o próprio conteúdo da filosofia”.

Para esse movimento de transformação, é necessário refutar toda e qualquer filosofia cujas consequências práticas – neste caso, reconhecida como pura teoria – contribuam para uma conformação/aceitação do mundo, isto porque “interpretar apenas é não transformar”, é aceitar e justificar o que está posto, sem propor a transformação do mundo (VÁSQUEZ, 2011, p. 153).

Para isso, é necessário ainda que a práxis não se limite ao momento laborativo, à atividade objetiva do homem sobre a natureza, pois, para além disso, práxis é, segundo Kosik (1976, p. 224), um momento existencial através do qual as experiências vivenciadas pelos sujeitos contribuem para a formação da sua subjetividade. Ou seja, os momentos existenciais *“não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento (...) do processo de realização da liberdade humana”* (grifo nosso). *Sem a luta pelo reconhecimento que dá origem à liberdade, a práxis perde o seu sentido e se limita a uma atividade técnica e de manipulação.* Esta é a perspectiva da formação integrada omnilateral.

Em Vásquez (2011), observa-se ainda que a relação entre teoria e prática é de íntima vinculação, de unidade, mas não de identidade. São, pois, categorias distintas, com atribuições próprias e com a ocupação de espaços diferentes, mas que mantêm integração mútua, unidade indissolúvel. O laço que une essas duas categorias – filosofia e realidade, teoria e prática – é a práxis, pois é através dela que a “filosofia se realiza, se torna prática e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar-se pela filosofia” (VÁSQUEZ, 2011, p. 118).

Contudo, há de se evidenciar que a “atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não às próprias coisas” (VÁSQUEZ, 2011, p. 241). Por essa condição, pode-se falar de uma oposição relativa, mas não absoluta. O autor complementa dizendo que uma oposição absoluta ocorre quando a relação teoria e prática se assenta em uma base falsa, neste caso, quando a prática é desconexa da teoria ou quando essa, em estado cômico, se opõe a vincular-se à prática.

Apropriando-se das defesas de Vásquez, Araújo (2014) chama a atenção para o fato de que, em termos pedagógicos, a concepção de práxis contrapõe-se a posicionamentos que dissociam a unidade entre teoria e prática e que colocam o estudante como ser passivo, mero receptor de informações no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o autor aponta a necessidade de compreender o ensino integrado como práxis, como possibilidade de os estudantes articularem o conteúdo apreendido com o seu cotidiano, bem como atitude humana que transforma a realidade. Em razão disso, defende que o ensino integrado desenvolvido na perspectiva da práxis se contrapõe aos modelos de ensino que primam pela transmissão de conteúdos, a partir dos quais os conhecimentos são afirmados como verdadeiros, impossibilitando que os estudantes os correlacionem com a sua vivência e lhes permita observar e refletir sobre o que fora apreendido.

A esse respeito, Ramos (2014, p. 211) contribui dizendo que teorias, conceitos e fatos, quando discutidos isoladamente, tornam-se abstrações e somente adquirem concreticidade ao serem analisados como parte inserida em um todo. Deste modo, o processo de conhecimento da realidade pode ser entendido como um movimento circular que tem como ponto de partida e de chegada a investigação dos fatos, processo que ocorre num “movimento de interpelação, interpretação, avaliação e crítica dos fatos”.

Ademais, na perspectiva da práxis, um projeto de ensino médio integrado requer uma atitude que oportunize que o ensino seja fundamentado no conhecimento científico em articulação com os conhecimentos populares e que contribua para que “ensinantes e aprendentes sejam sujeitos ativos no processo pedagógico”. Além disso, é necessário um compromisso político-social para que haja mudanças estruturais e culturais da sociedade na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora (ARAÚJO, 2014, p. 55), como desenvolvido por Kosic em citação anterior.

Com base nessas reflexões, percebe-se que as práticas educativas desenvolvidas pela educação do campo, de modo especial pela pedagogia da alternância, objeto desse estudo, buscam se efetivar por meio da práxis criadora e emancipatória ao pautarem-se na relação de unidade entre teoria e prática com vistas à emancipação dos sujeitos e à transformação social. Neste caso, a práxis não conduz somente as práticas educativas, mas fundamenta a luta por uma educação do campo, desde a sua origem, pois ela nasce como crítica prática, ou melhor, “como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2009, p. 40). Crítica prática que também se faz teórica ao pautar-se no confronto de ideias, de concepções em relação à educação rural, até então posta aos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

### **3 O PROCESSO EDUCATIVO NA EFAN: O PLANO DE ESTUDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA OMNILATERAL**

Como limiar deste capítulo, traz-se à memória novamente a consagrada obra de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, na qual se menciona que o real, o concreto, “*não está na saída, nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*”. Neste sentido, para além de apresentar e discutir o corpus teórico que subsidia este texto dissertativo, necessário se fez analisar a práxis educativa da EFAN, de modo especial o Plano de Estudo, com o objetivo de analisar a contribuição deste procedimento pedagógico/metodológico para a formação integrada.

Nesta travessia, como disposto anteriormente e como será possível observar nos itens deste capítulo, foi dada voz aos professores/monitores, pais e estudantes, sujeitos partícipes do processo formativo fomentado pela instituição, para que fosse possível analisar se, para além dos textos institucionais, o processo formativo se efetiva tendo como viés a dimensão omnilateral do ser.

Como percurso deste capítulo, abordam-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; apresenta-se uma breve caracterização dos sujeitos para, posteriormente, refletir sobre as categorias que emergiram na análise dos dados.

#### **3.1 Procedimentos para leitura da realidade**

Com o objetivo de compreender o movimento dialético presente na relação entre aparência e essência do objeto estudado, essa dissertação analisa o contributo do Plano de Estudo para a formação integrada no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio oferecido pela Escola Família Agrícola do município de Natalândia (EFAN), localizada no noroeste do estado de Minas Gerais. A escolha dessa unidade escolar como lócus da pesquisa ocorreu em virtude de a instituição estar localizada na região onde a presente pesquisadora atua como servidora pública federal.

Inicialmente, para a delimitação do objeto de pesquisa, o primeiro procedimento no “caminho do pensamento”, isto é, o primeiro procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 193), “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] a fim de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

O levantamento bibliográfico realizado por meio de fontes secundárias (livros e publicações periódicas) acerca do tema proposto permitiu, de início, precisar o tema de trabalho, formular o problema e elaborar a redação do texto do projeto. Contudo, este procedimento permeou todas as etapas desta pesquisa, fornecendo um reforço na análise da pesquisa ou manuseio das informações. Ou seja, trata-se de um processo que não se limitou à elaboração do projeto de pesquisa, pois é um elemento contínuo que se estendeu por toda a elaboração da dissertação.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi conduzida sob a ótica da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2002), responde a questões muito particulares. Esse tipo de pesquisa se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, posto que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22). Além disso, considera todos os fenômenos importantes e preciosos: “a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (CHIZZOTTI, 1995, p. 84).

Considerando as características deste estudo, dentre as abordagens qualitativas, optou-se por fazer uso do estudo de caso, considerado uma metodologia de pesquisa que propicia analisar profundamente um objeto, com a finalidade de desnudar as múltiplas dimensões que permeiam determinado problema ou situação. Trata-se de uma “interpretação em contexto”, na medida em que visa analisar o objeto no contexto em que se localiza (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

André (2013) afirma que, se o pesquisador objetiva analisar fenômenos educacionais no contexto em que, naturalmente, emergem, o estudo de caso é uma metodologia valiosa, uma vez que o contato direto com o objeto de estudo possibilita realizar a descrição de comportamentos e ações para que se possa compreender e interpretar os significados e linguagens. Além disso, é possível “estudar representações sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, buscou-se analisar o processo de planejamento, construção e execução do Plano de Estudo desenvolvido pela EFAN para que se

pudesse dimensionar se há contribuição deste procedimento pedagógico/metodológico para a formação integrada.

O primeiro contato com a instituição ocorreu em 12 abril de 2018, momento em que buscou-se apresentar o projeto de pesquisa e a pretensão de realizá-lo no local. Firmado esse contato, que resultou no consentimento da instituição para a realização da pesquisa, deu-se início à submissão do projeto à Plataforma Brasil. Após o parecer favorável emitido em 10 de agosto de 2018, a pesquisa de campo foi iniciada no mês de setembro de 2018 e finalizada em fevereiro de 2019.

Conforme destacado anteriormente, a partir de 2018, a EFAN definiu que seriam executados somente três Planos de Estudo ao longo do ano, com o objetivo de trabalhar de modo mais detalhado os temas propostos. O início da pesquisa de campo ocorreu justamente no limiar do último Plano de Estudo proposto para o referido ano. Por esta razão, optou-se por observar todas as etapas deste processo, no tempo escola, em uma única turma, neste caso, o primeiro ano do ensino médio da Sessão “Amar o Cerrado”<sup>15</sup>.

Sobre a técnica de observação, Lüdke e André (1986) defendem que ela ocupa, juntamente com a entrevista, um lugar de privilégio nas abordagens de pesquisa educacional, pois oportuniza um contato pessoal do pesquisador com o objeto de estudo, propiciando que o pesquisador chegue mais próximo da “perspectiva dos sujeitos”. Essa técnica transmite o que há de mais importante, o que nem sempre pode ser alcançado por meio de perguntas. Soma-se a isso a possibilidade de descortinar aspectos novos do problema estudado.

Gil (2008), ao discutir sobre a técnica de observação, aponta que há diversas variações que dependem da inserção do pesquisador no campo de análise. Dentre as variações da técnica de observação, optou-se por ocupar o espaço de “observador simples”, no qual o pesquisador se mantém alheio ao grupo, comunidade ou situação que pretende estudar. Ou seja, na observação simples, busca-se observar a espontaneidade do objeto, cabendo ao pesquisador ser um espectador durante o processo. O registro dessas observações foi realizado por meio de um diário de campo no intuito de contribuir com as análises que foram tecidas sobre o objeto.

Juntamente com esse instrumento de pesquisa, importante se fez analisar os documentos técnicos institucionais da EFA de Natalândia/MG. Segundo Caulley (1981 apud

---

<sup>15</sup> A EFAN nomina as sessões escolares. A sessão acompanhada por esta pesquisa era denominada de “Amar o Cerrado”, sendo composta por quatro turmas: uma turma de cada série do Ensino Médio e uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A outra sessão era denominada de “Filhos da Capoeira” e também era composta por quatro turmas: uma turma de 2º ano do ensino médio, duas turmas do 1º ano do ensino médio e uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

LÜDKE; ANDRÉ, 2013), a análise documental visa identificar informações efetivas nos documentos com base em questões ou hipóteses de interesse. Por esta razão, foram analisados o Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e a Matriz Curricular do Curso, o Plano de Formação e o Estatuto da Associação Escola Família Agrícola de Natalândia.

Outra importante técnica de coleta de dados empregada na pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (1987, p. 146), é aquela que parte de “certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada apresenta-se como uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado (CHIZZOTTI, 1991).

Dentre o universo da pesquisa, a entrevista se dirigiu aos três professores/monitores responsáveis pela execução do Plano de Estudo na turma na qual se realizou a técnica de observação livre. Salienta-se que a proposta inicial da pesquisa seria realizar a entrevista com dois professores/monitores, sendo um das disciplinas da chamada formação geral e um das disciplinas técnicas. Entretanto, como a pesquisa se limitou a observar uma turma, considerou-se importante dar voz a todos os monitores envolvidos no processo.

Além dos professores/monitores, os estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio também constituem o universo da pesquisa, pois são um dos principais atores no processo de execução do PE, o que colaborou para dimensionar a contribuição deste procedimento para a formação integrada. Para esse público, foi utilizado o grupo focal como instrumento de coleta de dados. Segundo Gaskel e Bauer (2002, p. 75), o grupo focal possibilita um ambiente natural, o que concorre para que participantes formulem suas respostas levando em consideração seu ponto de vista e dos demais envolvidos. Nesta perspectiva, “os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual”.

Dada a impossibilidade de utilizar este instrumental com todos os estudantes do ensino integrado da instituição, o grupo focal foi limitado a um público de 15 estudantes escolhidos aleatoriamente, sendo 6 do primeiro ano, 4 do segundo ano e 5 do terceiro ano. A princípio, o grupo focal seria constituído por 5 estudantes de cada ano do ensino médio. Contudo, 6 estudantes do primeiro ano do ensino médio manifestaram interesse em participar da pesquisa, o que formaria um grupo de 16 estudantes. Mas, na data agendada para a realização do grupo

focal, um estudante do segundo ano não pôde comparecer, fazendo com que o grupo fosse constituído por 15 estudantes, de acordo com as especificações acima elencadas.

A entrevista também foi realizada com os pais de estudantes da EFAN, abarcando um total de 11 participantes. Para a concretização dessas entrevistas, valeu-se da reunião de pais realizada no início do ano letivo para que pudesse ser possível entrevistar pais das diversas regiões atendidas pela instituição. A referida reunião ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2019 e, nesta data, foi possível entrevistar cinco pais. Contudo, nesta data, não foi possível concluir todas as entrevistas dos que haviam manifestado interesse em participar da pesquisa, o que se efetivou posteriormente após agendamento prévio com o participante. Além disso, no intuito de abarcar uma quantidade maior de pais, foi solicitado à EFAN o contato telefônico de algumas famílias para que fosse possível explicá-los sobre o objetivo da pesquisa e convidá-los a participar. Após esse contato, aqueles que se prontificaram a participar foram entrevistados em suas respectivas residências durante o período de 04 a 14 de fevereiro de 2019.

É necessário evidenciar que a proposta inicial da pesquisa seria entrevistar três pais, neste caso, três grupos familiares, sendo um de cada ano do ensino médio integrado. Contudo, na defesa de qualificação, a banca sugeriu que as entrevistas com esse público fossem realizadas com 15 pais, já que seriam 15 estudantes convidados a participar do grupo focal. A esse respeito, esclarecem-se alguns limitantes que impossibilitaram atender à sugestão da banca, quais sejam:

- No momento em que foi realizada a reunião de pais na EFAN, não foi possível entrevistar um quantitativo maior de pais, dado o curto espaço temporal da reunião.
- Uma vez que a EFAN atende prioritariamente estudantes oriundos da área rural, o contato telefônico com os pais foi dificultado pela ausência de redes telefônicas nos locais onde residem.
- A EFAN atende estudantes não somente da região noroeste do Estado de Minas Gerais, como também de outros Estados da Federação. As longínquas distâncias que permeiam o raio territorial de atuação da instituição dificultaram a realização de entrevistas com pais que se dispuseram a participar, dada a dificuldade de deslocamento até os respectivos municípios.
- Como foi solicitada a aplicação de entrevistas a um público maior de pais, não foi possível cumprir a proposta inicial de realizar entrevistas com o pai e a mãe, pois, na data em que foi realizada a reunião na EFAN, em sua maioria, somente um dos pais estava presente e/ou se prontificou a participar. Além disso, nos contatos posteriores, somente um dos membros se dispôs a participar.

Cumprido destacar que, ao realizar as entrevistas e/ou grupo focal, foram explicitados para o público-alvo os objetivos da pesquisa e foi detalhado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos participantes menores de 18 anos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos maiores de 18 anos. Logo após, foi solicitado o preenchimento dos respectivos termos.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa neste texto dissertativo, foram suprimidos os nomes dos participantes, dando-lhes codinomes. No tocante aos estudantes, eles foram numerados de 1 a 15 de acordo com a disposição no ambiente em que o grupo focal ocorreu. Já aos pais e aos monitores foram creditados codinomes de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

Finalizados os procedimentos de coleta de dados, para a compreensão do objeto de estudo, foi utilizada, na análise dos dados, a técnica de triangulação dos dados, a fim de que se possa abarcar a “máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Isso porque não se pode analisar um dado fenômeno sem conhecer as raízes históricas, os significados culturais e as vinculações deste fenômeno com a macrorrealidade.

Ao propor desvelar as contradições, foi tomado como pressuposto orientador a dialética, haja vista que, conforme Gamboa (2002), essa abordagem metodológica, nas pesquisas educacionais, apresenta subsídios para uma visão crítica da realidade, em contraposição a outras abordagens que compreendem a realidade como sendo estática, o que escamoteia o caráter conflitivo, dinâmico e histórico que a permeia.

Ainda de acordo com Gamboa (2002), a dialética, por meio de uma postura crítica, objetiva desnudar não somente os conflitos de interpretações, como também os conflitos de interesses. Buscam ainda resgatar a dimensão histórica das situações ou fenômenos estudados e desvendar as possibilidades de mudanças.

Assim, pôde-se expor as contradições e desvelar a aparência e a essência do Plano de Estudo e da formação integrada por meio da Pedagogia da Alternância.

### **3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Conforme destacado anteriormente, o universo da pesquisa compreendeu estudantes do ensino médio do curso técnico integrado em agropecuária (1º, 2º e 3º ano),

professores/monitores e pais, com o intuito de analisar o Plano de Estudo e sua contribuição para a formação integrada na EFAN.

Com relação aos estudantes, apresenta-se o quadro abaixo com as principais características do público entrevistado.

**Quadro 3:** Perfil dos Estudantes

Nº	Sexo	Idade	Ano	Procedência
1	Feminino	18	2º Ano	Urbano
2	Masculino	22	1º Ano	Urbano
3	Masculino	15	1º Ano	Rural
4	Masculino	17	1º Ano	Urbano
5	Feminino	19	1º Ano	Urbano
6	Feminino	17	3º Ano	Rural
7	Feminino	19	3º Ano	Urbano
8	Feminino	16	1º Ano	Rural
9	Feminino	15	1º Ano	Urbano
10	Feminino	19	2º Ano	Rural
11	Masculino	19	3º Ano	Rural
12	Feminino	18	3º Ano	Urbano
13	Feminino	16	2º Ano	Urbano
14	Feminino	22	3º Ano	Urbano
15	Feminino	17	3º Ano	Urbano

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Com base nas informações presentes no quadro acima, o grupo compreendeu 11 mulheres e 4 homens, cuja faixa etária abrange o intervalo de 15 a 22 anos. Há de se destacar que a faixa etária dos participantes é bastante diversa no interior de cada ano letivo, sendo que no primeiro ano o intervalo varia de 15 a 22 anos; no segundo ano, de 16 a 19 anos, e no terceiro, de 17 a 19 anos.

Essa diversidade se justifica porque parte dos estudantes, apesar de já terem iniciado os estudos na rede estadual e/ou distrital, fizeram a opção por ingressar na EFAN e, por se tratar

de um curso que integra ensino médio e ensino técnico, tiveram que se matricular no primeiro ano, em consonância com as falas destacadas abaixo.

Eu estava no segundo ano, aí tive que voltar pro primeiro, porque aqui só começa no primeiro ano (ADOLESCENTE 1)<sup>16</sup>.

É eu larguei, eu saí do meu antigo colégio eu tava no meio do ano, eu peguei e saí, porque eu achei mais viável vir por questão de trimestre, essas coisas. E aí eu peguei, praticamente, é deixei tudo lá no outro colégio e vim pra cá e não me arrependo (ADOLESCENTE 10).

Além disso, é oportuno destacar que, dentre os participantes, há adolescentes que não tiveram oportunidade de concluir o ensino médio anteriormente, dada a necessidade de inserção no mercado de trabalho ainda na adolescência, conforme destacado na fala abaixo

É porque assim, ó, eu morava com a minha mãe e lá as coisas estava ficando difícil, porque era muita gente e nem todo mundo trabalhava. Aí, como eu trabalhava de dia e estudava a noite e era bem puxado o trabalho, então, ficava muito cansado. Chegava na escola, era eu sentar e cochilar. Aí eu acabei, é, desistindo. Eu fiquei dois anos sem estudar (...). Aí foi que eu vim pra cá e pra mim foi uma oportunidade poder, além de fazer, terminar, é, os estudos, ainda ter um curso já pra... já ter um curso pra poder... na minha idade, né, é muito difícil arrumar emprego, ainda sem escolaridade (ADOLESCENTE 2).

Essa não é, contudo, uma vivência isolada do adolescente participante desta pesquisa. Ao contrário, é pano de fundo de um contexto social que impõe aos jovens, especialmente àqueles das camadas sociais populares, a inserção precoce no mercado de trabalho, o que, segundo Thomé, Pereira e Koller (2016), pode contribuir para prejudicar o seu rendimento escolar, já que a dificuldade de conciliar trabalho e período escolar pode levá-los a abandonar os estudos para se dedicar exclusivamente ao trabalho.

Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018, produzido pelo movimento “Todos pela Educação”, no período de 2012 a 2017, o percentual de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio passou de 51,7 para 59,2%. Apesar desse aumento, ainda é bastante expressivo o número de jovens que, com idade suficiente para ter concluído o ensino médio, não o haviam feito. Com base nessas informações é possível inferir que, dentre outros motivos, a inserção precoce no mercado de trabalho contribui para que os jovens abandonem os estudos e não concluam as etapas da educação básica até os 19 anos de idade.

---

<sup>16</sup> As falas dos entrevistados foram transcritas exatamente como foram ditas. Ou seja, não foram feitas correções ortográficas nos fragmentos de entrevista apresentados nessa dissertação.

Ainda sobre essa questão é possível destacar que alguns dos adolescentes participantes da pesquisa informaram que haviam concluído o ensino médio anteriormente, mas optaram por fazer o curso integrado, pois o consideram uma oportunidade para buscar melhores condições de vida, pois apontam que “a própria escola abre portas, quando o aluno tem interesse” (ADOLESCENTE 13).

Quando se observa a região de origem, verificou-se que 10 dos entrevistados residem na zona urbana, o que representa 66,66% dos entrevistados, enquanto os demais, 33,33%, residem na área rural. Acerca desta questão, é necessário destacar que, apesar de as Escolas Famílias Agrícolas, desde a sua origem, estarem vinculadas à intenção objetiva de ser uma alternativa factível para os filhos de agricultores, conforme destacado no primeiro capítulo desta dissertação, a EFAN, a despeito de seguir este preceito histórico materializado nos documentos institucionais, atende não somente estudantes oriundos de área rural, como também das áreas urbanas, desde que o estudante partilhe da filosofia e dos preceitos nos quais a escola se baseia.

Em relação aos professores/monitores, apontam-se algumas características gerais dos entrevistados.

**Quadro 4:** Perfil dos Professores/Monitores

Nº	Sexo	Idade	Procedência	Egresso da EFAN
1	Masculino	25	Rural	Sim
2	Masculino	23	Rural	Sim
3	Masculino	23	Rural	Sim

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Com base nos dados acima, é possível perceber que o universo da pesquisa compreendeu três professores/monitores. Conforme descrito anteriormente, a pesquisa se restringiu a esses participantes, em virtude de serem aqueles que conduziram as atividades do Plano de Estudo na turma que a pesquisadora acompanhou durante a pesquisa de campo. Destaca-se que, além dos três entrevistados, a turma acompanhada contava ainda com um professor/monitor que não pôde participar da pesquisa, pois estava de licença médica durante o período em que foram realizadas as entrevistas.

Dentre os participantes desse público, todos os entrevistados são do sexo masculino, com faixa etária entre 23 e 25 anos, e todos são oriundos de regiões rurais. Já em relação à

formação acadêmica, nota-se que os três monitores são egressos do curso técnico integrado da EFAN e estão cursando os seguintes cursos superiores: Agronomia, Matemática e Direito.

Considerando as formações dos professores/monitores, destaca-se que as disciplinas lecionadas por dois monitores compreendem as disciplinas vinculadas à parte técnica, e um deles atua com uma das disciplinas que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>17</sup>.

Chama-se a atenção para o fato de que, assim como alguns estudantes, dois monitores já haviam concluído o ensino médio antes de iniciar os estudos na EFAN, pois consideram que fazer um curso técnico seria uma possibilidade para traçar outros caminhos, diante da ausência de oportunidades para os jovens do campo. Tal assertiva é possível notar na fala do Monitor I quando destacou que “às vezes é a oportunidade, a gente mora na zona rural, a oportunidade ela é muito, né, pouca. A gente tem que pegar aquela que vem primeiro, que a gente acaba utilizando como caminho pra chegar aonde a gente deseja” (MONITOR I).

Quando questionados sobre o que os motivou a trabalhar na EFAN, é evidente, dentre os entrevistados, que foram as circunstâncias e as oportunidades, pois, ao concluírem o curso técnico integrado, tiveram a oportunidade de ingressar no quadro de funcionários da instituição. Além de ser considerado uma oportunidade, há de se destacar a defesa de que lecionar na EFAN é para o Monitor III uma maneira de contribuir para que outros jovens do campo tenham acesso a uma educação contextualizada, diferenciada e que tenha como ponto de partida a educação do campo.

No que diz respeito ao perfil dos pais entrevistados, apresenta-se o quadro abaixo, que aponta as principais características deste grupo.

**Quadro 5:** Perfil dos pais entrevistados

Nº	Sexo	Idade	Escolaridade	Procedência
1	Feminino	40	Ensino Médio Completo	Urbano
2	Feminino	49	Superior em curso	Urbano
3	Feminino	48	Pós-Graduação	Urbano/Rural

Continua

<sup>17</sup> Trata-se do documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que deverão ser desenvolvidas pelo estudante ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades da Federação. Deve ainda nortear as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de todo o Brasil, desde a educação infantil ao ensino médio.

Continuação

Nº	Sexo	Idade	Escolaridade	Procedência
4	Feminino	53	Ensino Fundamental Incompleto	Rural
5	Feminino	35	Ensino Médio Completo	Urbano
6	Feminino	35	Ensino Fundamental Incompleto	Rural
7	Feminino	38	Superior Completo	Urbano/Rural
8	Masculino	41	Ensino Médio Incompleto	Urbano
9	Masculino	52	Ensino Médio	Rural
10	Feminino	53	Pós-Graduação	Rural
11	Feminino	36	Ensino Médio	Rural

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Os dados acima demonstram que 9 dos entrevistados, o que corresponde a 81,81% do total de entrevistados, são mães, e 2 entrevistados, 19,19% dos entrevistados, correspondem ao público de pais. Este dado aponta a maior presença feminina na pesquisa, à qual atribuem-se as seguintes razões:

- ✓ presença de famílias monoparentais femininas dentre os entrevistados – isso implica dizer que, dada a ausência da figura masculina no grupo familiar, a participação dos pais na formação do estudante é ínfima ou nula.
- ✓ maior disponibilidade e aceitação das mães em participar da pesquisa – dentre aqueles presentes na reunião de pais, apenas dois pais apresentaram disponibilidade em participar da pesquisa, seja durante a reunião, seja em momento posterior. Além disso, dentre os contatos realizados posteriormente, somente as mães se disponibilizaram a participar das entrevistas.

No que tocante ao nível de escolaridade, é possível perceber que a maior parte dos entrevistados, quatro participantes, possui ensino médio completo. Registra-se também que o maior nível de escolaridade é a pós-graduação, sendo a escolaridade de 2 dos pais entrevistados, e o menor nível de escolaridade é o ensino fundamental incompleto, que é o nível de escolaridade de um dos pais.

Em relação à procedência, a maioria dos entrevistados reside na zona rural, o que corresponde a cinco participantes. Além destes que residem na zona rural, há ainda 2 entrevistados que, apesar de residirem na zona urbana, possuem imóvel na zona rural, mantendo o vínculo com o campo. Os demais participantes, 4 pais, residem na zona urbana da cidade.

Por fim, é necessário ressaltar que, ao serem questionados sobre como tiveram conhecimento acerca da EFAN, a maioria dos participantes – 5 pais – informou que foi por meio da atividade “Caravana EFAN”. Além deste canal, 4 pais informaram que a conheceram por intermédio de amigos e familiares; um deles via Sindicato Rural do respectivo município e um participou ativamente das discussões realizadas no processo de implementação da instituição.

### **3.3 O processo formativo na EFAN: o que dizem os documentos institucionais**

Os documentos que, atualmente, norteiam a proposta de formação ofertada pela EFAN são o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2018, o Plano de Formação de 2015 e a Matriz Curricular do Ensino Médio de 2018. Esses documentos descrevem o planejamento escolar da EFAN ao expressar os objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Ao analisar os textos institucionais, foi possível notar que a proposta educativa de nível médio da instituição se pauta na integração curricular entre ensino médio e ensino técnico. Tal evidência se expressa, dentre outros, por meio da integração entre disciplinas específicas do curso técnico, neste caso, do curso técnico em agropecuária e disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de conteúdos vivenciais que permitem a integração entre a experiência prática no meio social e os conteúdos teóricos<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> A esse respeito é possível observar que a matriz curricular estabelece que as disciplinas das BNCC contemplam as seguintes: Língua Portuguesa, Educação Física, Literatura, História, Redação, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática - Álgebra, Matemática – Geometria, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira (Inglês) e Arte. Essas disciplinas contemplam a parte diversificada do currículo. Por sua vez, as disciplinas técnicas contemplam as seguintes: Máquinas e Mecanização agrícola; Princípios de Formação, Conservação e Nutrição de Solos e Qualidade de Água; Olericultura e Plantas Medicinais; Agricultura I e II; Fruticultura; Silvicultura e Integração Lavoura, Pecuária e Floresta; Introdução a Zootecnia e Avicultura; Administração e Economia Rural e Políticas Públicas para Agricultura Familiar; Agroecologia; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Técnicas de Comunicação, Associativismo e Cooperativismo; Legislação Ambiental; Empreendedorismo e Planejamento e Elaboração de Projetos; Suinocultura; Projeto Profissional do Jovem e Autogestão na Agricultura Familiar; Segurança no trabalho e Construções e Instalações Rurais; Topografia e Georreferenciamento; Bovinocultura; Informática Básica; Irrigação, Produção de Água e Conservação do Solo; Agroindústria e Forragicultura e Pastagem. Por fim, os conteúdos vivenciais compreendem a Formação Humanística: Plano de Estudo e Caderno da Realidade. Neste caso, trata-se dos temas abordados no Plano de Estudo e que são previamente definidos junto à comunidade escolar. De acordo com o PPP de 2018, os temas abordados nos Planos de Estudo foram: 1º Ano do Ensino Médio Integrado: Introdução ao Curso Técnico em Agropecuária: A importância da pesquisa e das experiências de vida e as relações éticas e morais na profissão; A educação ambiental e a agroecologia como alternativa para o meio; A água, sua produção e atividades econômicas ligadas: A sustentabilidade da água e conceito de fertirrigação na criação de peixes. 2º Ano do Ensino Médio Integrado: Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Processamento Mínimo e higienização de alimentos na agricultura familiar; Criações alternativas de animais (Caprino, ovino, cunicultura). 3º ano do Ensino Médio Integrado: Experimentação Agrícola: da Estatística às

Esses documentos estabelecem também que o processo formativo ocorre baseado na Pedagogia da Alternância, que prevê, conforme destacado anteriormente, o envolvimento entre o tempo-escola e o tempo-família numa práxis educativa que, como bem aponta Gimonet (2007), tem como ponto de partida a experiência da vida quotidiana que caminha em direção à teoria para em seguida retornar à experiência, valorizando o contexto social, a cultura e as experiências dos estudantes.

Nesta direção, o PPP (2018, p. 12) chama a atenção para o fato de que o meio social representa o eixo central do projeto pedagógico, pois a experiência de vida não é somente o ponto de partida, mas também o ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “os jovens retornam ao seu meio com propostas de atividades concretas para aplicação e experimentação”.

Conforme destacado anteriormente, esse processo de alternância de diferentes tempos e espaços baseia-se em quatro pilares que se constituem nas bases invariáveis do movimento mundial dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), quais sejam: formação integral; desenvolvimento do meio; alternância e associação.

Além desses pilares, também se fazem presentes princípios filosóficos e metodológicos que devem nortear as ações político-pedagógicas dos cursos ofertados na EFAN. De um modo geral, objetiva-se proporcionar aos estudantes o acesso a conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários não somente ao exercício profissional, mas também ao exercício da cidadania.

Além disso, em linhas mais específicas, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) também descreve como objetivos da formação ofertada pela EFAN, dentre outros, aqueles descritos abaixo:

Proporcionar a apropriação de conhecimentos – da ciência, tecnologia, da cultura do trabalho – envolvidos de forma indissociável na atuação enquanto Técnicos em Agropecuária e cidadãos;

Oferecer aos educandos uma formação mais completa, de caráter integral para a leitura do mundo e atuação como cidadão pertencente à sua Comunidade, seu município, estado e país, integrado dignamente a sua sociedade política;

Desenvolver o espírito de curiosidade crítica acerca dos elementos em estudo, visando ao conhecimento do todo e não apenas das partes;

---

práticas de manejo agrícola com a utilização de sementes crioulas; Gestão de propriedades Rurais: Conhecendo as propriedades rurais, seus potenciais e promovendo a administração das atividades econômicas; Criações alternativas de animais: Equinos.

Realizar a integração dos conhecimentos científicos, culturais, técnicos e tecnológicos;

Proporcionar a compreensão do significado da ciência, das linguagens contemporâneas e das transformações históricas, sociais e culturais pelas quais passaram a sociedade;

Promover eventos como seminários, exposições, divulgações de trabalhos científicos da área propedêutica e da agropecuária, contribuindo para a participação crítica (...) (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2018, p. 8-9).

Baseando-se nos objetivos traçados no mencionado documento, é possível perceber que o horizonte para o qual aponta o processo formativo da EFAN se alicerça na perspectiva de uma formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, em sua totalidade, omnilateralidade, uma vez que assume o compromisso com a formação integral dos estudantes e não apenas com a oferta de um curso que prima pela profissionalização dos jovens do campo. Ao que demonstra, há uma preocupação em ofertar uma educação que se contraponha a uma formação aligeirada que visa atender somente aos interesses do mercado de trabalho.

É possível destacar ainda que, ao propor o desenvolvimento da curiosidade crítica, a fim de permitir o conhecimento da totalidade e não das partes que a compõem, o PPP e o Plano de Formação buscam traçar caminhos para que a relação entre conhecimento e prática de trabalho possibilitem não apenas a compreensão de técnicas produtivas, com vistas a formar técnicos especializados, mas, sobretudo, compreender os fundamentos científicos, proporcionando ao estudante conhecer a multiplicidade de processos de produção para “estar em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seus caráter, sua essência” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Neste viés, o Plano de Formação, ao descrever a organização da alternância educativa, destaca a necessidade de que os conteúdos abordados contribuam para a emancipação dos jovens do campo. Além disso, destaca a necessidade de integrar conteúdos humanísticos que permeiam a formação geral com os conteúdos da formação técnica numa perspectiva interdisciplinar, a fim de oportunizar a “integração de conteúdos vivenciais práticos da experiência no meio com os conteúdos escolares, teóricos” (PLANO DE FORMAÇÃO, 2015, p. 59).

Destaca-se ainda que o PPP (2018, p. 15) propõe uma formação que objetiva traçar caminhos que permeiam a relação entre teoria e prática, pois aponta que é necessário “primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática. O princípio é que a vida ensina mais que a escola,

por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o sujeito, o estudante e a sua realidade”<sup>19</sup>. Posto isso, é notório observar que há uma contraposição a um modelo de ensino que se baseia na transmissão de conteúdos tidos como verdadeiros, já que a proposta é que o ponto de partida seja a vivência dos estudantes, para que o que está sendo observado e refletido faça sentido, tenha significado. Em outras palavras, pode-se dizer que o processo formativo se fundamenta na perspectiva de uma educação que tenha como ponto de partida a realidade produtiva dos estudantes, o trabalho como fundamento educativo.

Evidenciados, em linhas gerais, os princípios e perspectivas do processo educativo traçados nos textos institucionais, discutir-se-á sobre o campo do vivido pela EFAN como expressão daqueles que dão vida e sentido à instituição: estudantes, professores/monitores e pais.

### **3.4 Vozes do campo: a práxis educativa da EFAN na perspectiva dos sujeitos da pesquisa**

Em menção a Araújo (2010) feita anteriormente, está presente a defesa de que a condição basilar para que se efetivem práticas pedagógicas integradoras requer não apenas delinear uma política educacional emancipadora, mas, sobretudo, assumir o compromisso político para com a proposta. Sem a efetivação deste feito, o que se tem são projetos de ensino integrado cujo conteúdo se esvai, tornando-se propostas sem um horizonte político pautado na transformação.

Neste item, o intuito é tentar abarcar como os sujeitos da pesquisa compreendem a práxis educativa da EFAN para que se busquem aproximações entre essas expressões e a formação integrada omnilateral. Assim, ao serem questionados como é desenvolvido o processo educativo na EFAN, foi possível observar que os membros da comunidade escolar participante desta pesquisa (pais, professores/monitores e estudantes) reconhecem que ele ocorre baseado na alternância. Essa perspectiva está presente nos textos institucionais e é passível de observação nas falas que seguem abaixo.

a alternância, assim, depois que eu vim pra cá, eu conheci a alternância (...) aí ela é muito importante porque assim são... uma coisa ligando a outra né, no caso aqui da EFA. Os alunos fica 15 dias aqui, aí nesses 15 dias que eles estão aqui, eles tão é,

---

<sup>19</sup> Acerca disso, é importante mencionar que, apesar de o PPP da EFAN partir do princípio de que primeiro é preciso praticar para, posteriormente, teorizar, as análises posteriores demonstrarão que o que se observa é a condução do processo educativo por meio da práxis. Ou seja, trata-se de uma relação que não se limita à articulação entre teoria e prática, pois o estudante, ao refletir sobre a sua realidade e nela agir, desencadeia uma nova realidade.

fazendo trabalho, trabalhando tendo aquele conhecimento teórico. Os 15 dias que eles pode tá na casa dele, na comunidade, ele pode desenvolver alguma coisa, algum projeto, aplicando aquilo que ele é aprendeu aqui, na comunidade dele, na prática (MONITOR III).

Ele é feito por alternância, onde a pessoa fica 15 dias em casa, no tempo-comunidade, que se fala e 15 dias na escola onde ele vai colocar tudo que aprendeu na escola, em casa, assim ajudando a família e também ajudando o seu próprio aprendizado (ADOLESCENTE XV).

(...) e a metodologia da escola é toda baseada na pedagogia da alternância e ela funciona de fato porque você, eles estudam, aprende a teoria, eles praticam, eles quando chegam em casa, eles aplicam de verdade (...) (MÃE VIII).

Acerca da alternância é notório o reconhecimento dos participantes da pesquisa de que alternar tempos e espaços de formação não significa cindi-los, interrompê-los ou ainda simplificá-los a um componente binário espaço-temporal. O que se observa nas falas dos entrevistados é que se trata de um tempo *continuum* de formação entre o tempo-escola e o tempo-família. Ou seja, não há uma cisão entre eles, tampouco uma suspensão das atividades escolares durante o período em que o estudante permanece no contexto familiar. A esse respeito, Gimonet (2007) chama a atenção para o fato de que a alternância se impõe como uma formação contínua na descontinuidade de atividades, permitindo, por meio dos procedimentos pedagógicos/metodológicos, a integração entre os dois tempos-espaços de formação.

Essa articulação entre os diferentes espaços e tempo, entre o aprendizado no contexto escolar e no contexto sociofamiliar, implica dizer que, para além da escola, o ambiente sociofamiliar também se configura como campo do saber e da partilha de conhecimento. O conhecimento, portanto, não se restringe aos muros escolares, mas está presente também nas relações sociais e produtivas que permeiam a realidade dos estudantes. Essa é a defesa dos movimentos sociais que lutam por uma escola do campo “*que não tenha cercas, que não tenha muros*”, como bem lembra Gilvan Santos na letra da música *Construtores do Futuro*.

Neste sentido, a alternância entre tempos e espaços como fundamento da Pedagogia da Alternância possibilita que o estudante permaneça no campo contribuindo com o trabalho rural e, ao mesmo tempo, possa ter acesso à educação. Esse processo proporciona que trabalho e educação se constituam a partir de um vínculo orgânico que faz com que o trabalho desenvolvido na atividade produtiva seja compreendido como princípio educativo para este modo de ensino, isso porque, desde a gênese da Pedagogia da Alternância, a necessidade de continuar o trabalho no campo fomentou a criação de um processo pedagógico que se configurasse como parte integrante da vida produtiva e essa como parte da educação.

Em outros termos, pode-se dizer que, por sua natureza, a Pedagogia da Alternância tem no trabalho uma dimensão imprescindível para o processo formativo. Quando assumido em sua natureza ontológica, o trabalho se configura como fundamento educativo e promotor de outras dimensões da vida humana, colaborando, deste modo, para a melhoria da vida da comunidade à qual o estudante pertence, uma vez que a alternância proporciona aplicar “aquilo que ele [o estudante] é aprendeu aqui, na comunidade dele, na prática” (MONITOR III), “ajudando a família e também ajudando o seu próprio aprendizado” (ADOLESCENTE XV).

De outro modo, pode-se dizer que o reconhecimento do trabalho como princípio educativo que fundamenta a práxis educativa da EFAN contribui para trazer à baila a dimensão do trabalho para além de uma função instrumental que, associada à práxis econômica, caracteriza o modo de produção em um determinado contexto histórico.

Conforme mencionado anteriormente, a formação por alternância parte da experiência da vida cotidiana, uma vez que esta representa a fonte do saber. Mas este não é somente o ponto de partida, mas também o ponto de chegada. Esta relação oportuniza associar teoria e prática, fornece subsídio para que o aprendizado ocorra tendo como base o cotidiano e a experiência, como expresso nas falas abaixo:

E em casa, porque quando eles vão para lá eles trabalham na roça comigo, já é um trabalho que eles levam daqui para ser feito, junta a teórica e a prática que eles estão estudando (PAI III).

Então assim, esse foi uma das que eu lembro, né, a aplicabilidade, porque não é aquela matemática que passa no quadro e você x, y e num passa a ser real. Ela passou a ser real pra nós. É, eles conseguem aplicar a metodologia no dia a dia. A medição do... quando eles vão plantar alguma coisa, a medição que eles usam no plantio é a medição que eles usam pra aferir os animais, pra acompanhar o desenvolvimento. Então, que eles aprenderam na sala de aula, eles aplicam naquele dia a dia e eles chegam em casa e fala é o tamanho de uma planta, o período que ela vai demorar pra desenvolver, é a questão da quantidade de adubo, a quantidade de terra e isso é isso é a matemática que eles aprenderam lá e eles colocam em prática, né (MÃE VIII).

É também o cotidiano o ponto de partida para uma práxis criativa, conforme indicado na fala abaixo:

Mais aí eu até conversei com ele, falei assim, olha mesmo que na sua cabeça você acredita que aquilo não é daquele jeito, mas ele tem que fazer é daquele jeito porque o orientador dele é que faz o esboço do que é pra ele fazer... ele... se não der certo, é eles é que tem que descobrir e corrigir. Num é a gente é que vai dizer assim “isso aqui num tá certo não” ou então cê pode falar assim: oh, de repente, você pode chegar lá e falar pro seu instrutor se isso aqui dessa maneira não era melhor, porque eles dão a gente a liberdade de fazer isso, de ser, de, de, efetivar alguma coisa. Talvez, a gente tá vendo que a aquilo na prática num vai dar certo, de fazer, né, e mandar pra ele pra ele

analisar pra ver se num vai dar certo, porque tudo que eles fazem é registrado com fotografia pra ele chegar lá e ele analisar todo aquele processo (...) (MÃE XI).

Esse fragmento traz à memória a defesa de Vásquez (2011) sobre a qual se lançou luz em momento anterior desta dissertação. Para esse autor, frente a novas necessidades ou situações, o homem está em processo contínuo de criação. Esse processo permite uma íntima relação entre aquilo que se planejou e aquilo que se realiza, entre o subjetivo e o objetivo. Entretanto, criar não implica alcançar fidedignamente aquilo que foi pensado, uma vez que não é possível precisar o resultado daquilo que foi previamente planejado. De outro modo, pode-se dizer que, ainda que o resultado definitivo esteja prefigurado idealmente, “o definitivo é justamente o resultado real e não o ideal (projeto ou fim original)” (VASQUEZ, 2011, p. 270).

É notório perceber que a práxis educativa da EFAN visa se efetivar por meio da práxis criadora, pois, além de se contrapor a uma formação que dissocia teoria e prática, parte do pressuposto de que o estudante, como participe no processo de ensino-aprendizagem, é um sujeito ativo e não mero receptor de conteúdos, contribuindo para sua emancipação e a transformação social. Essa defesa se aproxima daquela realizada por Araújo (2014) que aponta que o ensino integrado, na perspectiva da práxis, nega projetos educativos que primam pela transmissão de conteúdos tidos como verdadeiros num determinado tempo e espaço e sem nexos com o contexto social vivenciado pelos estudantes.

A pesquisa também apontou outro princípio importante da formação integrada omnilateral, que é a integração entre a formação geral e a formação profissional, neste caso, não apenas com o fornecimento de um curso que congregue as disciplinas do ensino médio com o ensino técnico, mas com a presença, neste mesmo processo, da integração entre os conhecimentos. Ou seja, no processo formativo da EFAN, integrar não se limita a uma simples descrição nos documentos institucionais ou a uma junção entre disciplinas que contemplam a formação técnica e a formação geral. Isso porque a integração se externa na práxis educativa da EFAN.

A defesa de uma proposta educativa que se pauta na perspectiva de promover a integração entre formação geral e formação técnica é passível de ser identificada dentre os estudantes e os monitores, conforme evidenciam os fragmentos abaixo:

Temos os projetos né? que a escola desenvolve também que, por exemplo, projeto político né? que aquilo vai mostrar pro aluno a dimensão que é a política no nosso país e a importância que tem ele entender aquilo, participar e sempre, claro, sabendo participar, não só votar por votar, não só se candidatar por candidatar né? [...] Então, eu acho que isso também entra na questão da formação humana e, claro, esse outro

contato com o meio social que a gente não vê em escolas convencionais né? (MONITOR I).

Ela tem duas vertentes, tem uma que é da Base Nacional Comum que isso é em todas e a outra é da parte técnica. Só que, além dessa parte técnica, entra algumas disciplinas também dentro dessa ideia que é justamente para formar a pessoa como um cidadão. Por isso que dentro da escola, por exemplo, tem várias atividades diferentes (MONITOR II).

Às vezes, por exemplo, em outra instituição que tem o curso técnico, mas ali ele está visando mais [...] a questão técnica mesmo de produzir, de consumir, consumismo, capitalismo, de trabalhar naquela função mesmo. E aqui a formação técnica não é só para isso, a formação cidadã, mais cidadão crítico, a questão social mesmo do ser humano e que esses técnicos têm assim, a visão de desenvolver projetos e trabalhar na sua própria comunidade ali, não precisa de ir para certa empresa e tal. Pode desenvolver com as suas técnicas, pode desenvolver na sua comunidade e fazer o desenvolvimento do meio ali mesmo para poder contribuir né, assim, de forma pra ele mesmo (MONITOR III).

Então na minha experiência assim, eu acho a experiência muito ótimo que eu aprendi muita coisa que eu não aprendia no meu antigo colégio, tanto na parte nacional comum que eu não, realmente, eu não tinha interesse com nada, na verdade. Então eu desenvolvi muito depois que eu vim pra cá. [...] Então, é assim, é um, é um, é uma coisa que te abre umas porta pro um mundo diferente Então eu acho assim que o conceito deles que eles tenta trazer é preparar a gente pro mundo lá fora porque realmente como tá hoje em dia não é tão fácil assim né? Então, é mais uma preparatória pra gente mesmo pro mundo que tá ai fora (ADOLESCENTE 10).

As falas acima rememoram a perspectiva de uma formação integrada que compreende a educação sob a égide da completude, da totalidade, que busca superar a formação como sinônimo de uma simples preparação para o trabalho, que possa proporcionar ao estudante “uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p. 85). De outro modo, pode-se dizer que a formação na EFAN busca contrapor-se a uma formação unilateral, fragmentada, uma vez que propõe uma formação omnilateral que objetiva formar sujeitos emancipados, críticos e que sejam protagonistas do meio social que ocupam.

A preocupação com uma formação que não se restringe a uma preparação para o trabalho, à formação para o atendimento imediato das demandas prático-profissionais, se aproxima da defesa de Gramsci acerca de uma escola “desinteressada”, única, cujo objetivo principal é o desenvolvimento da personalidade e do caráter dos estudantes, contribuindo para torná-los jovens capazes de pensar, de refletir e que possam desenvolver não somente a capacidade de exercício do trabalho manual, mas também o exercício do trabalho intelectual. Além disso, deve ser uma escola que tenha acesso universal, sem distinção de classe social, para que, após adquirir maturidade, capacidade intelectual e prática, o estudante possa ser conduzido às escolas técnico-profissionais.

Essa defesa é possível de ser assinalada tendo como base a avaliação da proposta educativa realizada pelos monitores, por meio da qual apontam que a EFAN visa colaborar com a construção de uma visão crítica acerca da realidade, para a ampliação da visão de mundo e para proporcionar maior interesse pelos estudos. Salientam ainda que a formação na EFAN tem contribuído para que os estudantes deem prosseguimento aos estudos, ingressando em cursos superiores de muitas universidades públicas.

É de sempre ofertar para o menino um ensino crítico, acima de tudo, tanto é que os meninos criticam até demais, às vezes, né? E a gente, claro, sempre tenta colocar na mente deles que para criticarem, tudo que você criticar sempre apresentar uma solução, não só criticar por criticar, né? [...] Nós queremos que os nossos alunos eles consigam cada vez mais adentrarem em universidades públicas né? e assim é o sonho de todo pai né? é o sonho de toda mãe, é o sonho do menino que ele passe a ter as vezes aqui dentro, porque ele vem pra cá não com essa perspectiva e claro, se ele não quiser, ele tem o curso técnico, vai gerenciar a propriedade da família, vai obter uma renda, talvez até superior a de quem faz a graduação né? (MONITOR I).

Olha, assim, a avaliação dos alunos eu acho muito que é bem diferenciada [...] assim, a avaliação, a formação diferenciada de qualidade, né, de muitas oportunidades também, né, uma vez que o aluno conclui ou estuda aqui eles têm várias oportunidades de entrar na Universidade, de entrar, fazer outros cursos, e na formação, a questão, a formação ética, a questão da formação cidadã [...] (MONITOR III).

As aproximações aqui realizadas entre o corpus teórico desse texto dissertativo e o que fora apreendido na realidade empírica permitem afirmar que uma proposta educativa cujos princípios se assentam na emancipação dos sujeitos pode ser efetivada, não apenas em qualidade acadêmica, mas também em qualidade social. É notório que os fundamentos para uma formação omnilateral não estão presentes somente no campo normativo da EFAN, mas se concretizam em sua práxis educativa, haja vista que “eles [a EFAN] não só colocam no papel, eles aplicam isso, eles trabalham de fato” (MÃE VIII).

Essa proposta formativa se concretiza por meio de procedimentos pedagógicos/metodológicos que se fazem presentes nesta seara desde a gênese da Pedagogia da Alternância. Nessa perspectiva, o Plano de Estudo representa um importante contributo para essa formação, que se pauta na perspectiva de construção do ser em sua inteireza. Por essa razão, é mister discutir sobre os meandros que percorrem este procedimento, desde o seu planejamento à sua operacionalização, trazendo à tona reflexões que perpassam a sua qualificação enquanto procedimento primordial para a Pedagogia da Alternância.

### 3.4.1 Plano de estudo: elaboração, execução e atores envolvidos

Ao iniciar as análises aqui propostas, faz-se uso de dois adjetivos atribuídos ao Plano de Estudo (PE) pelo Monitor I, que, ao ser questionado sobre como define esse procedimento, assim o expressa: “é conhecimento e possibilidade. Conhecimento porque o aluno passa a entender mais de um determinado assunto e possibilidade porque ele leva parte do que ele pesquisou aqui para a sua comunidade, seja para trazer informação, seja para levar informação”. É sob a égide desses adjetivos que se tentará aproximar da perspectiva dos sujeitos da pesquisa no intuito de conhecer os significados, os processos e as etapas deste procedimento no tempo-escola e no tempo-família.

Destaca-se que, conforme defesa presente no Plano de Formação da EFAN, o procedimento PE é aquele utilizado para a materialização dos conteúdos vivenciais que são organizados tendo como base o diagnóstico realizado junto às famílias e comunidades. Nesse diagnóstico, são levantados temas geradores e, com base nestes, as temáticas a serem abordadas no PE.

Alguns teóricos da pedagogia da alternância mencionados na fundamentação dessa dissertação consideram que o PE é o procedimento central, visto que é aquele que representa o elo entre teoria e prática e entre o tempo-escola e o tempo-comunidade. Essa defesa não se faz presente somente na literatura sobre o tema, mas também nas falas dos monitores, conforme destacado abaixo:

Acho que é um papel, uma parte, uma peça fundamental da pedagogia da alternância, né, sem o Plano de Estudos, sem a colocação em comum, eu acho que, assim, seria difícil a pedagogia da alternância dá o resultado esperado, né? (MONITOR III)

(...) assim eu imagino que todos esses instrumentos seja uma mesa redonda e que o PE seja o principal do meio aqui só que, porém sem esse principal do meio aqui a mesa também meio que sustenta porque assim o PE é muito importante se não tiver uma tutoria bem feita, o PE passa a não ser importante pra aquele aluno. Se a gente não fizer formação das famílias direito, a família e o aluno passa a entender que o PE também não é importante. Se a gente não fizer isso aqui funcionar direito, acontece justamente isso. Outro caso, se a intervenção externa e a viagem de estudo não for interessante, o aluno passa a entender “ah esse PE eu não gostei dele não”, entendeu? Tudo isso é uma coisa que se liga, vamos dizer que seja um central, porém um liga importância um ao outro, eu imagino que seja assim (MONITOR II).

Com base nas falas acima, é possível perceber que, além da centralidade do PE no processo educativo da EFAN, um dos monitores entrevistados chama a atenção para o fato de que, ainda que o PE seja bem planejado e conduzido durante a sua execução, ele somente

apresentará os resultados esperados se os demais procedimentos também tiverem o devido planejamento e execução. Disso se depreende que, conforme destacado em momento anterior nesta dissertação, a execução dos procedimentos não ocorre de modo isolado. Ao contrário, estão correlacionados no processo e o desenvolvimento de um conduz ao liminar de outro procedimento.

Em relação aos atores envolvidos nesse processo e ao momento em que os temas são definidos, os monitores destacam que ele ocorre durante as visitas que acontecem às comunidades ao longo das atividades da Caravana EFAN, ou ainda durante as assembleias de pais. Todavia, ao contrário do exposto pelos monitores, os estudantes destacaram que, na definição dos temas, somente os professores/monitores participam e que não há o envolvimento dos pais e dos estudantes nesse processo. Já em relação aos pais, somente um dos entrevistados informou que já participou desse processo de escolha dos temas por meio da assembleia de pais.

Do exposto pode-se perceber que há um desconhecimento por parte dos estudantes e dos pais sobre como ocorre a definição dos temas. Não se pode precisar os motivos para esse desconhecimento, contudo, estima-se que isso ocorra em virtude da realização de levantamentos gerais realizados ao longo do ano letivo sobre os temas a serem trabalhados, mas sem a determinação de um momento específico para que isso ocorra. No caso específico dos pais, apesar de todos declararem que participam dos processos deliberativos da EFAN e elencarem pontos de pautas tratados nas reuniões, ainda assim não se recordam de deliberações sobre temas do PE.

Apesar disso, foi possível observar que a defesa da instituição é de que esses temas devem ser significativos para os estudantes e seus familiares. Isto é, os temas devem estar intimamente relacionados à realidade do estudante. Essa defesa encontra respaldo nos escritos de Gimonet (2007) e está indicada nas preocupações e práticas apontadas nas falas abaixo:

(...) não é uma coisa que nasce da cabeça da Instituição, não é os professores “ah, vamos colocar tal tema”, nós, durante as nossas visitas às famílias que ocorrem durante as caravanas que é o processo seletivo de cadastro dos alunos, nós buscamos conversar com as famílias, durante as reuniões, assembleias gerais da associação também nós buscamos dialogar com as famílias é, tentamos sempre entender o que o aluno quer estudar (...) (MONITOR I)

(...) a maioria dos temas que tem hoje, que a gente trabalhou durante todo esse ano foi uma é, num PE que a gente fez com as famílias e eles colocaram como os alunos tendo é de trabalhar temas de ética, de moral, então esses foi alguns dos temas que a gente trabalhou ao longo desse ano e agroecologia foram alguns dos temas que vieram a ser trabalhados (MONITOR II).

Aí, faz ali com os pais quais são os temas mais relevantes que eles gostariam que, além da formação das disciplinas que têm, que eles gostariam que os alunos tivesse

um conhecimento, que tivesse um estudo daquele tema fora das disciplina. Aí, a partir disso é recolhido esses dados e é visto qual que, qual que foi o tema que os pais mais querem que os alunos tenham conhecimento aqui também, que estudam, tenha algum estudo naquilo (MONITOR III).

Acerca do desenvolvimento do PE, conforme destacado anteriormente, desde 2018, a EFAN desenvolve, ao longo do ano letivo, três temas<sup>20</sup>, sendo um por trimestre. O último PE do primeiro ano do ensino médio da sessão “Amar o Cerrado” foi acompanhado, nesta pesquisa, por meio da técnica de observação simples, sendo que o início das atividades ocorreu em 03/09/2018. É necessário destacar que, no tempo-escola, o desenvolvimento do PE compreende a participação dos monitores e dos estudantes.

Na data mencionada, os monitores responsáveis pela turma apresentaram o tema que seria abordado, qual seja: “A água, sua produção e atividades econômicas ligadas: a sustentabilidade da água e conceito de ferti-irrigação na criação de peixes”. E, para tratar desse tema, deu-se início à primeira etapa da execução do PE, comumente denominada de motivação, sendo realizada uma conversa inicial com uma abordagem interdisciplinar considerando os aspectos da agricultura e da matemática. Atividade a que, nas sessões posteriores, com início nos dias 10/09/2018 e 08/10/2018, foi dada continuidade com a realização, respectivamente, de uma abordagem do tema na perspectiva do direito e de apresentação de vídeos sobre a temática.

Para a culminância do tema, os monitores propuseram, no dia 15/10/2018, que os estudantes elaborassem um artigo sobre o tema baseado em referências bibliográficas e em pesquisas de campo. O artigo deveria ser escrito considerando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para tanto, foi solicitado a um grupo de estudantes que apresentassem as normas para a construção de um artigo.

Em relação a essa primeira aproximação, durante o período em que se realizou a observação simples, foi possível perceber que a execução do PE se restringiu à motivação sobre o tema, sem a construção conjunta, entre professores/monitores e estudantes, de um

---

<sup>20</sup> Conforme o Projeto Político-Pedagógico da EFAN de 2018, as temáticas dos Planos de Estudo do ensino médio integrado são as seguintes: Primeiro Ano - Introdução ao Curso Técnico em Agropecuária: A importância da pesquisa e das experiências de vida e as relações éticas e morais na profissão; A educação ambiental e a agroecologia como alternativa para o meio; A água, sua produção e atividades econômicas ligadas: A sustentabilidade da água e conceito de fertirrigação na criação de peixes. Segundo ano - Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Processamento Mínimo e higienização de alimentos na agricultura familiar; Criações alternativas de animais (Caprino, ovino, cunicultura). Terceiro ano - Experimentação Agrícola: da Estatística às práticas de manejo agrícola com a utilização de sementes crioulas; Gestão de propriedades Rurais: Conhecendo as propriedades rurais, seus potenciais e promovendo a administração das atividades econômicas; Criações alternativas de animais: Equinos.

roteiro/questionário de pesquisa para a reflexão no tempo-comunidade, sendo esta uma atividade qualificada como integrante desse processo.

A esse respeito, conforme os relatos dos monitores, atualmente, o roteiro/questionário é elaborado previamente pelos professores/monitores responsáveis pela turma e entregues aos estudantes para a condução da pesquisa no tempo-comunidade. Apesar desses relatos, não se presenciou posterior discussão dos estudantes sobre as questões pesquisadas nesse ambiente com base num roteiro preestabelecido.

É necessário destacar que, como a pesquisa de campo se limitou ao último PE e somente a uma turma, não se pode afirmar que todos os temas abordados são desenvolvidos da mesma maneira. Além disso, acredita-se que, como os temas a serem tratados ao longo do ano foram reduzidos para três, o lapso temporal para realizar a etapa de motivação foi expandido, permitindo uma abordagem mais ampliada sobre o tema.

Ao retornar para o núcleo familiar, para o tempo-família, inicia-se a etapa de operacionalização do PE, que, de um modo geral, envolve estudantes, pais e comunidade, dependendo do tema que está sendo abordado. Evidencia-se que, com base nos relatos dos estudantes, a operacionalização do Plano de Estudo é realizada com a participação de familiares/comunidade, como também por meio de pesquisas na rede mundial de computadores.

A respeito da participação das famílias no processo formativo, de modo especial no tempo-comunidade, os monitores chamam a atenção para a importância dos pais no processo de ensino-aprendizado do estudante, sendo corresponsáveis pela educação dos filhos. Por esta razão, destacam que o trabalho de formação das famílias é contínuo para que possam compreender a contribuição delas neste processo. Essa defesa está presente nos fragmentos que se seguem:

A família ela tem que entender e nó, é uma dificuldade nossa muito grande fazer com que as famílias entendam que as Escolas Famílias Agrícolas elas precisam da participação deles aqui dentro né? e o Plano de Estudo, querendo ou não, funciona como um convite (MONITOR I).

(...) as EFAs pregam que não adianta nada trabalhar com os alunos e a família, os pais, não contribuir com aquela formação. Então faz ali toda uma discussão sobre esses pilares da educação, sobre a alternância com os pais, num modelo de formação mesmo pra eles poder compreender o processo que é utilizado, né. Então, isso também é um papel muito importante para estar presente, né, na vida escolar dos alunos (MONITOR III).

Essa participação das famílias, no que concerne ao Plano de Estudo, ainda é bastante incipiente, pois a maioria dos pais entrevistados afirma não conhecer esse procedimento

pedagógico/metodológico. Afirmam que os estudantes desenvolvem diversas atividades no contexto sociofamiliar, mas poucos mencionaram a colaboração das famílias e da comunidade no processo de reflexão, discussão e execução.

Apesar de não reconhecerem esse procedimento, foi possível notar, com base nas entrevistas, que o PE está presente no rol de atividades identificadas pelos pais como “deveres de casa”, que devem ser resolvidos durante a estadia no grupo familiar. Ressalte-se que essa indicação não se faz presente somente na pesquisa realizada na EFAN, mas também em pesquisa dissertativa realizada por Melo (2013), que, ao analisar os limites e as possibilidades do Plano de Estudo na articulação trabalho-educação na EFA Paulo Freire, concluiu que os pais dessa instituição consideram o PE como semelhante a um “dever de casa” de uma escola tradicional.

Com base nisso, pode-se inferir que os pais, além de desconhecerem como o PE se efetiva, também desconhecem que o desenvolvimento dos temas ocorre por meio de uma relação que parte da realidade dos estudantes; é conceituado/contextualizado no tempo-escola e retorna ao tempo-família para experimentação.

Cabe ressaltar que apenas uma mãe relata como a etapa do PE é operacionalizada no tempo-família, o que se traz à baila para conhecimento e para corroborar a defesa realizada anteriormente de que a alternância se baseia na continuidade de formação, apesar dos tempos e espaços descontínuos.

Uai, aqui em casa, geralmente, ele já vem, como diz assim, com roteiro no caso assim é que é a continuidade da quinzena que ele ficou lá de acordo com aquela temática e aí tem, tem uma participação ou muito ou pouco da família, depende do tema, né, que ele tá desenvolvendo. E aí ele chega aqui ele vai, é mais ou menos a mesma coisa. Aqui ele faz as pesquisa que ele vai efetivar lá ou então lá ele fez pesquisas que vão efetivar aqui. Aí, geralmente, é ela funciona dessa maneira. E com a participação.... eu já sou assim, como diz, eu já sou entrona mesmo, né, eu, às vezes, acabo participando até mais do que onde tá me cabendo, mas é sempre tem o roteirinho, como que ele vai desenvolver aquilo aqui em casa, qual vai ser a participação da família, como que a gente vai poder ajudar, como que vai ser assim aqui ele, por exemplo, ele já trouxe temas que ele me entrevistou, que ele conversou. Assim, já teve, a gente tem colegas de, amigos nossos que é formado, tem alguma formação engenheiro, essas coisas que sempre tem alguma coisa dessas, às vezes, tem que ir na escola daqui pra desenvolver alguma coisa lá, tem os órgãos públicos também que muita das vezes a gente vai e sempre a participação dos pais pra poder tá (...) (MÃE XI).

É pertinente mencionar que, apesar de não estar presente entre todos os segmentos, é possível indicar que o PE possui um importante papel na formação mútua entre estudantes e familiares, pois, no tempo-família, os estudantes, ao discutirem com os familiares os temas

propostos, contribuem não apenas para a sua formação, mas também para a formação dos pais. Isso porque, nessa relação, os saberes teórico e popular<sup>21</sup> confluem numa dinâmica que favorece o compartilhamento de experiências, ideias e práticas, fazendo com que um saber não se sobreponha a outro. Sobre essa questão, apresentam-se os seguintes fragmentos de entrevistas:

[...] E eu aprendo muito com as atividades dele e o pai dele também, né. Esses dias ele chegou com umas atividades totalmente... eu nunca tinha visto arphilera, né, e eu falei, mas quê que é isso? Eu fui pesquisar, então, são coisas que vão, né, o que é um arbusto, é ele vai, ele vai colocando isso na gente esse incentivo [...] (MÃE VIII).

[...] Agora o filho procura o pai pra saber sobre o cultivo do sorgo, o cultivo da cana. O filho começa a questionar o pai sobre a produção de rapadura, então, assim, funciona também, na questão da integração, trazer o pai pra dentro da escola, né?. Por que ele vai..., uai, mas meu filho nunca me perguntou sobre isso, agora ele tá querendo saber né? Então, assim, ele tem que saber o quê que tá acontecendo né? O quê que tem de diferente? Então, o pai se sente mais convidado a estar dentro da Escola através do Plano de Estudo. Eu vejo dessa forma também, uma contribuição que o Plano de Estudo tem né? (MONITOR I).

Após o tempo-comunidade, realiza-se a etapa de socialização das informações, aqui denominada de colocação em comum. Durante a observação simples, a execução deste procedimento ocorreu no dia 12/11/2018, momento em que foi realizado um chá filosófico com a apresentação e discussão dos artigos elaborados pelos estudantes. Essa etapa é, conforme defendido por Gimonet (2007), uma possibilidade de socializar as descobertas de cada estudante, além de proporcionar a troca de conhecimento e o confronto de informações.

Essa etapa de socialização das informações apresenta, na perspectiva dos monitores, um importante contributo para o processo formativo da EFAN, pois permite conhecer os diversos olhares sobre determinado tema, tendo como base a expressão da cultura local de cada estudante. Além disso, possibilita ao monitor conhecer a vivência do estudante, bem como o seu desenvolvimento durante os diversos tempos. Como expressão desse processo, são relevantes as seguintes falas:

(...) colocação em comum né? que é o momento em que o aluno ele vai trazer aquelas informações do Plano de Estudo e socializar né? aquelas informações e é importante

---

<sup>21</sup> Segundo Lopes (1993, p. 18), saber popular “é fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade”. Trata-se de saberes produzidos a partir de práticas sociais de um determinado grupo. Por isso, um significado atribuído por um grupo a uma ação não representa o conhecimento popular de uma sociedade como um todo. Isso implica dizer que, dada a diversidade de grupos sociais, haverá uma multiplicidade de saberes populares. A autora defende que saber popular se distingue de senso comum, pois esse se constitui de um conjunto de saberes que orienta os sujeitos, independente da classe social que ocupa, por isso, possui um caráter transclassista. A autora aponta ainda que o senso comum tende a ser orientado em favor de grupos e classes hegemônicas para que seja mantida a ordem estabelecida.

também porque nós acabamos verificando que há diversas expressões culturais, diversas formas de se fazer uma coisa né? (...) Então, eles passam a entender que os alunos é, eles, cada região ela tem uma cultura diferente, você acaba conhecendo essas culturas diferentes, de cada município, de cada lugar né? Isso também eu acho que é um grande ponto da colocação em comum (MONITOR I).

(...) é no caso quando eles vão pra casa, a gente estuda um determinado tema, né, e eles traz ali, traz uma pesquisa, traz ali pra gente debater em sala de aula, onde acontece a troca de, a troca de conhecimentos, por exemplo, cada aluno vai falar ali, falar, assim, por exemplo, deu um tema lá, por exemplo, sei lá... bovinocultura. Aí, cada aluno vai falar, trazer de sua comunidade, falar, ah, na minha comunidade acontece isso e isso dessa forma. Na minha comunidade assim vai haver uma interação de conhecimento ali, uma troca de conhecimento entre, entre as comunidades diferentes, né, que existe alunos de diferentes comunidades, municípios... é muito importante (MONITOR III).

Ainda sobre o processo de socialização, foi possível observar que, apesar de os estudantes terem conhecimento dos procedimentos pedagógicos/metodológicos adotados pela EFAN no processo educativo, o PE é, por vezes, reconhecido como a própria colocação em comum, como sinônimo dessa. Essa parece ser a etapa que sobressai, pois socializar o conhecimento é para eles o apogeu do processo. É evidente a necessidade de não apenas realizar a pesquisa na sua comunidade e nos meios digitais, mas, sobretudo, conhecer o que o outro pesquisou, como pesquisou e a que conclusões chegou. Podem-se perceber essas expressões nos seguintes fragmentos:

Eu acho que seria pra colocar o que foi visto em casa e compartilhar ideias, compartilhar conhecimento, assim você vai aprender também, de alguma forma você vai compartilhar e você recebe (ADOLESCENTE 15).

Eu acho interessante na colocação em comum do Plano de Estudo quando tipo faz a pergunta, né, aí tipo eu falo uma resposta e aí fulano acha uma resposta mais concreta que não tem na minha e você acaba aprendendo (ADOLESCENTE 1).

Ao questionar os pais sobre o conhecimento acerca da socialização dos temas desenvolvidos durante a alternância no tempo sociofamiliar, a maioria destaca que não tem conhecimento de como esse processo se desenvolve. Somente uma mãe mencionou ter conhecimento sobre a questão e apresentou um relato interessante, o qual se transcreve a seguir:

São chamados e participa daquele, daquele momento lá explicativo. Aí, assim, não chega a ser uma palestra, é claro, mas aí eles falam, explicando pra todo mundo como que, como que se deu aquela temática toda pra chegar naquele, naquele estágio lá que é o estágio da apresentação. Assim, eu digo do que ele aprendeu, né, porque, a cada minuto, a cada pesquisa, a cada leitura que eles fazem, eles tão adquirindo conhecimento, eles tão aprendendo cada vez mais. E apresentar pras pessoas acaba fazendo eles aprenderem mais do que todo aquele processo de pesquisa, né, que diz que é quando firma na cabeça da gente aquilo que a gente desenvolveu (MÃE XI).

Tendo como referência esse relato, é notório observar que a colocação em comum como etapa do Plano de Estudo simboliza para a mãe o mesmo sentido que para os estudantes e monitores. Ou seja, o compartilhamento de saberes representa uma possibilidade de aprofundar o conhecimento adquirido.

Essa etapa do Plano de Estudo, reconhecida pela comunidade escolar como socialização de informações, compartilhamento de saberes, é considerada por Gimonet (2010, p. 7) como o segundo elo do processo de formação, a segunda atividade-chave. A esse respeito, o autor justifica afirmando que

visa fazer conhecer e partilhar ao conjunto do grupo as descobertas, os ganhos e as contribuições de cada um. Ela permite introduzir a troca e a confrontação no seio de um grupo de pares com todos os efeitos que isto subentende. Ela dá poder a cada um e ao grupo. Ela é uma oportunidade de efetiva cooperação. Ela é, por excelência, uma atividade de socialização. Constitui assim, do ponto de vista da gestão pedagógica, a atividade dobradiça entre os campos de vida e dos saberes diferentes (GIMONET, 2010, p. 7).

Ademais, se assemelha ainda à defesa dos escritos de Paulo Freire, que, apesar de não ser mencionado na base teórica desta dissertação, contribui para a reflexão ao mencionar que, ao conhecimento, deve-se incorporar uma dimensão dialógica, uma vez que o conhecimento só é válido se for compartilhado. Daí que “é impossível dar-se o conhecimento humano” fora do mundo da comunicabilidade, pois “não há pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado” (FREIRE, 1983, p. 44).

Além desta etapa, insta frisar que todas as atividades desenvolvidas durante o PE, sejam aquelas realizadas durante o tempo-escola, sejam aquelas efetivadas no tempo-família, são registradas no Caderno da Realidade. Esse procedimento é reconhecido como instrumento que permite que o estudante anote tudo o que foi aprendido durante a execução de um determinado tema. É nele que são compiladas as discussões feitas durante as intervenções externas, as visitas e viagens de estudos, ou ainda aquelas efetuadas durante a colocação em comum. Nele também são relacionadas todas as atividades que o estudante executou durante a operacionalização do PE no tempo-família.

É necessário mencionar a ressalva feita pelo Monitor I durante a etapa de motivação ao destacar que não é pretensão do PE tratar determinado tema sobre as mais variadas nuances e perspectivas, ainda que a abordagem seja interdisciplinar e que se faça uso de outros procedimentos, como, por exemplo, as intervenções externas e viagens e visitas de estudo.

Conforme defendido, a ideia é suscitar a discussão sobre o tema, fazer com que o estudante conheça realidades sobre a temática, faça a integração entre a abordagem efetuada e as disciplinas técnicas e entre teoria e prática. Por essas e outras é que se acolhe, reconhece e se faz uso da defesa do PE como conhecimento, já que, por meio dele, é possível que o estudante conheça ou amplie o conhecimento sobre determinado tema, tendo como base a sua realidade social na articulação entre teoria e prática. Além disso, é uma possibilidade de partilhar conhecimentos com os monitores e estudantes, no tempo-escola, e com os familiares, no tempo-família.

Por fim, além de descrever como ocorre o planejamento, a execução e os atores envolvidos no PE, também é necessário refletir acerca de alguns limites e perspectivas que caracterizam esse procedimento no que se refere à contribuição para a formação integrada.

#### *3.4.2 Plano de estudo: limites, possibilidades e perspectivas para a formação integrada*

Desde as primeiras experiências por alternância, já se defendia a presença dos pais como coautores no processo formativo das EFAs, não apenas na condução do projeto educativo das escolas, como também na gestão escolar que se concretiza por meio de reuniões de pais e pela associação, que, no caso da EFAN, é composta por estudantes maiores de 16 anos, pais e mães de estudantes matriculados e pais e mães de ex-estudantes.

Apesar desse preceito, que também se faz presente como um dos pilares da Pedagogia da Alternância, a pesquisa apontou que a maioria dos pais tem pouco ou nenhum conhecimento sobre a Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN). Relatam que até já ouviram falar sobre a AEFAN, que “a Escola é uma Associação” (MÃE I), mas que não tem conhecimento sobre seu funcionamento e as suas atribuições. Como pouco conhecem, pouco participam desse espaço deliberativo. Dentre os participantes desta pesquisa, apenas três pais mencionaram conhecer a AEFAN, sendo que dois deles participam da associação como membros da diretoria.

Além do desconhecimento sobre a AEFAN, conforme destacado anteriormente, os pais têm pouco conhecimento acerca do processo educativo da EFAN, de um modo geral, mas em específico, sobre o Plano de Estudo, seu desenrolar e a contribuição deles nesse processo. Ademais, sabe-se que o Plano de Estudo tem na experiência vivida, na realidade das famílias e jovens, o ponto de partida para tecer reflexões e observações sobre as temáticas propostas. E,

nesse processo, o envolvimento e a participação familiar são premissas basilares para que se efetive a alternância como proposta educativa.

Por essa razão, a EFAN, por meio de seus monitores, expõe preocupação com a necessidade de formação contínua das famílias, de modo especial, porque, apesar de a maioria dos pais dessa pesquisa ter tido acesso de, no mínimo, à educação básica, essa não é a realidade de uma parcela considerável das famílias atendidas pela instituição, pois, conforme mencionado pelo Monitor I, muitos pais não tiveram acesso à educação na infância e adolescência. Além disso, é oportuno lembrar que o processo educativo da EFAN é bastante distinto daquele desenvolvido pelas demais escolas da rede de ensino e, para a efetivação desse processo, é necessário que os pais sejam copartícipes.

Essas características requerem como desafio a busca por recursos que contribuam para mobilizar as famílias para a gestão coletiva e para o envolvimento no processo educativo. Esse é um dos desafios postos à EFAN, que vem tentando criar mecanismos para essa finalidade.

Além do Plano de Estudo, que é considerado por alguns segmentos participantes desta pesquisa como um importante procedimento que contribui para a formação das famílias, a EFAN tem buscado alternativas, como as que foram citadas anteriormente, quais sejam: a criação da atividade “Caravana EFAN” e a realização de reuniões periódicas com os pais. Ademais, mais recentemente, foi articulada a criação de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltada para a formação dos pais, cuja proposta foi efetivada no limiar deste ano, com o intuito de ofertar educação básica e contribuir para a participação dos pais na formação dos estudantes.

Como bem lembrado pelos monitores, a formação das famílias deve ser permeada por ações contínuas para que possa alcançar o fim proposto e para que, nesse processo, a participação dos pais possa auxiliar na formação integrada dos estudantes. Por isso, não há como se falar em efetiva formação das famílias se as ações forem estanques e sem regularidade, em especial, porque a formação por alternância e todo o processo que ela engendra ainda são pouco conhecidos por aqueles que buscam essa modalidade de ensino.

Como resultado do esforço de promover contínuas de formação dos pais, é oportuno destacar que a reflexão presente na fala de alguns pais participantes desta pesquisa, de modo especial naquelas realizadas pela mãe XI, aponta o limiar de um processo que vem se construindo cotidianamente e que traz, em essência, a percepção dos pais acerca do papel que lhes cabe na formação dos filhos.

Mesmo que a realidade aponte que a participação dos pais ainda é incipiente, de modo especial na operacionalização das atividades do PE, não se pode negar o contributo deste procedimento para a formação integrada, haja vista que os temas propostos para a discussão não se limitam à formação técnica ou à formação geral. Ao contrário, trata-se de temas que não se limitam a essas esferas e são abordados num horizonte que permite a integração dos conhecimentos, com vistas a colaborar para a formação dos estudantes em sua inteireza.

Além disso, a dinâmica na qual se assenta esse procedimento contribui para integrar teoria e prática numa relação que faz com que o estudante seja um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, que questione, que reflita sobre a sua realidade e, neste afã, busque respostas/alternativas ao que foi posto.

Para além disto, com base no desenvolvimento dessa pesquisa, ainda é possível evidenciar que há uma outra categoria que norteia o PE, qual seja, a pesquisa como princípio educativo. Essa elucidação, apesar de não ter sido objeto de estudo deste trabalho, pôde ser observada nas falas dos sujeitos entrevistados, com maior intensidade entre os monitores e estudantes, mas também esteve presente nas falas de alguns pais, conforme se aponta a seguir:

É a gente passa um estudo dirigido para eles aqui e esse estudo dirigido ele vai pesquisar a realidade deles lá. É, porque que na minha região tá tendo pouca incidência de chuva, porque que na minha região eu num tô valorizando a água como deveria. Isso tudo são assuntos que são levantados por eles lá (MONITOR II).

Aí passa essas dos alunos e eles levam pra casa, lá vai fazer pesquisa, é desse tema, aí quando eles voltam no segundo trimestre na primeira segunda, aí é feito o, a colocação em comum que tá dentro da mesma coisa, né. Aí eles vão discutir as pesquisas, as suas respostas daquelas questões que foram levadas pra casa, aí é feita essa discussão (MONITOR III).

Então gente repetiu muito sobre questão do tema do cerrado no PE. É, aí acaba sendo que cê cê acha muito repetitivo, mas onde eu moro assim, como é zona rural essas coisas, é tem muito cerrado assim. Então eu sabia mais o conceito, então depois que foi pesquisando, vendo a importância... (ADOLESCENTE 8).

Aí eu peguei e fui desenvolvendo, pesquisando com meu avô, com minha mãe também, é pesquisei mais na internet, pesquisei alguns artigos aí eles foram me explicando (ADOLESCENTE 9).

[...] mas eu entendo que eles desenvolvem ela dessa maneira que faz, ou seja, que faz com que os meninos, que os alunos, estejam mesmo por dentro que eles tem que pesquisar muito, ler muito pra poder tá discutindo, fazendo tudo que é... num sei qual que é a palavra certa, determinado pra eles, de acordo com aquele tema, sabe (MÃE XI).

[...] e o trabalho que eles juntam para fazer de pesquisa, eles sempre têm que fazer pesquisa, participar de algum evento para trazer como experiência (PAI III).

A pesquisa como princípio educativo na formação por alternância que se aflora no processo investigativo dessa dissertação caminha em direção à linha de pensamento de Freire, que, em seu célebre livro *Pedagogia da Autonomia*, defende a ideia de inteireza na práxis educativa e reconhece que ensinar requer pesquisa, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2002, p. 14).

Essa evidência urge como desdobramento do tema abordado nesta dissertação e se expressa como possibilidade de pesquisas futuras sobre o tema, de modo especial no que concerne ao Plano de Estudo, cuja defesa aqui se expressa como o principal procedimento da Pedagogia da Alternância.

#### **4 PRODUTO EDUCACIONAL: CARTILHA “O PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA/MG”**

O objetivo deste capítulo é discutir sobre o produto educacional proposto para este trabalho dissertativo. Para tanto, evidencia-se que, como a pesquisadora não estava inserida no locus da pesquisa, já que não se trata de seu local de trabalho, foi necessário, primeiramente, conhecer a realidade para, posteriormente, propor um produto que pudesse contribuir com a proposta de estudo.

Após efetivada a pesquisa de campo e analisados os dados que dela sobressaíram, foi proposta, como produto educacional, uma cartilha educativa que trata sobre o processo formativo da EFAN para que possa favorecer a divulgação da instituição e da proposta educativa na qual se assenta.

Deste modo, este capítulo aborda as motivações para a elaboração desse produto; os procedimentos para a sua aplicação e as contribuições advindas desse processo.

##### **4.1 A escolha do Produto Educacional**

De acordo com o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), o Mestrado ofertado pelo Programa está vinculado à área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 2011 pela Portaria 83, de 06 de junho. Atualmente, a área de ensino é composta por 157 programas de pós-graduação, que contemplam 177 cursos, sendo 33 de doutorado, 68 de mestrado acadêmico e 76 de mestrado profissional.

Conforme descrito no documento de área – Ensino da CAPES (2013, p. 1), a área de ensino proporciona “construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para a sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade”. Essa característica, dentre outras, distingue o Mestrado Profissional (MP) dos Mestrados Acadêmicos (MA), uma vez que, além da realização de uma pesquisa que culmina com a defesa de um trabalho de conclusão de curso, o MP exige o desenvolvimento de um produto educativo que tenha como base a realidade estudada e que seja aplicada a condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino.

Neste caso, o produto educacional pode ser, segundo o documento de área da CAPES de 2013, mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais de atividades experimentais;

proposta de ensino; material textual; materiais interativos, dentre outros. Além disso, conforme defendido por Moreira e Nardi (2009, p. 4) ao analisarem o mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática, o produto educacional deve ter “identidade própria”, sendo, pois, “algo identificável e independente da dissertação”, que possa ser “disseminado, analisado e utilizado por outros professores”.

Seguindo essa diretriz, o Regulamento do ProfEPT estabelece que, junto à dissertação ou artigo, deve ser apresentado o produto educacional, acompanhado de um relatório que contemple o desenvolvimento e a avaliação da aplicação do produto. Ressalte-se que o Instituto Federal de Goiás (IFG), por meio de sua Comissão Acadêmica Local, definiu que o trabalho final de conclusão de curso deveria ser apresentado sob a forma de uma dissertação.

Nesta dissertação, foi elaborado como produto educacional uma Cartilha denominada “O processo educativo na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG”. A proposta desta Cartilha ocorreu após a execução da pesquisa de campo realizada no período de setembro de 2018 a fevereiro de 2019, período em que foram realizadas observações livres no ambiente escolar e em atividades externas da EFAN, além de grupo focal com estudantes e entrevistas semiestruturadas com pais e monitores da instituição.

Os aportes teóricos e os dados da pesquisa de campo apontam que a família é corresponsável pelo processo de formação dos estudantes, uma vez que devem participar não apenas do acompanhamento dos filhos durante o tempo-família, mas também da gestão escolar, compreendendo a administração, a coordenação e a manutenção da escola.

É por esta razão que, conforme destacado anteriormente, a EFAN desenvolve, durante o período de férias escolares, uma atividade denominada “Caravana EFAN” com o intuito de divulgar a instituição nas cidades circunvizinhas, realizar o processo de seleção dos estudantes e visitar as famílias dos estudantes já matriculados. Essa ação é importante, pois permite aproximar da comunidade, demonstrar os objetivos e a finalidade da EFAN e apontar a necessidade de os familiares acompanharem o processo educativo dos filhos, sendo considerada pelos monitores entrevistados um importante momento para a formação das famílias.

Mesmo com o desenvolvimento dessa e de outras atividades de formação das famílias, foi possível observar na pesquisa de campo que ainda há um desconhecimento dos familiares sobre o processo formativo desenvolvido na EFAN, sobre os fundamentos da pedagogia da alternância e os procedimentos pedagógicos/metodológicos, bem como sobre a corresponsabilidade dos pais no processo formativo e na gestão da instituição.

Chama-se a atenção para o fato de que esse desconhecimento se estende ao objeto deste estudo, isto é, sobre o Plano de Estudo, procedimento que, em sua maioria, requer a participação dos pais e da comunidade na sua operacionalização. Contudo, dentre os pais entrevistados, poucos são aqueles que conhecem as etapas deste procedimento e a sua importância na formação dos estudantes.

Diante disso, no intuito de cooperar com a divulgação da EFAN e com o trabalho formativo das famílias, foi elaborada esta cartilha, que aborda as seguintes temáticas: breve histórico da Pedagogia da Alternância no mundo e no Brasil; histórico da EFAN; os pilares da Pedagogia da Alternância; os procedimentos pedagógicos/metodológicos que a EFAN utiliza; o envolvimento das famílias no processo formativo, além de uma seção de entretenimento sobre o tema abordado.

Destaca-se que os textos produzidos nesta Cartilha se baseiam nos teóricos que subsidiaram este texto dissertativo, de modo especial no primeiro capítulo, no qual se abordou a educação do campo e a Pedagogia da Alternância.

#### **4.2 A aplicação do produto educacional e suas contribuições**

De acordo com o descrito anteriormente, o documento de área da CAPES de 2013 estabelece como quesito para os mestrados profissionais a aplicabilidade dos produtos educacionais. Além disso, requer que, após realizada a aplicação, o produto seja validado por comitês *ad hoc*, órgãos de fomento ou por banca de dissertação, sendo essa última a instância de validação estabelecida pelo ProfEPT.

Para a aplicação do produto educacional aqui proposto, foi realizada reunião com a equipe de professores/monitores da EFAN no dia 06 de maio de 2019, momento em que foi apresentada a cartilha, discutidos os objetivos e a motivação que ensejou a elaboração deste produto. Salienta-se que, neste momento, estiveram presentes 13 professores/monitores.

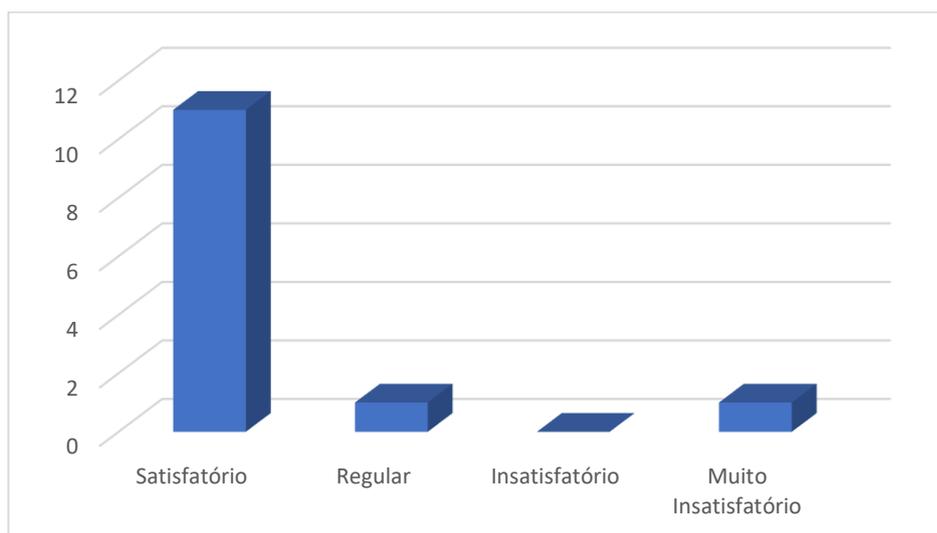
Após este feito, foi aplicado um questionário com três questões fechadas, com os seguintes descritores: satisfatório, regular, insatisfatório e muito insatisfatório; e duas questões abertas, no intuito de apreender a percepção sobre o produto e acolher críticas e sugestões que pudessem contribuir para a melhoria da Cartilha.

É necessário destacar que o questionário aplicado para fins da avaliação do produto não exigia a identificação do avaliador. Por esta razão, as contribuições (sugestões e críticas) aqui descritas serão apresentadas sem atribuir um pseudônimo aos participantes. Além disso, a

colaboração nesse processo foi voluntária, permitindo a não participação àqueles que, porventura, se recusassem a participar.

Como primeiro questionamento, os professores/monitores fizeram a avaliação do conteúdo da cartilha considerando a clareza e a objetividade do texto. Acerca dessa questão, apresenta-se o gráfico abaixo com os resultados da avaliação

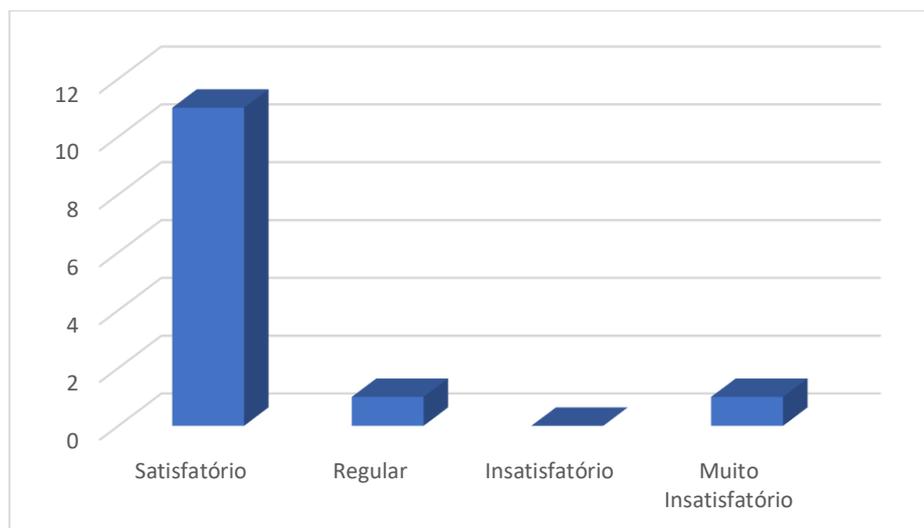
**Gráfico 2:** Avaliação do Conteúdo (Clareza e Objetividade do Texto)



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Com base no gráfico acima é possível perceber que a maioria dos participantes do processo de avaliação do produto (11 participantes) considera como satisfatório o conteúdo do produto. Além disso, a este item também foi creditada a avaliação regular e muito insatisfatória por dois membros participantes.

O segundo questionamento buscou avaliar a estética do produto considerando a disposição do texto, as figuras e as imagens. Sobre esse item apresenta-se o gráfico abaixo.

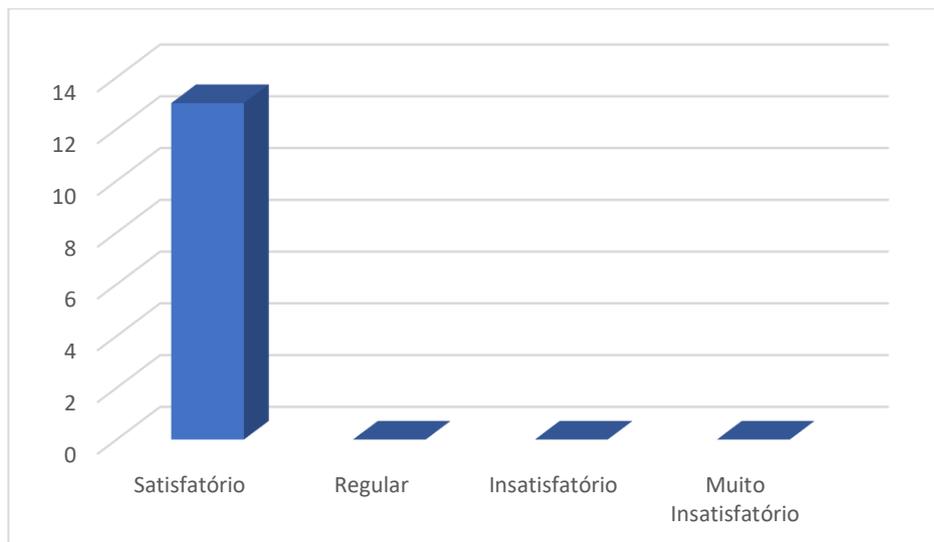
**Gráfico 3:** Avaliação da Estética do Produto (Disposição do texto, figuras e imagens)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Conforme pode-se observar, este item obteve avaliação semelhante ao item anterior, sendo avaliado como satisfatório por 11 participantes e regular e muito insatisfatório por dois participantes.

Sobre a avaliação destes dois primeiros itens, é notório destacar que, apesar de a maioria dos participantes apontar como satisfatório o produto, dois participantes consideraram como regulares ou muito insatisfatórios os itens avaliados. Ao analisar as sugestões e comentários sobre o produto nos respectivos questionários, foi possível verificar que estes avaliadores sugerem a inserção de depoimentos de estudantes sobre a EFAN; acréscimo dos objetivos e do papel das famílias na gestão da EFAN, além da sugestão de substituir parte da imagem da capa que contempla um fazendeiro com um trator como instrumento de trabalho por um fazendeiro com um veículo de tração animal. Acredita-se que essas sugestões embasaram as respectivas avaliações.

A terceira questão solicitou a avaliação da cartilha no tocante aos temas abordados. Em relação a este item, é possível observar que todos os participantes consideraram satisfatórios os temas abordados na Cartilha, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 4:** Avaliação dos temas da Cartilha

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

O resultado positivo deste item em consonância com a avaliação dos itens anteriores, em que a maioria dos participantes considerou como satisfatórios os elementos elencados para avaliação, encontra respaldo na questão aberta, na qual foi solicitada avaliação acerca da contribuição (ou não) da cartilha para a divulgação do processo educativo da EFAN. A esse respeito, todos os participantes destacaram que a cartilha colaborará para o objetivo proposto, como se observa em alguns apontamentos transcritos abaixo.

[...] Pode ser uma ferramenta de apresentação da Escola para os estudantes e permite trabalhar com as famílias o processo de formação.

[...] Ajudará tanto as famílias quanto os educandos a compreender de forma mais fácil sobre os instrumentos da EFA.

[...] A cartilha contribuirá com a divulgação e formação das comunidades. Ficou muito boa a cartilha, será um material muito importante nesse processo de divulgação a pedagogia da alternância e educação do campo.

[...] Esse material poderá ser usado tanto pelos pais e também pelos alunos ingressos na EFAN. Assim eles terão mais informações concretas sobre o funcionamento da pedagogia da alternância na EFAN.

[...] Como comentado, existe uma grande dificuldade em se formar famílias de mais de 480 alunos. Nesse sentido, com esta cartilha a EFAN passara a contar com mais uma ferramenta para o contato com as famílias e os próprios estudantes.

[...] é um produto rico em informações, podemos apresentar e cobrar da família qual é o objetivo da escola, e assim contribuir com sugestões para melhor o desenvolvimento do meio rural/social.

Neste processo de avaliação, além das sugestões descritas anteriormente, é necessário destacar também as demais contribuições apontadas pelos participantes, conforme descritas abaixo.

Um melhor aproveitamento dos espaços em branco nas páginas, seja aumentando um pouco da fonte, seja acrescentando mais alguma informação que a pesquisadora julgar pertinente.

Penso que faltou colocar um breve parágrafo mostrando para os leitores a importância deles no campo, os valores do campo, os problemas gerados pelo fenômeno êxodo rural e perde de identidade com as relações campesinas. Talvez fazer a família perceber a importância do campo, desperte neles a perceber a importância da pedagogia da alternância e compreendam melhor o processo de formação.

Talvez falar os objetivos do educando dentro da EFA e pós os estudos e também se melhorou depois que passou a estudar na EFA.

Deve empregar mais conteúdo sobre a história das EFAs e sobre o objetivo das escolas.

Poderia colocar ano de publicação para facilitar para aluno utilizar em seus trabalho escolares.

Poderia melhorar a parte em que fala da família, tentar implementar a importância da participação da família junto ao seu filho e a instituição, assim poderíamos construir um ensino médio muito melhor para a sua comunidade/região.

Como contributo para a melhoria do produto ora apresentado, a sugestão de incluir o papel das famílias na gestão da EFAN, a inclusão de ano de publicação, a otimização dos espaços da Cartilha e a inclusão dos objetivos da EFAN foram itens acatados para a elaboração final do produto, podendo ser visualizados na Cartilha que segue no Apêndice I desta dissertação. Contudo, algumas sugestões não puderam ser incluídas na Cartilha por se considerar que não atenderiam ao fim proposto pelo produto.

Com base na avaliação realizada e nos relatos transcritos, é possível observar que a proposta da Cartilha *O processo educativo na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG* pode contribuir para fomentar a divulgação da Pedagogia da Alternância como proposta educativa nas ações e atividades realizadas pela EFAN. Além disso, poderá auxiliar na atividade de formação das famílias, considerada uma das ações mais importantes da instituição, haja vista a necessidade de que as famílias estejam presentes no processo educativo dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, trabalhadores e pequenos produtores rurais têm se mobilizado por meio de movimentos sociais na luta pelo reconhecimento de sua existência, por direitos sociais e por políticas públicas que atendam às suas necessidades. Articulada a essa luta, está a mobilização pelo reconhecimento de uma educação e uma escola que tenham como pano de fundo o trabalho, a cultura, o modo de vida, a identidade e a organização política desse segmento populacional.

Como expressão da luta por uma educação do campo, a formação por alternância vem ganhando espaço no contexto nacional, colaborando para ampliar e consolidar experiências que tenham como estratégia pedagógica a Pedagogia da Alternância.

No que se refere à região noroeste do Estado de Minas Gerais, em específico a região do município de Natalândia, as primeiras movimentações para abertura do primeiro curso da Escola Família Agrícola se deram no início dos anos 2000, período em que os assentados da reforma agrária perceberam a necessidade de criar cursos profissionalizantes que fossem contextualizados, que se baseassem na atividade agrícola e que, de fato, fossem uma escola agrícola do e no campo.

Desde essas primeiras movimentações até o presente momento, pode-se dizer que a EFAN tem se consolidado na região noroeste do Estado com a oferta de educação que não se restringe ao nível fundamental, mas abrange também o ensino médio integrado, com a oferta do curso técnico em agropecuária, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta educacional baseada na alternância que fundamenta não apenas as ações educativas da EFAN, mas também as demais experiências que nela se baseiam, reconhece a comunidade, a escola e a família como espaços de articulação de conhecimentos, uma vez que as vivências, os costumes, a cultura e o saber-fazer são significativos nesse processo. Trata-se de um processo que parte do vivido, da prática para, juntamente com ela, se chegar a um conhecimento mais amplo proporcionado pela teoria.

Nesse processo de desvelamento da realidade e buscando superar os obstáculos à efetivação de uma formação emancipatória, o conhecimento e as ações retornam à realidade como concreto pensado. E é somente por meio dele que é possível pensar em processos e relações de nova qualidade, no caso, assentadas na humanização da educação e do trabalho.

Para tanto, os tempos e espaços são alternados entre a formação na propriedade e a formação teórica na escola.

Na articulação entre esses diferentes tempos e espaços, são utilizados procedimentos pedagógicos/metodológicos que, ao se entrelaçarem, sustentam a organização do trabalho pedagógico na Pedagogia da Alternância. Dentre os procedimentos utilizados nesse processo, este estudo se concentrou em avaliar o Plano de Estudo e a sua contribuição para a formação integrada na EFAN. Além disso, buscou-se conhecer como o Plano de Estudo é construído; quais atores participam do planejamento e execução, além de identificar quais as etapas desse Plano, tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar.

Para alcançar o objetivo precípua desse trabalho, a pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa e se efetivou por meio de um estudo de caso. Como fontes de coletas de dados, foi realizada uma pesquisa documental tendo como base os documentos institucionais da EFAN. Soma-se a isso a realização de observação livre na instituição, a fim de acompanhar o desenvolvimento do Plano de Estudo, bem como entrevistas semiestruturadas aos pais e professores/monitores e grupo focal com a participação de estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao médio.

Para subsidiar o processo de análise de dados, o corpus teórico dessa dissertação baseou-se em reflexões acerca da luta dos movimentos sociais na construção de um novo paradigma educativo para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, além de destacar a ampliação e a consolidação da Pedagogia da Alternância como prática educativa que objetiva promover a educação que tenha como base os contextos socioculturais dos sujeitos do campo. Além disso, refletiu-se acerca da concepção de formação integrada e das categorias trabalho e educação; escola unitária e trabalho como princípio educativo e a articulação entre teoria e prática que, neste trabalho, são consideradas essenciais à defesa de uma formação que se pauta na omnilateralidade.

Com base nessas informações e naquelas que sobressaíram a partir da realidade, foi possível perceber que, no que diz respeito aos textos institucionais, a proposta formativa desenvolvida pela EFAN busca formar sujeitos emancipados que reflitam sobre a sua realidade e que a reconheçam como parte de um todo. Além disso, os textos institucionais, ao traçar o planejamento das atividades escolares, dialogam na perspectiva de formação integrada, na medida em que estabelece que o processo educativo tem o compromisso com a formação integral dos estudantes e não apenas com a oferta de um curso que prima unicamente pela profissionalização dos jovens do campo.

Nota-se que a perspectiva de uma formação que se pauta na omnilateralidade do ser não está presente somente na letra dos textos institucionais da EFAN. É notório e reconhecido pela comunidade escolar que a proposta educativa traçada nos marcos normativos é efetivada por meio da práxis educativa da instituição.

Trata-se de uma práxis que, baseada nos procedimentos pedagógicos/metodológicos da Pedagogia da Alternância, de modo especial o Plano de Estudo, contribui para efetivar a formação integrada omnilateral, ao estabelecer o vínculo entre a formação geral e a formação profissional, permitindo, nesse processo, a integração entre os conhecimentos sem, contudo, sobrepor a formação técnica sobre a formação geral ou o contrário deste exposto.

Nesta perspectiva, o que se observa é o posicionamento de um modo educativo comprometido com a emancipação do homem, diante das ofensivas históricas que têm reduzido a formação do trabalhador a meros movimentos manuais e intelectuais padronizados e controlados, que vêm restringido sua existência às expectativas mínimas de reprodução da sua vida biológica.

Além disso, a realidade, a vida cotidiana é significativa para o processo educativo, pois esse espaço também representa fonte de saber, já que a vida também ensina e não somente a escola. Por essa razão, o trabalho desenvolvido na atividade produtiva é compreendido como princípio educativo, dada a sua significância e a sua integração à educação. Partindo deste contexto, nota-se que os saberes experienciais advindos da atividade produtiva são refletidos e teorizados no ambiente escolar, o que propicia ao estudante, enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, relacionar teoria e prática.

Nessa perspectiva, a pesquisa demonstrou que o Plano de Estudo, por ser o elo entre o ambiente familiar e o ambiente escolar, contribui para que o estudante possa refletir sobre a sua realidade e discuti-la, teorizá-la no ambiente escolar. Por assim dizer, é ele o fio condutor que proporciona aos estudantes a associação entre teoria e prática num processo que contribui para torná-los sujeitos emancipados e para a transformação social.

Como se trata de um processo educativo que parte da experiência da vida cotidiana, é necessário ressaltar que os pais e a comunidade têm um importante papel na condução das atividades no meio sociofamiliar. Contudo, na pesquisa aqui realizada, pôde-se observar que as famílias ainda carecem de conhecimento acerca do processo pedagógico desenvolvido pela EFAN e da importância que possuem para a concretização dessa proposta formativa, de modo especial no que se refere à operacionalização do Plano de Estudo e à participação na gestão escolar.

Frente a isso, a EFAN busca desenvolver atividades contínuas que contribuam para a formação das famílias, de modo a suscitar o envolvimento no processo educativo e na participação na gestão coletiva. Neste sentido, a participação dos pais no processo educativo é uma construção cotidiana que tem começado a florescer, já que, apesar de pouco presente nas falas, há de se destacar as reflexões da mãe XI sobre a educação ofertada pela EFAN.

Diante desse contexto, efetivou-se a proposta de um produto educacional, que aqui se materializou como uma cartilha educativa, cujo objetivo é contribuir para a divulgação da alternância como proposta educativa nas atividades desenvolvidas pela EFAN. Além disso, ao propor essa Cartilha, espera-se que ela se constitua como um importante instrumento de formação das famílias.

Ainda se faz importante destacar que a pesquisa revelou também uma categoria que sobressaiu nas falas dos sujeitos ora entrevistados, qual seja, o reconhecimento de que o Plano de Estudo também expressa a pesquisa como princípio educativo. Mesmo que essa categoria não esteja presente nos idos iniciais desta pesquisa, é necessário destacar a importância de que pesquisas futuras se pautem na perspectiva de tecer reflexões sobre a temática, de modo a contribuir para ampliar o arcabouço teórico sobre a Pedagogia da Alternância e, em específico, sobre o Plano de Estudo.

Ao final desta dissertação, não seria possível deixar de apontar também a defesa de que a realização de uma pesquisa contribui não apenas para ampliar o conhecimento teórico acerca de determinado tema, mas, sobretudo, para o amadurecimento pessoal e profissional do pesquisador. Não poderia ser diferente com a pesquisa aqui realizada. Isso porque, ao iniciar esta proposta de estudo, pouco ou quase nada se conhecia sobre a Pedagogia da Alternância, tampouco se conseguia dimensionar a luta dos movimentos sociais pela terra e por uma educação do campo na região noroeste do Estado de Minas Gerais.

Apesar disso, ousou-se compreender a dinâmica desse processo. Compreender o que é tão caro aos sujeitos que, mesmo diante da presença massiva do agronegócio na região sob o lema “*agro é tech, agro é pop, agro é tudo*”, lutaram e ainda lutam cotidianamente para a efetivação de um novo paradigma de educação e da questão agrária. Compreender a luta dos profissionais da EFAN para manter de pé uma proposta educativa que se pauta numa formação que está para além do atendimento aos preceitos exigidos pelo mercado de trabalho. Compreender o quão significativa é a formação ofertada pela EFAN para os estudantes que, mesmo reconhecendo as dificuldades e limitações impostas pela alternância entre os tempos e espaços de formação, atribuem importância à educação recebida, pois consideram que é uma

formação que capacita não apenas para torná-los técnicos em agropecuária, mas para torná-los sujeitos críticos, emancipados e protagonistas em seus respectivos meios sociais. Compreender que a práxis educativa da EFAN ocupa um espaço contra-hegemônico face à ausência ou insuficiência de políticas que promovam o desenvolvimento educacional do campesinato.

Essa proposta educativa que nasce das reivindicações dos movimentos sociais faz-nos compreender que ainda é possível regar a flor da esperança, apesar das contínuas ofensivas governamentais com que as políticas de educação, em todos os níveis, vêm sofrendo nos últimos anos. Afinal, como bem define Guimarães Rosa, “*a vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo no meio do fel do desespero*”. É nesse mar envolto de desespero que a esperança brota, pois, “*o que ela [a vida] quer da gente é coragem*”.

## REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. A política agrária do governo Temer: a pá de cal na agonizante reforma agrária brasileira? **Okara**, João Pessoa, v. 12, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/41319>. Acesso em: 20 set. 2018.
- AMORIM, R. de F. Educação profissional e formação integrada do trabalhador na legislação brasileira. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 10, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3504/1472>. Acesso em: 02 ago. 2018.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, jul/dez. 2013. Disponível em: [http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli\\_Andr\\_\\_O\\_que\\_\\_\\_um\\_Estudo\\_de\\_Caso\\_417601789.pdf](http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr__O_que___um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf). Acesso em: 25 out. 2018.
- ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt09\\_trabalhos\\_pdfs/gt09\\_3041\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf). Acesso em: 03 jul. 2018.
- ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- ARROYO, M. G. Política de Formação de Educadores (a) do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65 – 86.
- BASTOS, S. Q. de A.; GOMES, J. E. Dinâmica da Agricultura no Noroeste de Minas Gerais: análise estrutural-diferencial para o período de 1994-2008. **Revista do Centro de Estudos Rurais**, Campinas, v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/viewFile/1463/980>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 319f. Dissertação (Mestrado internacional em ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa-Portugal - Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004**. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto\\_5154-2004.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf). Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área – Ensino 2013**. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Ensino\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_block.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Painel de Assentamentos**. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto\\_5154-2004.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf). Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Territórios da Cidadania**. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/02/1574015804-1.pdf>. Acesso em: 02 de mai. 2018.

BARBOSA, S. C. **A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja**. 2017. 202 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. p. 25-36.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004a. p. 10-30.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 147-158.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo. 2015.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jan/jun, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 ago. 2018.

CALIARI, R. O. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.

CARVALHO, M. A.; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Ensino técnico agrícola: espaço de conflitos e contradições. In: III SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2012. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET/MG, 2012.

CAVALCANTI, C. R.; COUTINHO, A. F.; DINIZ, D. C. **Financiamento da Educação Básica: implicações do FUNDEF e do FUNDEB para a educação do campo no Maranhão**. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/IMPASSEES\\_E\\_DESAFIOS\\_DAS\\_POLITICAS\\_DE\\_EDUCACAO/FINANCIAMENTO\\_DA\\_EDUCACAO\\_BASICA\\_IMPLICACOES\\_DO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSEES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/FINANCIAMENTO_DA_EDUCACAO_BASICA_IMPLICACOES_DO.pdf). Acesso em: 15 set. 2018.

CERQUEIRA, M. C. A; SANTOS, C. R. B. **As Escolas Famílias Agrícolas, a Pedagogia da Alternância o Caderno da Realidade**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Marcia%20Cristina%20de%20A.%20Cerqueira%20e%20C%27A9lia%20Regina%20B.%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares da memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALIA, J. M. T. **Formação integral na educação do campo: o ensino de Língua Portuguesa no currículo integrado da Pedagogia da Alternância**. 2011. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho com princípio educativo em Gramsci?. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-58.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA. **Matriz Curricular do Ensino Médio**. Disponível em: <https://noticias.efanmg.com/documentos-importantes/>. Acesso em: 10 set. 2018.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA. **Plano de Formação**. Disponível em: <https://noticias.efanmg.com/documentos-importantes/>. Acesso em: 10 set. 2018.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Disponível em: <https://noticias.efanmg.com/documentos-importantes/>. Acesso em: 10 set. 2018.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA. **Regimento Interno da Escola Família Agrícola**. Disponível em: <https://noticias.efanmg.com/documentos-importantes/>. Acesso em: 10 set. 2018.

FERNANDES, B. M. Reforma Agrária e Educação do Campo no governo Lula. **Campo-Território**: revista de geografia agrária, Uberlândia, v. 7, n. 14, p. 1-23, 2012.

FERNANDES, B. M. Prefácio. In: SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). In: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERNANDES, B. M.; MOLINA M. C. O campo da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. (Org.). **Por uma educação básica no campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p.32-53.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21 - 56.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-116.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIMONET, J. **A alternância na formação “Método pedagógico novo ou um novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais**. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRISOTTO, R. F. **A luta pela Terra no Noroeste Mineiro: a Experiência em Paracatu – MG (1985 – 2000)**. 2003. Tese (Doutorado em Extensão Rural), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior do IFES nº 161, de 16 de setembro de 2016**. Cria o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprova seu Regulamento interno, 2016.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, A. R. C. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, Brasília, Ano 12, n. 58, abr./jun, 1993.

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

MANACORDA, M. A. **Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas: Alínea, 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, K. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, K. **O Capital** (Livro I). Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MATTOS, L. M. S. de. **O Plano de Formação no contexto da Pedagogia da Alternância: articulações entre temas geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de**

Cruz Machado – PR. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco/PR, 2014.

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

MELO, E. F. **Limites e possibilidades do Plano de Estudo na articulação trabalho- educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2013.

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

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/planejamento\\_orcamento\\_publico/pmdi/pmdi/2015/documentos/pmdi\\_2015\\_vol\\_I.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/pmdi/2015/documentos/pmdi_2015_vol_I.pdf). Acesso em: 05 abr. 2018.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOCELIN, N. M. **Princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n.2, p. 378-400, jun/dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665>. Acesso: 02 fev. 2018.

MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 1-9, set/dez. 2009.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE de 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 875-894, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jul, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**: 2018. São Paulo: 2018.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. **CFESS**, 2009. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Neto,%20Jose%20Paulo/Introducao%20ao%20metodo%20da%20teoria%20social%20ou%20Introducao%20ao%20metodo%20de%20Marx.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. 277p.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

OLIVEIRA, J. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. A educação profissional no contexto político-ideológico neoliberal. In: II Colóquio Nacional – A produção do conhecimento em educação profissional, 2013. **Anais...** Natal: IFRN, 2013

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. 1975. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas (FGV). 1975.

PINHEIRO, M. do S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas na sociedade brasileira**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/289.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf). Acesso em: 02 jan. 2018.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, agosto de 2007. (mimeo).

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Marise%20Ramos\\_filosofia\\_da\\_praxis\\_e-pratped\\_formacao\\_de\\_trabalhadores.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Marise%20Ramos_filosofia_da_praxis_e-pratped_formacao_de_trabalhadores.pdf). Acesso em: 02 ago. 2018.

RAMOS, M; CIAVATTA, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 21 ago. 2018.

ROCHA, I. X. de O. A formação integral nos CEFFAs. **Revista Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, p. 05-18, 2007.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015

SANTOS, C. A. dos. O golpe e a cassação do direito fundamental dos camponeses à educação do campo. **OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 2, p. 322-433, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/issue/view/2129/showToc>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SANTOS, N. R. C. dos. **Educação do Campo e Alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/PA**. 2006. 402 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SAVIANI, D. Natureza e Especificidade da Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, 1994. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010). Acesso em: 20 de mar. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e histórico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, L. H. da. **Experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternância?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, L. H. da. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **Revista ECCOS**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71541061010.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

SILVA, L. H. da. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da pedagogia da alternância das EFA's. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, 2012. Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/254/78>. Acesso em: 27 out. 2017.

SILVA, L. H. da. Concepções e práticas de alternância na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SILVA, M. S. A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo. **Revista Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, p. 45-61, 2007.

SOBRAL, K. M. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana. 2010. 99 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, R. L. Educação do Campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Tamoios**, São Gonçalo, v. 9, n. 2, p. 5-28, 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/viewFile/8176/7923>. Acesso em: 21 set. 2018.

THOMÉ, L. D.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H. O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, jan./mar, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722016000100101&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100101&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 mar. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZAMBERLAN, S. **Formação e Desenvolvimento Sustentável**: o lugar da família na vida institucional da escola-família: Participação e Relações de Poder. 2003, 191 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Portugal e Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

**APÊNDICE I – Produto Educacional**

**O processo  
educativo na  
Escola Família Agrícola  
de Natalândia - MG**



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

QUEIROZ, Daiane Aparecida Ribeiro

Q3p

O processo educativo na Escola Família Agrícola de Natalândia - MG. / Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz –

– Anápolis: IFG, 2019.

22 p. : il. color.

2. Educação do campo. 2. Formação integrada. 3. Plano de estudo - Educação. 4. Escola Família Agrícola I. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de orien.. II. Título.

CDD 374.01

## **APRESENTAÇÃO**

Caro leitor,

Esta cartilha foi desenvolvida como produto educacional da dissertação “Entre Tempos e Espaços de Formação: o Plano de Estudo e a Formação Integrada na EFA de Natalândia/MG” que foi produzida durante o curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Goiás – Campus Anápolis.

A cartilha foi elaborada para que possa contribuir com a divulgação do processo educativo desenvolvido pela Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) durante as atividades realizadas pela Instituição nas comunidades e cidades vizinhas à EFAN.

Nesta cartilha são abordados a história da Pedagogia da Alternância e da EFAN; os princípios adotados pela Pedagogia da Alternância; e os procedimentos pedagógicos que a EFAN utiliza. Além disso, a cartilha contém uma seção com entretenimento sobre o tema abordado.

Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz

Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

**NÃO VOU SAIR DO CAMPO  
PRA PODER IR PRA ESCOLA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO  
É DIREITO E NÃO  
ESMOLA  
NÃO  
VOU  
SAIR  
DO  
CAMPO  
PRA PODER IR  
PRA ESCOLA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA**



## **Historiando a Pedagogia da Alternância**

### **Como surgiu a proposta de uma formação por alternância?**

O movimento em defesa de uma formação que alterne o tempo-escola e o tempo-família não tem sua origem no Brasil, mas sim na França, na década de 1940, num período marcado pelas Grandes Guerras Mundiais. Naquele período, grande parte da população francesa vivia no campo de onde as famílias tiravam a produção para a subsistência. Além disso, a população vivia uma situação de abandono, sem acesso a políticas públicas, de modo especial saúde e educação.

Como tinham pouco acesso à educação formal, os filhos dos camponeses franceses tinham apenas duas opções: permanecer no campo para ajudar a família no trabalho rural e parar de estudar ou sair do campo e ir para as cidades para continuar os estudos. Na maioria das vezes, como as famílias precisavam que os jovens ajudassem no trabalho na lavoura e como a maioria delas não tinha condições de mantê-los na cidade, só restava aos jovens permanecer no campo junto com a família.

Essa realidade fez com que agricultores e a Igreja local se juntassem para discutir uma forma de os jovens terem a possibilidade de continuar os estudos, mas permanecendo no campo. Essa discussão fez com que, em 1937, fosse criada a primeira experiência de formação tendo como base a alternância do ensino. A proposta era que o jovem permanecesse uma semana por mês na escola, que funcionava na Casa Paroquial, e as demais semanas, na "escola da vida", ou seja, na sua comunidade, junto à sua família.

Posteriormente, essa primeira experiência se estendeu para outras cidades francesas e, logo depois, se expandiu para outros países.

## **E no Brasil? Quando teve início?**

A primeira experiência brasileira surgiu no final da década de 1960, no sul do estado do Espírito Santo por meio da criação da Escola Família Agrícola em Olivânia, distrito do município de Anchieta.

Essa primeira experiência surgiu a partir da necessidade de se pensar uma escola que contribuísse com a realidade do campo no Espírito Santo. Naquele momento, o estado vivia um processo acelerado de saída da população do campo para a cidade, a fim de buscar melhores condições de vida. Isso contribuiu para deixar os que permaneciam no meio rural ainda mais desanimados.

Após essa primeira experiência, já na década de 1970, foram criadas outras Escolas Família Agrícola no estado e, na década seguinte, outras experiências surgiram nos estados da Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás, Minas Gerais, dentre outros.

Em Minas Gerais, a primeira experiência com base na alternância teve início em 1983, quando foi criada a Escola Família Agrícola em Muriaé, município que fica na Zona da Mata mineira. Atualmente, há 21 EFA em Minas Gerais ocupando as diversas regiões do estado, sendo uma delas a Escola Família Agrícola de Natalândia.



## **A Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN)**

As discussões por uma Educação do Campo na região noroeste do estado de Minas Gerais têm sua origem no início dos Anos 2000, momento em que as famílias que residem nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (PAs) localizados no município de Natalândia (Mongol, Mamoeiros e Saco do Rio Preto) perceberam a necessidade de se criar, para os jovens do campo da região, cursos profissionalizantes baseados na atividade agrícola e que contribuíssem com o desenvolvimento da realidade onde moram.

Inicialmente, essa demanda surgiu dos três assentamentos que estão na área de abrangência do município de Natalândia. Contudo, aos poucos, os municípios vizinhos começaram a participar do movimento.

O primeiro passo dado na criação de uma escola do campo foi a realização do I Seminário Regional sobre Escola Família Agrícola, realizado em Paracatu – MG, em 2002, evento que foi organizado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), para discutir sobre o que seria necessário para se criar uma escola agrícola.

Ainda em 2002, foi realizado o I Encontro da EFA no PA onde a EFAN funciona atualmente (PA Saco do Rio Preto), com a participação da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), que se dispôs a contribuir com o processo de implantação da EFA oferecendo suporte técnico para essa finalidade.

Após os eventos e as discussões para conhecer melhor a proposta educativa da EFA, foi realizada uma Assembleia Geral, em 15 de abril de 2003, na Câmara Municipal de Natalândia, momento em que foi criada a Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN) com o objetivo de manter e conduzir a EFAN.

Entretanto, apesar de a AEFAN ter sido criada em 2003, foi somente em 2007 que o primeiro Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio em regime de alternância foi ofertado. Essa primeira turma contava com 42 alunos matriculados.

Nesse período, a infraestrutura da Escola era, no entanto, bastante precária e somente em 2013, quando passou a funcionar em uma área de 14ha concedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), é que foi construída a infraestrutura apropriada para atender às necessidades da comunidade escolar durante o tempo-escola.

Desde então, a EFAN tem se consolidado na região noroeste de Minas Gerais e oferta, atualmente, educação nos níveis Fundamental (somente 8º e 9º Ano), Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade integrado, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 493 estudantes matriculados em 2019.



## Pilares da Pedagogia da Alternância

Desde que foi pensada a formação por alternância lá na França, foram pensados também os pilares que representam a identidade das Instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância. São quatro pilares que descrevem quais as finalidades das escolas baseadas na alternância e os meios para que seja possível alcançar os objetivos propostos.

Como são quatro pilares, quer dizer que não se pode deixar que um pilar contribua mais que o outro na formação do jovem, ao contrário, deve-se distribuir o processo formativo igualmente entre eles. Assim, para que haja sucesso na formação dos jovens, esses quatro pilares devem estar fortalecidos e em funcionamento, de modo que cada um tenha a mesma importância.

Esses pilares podem ser definidos da seguinte forma:

**1º Formação Integral:** Tem como objetivo contribuir com a formação do jovem em sua inteireza, e não apenas ensinar uma profissão. Ou seja, esse pilar quer dizer que a formação do jovem não se limita ao conhecimento científico, pois o que se busca é formar cidadãos que possam contribuir para transformar o meio social em que vivem.

**2º Desenvolvimento do Meio Social:** Objetiva contribuir com o desenvolvimento das comunidades locais e, conseqüentemente, com a melhoria de vida das pessoas e do meio em que vivem.

**3º Associação Local:** Para que uma EFA funcione, é necessária a presença das famílias, das comunidades e das instituições locais (sindicatos, associações, entre outras). Isso é feito, principalmente, por meio da organização de uma associação que, com a participação de todos os envolvidos, é responsável por conduzir as decisões da EFA.

**4º Alternância:** Permite que os jovens do campo possam unir a formação escolar e a contribuição para o desenvolvimento de tarefas produtivas na unidade familiar, sem deixar a família e o meio rural.

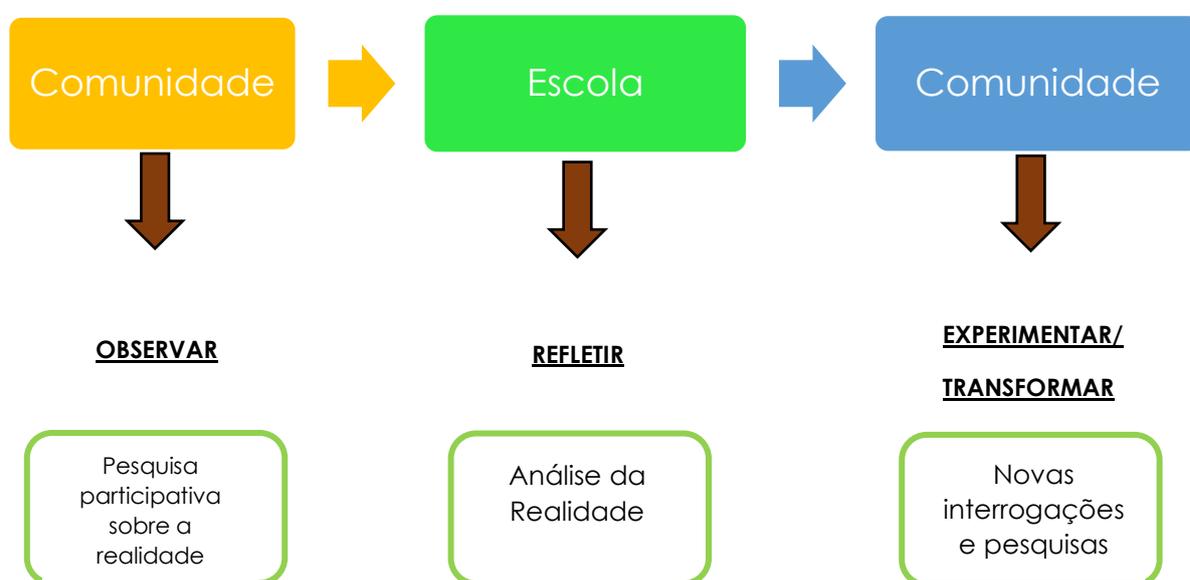
Pode-se dizer ainda que como a Pedagogia da Alternância permite a alternância entre o tempo na escola e o tempo na unidade familiar, faz com que o jovem reflita sobre o porquê e como as atividades são desenvolvidas. Isso ocorre porque o jovem não realiza somente atividades práticas (no campo) nem aprende somente teorias (na escola), pois o que a Pedagogia da Alternância pretende é fazer com que o estudante reflita tendo como base a sua realidade.

Além disso, é por meio das atividades desenvolvidas, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, que o estudante vai criando novos conhecimentos e habilidades sobre os temas trabalhados nos diferentes tempos (escolar e familiar).



## Como ocorre o processo educativo por meio da Pedagogia da Alternância?

Vejamos a figura abaixo:



Com base na figura acima, pode-se se dizer que na formação por alternância a realidade do estudante é o ponto de partida e também o ponto de chegada, pois é a partir dela que são realizadas as reflexões no ambiente escolar para, posteriormente, retornar à comunidade e aplicar o que foi discutido durante o tempo-escola.

Esse processo é importante, pois é no contexto familiar que o estudante pesquisa sobre a sua realidade e no qual a família acompanha o desenvolvimento escolar do jovem e é na escola que se discute e reflete sobre a realidade dos estudantes e as pesquisas feitas por eles.

Por isso, a alternância possui tempos, espaços e diferentes formadores, num “ir” e “vir” que alterna períodos de formação entre a escola e o meio familiar/comunitário.

## **Qual o papel das famílias na formação do estudante?**

Desde que foi pensada a formação por alternância na França, a participação das famílias sempre foi um ponto básico e essencial das Escolas Famílias Agrícolas. Neste caso, participar é compartilhar a responsabilidade na formação dos jovens e, para isso, é necessário que as famílias também assumam o papel de educadores, pois cabe a elas acompanhar o estudante durante o período em que ele permanece no contexto familiar.

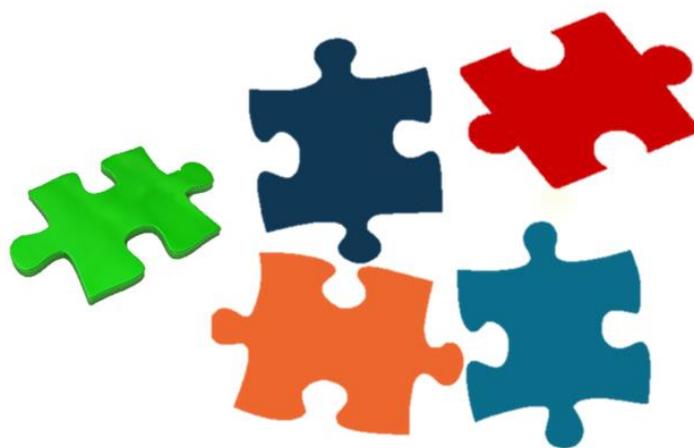
Além da participação e responsabilidade que a família tem na formação de cada estudante, a família também deve assumir a responsabilidade de participar da gestão coletiva da escola. Ou seja, as famílias, por meio das assembleias deliberativas da Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN), são responsáveis, juntamente com os educadores e representantes de alunos e ex-alunos, por conduzir a administração da EFAN.



## **Mas, afinal, como envolver família/comunidade e a EFA?**

Para que esse processo que envolve a família/comunidade e a escola se realize, a Pedagogia da Alternância utiliza vários procedimentos pedagógicos/metodológicos elaborados e melhorados desde que essa metodologia foi pensada na França.

Na tabela disponível na próxima página, você conhecerá os principais procedimentos e seus respectivos objetivos. Cada EFA é livre para definir quais procedimentos serão utilizados em sua realidade. Nesta cartilha, optou-se por focar nos principais procedimentos que a EFAN adota.



<b>Procedimento</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Plano de Formação</b>	Elaborado com o objetivo de organizar o currículo da EFA. Participam dessa organização os pais, estudantes e professores da EFA.
<b>Plano de Estudo</b>	Visa discutir determinado tema para que o estudante possa observá-lo e refleti-lo em sua comunidade. Trata-se de um procedimento que permite articular os saberes do estudante, de sua família e do meio onde vivem com os saberes técnicos e científicos. Os temas a serem estudados são definidos com a participação de toda a comunidade escolar (pais, professores e estudantes).
<b>Colocação em Comum</b>	Compartilhamento, em sala de aula, das observações realizadas por meio do Plano de Estudo, com o objetivo de conhecer as descobertas de cada estudante.
<b>Tutoria</b>	Cada turma é dividida em grupos e, para cada grupo, há um monitor responsável por fazer a tutoria, isto é, fica responsável por acompanhar individualmente determinado número de jovens. Nesse acompanhamento, o monitor avalia a pesquisa do PE e orienta a sua melhoria, conversa sobre a vivência do estudante no ambiente escolar e no ambiente familiar, acompanha o Caderno da Realidade, entre outras atividades.
<b>Caderno da Realidade</b>	Permite o registro, pelos estudantes, do conhecimento da realidade, de pesquisas do PE, de relatórios de visitas de estudo e de visitas externas, entre outros.
<b>Caderno Acompanhamento</b>	Considerado um meio de comunicação entre a EFAN e as famílias, pois é por meio dele que a família tem conhecimento das atividades que serão realizadas durante a permanência do estudante em casa. Além disso, permite que os pais acompanhem e orientem os filhos na execução das atividades.
<b>Visitas e viagens de estudo</b>	Visa a proporcionar a observação de realidades diferentes daquelas vivenciadas pelos estudantes para conhecer experiências de como outras pessoas realizam determinada atividade.
<b>Intervenção Externa</b>	Consiste em palestras, cursos e seminários realizados por pessoas que não fazem parte da vivência diária da EFAN para que

	<p>seja possível discutir os temas trabalhados no Plano de Estudo.</p>
<p><b>Visita à comunidade</b></p>	<p>Consiste na visita dos monitores/professores à família/comunidade com o objetivo de aproximar a EFA das comunidades e para conhecer a realidade dos estudantes.</p>
<p><b>Estágios</b></p>	<p>Esse procedimento permite que o estudante tenha a vivência de outras experiências, além daquelas vividas na escola e na comunidade. Além disso, é uma forma de aprimorar os conhecimentos práticos, teóricos e científicos. Na EFAN, o estágio se divide em três:</p> <p>Estágio Metodológico – realizado na EFAN com o objetivo de aproximar o estudante das legislações e normas relacionadas à profissão de técnico em agropecuária.</p> <p>Estágio Social – realizado em alguma instituição social com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da sociedade.</p> <p>Estágio Técnico – realizado em alguma instituição externa com o objetivo de proporcionar, ao estudante, a experiência da profissão de técnico em agropecuária.</p>
<p><b>Projeto Profissional do Jovem</b></p>	<p>Neste procedimento, com base no conhecimento adquirido ao longo do curso, o estudante deverá propor uma alternativa para o desenvolvimento da propriedade ou comunidade onde reside. Esse projeto é importante para que o estudante possa compreender as etapas de uma atividade profissional, desde o planejamento até a implementação.</p>

## CAÇA-PALAVRAS

ENCONTRE NO DIAGRAMA AS PALAVRAS EM DESTAQUE NO QUADRO ABAIXO

F O R M A C A O I N T E G R A L E W A J K O E Y H  
O C L A N O I S S I F O R P O N I S N E B A S H O  
M D W V V T K I G B T P U G S P L C H I Z C P Q U  
A L O E N I A N Q W A B W I G H G Z D Z F A I E O  
D E S E N V O L V I M E N T O D O M E I O R R E T  
K N K Y U Z V Q D A O O G C P C N Y C R G G I A X  
M B U Z F J U N M O M Y N I D A X O J T J E T S U  
A F E A A J A Y J E Z Z D M A L M A R N Y T O I V  
H E D G Q L L T D J S G I M U A D R B O B N S Q F  
J N F U A L D I A I C N A N R E T L A W E I A M R  
V V S T O Y O R P R A P Y S Y U J J R O I S N Z A  
R G A K O S E Z E S J Z L L N S W N R M I A T S N  
Z N B J D N M N B E N N W J J Y Z K J V V N O E C  
A I C N A N R E T L A A D A I G O G A D E P C O A  
E D T O N D V K A T Z D I K A S S O C I A C A O G

1 – Os quatro pilares da **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA** são: **ALTERNÂNCIA, ASSOCIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DO MEIO** e **FORMAÇÃO INTEGRAL**.

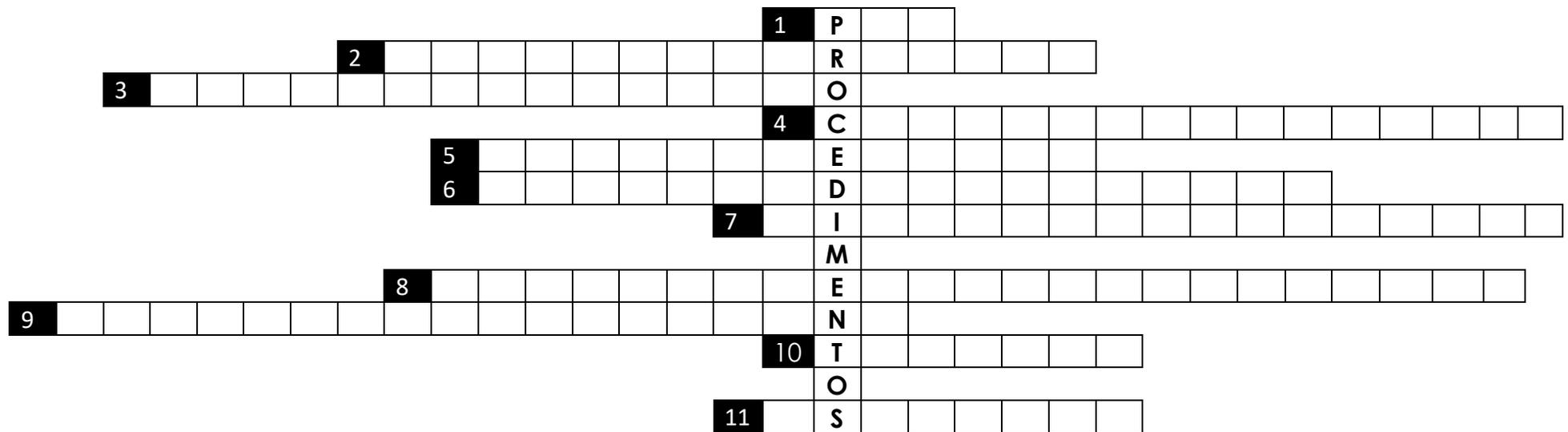
2 – O primeiro estado do Brasil a implementar experiências educativas em alternância foi o **ESPÍRITO SANTO**

3 – A **EFA** de **NATALÂNDIA** fica localizada no **NOROESTE DE MINAS**.

4 – A Pedagogia da Alternância promove a **INTEGRAÇÃO** entre **ENSINO MÉDIO** e **ENSINO PROFISSIONAL**.

5 – A **FRANÇA** foi o primeiro país do mundo a implementar formação em alternância.

# PALAVRAS CRUZADAS



**1.**Construção de um projeto/guia elaborado com base no diagnóstico das potencialidades do meio social do estudante.  
**2.**Organiza o currículo da EFAN.  
**3.**Visa permitir a observação de realidades diferentes daquelas vivenciadas pelos estudantes.  
**4.**Socialização de informações, em sala de aula, das pesquisas realizadas no PE.  
**5.**Permite que o estudante observe e reflita sobre determinado tema em sua comunidade.

**6.** Permite o registro, pelos educandos, da realidade, as pesquisas do PE, visitas e relatórios.  
**7.**Visita dos monitores à comunidade dos estudantes.  
**8.** Meio de comunicação entre a EFAN e as famílias  
**9.**Palestras, cursos, intervenções realizadas por pessoas externas à EFAN.  
**10.**Acompanhamento, pelo monitor, de um grupo de estudantes.  
**11.**Aprimoramento prático, teórico e científico.

Que a gente possa ver o todo E possa compreender os lados,  
Onde o saber não seja limitado E possa compreender os lados,  
E quero uma escola do campo Onde o saber não seja limitado,  
E quero uma escola do campo Onde o saber não seja limitado,



**APÊNDICE II – Instrumento de Avaliação do Produto Educacional**

---

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

---

Prezado leitor,

Você está sendo convidado(a) a participar da avaliação do produto educacional intitulado “O processo educativo da EFA de Natalândia/MG”. Trata-se de uma cartilha resultante de pesquisa da dissertação “Entre Tempos e Espaços de Formação: o Plano de Estudo e a Formação Integrada na EFA de Natalândia/MG” e visa contribuir com a divulgação do processo educativo da EFAN nas atividades realizadas pela Instituição nas comunidades e cidades vizinhas à EFAN.

Conforme apresentado, a cartilha contempla, de modo breve, a história da Pedagogia da Alternância, no Mundo e no Brasil; o processo de discussão e de implementação da EFA de Natalândia; os pilares da Pedagogia da Alternância; como ocorre o processo educativo; os procedimentos pedagógicos/metodológicos, além de uma parte reservada ao entretenimento.

Esclarece-se que a sua participação nesta avaliação é voluntária e, caso se recuse a participar, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Além disso, será garantido o sigilo e a confidencialidade das informações prestadas, a fim de preservar a sua identidade.

A sua participação neste processo é importante, pois permitirá dimensionar se o produto poderá contribuir para a finalidade proposta. Para isso, este instrumento possui não somente questões fechadas que visam apreender a percepção sobre o produto, como também questões abertas com o intuito de acolher críticas e sugestões que possam contribuir para melhoria do produto.

Por fim, caso seja necessário esclarecer dúvidas sobre esta avaliação, você pode encaminhar e-mail para [daianeufes@gmail.com](mailto:daianeufes@gmail.com) ou ainda realizar contato telefone, inclusive sob a forma de ligação a cobrar, para o seguinte número: (38) 99983-3890.

**1. Como você avalia o conteúdo (clareza e objetividade do texto) da cartilha?**

- ( ) Satisfatório
- ( ) Regular
- ( ) Insatisfatório
- ( ) Muito Insatisfatório

**2. Em relação à estética (disposição do texto, figuras e imagens) do produto, você considera?**

- ( ) Satisfatório

- ( ) Regular
- ( ) Insatisfatório
- ( ) Muito Insatisfatório

**3. Como você avalia os temas abordados na cartilha?**

- ( ) Satisfatório
- ( ) Regular
- ( ) Insatisfatório
- ( ) Muito Insatisfatório

**4. Na sua avaliação, o que poderia ser melhorado na cartilha? Deixe aqui alguma sugestão ou comentário.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**5. Na sua opinião, a cartilha contribuirá para a divulgação do processo educativo da EFAN? Comente a sua resposta.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): Utilizado na participação de estudantes menores de idade na pesquisa**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS -  
CÂMPUS ANÁPOLIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Entre Tempos e Espaços de Formação: o Plano de Estudo e a Formação Integrada na EFA de Natalândia/MG”. Meu nome é Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz, sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo, responsável pela pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, através do e-mail: daianeufes@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (38) 99983-3890. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

**1.1 - Informações sobre a pesquisa:**

1. A pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) a participar tem o objetivo de analisar a contribuição do Plano de Estudo para a formação integrada na EFA de Natalândia/MG. Esta pesquisa é importante, pois há poucos estudos sobre o processo de educar das EFAs, de modo especial, sobre o Plano de Estudo. Por isso, esse estudo ajudará a compreender melhor sobre esse instrumento pedagógico utilizado pela EFAN.
2. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe garantimos que seu nome não aparecerá, pois não divulgaremos nenhuma informação que permita identificá-lo.
3. A sua participação será através de um grupo de discussão, chamado de grupo focal, com alguns dos seus colegas da EFAN. As conversas desse grupo serão gravadas e depois transcritas as informações. Além da gravação, durante a realização do grupo focal, poderão ser feitos registros fotográficos.
4. A pesquisa será realizada na EFA onde você e seus colegas estudam. O grupo de discussão tem um tempo previsto de duração de 2 horas.
5. O estudo é considerado de “baixo risco”, pois os questionamentos podem lhe causar algum incômodo. Entretanto, você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem lhe trazer nenhum problema.

6. Sua participação na pesquisa é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.
7. Caso a participação na pesquisa traga algum dano no momento em que está sendo realizada ou no futuro, você tem o direito de pedir indenização garantida por lei.
8. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia da manutenção do sigilo e confidencialidade.

## 1.2 - Assentimento da Participação na Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) no RG ou CPF \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa intitulada de “Entre Tempos e Espaços de Formação: o Plano de Estudo e a Formação Integrada na EFA de Natalândia/MG”. Destaco que li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Sei também que outras dúvidas poderão ser respondidas ao longo da pesquisa.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

- (  ) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados divulgados pela pesquisa.
- (  ) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

---

Assinatura por extenso do adolescente

---

Data e Local

---

Assinatura por extenso da Pesquisadora

---

Data e Local

**APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): utilizado na participação de Estudantes maiores de idade, Pais e Monitores da EFAN**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG  
CÂMPUS ANÁPOLIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Entre Tempos e Espaços de Formação: o Plano de Estudo e a Formação Integrada na EFA de Natalândia/MG”. Meu nome é Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz, sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo, responsável pela pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, através do e-mail: daianeufes@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (38) 99983-3890. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

**1.1 - Informações sobre a pesquisa**

1. A pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) tem o objetivo de analisar a contribuição do Plano de Estudo para a formação integrada na EFA de Natalândia/MG. Esta pesquisa é importante, pois há poucos estudos sobre o processo de educar das EFAs, de modo especial, sobre o Plano de Estudo. Por isso, esse estudo ajudará a compreender melhor sobre esse instrumento pedagógico utilizado pela EFAN.
2. Caso se recuse a participar, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.
3. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe garantimos que seu nome não aparecerá, pois não divulgaremos nenhuma informação que permita identificá-lo.
4. A pesquisa será realizada nas dependências da EFAN, sendo que a entrevista tem um tempo médio estimado de duração de 40 minutos. A sua participação nesta pesquisa ocorrerá através da realização de uma entrevista que será gravada para que, posteriormente, possa ser transcrita.
5. A presente pesquisa preza pela integridade dos participantes. Entretanto, pode apresentar riscos, neste caso, são considerados de baixo risco. Caso isso ocorra, você pode se recusar a

responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem lhe trazer nenhum prejuízo.

6. A sua participação nesta pesquisa trará benefícios, pois, contribuirá para que haja pesquisas sobre o plano de estudo e a formação integrada nas EFAs, tema que é pouco discutido e que precisa ser refletido.

7. Sua participação na pesquisa é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

8. Caso a participação na pesquisa traga algum dano no momento em que está sendo realizada ou no futuro, você tem o direito de pleitear indenização garantida por lei.

9. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados, ainda que os resultados não sejam favoráveis.

10. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora que lhe assegura a manutenção do sigilo e confidencialidade.

### 1.2 – Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG ou CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Entre Tempos e Espaços de Formação: o Plano de Estudo e a Formação Integrada na EFA de Natalândia/MG”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

(        ) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados divulgados pela pesquisa.

(        ) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

---

Assinatura por extenso do (a) participante

---

Data e Local

---

Assinatura por extenso da Pesquisadora

---

Data e Local

**APÊNDICE V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): utilizado para o consentimento dos pais dos estudantes menores de idade**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG  
CÂMPUS ANÁPOLIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**RESPONSÁVEL LEGAL**

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Entre Tempos e Espaços de Formação: o Plano de Estudo e a Formação Integrada na EFA de Natalândia/MG”. Meu nome é Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz, sou a pesquisadora responsável. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo. O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ele descreve as informações sobre a pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você permitir que seu filho faça parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo, responsável pela pesquisa. Seu filho(a) também assinará um documento de participação, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo), pessoalmente, ou pelo e-mail: daianeufes@gmail.com ou ainda sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (38) 99983-3890. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos do seu filho(a) como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

**1.1 - Informações sobre a pesquisa**

1. A pesquisa para a qual o seu filho(a) está sendo convidado (a) tem o objetivo de analisar a contribuição do Plano de Estudo para a formação integrada na EFA de Natalândia/MG. Esta pesquisa é importante, pois há poucos estudos sobre o processo de educar das EFAs, de modo especial, sobre o Plano de Estudo. Por isso, esse estudo ajudará a compreender melhor sobre esse instrumento pedagógico utilizado pela EFAN.
2. Caso não aceite que seu filho(a) participe da pesquisa, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.
3. Você, bem como seu filho(a), receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe garantimos que o nome dele não aparecerá, pois não divulgaremos nenhuma informação que permita identificá-lo.
4. A participação do seu filho(a) ocorrerá por meio de um grupo de discussão, chamado de grupo focal, formado com alguns estudantes da EFAN. As conversas desse grupo serão

gravadas e depois transcritas as informações. Além da gravação, durante a realização do grupo focal, poderão ser feitos registros fotográficos.

5. A pesquisa será realizada na EFA onde seu filho(a) e os demais participantes estudam. O grupo de discussão tem um tempo previsto de duração de 2 horas.
6. A pesquisa preza pela integridade dos participantes. Entretanto, pode apresentar riscos, neste caso, são considerados de baixo risco. Caso isso ocorra, você pode solicitar que seu filho não participe, podendo desistir, em qualquer momento, sem trazer nenhum prejuízo.
7. A participação de seu filho(a) nesta pesquisa trará benefícios, pois, contribuirá para que hajam pesquisas sobre o plano de estudo e a formação integrada nas EFAs, tema que é pouco discutido e que precisa ser refletido.
8. A participação de seu filho é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.
9. Caso a participação de seu filho(a) na pesquisa traga algum dano no momento em que está sendo realizada ou no futuro, você tem o direito de pleitear indenização garantida por lei.
10. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados, ainda que os resultados não sejam favoráveis.
11. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora que lhe assegura a manutenção do sigilo e confidencialidade.

### 1.2 – Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG ou CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu filho(a) no estudo. Após receber a explicação sobre o estudo, concordo voluntariamente em consentir que ele(a) faça parte deste estudo. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

(     ) Permito a divulgação da voz da imagem/voz/opinião do meu filho(a) nos resultados divulgados pela pesquisa.

(     ) Não permito a publicação da imagem/voz/opinião do meu filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

Responsável legal por \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Data e Local

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Data e Local