

ANDRÊSSA PAULA FADINI DE SOUSA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALTERNÂNCIAS: CONTRIBUIÇÃO AO
ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
SÃO JOÃO DO GARRAFÃO, ESPÍRITO SANTO**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2014

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV

T

S725p
2014

Sousa, Andrêssa Paula Fadini de, 1967-

Práticas pedagógicas em alternâncias : contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo / Andrêssa Paula Fadini de Sousa. – Viçosa, MG, 2014.

xii, 121f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.107-113.

1. Educação do Campo. 2. Alternância. 3. Prática de ensino.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

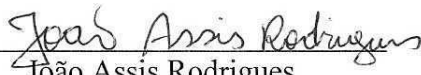
CDD 22. ed. 370.71

ANDRÊSSA PAULA FADINI DE SOUSA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALTERNÂNCIAS: CONTRIBUIÇÃO AO
ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
SÃO JOÃO DO GARRAFÃO, ESPÍRITO SANTO**

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

APROVADA: 14 de abril de 2014.



João Assis Rodrigues
(Coorientador)



Edgar Pereira Coelho



Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
(Orientadora)

*Ao meu grande amor, Márcio Vinícius; aos
nossos filhos, João Lucas e Pedro Vinícius; e
aos nossos familiares.*

Os sonhos são nossos, mas o veredito quem dá é Deus.

AGRADECIMENTOS

Ao vivenciar esta experiência o resultado foi a elaboração deste trabalho, muitos caminhos foram trilhados. Momentos de aprendizagem, alegrias, reflexões, incertezas para chegar às possíveis certezas, muitos estímulos, mas, acima de tudo, na caminhada em busca do conhecimento, grandes passos foram dados. Tiveram presentes nesta trajetória pessoas que permitiram esta construção. Queremos agradecer-las:

Primeiramente, a Deus, pois “Sem Ti Nada Sou”. Mais uma vez me mostrou que foi possível a realização de um sonho pessoal e profissional.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, por antes de tudo acreditar, e prontamente orientar, acompanhar, incentivar, direcionar para os caminhos dos saberes. Uma condução inigualável num trabalho árduo, sempre com sabedoria, disposição, alegria e entusiasmo. Meu carinho e muito obrigada!

À minha família: meu grande amor Márcio Vinícius, aqui está um sonho que realizei e dedico a você. Obrigada por seu amor tão sereno! Aos meus filhos João Lucas e Pedro Vinícius, obrigada pelo carinho, “beijinhos e cheirinhos”, compreensão e paciência, deixo especialmente a realização desta conquista como incentivo para vocês.

Aos meus pais, Antônio (*in memoriam*) e Maria Elena, são deles que vêm meus princípios, o amor, o incentivo, o valor e a perseverança pelos estudos.

Aos meus irmãos Maris e Ângelo, pelo amor, apoio e compreensão, durante a minha ausência na família nesta trajetória trilhada nos últimos anos.

Aos meus sobrinhos Ana Luísa e Luís Otávio, que sempre esperavam a nossa chegada com uma alegria contagiante.

À minha cunhada Angélica, seus pais Arcanjo e Regina, sua irmã Rosilene, obrigada pelo apoio, pelas recepções carinhosas. Família que tenho muito apreço.

Aos meus sogros Matias e Marlene (*in memoriam*), cunhados e cunhadas, sobrinho e sobrinhas, em especial Marcelo e Marina, Mônica, mesmo distantes, a presença do carinho e a valorização dos estudos sempre esteve em nosso convívio.

Ao professor Dr. João Assis Rodrigues da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, pela parceria, dedicação e acompanhamento na concepção deste trabalho. Encontrá-lo não foi coincidência, mas sim, providência.

À professora Leci Moura Dias, que em sua meiguice me acolheu com imenso carinho e com sua competência orientou os caminhos a serem perseverados. Nunca me deixou desanimar, incomensurável é a sua contribuição para esta conquista.

À professora Francis Gontijo por sua atenção, apoio e por suas aulas inesquecíveis contribuindo para nossa trajetória de vida e profissional. Este apoio me fez transpor obstáculos para esta conquista.

À amiga e pedagoga Maria Gontijo, obrigada pela amizade, acolhida e pela visibilidade que a mim proporcionou.

Aos meus colegas da UFV Paulon, Valeska, Lúcia, Elizete, Elaine, Ivani, José Márcio, Adriele, pelos ensinamentos, carinho, amizade e acolhimento.

Aos meus professores do curso de Mestrado em Educação, por oportunizarem nos tornarmos profissionais mais competentes em nossa trajetória de trabalho.

À Banca Examinadora, constituída pelos professores Dr. João Assis Rodrigues e Dr. Edgar Pereira Coelho, pela leitura crítica e pelas sugestões que enriqueceram e qualificaram nosso trabalho.

À Universidade Federal de Viçosa, em especial ao Departamento de Educação, por oportunizar a@s educador@s a formação.

À Secretária do Programa de Mestrado da UFV, Eliane, obrigada pela sua acolhida sempre, pela dedicação e pelo apoio compartilhando com muito carinho e muita paciência todas as informações, assegurando o nosso cumprimento em relação às diretrizes administrativas que orientam o Programa de Mestrado.

Aos colegas do Mestrado, por partilhar experiências durante a trajetória do curso.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo/Campus Santa Teresa – IFES/ES, agradeço pelo apoio, viabilizando a realização deste Mestrado.

À Escola Família Agrícola São João do Garrafão – EFASJG-ES através de sua equipe gestora, agradeço pela acolhida em todos os momentos e gentileza em disponibilizar o material documental.

Aos interlocutores sujeitos desta pesquisa da EFASJG-ES, especialmente por terem compreendido a importância do trabalho proporcionando sua realização. Sem eles não seria possível alcançar os resultados obtidos. Meu carinho especial a vocês!

Aos colegas do IFES/ES, que nos encontros sempre partilhavam palavras de carinho e otimismo.

E a todos aqueles que de uma maneira ou outra, participaram dessa caminhada, deixo o meu sincero muito obrigada!

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE TABELA	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 O contexto e a construção do problema da pesquisa	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 Educação do Campo, formação em alternância e as práticas pedagógicas	17
2.2 Alternâncias: contribuições teóricas sobre a formação em alternância e as práticas pedagógicas	21
2.3 A prática pedagógica d@s professor@s/monitor@s	37
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1 A trajetória da pesquisa.....	41
3.2 Entrada no campo e escolha da escola.....	42
3.3 Instrumento e material	43
3.4 Lócus da pesquisa	49
3.5 Os sujeitos pesquisados	50
3.5.1 Monitor@ A.....	52
3.5.2 Monitor@ B	52
3.5.3 Monitor@ C	53
3.5.4 Monitor@ D.....	53
3.5.5 Monitor@ E	53
3.5.6 Monitor@ F	54
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
4.1 O que revelam @s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES sobre suas práticas pedagógicas mediante os princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância	56
4.2 A formação inicial e continuada do MEPES: sentido e (re)significado da prática pedagógica	77
4.3 Fatores que interferem nas práticas pedagógicas.....	82
4.4 Confrontos e desafios evidenciados pel@s professor@s/monitor@s na organização das práticas pedagógicas	90

	Página
5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADL	Associação Diacônica Luterana
APEAEFA	Associação de Pais, Ex-alunos e Alunos da Escola Família Agrícola
ARCAFAR Sul	Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul
CEAs	Centros Educativos e, ou, Formativos em Alternância
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Familiares de Formação em Alternância
CFR	Centro de Formação e Reflexão/MEPES
CFR	Centro de Formação e Reflexão
CFRs	Casas Familiares Rurais
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
EFAJG-ES	Escola Família Agrícola São João do Garrafão – Espírito Santo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IFES/ <i>Campus</i> Santa Teresa	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/ <i>Campus</i> Santa Teresa
IFs	Institutos Federais
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFRs	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PE	Plano de Estudo
PF	Plano de Formação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDU	Secretaria de Educação do Espírito Santo
SFR	<i>Scuola della Famiglia Rurale</i>
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

LISTA DE FIGURAS

	Página
1 Mapa da Microrregião Central Serrana do Espírito Santo com destaque para a localização do Município de Santa Maria de Jetibá.....	12

LISTA DE TABELA

	Página
1 Caracterização d@s professor@s/monitor@s.....	51

RESUMO

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2014. **Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo.** Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Coorientador: João Assis Rodrigues.

Este estudo versa sobre o processo educativo da Pedagogia da Alternância, cujo objeto de pesquisa foram as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo (EFASJG-ES). Vincula-se à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Federal de Viçosa. Teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas estruturadas pel@s professor@s/monitor@s do Ensino Médio/Técnico da EFASJG-ES, considerando as percepções destes sujeitos sobre suas práticas, de acordo com os princípios pedagógicos e instrumentos metodológicos orientadores da formação em alternância. Contempla uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados questionário, observação, entrevista e análise documental. Participaram como sujeitos da pesquisa professor@s/monitor@s que atuam no Ensino Médio/Técnico. Os resultados indicaram que as práticas pedagógicas se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano na escola, e das literaturas pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância, bem como se ancoram nos saberes acadêmico e das experiências. São consideradas complexas, envolvem pessoas, relações, princípios de organização, processos formativos, movimentadas por diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais de tod@s @s ator@s nela envolvid@s. Estruturam-se com limites, confrontos e desafios que necessitam serem rompidos. Espera-se com este estudo socializar uma contribuição aos debates político e pedagógico da formação docente d@s educador@s que atuam na educação do campo tendo em vista as relevantes contribuições dos sujeitos participantes desta pesquisa, por atuarem em uma escola cujo projeto educativo fundamenta-se nos princípios pedagógicos e metodológicos da alternância. O projeto de formação para a prática docente acontece no trajeto da vida, vincula-se ao processo de escolarização, estende-se ao ingressar na profissão, prolonga-se no processo formativo da vida profissional com a oportunidade de tornar-se virtuosa no cotidiano escolar.

ABSTRACT

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April of 2014. **Pedagogical practices in alternance formation: contribution to the study on the pedagogical practices of teachers at escola família agrícola in São João do Garrafão, Espírito Santo, Brazil.** Adviser: Rita Marcia Andrade Vaz de Mello. Co-adviser: João Assis Rodrigues.

This study deals with the educational process of the pedagogical model of Alternance, focused on the pedagogical practices of teachers and monitors at the Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo (EFASJG-ES), Brazil, linked to the study “Professional formation and Educational Practices of the Graduate Program in Education leading to a Master’s degree” of the Universidade Federal de Viçosa, in Vicoso, MG, Brazil. It aimed to analyze the pedagogical practices of teachers and monitors of the secondary/technical school level of the EFASJG-ES, considering the perceptions these teachers and monitors have of their practices, according to the pedagogical principles and methodological tools guiding alternance formation. This study was comprised of a qualitative research, using a questionnaire, observation, interview, and documental analysis as collection tools, with the teachers and monitors working at a secondary/technical school as the participants. The results showed that the pedagogical practices established are intertwined with the multiple contexts of everyday school life and the pedagogical literatures that underlie alternance formation, as well as academic and personal knowledge. These practices are considered to be complex, as they involve people, relationships, organizational principles, and formative processes fueled by social, historical, economic, and cultural differences, thus presenting limitations, confrontations, and challenges to be overcome. The aim of this study is to contribute to the political and pedagogical investigation of the formation of teachers working in rural areas, considering their relevant contributions as alternance methodology educators. The process of formation of a teacher is developed throughout life, schooling, and career, improving with professional practice and teaching excellence during everyday teaching.

1. INTRODUÇÃO

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

Paulo Freire

A sociedade brasileira tem vivido nas últimas décadas um processo de modernização marcado por uma intensidade de transformações numa dimensão complexa envolvendo características políticas, econômicas, sociais, culturais, tendo como justificativa acompanhar o desenvolvimento econômico e inserir o país no mundo, alicerçando-se em tendências que primam pela qualidade, competitividade e produtividade.

Por outro lado, a Constituição de 1988 tornou-se um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia, vale ressaltar o entendimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI (2007):

Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias. (p. 16)

Destaca-se também a partir da década de 1960, o processo de modernização capitalista da agricultura brasileira com suas consequências que perduram até os dias atuais, cujos desdobramentos se fazem presentes principalmente no meio agrário, estendendo-se para o comprometimento da capacidade de sobrevivência das cidades. Segundo Silva (2010), este foi um fenômeno, com características e efeitos diferentes, em todas as regiões do Brasil, afetando principalmente as condições de vida dos camponeses, causando um empobrecimento e deslocamento de grande parte desta população para as cidades. Esta trajetória veio sendo marcada por muitos conflitos sociais e por lutas, onde os camponeses negando-se a sair de seus territórios, no enfrentamento da desapropriação das terras, recusando um modelo de agricultura imposto e tido como único, se instituíram como sujeitos protagonistas destas lutas se

recriando, se reconstruindo e buscando formas de garantir sua existência. Sobre este aspecto, Silva (2010, p. 180) descreve que “a reação da população do campo a esse processo também se deu de maneira diferenciada, indo desde a reação da emigração até reações políticas”, ao organizarem formas diferenciadas de vida e de produção em relação aos moldes de padrão da modernização da agricultura, amplamente hegemônicos no contexto agrícola brasileiro.

Uma das maneiras de resistência, de permanência no campo, de garantia de conquistas, está na organização destes povos nos movimentos sociais. Estes movimentos, em suas reivindicações, destacam-se não só por suas lutas a favor da reforma agrária, mas também, por políticas públicas com prioridade para questões como saúde e educação para os povos do campo. Assim, encontram-se os Movimentos Sociais do Campo reivindicando uma educação dos povos do campo, onde a valorização da cultura dos mesmos seja elemento considerado fundamental contribuindo para a formação humana, mediante a apropriação dos conhecimentos estabelecidos nas trajetórias históricas destes povos.

Em meio a estas lutas emergem experiências e possibilidades de alternativas pensadas do ponto de vista teórico e prático que resultam em práticas escolares com possibilidade de contemplar uma educação de qualidade para os povos do campo. Encontram-se nestas experiências as contribuições da formação em alternância, que, segundo Silva (2010, p. 181), “é neste contexto do movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação em alternância em nossa sociedade”. Uma experiência que se desenvolve nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e nas Casas Familiares Rurais (CFRs), cujo fundamento teórico metodológico desta formação está denominado por estas escolas de “Pedagogia da Alternância” tendo como projeto de formação possibilitar a@s¹ educand@s estabelecer uma relação direta envolvendo a família, a escola e o meio em que vivem. Queiroz e Silva (2007) esclarecem que:

Tal princípio implica em um processo de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na formação integral do jovem, na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola,

¹Ao tratarmos “educandos”, “educadores”, “professores”, “monitores”, de modo geral, englobando todos os gêneros, referenciamos com @.

assim como a perspectiva de desenvolvimento local são os outros princípios que, articulados à alternância, sustenta o projeto pedagógico dos Centros de Formação em alternância. (p. 3)

Esta proposta de formação tem sido considerada pelos povos do campo um projeto de educação diferenciado, que vem se destacando como uma das alternativas no âmbito da Educação do Campo, por ter a preocupação de apropriar-se de um processo de formação que busca não desvincular o jovem do campo, do seu meio familiar e cultural, procurando com sua dinâmica pedagógica, trabalhar na interface destes diferentes espaços de saberes e aprendizagens, os confrontos dos conhecimentos científicos com os saberes do cotidiano, do local de inserção dos jovens do campo, preocupando-se com a formação integral destes sujeitos.

Segundo Gimonet (2007) a formação em alternância nas EFAs obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana para ir em direção à teoria, aos saberes pedagógicos escolares, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente. Compartilhando com este autor, Silva (2007), expõe que:

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, na especificidade dos CEFFAs brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar. (p. 108)

Neste processo, um dos grandes desafios para a concepção de uma educação que articule esta dimensão pedagógica, está na concretização de práticas pedagógicas que deem conta da complexidade e das ações que venham a movimentar um currículo articulador de diferentes saberes e conhecimentos que os sujeitos envolvidos possuem e podem evidenciar no cotidiano escolar.

Nosella (2007) ao posicionar-se quanto à formação em alternância definindo-a não como mera justaposição de espaços e tempos, uns dedicados ao trabalho e outros ao estudo, descreve que o currículo precisa integrar esses dois polos despertando nas mentes dos alunos, das famílias, das comunidades, das instâncias políticas e técnicas, um projeto ousado de desenvolvimento nacional, integrador dos recursos da cidade e do campo, que pode se concretizar à medida que são aplicados com competência os

instrumentos didáticos específicos. Esta concepção visa ter como resultado uma aprendizagem significativa numa tentativa constante de possibilitar a interação entre as diversas áreas de conhecimento. Tal descrição demonstra que a alternância tem o princípio da integração curricular como um dos seus ideais pedagógicos. Um currículo que possa permitir a intervenção educativa numa dimensão mais dialógica.

Se a formação em alternância prioriza a escolha de um currículo cuja expressividade está num equilíbrio de relações pedagógicas, a escolha deste caminho pode ancorar-se na visão apresentada por Santomé (1998) ao descrever que esta concepção traz em seu âmago vantagens por abordar uma intervenção educativa mais aberta, dialógica, que propicia o exercício do protagonismo, tanto no ato de aprender como no ato de ensinar, uma maior abertura do canal de comunicação entre os atores sociais que constroem o cenário curricular, maior possibilidade de trabalho, análise e interpretação dos conteúdos culturais. Assim, a alternância na expectativa da formação integral e emancipatória:

Converte-se em um dos sinais de identidade mais idiossincráticos de uma espécie de ideologia que serve para definir os limites de uma corrente pedagógica que, mesmo com divergências internas mais ou menos importantes, exhibe essa defesa como sinal de identidade suficiente para distinguir-se de outro grupo, como o dos partidários das disciplinas. (SANTOMÉ, 1998, p. 26-27)

Nesta perspectiva, compreende-se que a prática pedagógica deve se tornar uma prática social, dialógica, consolidando-se como uma ação política de concretudes, onde se gera e regenera conhecimentos, refletindo em transformações e fortalecendo as identidades múltiplas constituídas e assumidas pelos sujeitos sociais presentes nos contextos de aprendizagem.

Cabe destacar que a Pedagogia da Alternância no Brasil, apesar da sua relevância, é pouco estudada, segundo Jesus (2011):

Carece de pesquisas que possam ajudar a compreender do ponto de vista teórico, a construção e o desenvolvimento metodológico e pedagógico, desse projeto educativo no ensino escolar, seja no ensino médio ou na Educação Profissional (Técnico em Agropecuária). Essa problemática surge da necessidade de desenvolver estudos aprofundados devido às dificuldades que as escolas que trabalham a alternância vêm enfrentando na operacionalidade dos instrumentos pedagógicos e no processo de ensino aprendizagem. Necessita-se de uma sistematização de todo o processo metodológico para ajudar na formação e na prática docente dos formadores da educação na alternância a realizarem-se o acompanhamento e a orientação aos adolescentes, jovens e às famílias camponesas. (p. 8)

A compreensão da prática pedagógica na atualidade, segundo Souza (2013) requer a apreensão de aspectos fundamentais que tem influenciado a realidade educacional brasileira, como o contexto socioeconômico, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia. Segundo esta autora estes são aspectos fundamentais para analisar os múltiplos fatores que determinam uma prática pedagógica. Com esta afirmação a autora coloca em evidência a importância de se refletir e questionar sobre que práticas pedagógicas que deverão proporcionar a formação dos indivíduos, considerando novos temas, novas problemáticas que estão postos como desafios nos contextos educacionais, diante da sociedade contemporânea.

Em conformidade com o que a autora enfatiza sobre os aspectos que interferem na concretização das práticas pedagógicas, e buscando compreender no discurso teórico-pedagógico e metodológico que orienta as ações docentes na organização destas práticas, a análise empreendida nesta pesquisa possibilitou problematizar a seguinte temática do campo educacional – Práticas Pedagógicas em Alternâncias – um estudo realizado em uma EFA denominada EFA São João do Garrafão, no Espírito Santo (EFASJG-ES), cujo um dos princípios pedagógicos é a formação em alternância. No contexto pedagógico desta formação, acreditamos ser necessário um processo de diálogo e reflexão constante sobre o currículo e as práticas pedagógicas estruturadas pel@s educador@s, tendo em vista a complexidade que envolve a formação em alternância e o compromisso histórico social em relação aos sujeitos educand@s que estão inseridos neste projeto pedagógico.

Uma prática pedagógica que possibilite a interação entre a realidade do estudante e o saber pedagógico escolar pressupõe que haja possibilidades de ações pedagógicas alicerçadas em paradigmas inovadores que busquem desenvolver processos formativos cujos resultados poderão fomentar ações de transformação e de desenvolvimento social.

Na formação em alternância todos os sujeitos exercem um papel relevante, mas segundo Carvalho e Mares (2009) para @s professor@s/monitor@s:

Confere-se uma responsabilidade muito grande: discutir a realidade presente no dia a dia da escola e criar condições para que haja uma interação entre a prática pedagógica e a realidade do estudante e dessa forma adotar a Pedagogia da Alternância como uma prática de educação que promove o ensino, a aprendizagem e a vida. (p. 11)

Esta perspectiva coloca em evidência a compreensão de que na dinamização do processo educativo da Pedagogia da Alternância em suas diversas características, destaca-se a diferença entre o perfil de educador@s clássicos com formação estritamente

acadêmica, para @s educador@s denominad@s monitor@s, fundamentais no papel de catalizador@s de todo o processo educativo que envolve esta pedagogia (BEGNAMI, 2003), portanto uma prática que os coloca para além do trabalho da relação espaço de aula, educand@s e aprendizagem, envolvendo-@s como protagonistas de ações que intensificam cotidianamente toda a rede de relações que envolvem a dinâmica pedagógica da formação em alternância – o currículo, os saberes, a família, a relação escola-meio, as parcerias, @s educand@s.

Considera-se assim, que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pel@s professor@s/monitor@s envolvem dimensões amplas e específicas da realidade. Silva (2008) destaca que na organização e condução de toda a dinâmica educativa da formação em alternância, @s monitor@s desempenham um papel polivalente cuja responsabilidade educativa de orientação e acompanhamento dos alunos no meio escolar e no meio familiar, exige uma atuação em diversos planos e em várias funções, fato este que se constitui em um dos traços fundamentais da identidade d@s monitor@s, diferenciando-@s quanto a sua atuação em relação ao professor tradicional. Essas questões suscitaram a investigação do problema de pesquisa estudado, cuja abordagem está em compreender a visão d@s professor@s/monitor@s em relação à estruturação de suas práticas pedagógicas enquanto educador@s de uma EFA cujo um dos princípios pedagógicos é a formação em alternância.

Num processo de pesquisa, há sempre um sujeito pesquisador revelando o significado ou o porquê da escolha do “problema” a ser investigado e dos propósitos da pesquisa. Portanto, o interesse por esta pesquisa ancora-se primeiramente nos caminhos trilhados entre os estudos e a carreira profissional. Minha trajetória profissional construiu-se na área educacional. Ser professora/educadora não foi uma escolha imposta para minha carreira profissional, meu desejo sempre foi o de estudar para ser “professora”. E este foi o caminho construído, tendo sempre como expectativa valorizar a formação aliando teoria e prática, para o aprimoramento das ações profissionais assim como enfrentar os permanentes desafios vivenciados em minha atuação no campo educacional. Estar no Mestrado em Ciências da Educação foi para mim, trilhar este caminho.

A investigação neste campo de pesquisa propiciou importantes contribuições à minha atuação profissional, considerando as inquietações e indagações que se fazem presentes nas questões que permeiam a ação docente e as práticas pedagógicas nas instituições escolares, durante minha trajetória profissional. Atuando profissionalmente

na área educacional há 29 anos e nos últimos 17 anos especificamente no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Espírito Santo/*Campus* Santa Teresa (IFES/*Campus* Santa Teresa), estão postas como atribuições para esta área profissional o planejamento, supervisão, análise e reformulação dos processos educativos do sistema educacional nos diversos níveis e modalidades de ensino atendendo sempre aos princípios da legalidade e da ética, bem como o assessoramento às atividades dos três pilares – Ensino, Pesquisa e Extensão – pilares estes postos como uma das principais especificidades da educação profissionalizante seja ela em escolas de formação tradicional ou escolas que desenvolvam programas de educação do campo.

O avanço no processo de integração dos pilares Ensino, Pesquisa e Extensão, vêm sendo considerado um grande desafio a ser rompido dentro das instituições escolares na efetivação do trabalho d@s educador@s ou d@s professor@s/monitor@s, ainda que se constitua como um dos princípios básicos para a atuação d@s educador@s e que a sua integração deveria resultar na promoção da ação de formação verticalizada para os sujeitos do campo.

A possibilidade de vivenciar outras experiências de organização de práticas pedagógicas cujo enfoque foi a formação de jovens em Técnicos em Agropecuária por meio da formação em alternância – a realização da pesquisa em uma EFA – permitiu reflexões pedagógicas, e acenou expectativas de articular experiências educativas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, aproximando Instituições – IFES/*Campus* Santa Teresa e a EFASJG-ES – que estão próximas geograficamente, mas tão distantes enquanto formas didáticas e finalidades. A instituição onde atuo profissionalmente e a instituição onde a pesquisa se desenvolveu formam jovens para atuarem como Técnicos em Agropecuária (Eixo Tecnológico: Recursos Naturais). Ambas as escolas situam-se na Microrregião Central Serrana do ES, que se constitui dos seguintes municípios: Itaguaçu, Itarana, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa e São Roque do Canaã. O setor agropecuário é o que mais se destaca no espaço econômico sub-regional, fundamentalmente nas atividades mais importantes para geração de renda e postos de trabalho, como a criação de aves de postura, o cultivo de café e de olerícolas.

Outro fator de relevância que justificou este estudo está na expansão da formação em alternância que vem ocorrendo na Rede Federal de Ensino, especificamente nos Institutos Federais (IFs), um compromisso assumido com a educação do campo nas ações de inclusão definidas para os IFs ao buscar garantir a igualdade de condições para

o acesso e permanência respeitando as diferenças e a diversidade. Tal fato se consolida na fala de Begnami (2013) ao afirmar que a pedagogia da alternância, apesar de sua complexidade, ganha visibilidade e é disputada na sociedade brasileira, dentre estes espaços de visibilidade está presente os IFs, considerados como um dos novos contextos deste projeto de formação.

Este autor ao afirmar a presença da formação em alternância nos IFs corrobora com Brasil (2009) cujo texto prescreve que a Pedagogia da Alternância no Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deve ser considerada como um projeto pedagógico que atenda as necessidades da comunidade escolar e de públicos específicos, observando a relevância da organização curricular desta formação, bem como a organização do calendário escolar, como uma alternativa para o desenvolvimento regional, a possibilidade de permanência d@ jovem no campo, o atendimento aos movimentos sociais e a agricultura familiar. Ainda podemos considerar as publicações encontradas ao realizar o Estado da Arte (1998-2012) para o desenvolvimento desta pesquisa que contemplam a presença da formação em alternância nos IFs, tais como Carvalho (2008), Oliveira (2010), Passos (2012).

Portanto, é nesta trajetória exposta, onde atuo como educadora que percebo cada vez mais a necessidade de estar sempre investindo e aprendendo a profissão de ser educadora, trazendo para o campo de atuação profissional, novas experiências e aportes científicos.

O ensino em alternância carece de reconhecimento e enquanto uma experiência sociopedagógica carece também de pesquisas acerca do seu projeto educativo que se aplica ao Ensino Médio e à Educação Profissional envolvendo cursos de formação técnica na Área Agropecuária. Assim, a problemática de pesquisa ora apresentada procurou desenvolver um estudo mais aprofundado sobre com se dá a organização das práticas pedagógicas no trabalho docente d@s professor@s/monitor@s de um curso de Ensino Médio/Técnico Profissionalizante, numa abordagem que busca a compreensão das concepções destes sujeitos que trabalham no ensino em alternância, diante da dimensão do trabalho docente na operacionalização dos aspectos pedagógicos e dos instrumentos metodológicos que orientam o processo de aprendizagem desta prática educativa. Teixeira *et al.* (2008) mostram um cenário de pesquisas sobre a formação em alternância e expõe o entendimento de que os fundamentos teórico-metodológicos desta prática educativa merecem que sejam empreendidas outras investigações no sentido de ampliar as discussões sobre os limites, desafios, as contribuições e as perspectivas a

serem analisados e refletidos levando em consideração a sustentabilidade pedagógica no que se refere ao ensino em alternância para a educação do campo.

Ao delinear a temática de estudo da pesquisa, encontram-se implícitos os objetivos. Ao defini-los tornou-se possível a estruturação dos caminhos metodológicos da pesquisa, possibilitando chegar aos resultados pretendidos. Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas estruturadas pel@s professor@s/monitor@s do Ensino Médio e da Educação Profissional da EFASJG-ES, considerando as concepções e dimensões pedagógicas destes sujeitos sobre suas práticas, especificamente quanto aos aspectos teórico-metodológicos que orientam as práticas de ensino na formação em alternância, cuja concepção pedagógica desta formação ultrapassa as salas de aula nos espaços escolares sustentando-se por um processo de interação entre @s jovens e seus diversos contextos. Especificamente, procurou-se descrever o contexto sócio histórico da EFASJG-ES, compreendendo-o como caminho para entender a educação contemporânea da instituição; analisar as concepções e as dinâmicas que @s professor@s/monitor@s ancoram-se para a estruturação das suas práticas pedagógicas; e identificar nas percepções d@s professor@s/monitor@s os múltiplos fatores que determinam suas práticas pedagógicas, e como são articulados na estruturação das práticas na formação em alternância.

Como forma de investir no aprofundamento da temática em estudo, assumimos para este trabalho a pesquisa qualitativa. Sua estrutura foi sistematizada utilizando-se o questionário de perfil, observações, entrevista semiestruturada, análise de documentos, que no conjunto compuseram os elementos de base para a utilização da técnica de análise de conteúdos.

Com efeito, os resultados deste trabalho se apresentam estruturados em quatro partes com as devidas subdivisões, seguido das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos. A primeira parte – *A Introdução* – contextualiza e discorre sobre o problema investigado, apresentando os objetivos, descrevendo a trajetória de elaboração do problema de pesquisa e as questões que nortearam o trabalho, com a preocupação de expressar uma melhor compreensão das perspectivas que direcionaram o estudo.

O primeiro capítulo – *O Referencial Teórico* – reporta-se à fundamentação teórico-científica sobre a temática, apresentando os preceitos conceituais que possibilitaram o diálogo e a compreensão dos dados coletados, contribuindo para uma maior eficácia das análises e melhores resultados quanto à elaboração do conhecimento proposto.

O segundo capítulo – *Procedimentos Metodológicos* – detalha os caminhos que orientaram a trajetória do processo de investigação e análise dos dados obtidos sobre o objeto de estudo da pesquisa a ser investigado.

O terceiro capítulo – *Resultados e Discussões* – constitui-se das análises dos resultados dos dados coletados tendo com referências para esta análise o diálogo com autores que auxiliaram na fundamentação teórica do trabalho de pesquisa.

Em seguida, foram destacadas as *reflexões finais* onde estão tecidas considerações de cunho relevante para a compreensão do objeto de pesquisa, alcançadas por meio do estudo realizado, mediante a trajetória de realização da pesquisa, considerando o problema, a hipótese, os objetivos, e os caminhos metodológicos percorridos para a realização deste trabalho.

Naturalmente no decorrer da pesquisa as manifestações encontradas permitiram delinear uma perspectiva reflexiva que comportará outros estudos, despertando assim o interesse em ampliar a pesquisa sobre a temática ora contemplada considerando a amplitude dos conceitos em consonância com outros contextos e realidades que oferecerão a oportunidade de novas apreensões e interpretações. Sob esta ótica, o estudo sobre as práticas pedagógicas revelaram questionamentos, desafios, incertezas a serem ainda desvendados e respondidos.

1.1 O contexto e a construção do problema da pesquisa

O problema de pesquisa a ser investigado inscreveu-se no campo temático que englobou questões educacionais discutidas contemporaneamente, tendo como foco os estudos teórico-pedagógicos e metodológicos que envolvem a temática. Analisando os princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância, entendeu-se a necessidade de se perguntar como @s professor@s/monitor@s de uma EFA, concebem e realizam suas práticas pedagógicas, diante dos princípios pedagógicos e dos instrumentos metodológicos que orientam o processo de aprendizagem na formação em alternância.

Por entender que a análise de práticas pedagógicas só se torna possível quando se considera o processo e o contexto no qual elas se desenvolvem e considerando a questão problema envolvida nesta investigação, tornou-se imprescindível a organização de questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, para a compreensão das dimensões da prática pedagógica d@s professor@s/monitor@s da

EFASJG-ES, apreendida como um dos alicerces que fundamentam o “fazer pedagógico” no processo de aprendizagem d@s jovens educand@s desta instituição escolar, algumas questões são postas para direcionar a investigação: — Há o reconhecimento d@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES de que as práticas pedagógicas se constroem influenciadas por relações presentes entre educação e sociedade? Que concepções embasam o trabalho docente na organização das práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES? Considerando os princípios pedagógicos e os instrumentos metodológicos que têm como finalidade promover a articulação e interação dos períodos vividos no ambiente socioprofissional e na escola no processo de formação em alternância, em que medida são contemplados e como são organizados na estruturação das práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES?

Desenvolver uma pesquisa cujo objeto de estudo são as práticas pedagógicas organizadas pel@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES implica em conhecer um pouco do contexto desta escola onde a pesquisa se realizou, uma vez que as experiências da prática podem se revelar de forma diferenciada em diversos ambientes escolares, considerando todos os fatores que venham interferir no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Caracterizando o contexto geográfico e histórico da EFASJG-ES, esta instituição de ensino está localizada no Distrito de Garrafão, na vila de São João de Garrafão, distante 37 km da sede do município denominado Santa Maria de Jetibá/ES, este situado na microrregião Centro Serrana do Estado do Espírito Santo (Figura 1), tendo como municípios limítrofes: Santa Teresa, Santa Leopoldina, Domingos Martins, Afonso Cláudio e Itarana, e possui uma área total de 735,5 km² (MOVIMENTO ... – MEPES, PROJETO ... – PPP, 2013). O município de Santa Maria de Jetibá possui população estimada em 34.176 habitantes (IBGE, 2010), foi colonizado por europeus, principalmente imigrantes alemães da pomerânea e holandeses e mantém ainda, de forma significativa a tradição cultural de seus antepassados. “É um povo que tem um grande apego pelas suas terras, assim como pelas suas tradições culturais. A cultura pomerana é bastante peculiar, com fortes traços que a caracterizam e que a torna singular no cenário brasileiro” (DIAS; LIMA, 2007). A escola está localizada num município que se destaca como referência na produção de hortigranjeiros.



Figura 1 – Mapa da Microrregião Central Serrana do Espírito Santo com destaque para a localização do Município de Santa Maria de Jetibá (Fonte: IJSN, 2013).

A agricultura familiar é a grande propulsora destas atividades, com aproximadamente 3.000 propriedades rurais e 65% da população residindo no meio rural, sendo que mais de 80% são produtores familiares, segundo dados do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF (MEPES... – PPP, 2013). Percebe-se com estes dados a importante contribuição dos filhos destes agricultores, no desenvolvimento do trabalho familiar.

A trajetória histórica da escola está ligada à tradição religiosa luterana do município, bem como à necessidade de ter uma escola que atendesse aos filhos dos agricultores da região. Até a década de 1980, havia na Comunidade de São João de Garrafão apenas escolas pluridocentes, onde eram organizados em uma sala de aula todos os alunos de 1^a a 4^a séries, independente do ano que cursavam. A partir da metade da década de 1980, com a vinda do Pastor Siegmund Berger para a comunidade, novos rumos começaram a ser tomados. Através do incentivo deste Pastor, líderes da comunidade despertaram interesses em buscar inovações educativas para a região, pois, devido às más condições das estradas – que eram de terra na época – era difícil chegar à sede do município para estudar. Além disso, poucos jovens tinham a oportunidade de sair de casa para estudar, tendo como uma opção mudarem para um internato da Associação Diacônica Luterana (ADL), ligado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), localizado em Lagoa, Serra Pelada, no município de Afonso Cláudio, para poderem continuar os estudos.

Nesta expectativa, as lideranças comunitárias buscavam também um modelo educacional voltado para o trabalho no campo, em que o aluno pudesse manter o vínculo com a família e a agricultura – uma escola do campo. Após muitas reuniões na comunidade, visitas às mais diferentes entidades educacionais, os líderes comunitários decidiram que a organização de uma escola que tivesse como princípio pedagógico a Pedagogia da Alternância melhor se adaptaria a uma comunidade onde a agricultura é essencialmente de hortifrutigranjeiros e de base familiar. No ano de 1989, são enviados ao Centro de Formação do MEPES – que é uma associação filantrópica na forma da lei, privada sem fins lucrativos – localizado no município de Anchieta – três pessoas com potencial para serem professores da EFASJG-ES para realizar o “Curso de Formação na Pedagogia da Alternância”. Ainda no mesmo ano acontece a aquisição da propriedade para instalação da EFASJG-ES, junto à prefeitura de Santa Maria de Jetibá. Neste período de implantação da escola, as atividades eram coordenadas pela Diretoria da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão. Em 1990, iniciam-se os trabalhos com a primeira turma de alunos de 5^a série do Ensino Fundamental, sendo a Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão, a mantenedora da escola.

Contam os ex-alunos daquela época que a sala de aula era muito rústica, feita de madeira, sem luz elétrica, onde o piso era de terra e quando chovia, muitas vezes, a aula era interrompida. Os próprios alunos da época contribuíram muito para que o

ambiente escolar fosse melhorado, incluindo o espaço rural, onde eram feitas as aulas práticas. Em 1992 é construído o prédio escolar da EFASJG-ES, tornando-se uma Escola do Campo cada vez mais reconhecida pelas suas atividades, que prezavam pela valorização da família rural e pela prática agrícola na escola, sempre tendo como objetivo a produção agrícola ecologicamente correta. Por questões políticas com a prefeitura municipal, torna-se obrigado a mudança de mantenedora.

A Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão deixa de ser a mantenedora, e cria-se, ainda no ano de 1989 a Associação de Pais, Ex-alunos e Alunos da Escola Família Agrícola (APEAEFA), tornando-se esta associação a mantenedora da escola. Em julho de 1999 a EFASJG-ES muda novamente de mantenedora, passando a ser filiada ao MEPES, que contribuiu com a formação d@s professor@s e o pagamento de salários d@s mesm@s, o que antes acontecia pela Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá.

No ano 2000, a EFASJG-ES completou mais um desafio: implantar o Ensino Médio voltado para o Curso Profissionalizante “Técnico em Agropecuária com Qualificação em Hortifruticultor Orgânico”. Atualmente a EFASJG-ES é uma instituição mantida através de uma parceria entre o poder público e o MEPES, oferecendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com capacidade de matrícula de 28 alunos por série anualmente. Seu quadro de servidores está composto de 14 professor@s/monitor@s e de seis funcionári@s que exercem função de apoio às atividades de manutenção da escola.

A Pedagogia da Alternância consiste em alternar períodos entre o meio familiar e a escola. Assim, na EFASJG-ES as turmas do Ensino Fundamental permanecem na escola uma semana, em tempo integral, alguns em regime de internato; enquanto as turmas do Ensino Médio/Profissional permanecem no meio socioprofissional desenvolvendo seus estudos com o Plano de Estudo (PE), Caderno da Realidade, Folha de Observação, Estágios e atividades específicas das disciplinas, que são os instrumentos metodológicos que orientam a aprendizagem d@s jovens.

Quanto à estrutura geográfica e física a propriedade onde funciona a EFASJG-ES pertence à Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá cedida em comodato para o MEPES, com uma área de terras de 65 hectares. O prédio da Escola foi inaugurado em outubro de 1992, possuindo três andares. No primeiro andar funcionam as salas de aula, a secretaria, sala de coordenação, sala dos professores, banheiros. Anexo ao prédio está o refeitório, a cozinha, uma instalação para produção de pães, despensa, um espaço para

servir alimentos e lavar os utensílios. No segundo e terceiro andares ficam os quartos para dormir, banheiros, sala de artes, sala de agroindústria, sala de informática, uma sala de aula, biblioteca e sala de música, quarto para plantonista, depósitos (MEPES, PPP, 2013).

Diante deste contexto histórico e considerando os aspectos sociais, culturais econômicos e políticos, e as peculiaridades que permeiam todo este contexto, bem como a interferência destes na estruturação das práticas pedagógicas é que propus com esta pesquisa realizar uma análise do trabalho docente, reunindo referências sobre a estruturação das práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s do Ensino Médio e Técnico Profissional da EFASJG-ES na construção do processo educativo de formação d@s jovens, considerando os princípios pedagógicos e os instrumentos metodológicos que se fazem presentes na dinâmica pedagógica que articula o tempo escolar e familiar no processo de formação em alternância.

Souza (2013, p. 2) destaca que “o mundo escolar e nele as práticas pedagógicas está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade brasileira”. A compreensão destas relações na organização das práticas pedagógicas em uma escola cujo um dos princípios pedagógicos é a formação em alternância, demonstrará aspectos estruturais e conjunturais que influenciam as práticas no cotidiano da sala de aula, podendo revelar elementos importantes para o empreendimento de “um repensar” dos objetivos educacionais, mostrando a necessidade da construção de conteúdos socialmente significativos, que vão ser consolidados nas práticas pedagógicas que efetivamente venham gerar inquietações sobre o melhor caminho a seguir, inovações e projetos originais na estruturação destes conteúdos, contribuindo com os processos educacionais de maior amplitude na sociedade.

As práticas pedagógicas como orientadoras do processo de aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como primícia priorizar uma prática formadora para o desenvolvimento social, tornando-se uma fonte de efetivação de conhecimentos onde @s jovens não sejam apenas receptor@s de informações, mas que se constituam como idealizador@s de práticas que venham promover o desenvolvimento social.

A produção científica que resultou da investigação, análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas de uma instituição de ensino cuja formação d@s educand@s tem como um dos princípios pedagógicos a formação em alternância, e considerando ainda, os desafios desta formação no âmbito da Educação Profissional nas instituições escolares que utilizam o ensino por alternância, poderá trazer contribuições para a

formação acadêmica de educador@s, no campo das discussões teórico metodológicas, tangenciando reflexões sobre a organização e sistematização das práticas pedagógicas dentro deste contexto educacional. Portanto, a realização deste estudo, teve como propósito trazer uma contribuição no sentido de compreender e dar visibilidade às práticas pedagógicas que acontecem na Educação do Campo, considerando a experiência pedagógica do ensino por alternância, bem como, a valorização do trabalho docente e dos demais sujeitos presentes no contexto deste campo educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Neste capítulo discorreremos sobre as contribuições dos diversos estudiosos que abordam a temática desta pesquisa – práticas pedagógicas na formação em alternância – portanto, um diálogo com os autores e as abordagens teóricas que vem sendo discutidas e que dão apoio as ações pedagógicas para a educação do campo que tem como um de seus princípios pedagógicos o ensino em alternância. Uma inserção comprometida no contexto teórico implica maior compreensão dos saberes pertinentes as ações docentes no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas pel@s professor@s/monitor@s.

Considerando a realização deste estudo e sua essência, apresentamos num primeiro momento uma breve exposição sobre a formação em alternância e suas contribuições para o desenvolvimento da Educação do Campo, com a preocupação de trazer para as discussões o desafio da estruturação das práticas pedagógicas onde @ professor@/monitor@ se percebe como sujeito responsável pela elaboração de práticas em que a apreensão do conhecimento se dá pela internalização de um extenso processo de interação social. A seguir apresentamos uma discussão que versa sobre o contexto sócio histórico e os fundamentos teóricos metodológicos da formação em alternância, encerrando o capítulo trouxemos uma abordagem sobre a prática pedagógica d@ professor@/monitor@, alicerçada nos referenciais apresentados pel@s autor@s que fornecem subsídios para a compreensão da realização de práticas articuladas com os saberes construídos historicamente e cientificamente, no contexto desta formação.

2.1 Educação do Campo, formação em alternância e as práticas pedagógicas

A educação, a formação ou a “pedagogia da alternância” tem sido um dos caminhos trilhados na educação do campo, como uma alternativa para as crianças, jovens e adultos que vivem e trabalham no campo. Além das EFAs e CFRs este princípio educativo baseado na alternância tem se destacado em outros espaços institucionais escolares ou não de formação-educação, demonstrando um processo de expansão significativo no campo educacional brasileiro. Silva (2012) descreve que no âmbito do movimento da educação do campo, nas diversas regiões brasileiras, têm emergido e ganhado visibilidade um conjunto de experiências educativas que buscam afirmar os

princípios, as concepções e as práticas de uma educação do campo fundadas na alternância. Ilustrando esta afirmação a autora cita as Escolas de Assentamento, de Acampamento e Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra; as Escolas dos Reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens; as experiências educativas do Serviço de Tecnologias Alternativas e do Movimento de Organização Comunitária, como exemplos de espaços de formação que tem como um dos alicerces do trabalho educativo as experiências pedagógicas de educação por alternância.

Neste contexto de mobilização histórica a aprendizagem em alternância não vem se desenvolvendo por acaso. Ela vem sendo reapropriada dentro de um jogo de forças, criando espaços de lutas no enfrentamento histórico incessante, diante da disseminação de um modelo de produção agrícola gestado em países como Estados Unidos e vários países europeus, com promessas de acabar com a pobreza e a fome no mundo. Esse discurso apoiado por uma elite nacional produziu suas graves mazelas, dentre elas: econômicas, políticas e sociais gerando como consequência, enorme desigualdade não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, desenhando um tipo de cenário rural e urbano nada positivo para as camadas sociais que lutam contra os males de um capitalismo globalizante excludente e predatório.

A busca de mais educação, desenvolvimento e justiça social ocorre em compasso com a organização e luta pela conquista de um lugar digno, justo e igual na sociedade. Evidenciam-se assim, através das organizações dos movimentos sociais do campo, o desenvolvimento de estratégias próprias de superação dos problemas dessa realidade, dentre elas alternativas de projetos educacionais cujo olhar está em tomar como ponto de partida os problemas e as necessidades dos sujeitos que ali habitam para contribuir com a mudança do seu próprio cenário.

A formação em alternância, considerada uma proposta que procura estabelecer relações de interação entre os sujeitos nela envolvidos, abrangendo a escola, as famílias, @s alun@s e a comunidade, tem como princípio a valorização do conhecimento d@ alun@, enquanto elemento fundante na elaboração e reelaboração do conhecimento, pressupondo um processo socioeducativo de aprendizagem trazendo consigo a necessidade de se pensar a educação inserida num projeto de desenvolvimento do meio onde há a participação de todos os sujeitos. Ou seja, a escola, @s educador@s, as famílias, @s educand@s, as entidades sociais e a comunidade onde a escola está inserida.

Uma proposta pedagógica que atenda a estes pressupostos citados aponta para um grande desafio onde a elaboração e reelaboração dos conhecimentos, possam

favorecer um encontro de abordagens e tendências pedagógicas que atendam às necessidades presentes no contexto educativo. Dentre as ações que podem contribuir com os princípios pedagógicos da alternância, está posta, a concretização de práticas pedagógicas numa articulação que envolva a colaboração, o diálogo e a problematização dentro de uma proposta pedagógica que promova as interações com os universos culturais dos diferentes sujeitos presentes e que possa fortalecer a ação e o pensamento crítico e autônomo. A preocupação centra-se então no delineamento dessas práticas ao nível das instituições que desenvolvem os princípios pedagógicos da alternância, referenciando-as como práticas que venham ultrapassar limites das práticas pedagógicas conservadoras e tradicionais que sustentam processos de aprendizagem fragmentados e dissociados da realidade d@s educand@s. Sousa (2013) ao estudar as práticas pedagógicas em experiências desenvolvidas no contexto da educação do campo, coloca esta temática sob a seguinte ótica:

É importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo”.
(p. 2)

Enquanto prática social, a prática pedagógica aborda a complexidade onde as diversidades se entrecruzam. Promover um diálogo autêntico nessa pluralidade é compreender quem são os sujeitos envolvidos no processo educativo, como pensam, agem, sentem e se desenvolvem possibilitando outros arranjos na reorientação de práticas pedagógicas para além da sistematização e da intencionalidade como algo dado ou previsto. A prática pedagógica em alternância implicaria numa prática social politicamente comprometida com a mudança na medida em que exige consciência de interação e comunicação e orienta-se para a constituição de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade. As possibilidades desta formação ancoram-se na perspectiva da transição de um currículo prescrito para um currículo em movimento. A estruturação das práticas pedagógicas pode ser então um processo contínuo de interações entre os lugares, tempos, sujeitos, saberes e os saberes-fazer, numa estratégia de contextualização e recontextualização do conhecimento.

Teixeira *et al.* (2008) ao mapearem as produções acadêmicas sobre a chamada “Pedagogia da Alternância” revelam a necessidade de trabalhos de pesquisa que venham a aprofundar-se sobre os estudos das práticas pedagógicas nas diferentes

instituições escolares que desenvolvem e, ou, utilizam o princípio pedagógico da alternância. Considerando a especificidade das práticas da Pedagogia da Alternância, há um silenciamento sobre o que é concebido e o que é realizado enquanto campo de formação d@s adolescentes e d@s jovens do campo, enquanto perspectivas teórico-metodológicas desenvolvidas na ação pedagógica d@s professor@s/monitor@s ao estruturarem suas práticas pedagógicas. Sobre este aspecto, ao abordar o processo de expansão da formação em alternância no cenário educacional brasileiro, Rodrigues (2008) refere-se a esta realidade afirmando que:

A multiplicação de instituições educativas ou formativas no Brasil ocorre em descompasso com a difusão dos trabalhos científicos que vêm sendo produzidos dentro desse campo educativo. Esses fatores trazem em seu bojo uma problemática que, segundo alguns autores, como Rodrigues (1999) e Queiroz (2004), não tem sido suficientemente orientada pelos estudos tangenciadores, sobretudo no âmbito das práticas pedagógicas. (p. 30)

Portanto, Rodrigues (2008) e Teixeira *et al.* (2008) indicam que estudos cujos objetivos têm metas traçadas no sentido de discutir questões sobre a concepção e qual a produção de significado das práticas pedagógicas que se realizam nos espaços de educação que têm como princípio pedagógico a formação em alternância, se fazem necessários dentro de um movimento de pesquisas, buscando organizar e produzir reflexões sobre a importância de estabelecer uma prática cada vez mais significativa e contextualizada, para os sujeitos do campo.

Pensar efetivamente nas necessidades não só da formação intelectual d@s educand@s, mas, também, pensar em sua formação enquanto ser social inserid@ em um contexto social em constante movimento que avança e se transforma com o passar dos anos, incita a pensar, organizar e vivenciar um currículo capaz de estabelecer a comunicação entre os sujeitos concretos dentro das escolas do campo, percebendo que a realidade em que vivem se constitui em um todo complexo onde estes se contextualizam cotidianamente, expressando suas múltiplas necessidades e potencialidades. Assim, a prática pedagógica em sua concepção observará quesitos especiais, tornará a aprendizagem significativa, se constituirá em espaços de consolidação de uma educação crítica e emancipatória, respeitando os saberes comuns que devem ser socializados nas escolas e avançando para a estruturação de práticas diversificadas que possam expressar o universo social em que as escolas estão inseridas.

A seguir serão pontuadas considerações sobre o processo histórico e que problematizações têm sido colocadas para a educação em alternância, considerando o que está posto pelo autor que indagam sobre os dispositivos pedagógicos, a organização das atividades, as técnicas e instrumentos específicos existentes, ou seja, quais são as contribuições teóricas no âmbito da educação em alternância que têm sido evidenciadas pelo autor, para assim, apreender que práticas de alternância têm sido efetivamente construídas no cotidiano dos programas e experiências educativas em curso junto aos adolescentes e jovens do campo.

2.2 Alternâncias: contribuições teóricas sobre a formação em alternância e as práticas pedagógicas

A educação escolar tem sido reconhecida como um dos principais espaços sociais de difusão do saber, esta constituída por uma grande diversidade e complexidade de experiências vivenciais evidenciadas nas relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem nesse espaço. A sala de aula tomada como seu principal espaço se constitui em um ambiente de cunho heterogêneo; portanto, locus de conflitos e de incertezas, contudo, é neste contexto que emerge e se concretiza o trabalho docente, consolidando-se na organização das práticas pedagógicas.

A instituição escolar hegemonicamente conhecida é, todavia, um espaço de limites. A sala de aula dimensionada como o espaço nobre da docência não é tudo. Há muito que aprender para além da sala de aula e da escola. A prática pedagógica em alternância coloca em cena outros espaços sociais que junto com a sala de aula, trazem um novo significado ao trabalho pedagógico. Há outros saberes e também outras aprendizagens fora da escola. Neste discurso está posta a necessidade de transformar o espaço pedagógico tradicionalmente difundido. Deste modo, a sala de aula precisa ser concebida como um lugar não dissociado de outros espaços torna-se locus de consumação histórica, de reunião e diálogo crítico que possibilita a efetivação de conhecimentos formalizados pelos sujeitos em formação. Segundo Freire (1974), para que os limites pedagógicos da escola sejam ultrapassados, é preciso ter uma educação para decisão, com responsabilidade social e política, que permita o desenvolvimento, que construa democracia. Portanto, uma educação que permita ao homem discutir sua problemática e a sua inserção nela, que o ajude a tomar consciência da realidade, com a prática do

diálogo, com análise crítica para as soluções encontradas, numa certa rebeldia, na identificação com métodos e processos científicos.

A educação/formação em alternância, para além das EFAs e das CFRs, tem se destacado em várias iniciativas da educação popular no campo que buscam vivenciar a alternância como proposta pedagógica e metodológica que se apropria e parte das necessidades de formação e escolarização d@s adolescentes, jovens e adultos principalmente os trabalhadores situados nos mais diversos agrupamentos e, ou, movimentos sociais do campo (CORDEIRO *et al.*, 2011).

Este fenômeno que vem se difundindo na realidade educacional brasileira, tendo os movimentos sociais do campo como principais protagonistas, encontra nestas experiências de educação/formação, uma das alternativas de educação, cuja denominação nas diversas literaturas que abordam esta temática vem sendo chamada de “Pedagogia da Alternância”.

No Brasil, segundo Rodrigues (2008) e Silva (2012), a experiência de formação teve início no final da década de 1960, no estado do Espírito Santo, influenciada de modo indireto pelas experiências francesas trazidas ao Estado do Espírito Santo por iniciativa de missionários italianos que por sua vez, procuraram adaptar a experiência francesa ao contexto italiano e em seguida a trouxeram para o Brasil. A partir das primeiras experiências e ao longo dos anos 1980 e 1990 deu-se a expansão do ensino em alternância. Rodrigues (2008) acrescenta que:

O ensino em alternância no Espírito Santo deu origem a um conjunto de experiências educativas em expansão pelo Brasil dentro da chamanda “pedagogia da alternância”, sob diferentes denominações e em diferentes instituições. (...) Atualmente, no Espírito Santo, encontra-se a maior concentração de estabelecimentos de formação em alternância do Brasil, onde a fonte de origem, a expansão e a diferenciação formam um contexto particular no qual as características se assemblam e se diferenciam ao mesmo tempo. (p. 22-23)

Tendo sua origem no Sudoeste da França, a formação em alternância, inicia sua trajetória sem a pretensão de tornar-se um modelo, mas antes de tudo, um modo espontâneo e ousado para a época, de apropriar-se coletivamente, do conhecimento. Essas experiências educativas por alternância vêm desde então, fazendo história. Verificando a narrativa postulada por Teixeira *et al.* (2008), fundamentada em Nosella (1977), Pessotti (1978), Azevedo (1999), Gimonet (1999), Estevam (2003) e Magalhães (2004), vale mencionar:

Um pequeno grupo de agricultores franceses insatisfeitos com o sistema educacional de seu país iniciou em 1935 um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância. Esse grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região. No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. A ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família. (p. 229)

Com o passar de alguns anos aquela iniciativa espontânea tornou-se um movimento educativo camponês em expansão pela França e também para outras regiões da Europa e outros continentes. A Itália destaca-se como país que primeiro implementou o modelo, que segundo Ribeiro (2008):

Com o mesmo método, o da alternância dos tempos e espaços de instrução e trabalho, mas encontrando, dessa vez, o apoio do poder público municipal, é criado na Itália, no início dos anos de 1960, as EFAs. Esse apoio resultou em algumas facilidades para a implementação das experiências que contavam com professores da rede pública, porém estes, por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica, eram menos motivados e envolvidos com as Escolas Família Agrícolas do que os monitores das CFRs. (p. 32)

Esta autora acrescenta ainda que a experiência italiana diferente da francesa, além do apoio da Igreja, encontrou também apoio das iniciativas de atores políticos, “o inverso do que aconteceu na França”. (NOSELLA, 1977, p. 30 *apud* RIBEIRO, 2008, p. 32)

Na história da alternância no Brasil, Silva (2010) relata que as primeiras experiências foram criadas no Espírito Santo no final dos anos de 1960 com a denominação de EFA, e atualmente existe em nossa sociedade, a presença de oito diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 270 experiências educativas no território nacional.

Rodrigues (2008) acrescenta que as primeiras experiências das EFAs no Espírito Santo, foram inspiradas diretamente na experiência italiana das Scuola della Famiglia Rurale (SFR) e, indiretamente, nas MFRs francesas, que tinham desenvolvido uma fórmula original de educação em alternância pelo e para os camponeses. Ribeiro (2008)

esclarece que no estado do Espírito Santo, as EFAs foram criadas por iniciativa do MEPES, com o apoio institucional e político de organizações ligadas a Igreja Católica e uma Organização Não Governamental criada nos anos 1960 na Itália, com a finalidade de apoio financeiro ao MEPES. A expansão das EFAs no Brasil está marcada fortemente pela presença de lideranças religiosas. Segundo Begnami (2003, p. 4, *apud* RIBEIRO, 2008) “[...] na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica”.

Posteriormente, sem nenhuma relação com as EFAs, nos anos 1980, na região do nordeste brasileiro, foram criadas as CFRs. Desta vez o movimento teve iniciativa diretamente ligada aos interesses franceses de expansão de suas experiências de ensino e formação em alternância. No Brasil, inicialmente a experiência, teve início na região Nordeste com a criação de uma CFR em Arapiraca, no estado de Alagoas, *a priori* o movimento não logrou êxito. Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. Estas iniciativas tornaram-se o marco da expansão das CFRs na Região Sul do Brasil. Embora sendo primeiro implantado no Nordeste, é na região Sul, portanto, que se consolida o movimento das CFRs, que são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul) (RIBEIRO, 2008, p. 32).

Durante 20 anos, no Brasil, a formação em alternância nas EFAs e nas CFRs acontecia de forma isolada. Cada movimento por seu lado preocupava-se com a sua própria expansão e seus problemas relacionados ao ensino em alternância, sem a existência de diálogo entre os dois segmentos. Somente em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de alternância que culminou na constituição da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância, denominada CEFFAS (QUEIRÓZ; SILVA, 2007).

Atualmente, a educação/formação em alternância, desenvolvida nos CEFFAS encontra-se presente em quase todos os estados brasileiros numa diversidade de instituições escolares com formas e denominações diferenciadas, considerando as regiões e os princípios culturais presentes no contexto de inserção que estas instituições se situam. Constata-se assim que a educação em alternância vem se expandindo principalmente no meio rural brasileiro num processo gradativo tendo como um dos seus pressupostos pedagógicos a formação integral d@ adolescente e d@ jovem do

campo. Nesse sentido, Silva (2000) em seus estudos afirma que há uma diversidade de experiências educativas em alternância sendo assumida nas últimas décadas por vários programas educacionais. Rodrigues (2008) corrobora com Silva (2000) e lança um alerta contra a suposta existência de um modelo de alternância ao declarar que:

Não existe uma pedagogia da alternância em forma de modelo ou tipo ideal. Pensamos que não existem *a priori*, modelos pedagógicos no campo da alternância. Com efeito, é o desenvolvimento da alternância que primeiro os faz existir. A eficácia e a importância de uma iniciativa educativa em alternância pertencem aos protagonistas locais. Por isso não existem modelos universais e eficazes de alternância. As formas educativas são objeto de constante reapropriação crítica e construção histórica em cada cultura. (p. 190)

Com o entendimento semelhante ao de Silva (2003) e Rodrigues (2008), Ribeiro (2008) referencia que a:

Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. (p. 30)

Begnami (2003), *apud* Cordeiro *et al.* (2011) enfatiza que o conceito de Alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação.

Queiroz e Silva (2007), em sua abordagem sobre a formação em alternância esclarecem que:

A despeito das suas especificidades, diferenças e divergências, os Centros Educativos têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na formação integral do jovem, na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos Centros de Formação em Alternância. (p.3)

A formação em alternância traz em sua proposta pedagógica dois momentos distintos, mas que devem se interagir – o tempo escolar e o tempo familiar na comunidade. Concordando com Queiroz e Silva (2007), Nascimento (2004) acrescenta que:

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (p. 1)

No vai e vem da formação alternando diferentes tempos, fazeres e lugares, constata-se no Brasil, segundo Silva (2007) e Rodrigues (2008), que essa formação vem sendo assumida por uma diversidade de experiências que vão se concretizando em diferentes instituições, com diferentes modos de funcionamento, terminologias e finalidades, considerando os contextos e espaços pedagógicos em que vão se consolidando, ou seja, uma proposta pedagógica que tem como possibilidade uma educação contextualizada. Para Silva (2012), o que se torna significativo neste processo de dinâmica educacional está na adequação da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo:

As diferentes finalidades atribuídas à alternância, seja como estratégia de inclusão escolar no meio rural, cuja ênfase é permanência do aluno na atividade familiar produtiva, seja como estratégia de qualificação profissional do jovem agricultor, cuja ênfase é o subsídio técnico à agricultura familiar, revelam um aspecto comum: a valorização das experiências de alternância enquanto uma escola e uma educação vinculada às condições de vida, interesses, necessidades e desafios enfrentados pela população do campo (p. 243).

Na proposta de formação das EFAs, a formação em alternância percorre um caminho pedagógico onde devem se consolidar como princípios norteadores quatro elementos, que se inter-relacionam e dão sustento às EFAs. Estes quatro elementos são chamados por Gimonet (2007) de “pilares” da formação e constituem a marca identitária dos CEFFAs por estarem presentes desde as origens dessas instituições: a *alternância* como estratégia de formação, a *associação* das famílias e corresponsáveis, a *formação integral* do educando, e o *desenvolvimento do meio*. Para o autor, a formação em alternância se concretiza quando as ações pedagógicas são desenvolvidas tendo como fundamento a articulação entre estes elementos sustentadores.

Gimonet (2007) destaca que a estrutura que fundamenta a formação em alternância, requer práticas que possibilitem a consolidação das diversas relações sociais que estão postas por cada um destes princípios que norteiam a formação. As relações são muito mais amplas do que aquelas convencionais de aluno-professor. Educand@s, professor@s/monitor@s, pais, mestres de estágios, ex-alun@s e membros da associação vão formando momentos de interação e parcerias viabilizando não somente o funcionamento das instituições de ensino, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa dinâmica de educação. Este autor define a Alternância como uma “rede complexa de relações” (GIMONET, 2007, p. 81).

O princípio da alternância alicerça-se à alternância pedagógica que se caracteriza pela interação entre a escola, a família e o meio de vivência socioprofissional dos educandos, estes, ocupando o lugar central como ponto de partida e de chegada para o processo de ensino (RODRIGUES, 2008); ao princípio da associação cabe a responsabilidade das famílias e d@s outr@s ator@s extern@s para com a formação d@ adolescente e d@ jovem dentro e fora da escola; o princípio da formação integral d@ alternante considera que a formação leva em conta todas as dimensões humanas: pessoal (afetiva, intelectual, profissional e religiosa) e comunitária (política, cultural, econômica e social); e o princípio do desenvolvimento local sustentável que retoma as dimensões pessoal e comunitária do local onde est@s jovens estão inserid@s. É a interação destes quatro princípios que possibilita a autenticidade de uma alternância no processo de educação e, ou, formação em um Centro Educativo e, ou, Formativo em Alternância.

Deste modo, para possibilitar uma formação integral dos jovens, há que se pensar em práticas pedagógicas que segundo Ribeiro (2008) contemple uma base teórica de sustentação destas concepções na formação em alternância, que venham destacar a pessoa d@ alun@ e a sua participação nos espaços de aula, conferindo-lhe o papel central no processo de aprendizagem. A autora acrescenta ainda, a preocupação quanto ao desenvolvimento da formação do jovem no campo, reportando-se a esta formação no sentido de possibilitar que est@s jovens tenham uma atuação como cidadãos ativos intervindo em sua comunidade, por meio de uma compreensão mais específica das possibilidades de participação social e das contribuições para o desenvolvimento local e regional, nas percepções e trajetórias profissionais que vão sendo construídas nos sujeitos envolvidos nesta dinâmica pedagógica.

Na proposta de educação de escolas que se afiliam a rede dos CEFFAS, compreende-se que há elementos fundamentais para a estruturação das práticas pedagógicas, denominados instrumentos pedagógicos – PF; PE; Socialização da Pesquisa ou colocação em comum do PE; Visitas às Famílias, Caderno da Realidade (caderno da vida); Viagem de Estudo – que orientam a integração entre a família e a escola e a escola com a comunidade e o meio sócio produtivo no processo de aprendizagem d@s educand@s. Jesus (2011) traz um destaque para os instrumentos pedagógicos que norteiam o processo de formação em alternância, ressaltando a importância destes instrumentos no sentido de efetivar as atividades nos diferentes espaços: familiar, comunitário e profissional; na escola onde há reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações.

Reafirmando a importância destes instrumentos para a efetivação das práticas pedagógicas, Silva (2011), em sua pesquisa define que os instrumentos pedagógicos são dispositivos de ação que possibilitam a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de formação em alternância por meio do diálogo e nas interações que acontecem no desenrolar das práticas pedagógicas. Estas práticas norteiam a formação, e são estabelecidas entre @s alternantes e @s monitor@s e entre @s estudantes e as famílias.

Concordando com Jesus (2011) e Silva (2011), Costa (2012) considera que:

A rede CEFFA ao praticar a alternância através dos seus instrumentos pedagógicos, possibilita que o jovem se compreenda cada vez mais pertencente ao espaço onde vive o que permite a ele, articulado com a família, interferir no meio, com práticas e experiências proporcionadas pela formação integral que a escola lhe permitiu construir ao longo da formação. (p. 60)

Portanto, os instrumentos pedagógicos são elementos que permitem a partilha e a elaboração e reelaboração dos conhecimentos advindos do mundo experiencial (família/comunidade/trabalho) para a escola, que enquanto instituição educativa e formativa tem por objetivo a construção de uma reflexão sistematizada com @s estudantes, que retornam para sua família/comunidade, aplicando, observando, interrogando, refletindo, reelaborando num processo crítico e contínuo de busca, construção, experimentação de conhecimentos, tecnologias, atitudes que enriquecem, trazem o novo e fazem mudar a realidade.

Destacando o PF, Gimonet (2007, p. 70) *apud* Jesus (2011) esclarece que:

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais,

e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O PF tem como objetivo reunir numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares. (p. 11)

Tendo o papel de orientar toda a dinâmica pedagógica da formação, o PF é mais que um programa nos CEFFAs: constitui a trama desta organização, fruto de um trabalho que integra pais, alun@s, monitor@s, orientador@s de estágio. É singular a cada centro, respeitando os contextos político, econômico, social, cultural e profissional (JESUS, 2011). Ainda, segundo este autor, entre as diversas funções do PF, contemple-se a articulação dos saberes da vida d@ jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial; associação dos conteúdos profissionalizantes (técnicos) e os conteúdos gerais humanísticos; agilização e facilitação da aprendizagem d@s alternantes nos diferentes espaços e territórios.

Outro instrumento pedagógico é o PE, que segundo Jesus (2011) este instrumento pode ser assim descrito:

O PE é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento. (ZAMBERLAM *apud* ARAÚJO, 2007, p. 48)

Compreendidos como instrumentos que dão suporte ao PE, estão o “Caderno de Realidade”, que acumula o registro de conhecimentos sobre a realidade. Ele nasce da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele @ jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados; as “Visitas e as Viagens de Estudo” que têm por finalidade levar o aluno a observar na prática, em ambiente externo diferenciado daquele em que vive, seja no campo agrícola ou social. Visam o conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, confrontando realidades diferentes da sua e realizando intercâmbio com outras comunidades. (como consta no PPP das escolas do MEPES 2013).

Importante destacar uma observação crítica apontada nos estudos de Silva (2011) especificamente sobre o Caderno de Realidade, enquanto gênero discursivo, nas práticas educativas dos CEFFAS. Este autor ao apresentar uma análise deste instrumento quanto ao processo de retextualização dos textos que o compõe, traz sua contribuição

no sentido de se tomar precauções quanto à retextualização pouco elaborada. Tal constatação, ainda segundo o autor, entre outras pode estar na (...) ausência de engajamento dos monitores na própria prática formativa dos CEFFAS; carência de formação e experiência d@s monitor@s para atuar na modalidade de ensino e no tipo de abordagem metodológica dos CEFFAS, especificamente quanto aos instrumentos metodológicos; ou ainda a falta de domínio e de embasamento teórico-metodológico acerca das linhas orientadoras do projeto dos CEFFAS (SILVA, 2011).

Todos estes instrumentos resultam na organização e construção do PF d@s jovens educand@s articulando e orientando um conjunto de atividades para uma alternância integrativa que de fato valorize e priorize a experiência como lugar de formação (BEGNAMI, 2005).

A sala de aula passa a ser considerada como um local que privilegia a reflexão, permitindo o aprofundamento dos questionamentos oriundos da realidade, colhidos pel@s jovens junto à família e a comunidade. Da sistematização desta dinâmica, surgem às temáticas que serão trabalhadas durante o tempo escolar nos CEFFAs, seja no Ensino Fundamental ou na Educação Profissional de Nível Técnico. Estevam (2005) cita que a formação em alternância utiliza em seu processo de aprendizagem situações vividas pel@s jovens, encontradas e observadas em seu meio, em vez da simples aplicação, na prática, das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais.

Reconhecendo a formação em alternância como uma experiência pedagógica que se faz presente em diversos espaços educativos, considerando o ponto de vista ideológico e pedagógico contidos neste processo de formação, desde o seu surgimento e toda sua expansão, inclusive, no Brasil, envolvendo um público que vai desde a educação infantil até o ensino Médio/profissionalizante suscita-se a inquietude no sentido de trazer à tona uma discussão sobre a organização e estruturação das práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s nas EFAs, questionando sobre que práticas pedagógicas são demandadas para esta formação e que práticas pedagógicas têm sido efetivamente estruturadas nos atuais programas e experiências educativas que se utilizam desta estratégia pedagógica.

Segundo Queiróz (2004), a Pedagogia da Alternância que já vem sendo utilizada há mais de 40 anos no Brasil, tem seu discurso pedagógico ainda pouco debatido no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais, os quais ainda apontam para a existência de uma carência de estudos a respeito do tema e, sobretudo, de suas características pedagógicas. Pode-se afirmar ainda que tal carência amplia-se mais

quando se trata da formação em alternância em nível de educação infantil, pré-adolescente e de Educação Técnica Profissional, no que tange à formação deste público, reconhecendo ser este mais um dos desafios que está posto para a Educação do Campo, e que expressivamente vem demonstrando seu crescimento nos espaços educacionais do campo. Rodrigues (2008), em sua tese de doutorado, chama a atenção sobre aspectos que merecem estudos mais aprofundados quanto a esta formação:

Sobre a pedagogia da alternância no Brasil, pois, as experiências educativas vêm se multiplicando justamente junto ao público infantil e pré-adolescente e é junto a esse público que a pedagogia da alternância vem se expandindo em grande escala no Brasil. A escola da alternância abre suas portas para um público que precisa de educação escolar, que quer estudar e habitam em contextos em que o estado e as políticas públicas de educação não se fazem suficientemente presentes. (...) A questão que se coloca, então, está na urgência de se discutir sobre o público alvo da escola da alternância principalmente, mas não exclusivamente o público infantil e pré-adolescente independentemente da presença ou ausência de políticas públicas no meio rural ou em qualquer outro lugar. (p. 189)

Quanto à educação por alternância de nível Médio e Técnico, Queiróz e Silva (2007) consideram que as EFAs de Ensino Médio e Educação Profissional têm buscado, a despeito das dificuldades e contradições vivenciadas, construir uma dinâmica de formação de jovens agricultor@s que busca a integração entre a escola e a vida, entre a prática e a teoria, entre a agricultura familiar e a escola, entre o meio socioprofissional dest@s estudantes e o meio escolar. Esta experiência pedagógica também precisa ser cada vez mais compreendida e reconhecida enquanto espaço de formação que, segundo Jesus (2011):

Ainda carece de pesquisas que possam ajudar a compreender do ponto de vista teórico, a construção e o desenvolvimento metodológico e pedagógico, desse projeto educativo no ensino escolar, no Ensino Médio e na Educação Profissional (...) diante das dificuldades que as escolas que trabalham a alternância vêm enfrentando na operacionalidade dos instrumentos pedagógicos e no processo de ensino aprendizagem. (p. 8)

Considerando as peculiaridades postas pelos princípios que orientam a formação em alternância, para a construção de práticas pedagógicas condizentes com os pressupostos desta formação, uma compreensão inicial pode ser encontrada em Veiga (1999, p. 16) quando afirma que a prática pedagógica deve ser “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Conforme Souza, que corrobora a ideia de Veiga (2006):

A prática pedagógica está imbuída de contradições e de características socioculturais predominante na sociedade. Ela pode ser competitiva ou solidária; individualista ou cooperativa; subordinação ou de autonomia, em função dos interesses que atendem a educação. (p. 106)

Esta afirmação de Souza evidencia a importância de caracterizar a prática pedagógica e os elementos que a articulam no sentido de desenvolver um processo de aprendizagem que possa contribuir com a sociedade no âmbito social, econômico e político, e que possa proporcionar melhoria de vida dos diversos sujeitos presentes em todos os contextos educacionais.

A prática pedagógica passa a ser compreendida numa esfera educativa que transcende o âmbito escolar englobando uma dinâmica mais abrangente dentro da sociedade, produzindo aprendizagem significativa. Em Libâneo (1999), podemos compreender que a prática pedagógica não é isolada do contexto social mais amplo, possuindo potencial para recriar e, portanto, transformar práticas reprodutivas por meio da *práxis* humana. Esta compreensão caracteriza a Prática Pedagógica como potencializadora da apropriação de ações transformadoras do meio ou dos sujeitos nela envolvidos.

Compreender a prática pedagógica como uma dimensão da prática social implica buscar entender como estas práticas são organizadas, como os sujeitos vão se interagindo, e nesta interação, com se dão as relações entre a instituição escolar/fatores sociopolíticos culturais que interferem no cotidiano da aula nas instituições de ensino. Esta reflexão nos levou a questionar sobre as práticas pedagógicas que se concretizam no contexto de uma EFA, pesquisando suas dimensões pedagógicas e como se constituem em *práxis*, tal questionamento se solidifica na necessidade de contribuir com a ampliação do significado de prática pedagógica no contexto da formação em alternância.

Esta compreensão se vincula à discussão posta por Oliveira (2012) por meio da qual afirma que:

Da mesma forma que a docência e o ensino, a prática pedagógica pode se configurar como uma prática acrítica, espontaneísta, fragmentada, sem fundamentação teórica, ou, ao contrário, uma prática crítica, reflexiva e transformadora, ou seja, *práxis* pedagógica. (p. 109)

Nesta diferenciação da efetivação da prática pedagógica, a característica inicial descrita por Oliveira (2012) justifica uma prática onde teoria/prática, sujeito/objeto, ação/reflexão dicotomizam, não há transformação de sujeitos e dos contextos sociais a que pertençam. Uma prática que o educador Paulo Freire critica, caracterizando-a como

um modelo de “Educação Bancária” (FREIRE, 2004), onde @ educand@ torna-se um objeto receptor de conhecimentos depositados pel@ educador@ como verdades absolutas transformadas em conteúdos que deixam de contemplar a condição existencial d@s educand@s, contrapondo-se a um processo de (re)elaboração do conhecimento, num espaço de relações sociais e de confronto de saberes, considerado provisório no movimento dialético em que está alicerçado o conhecimento.

A Educação do Campo sedimentada no processo de formação em alternância, demanda a necessidade de organização de práticas pedagógicas que considerem as peculiaridades das escolas e de seus locais de funcionamento. São tempos escolares diferenciados, localização geográfica, interferência de aspectos sociopolíticos culturais, que requerem do projeto pedagógico pressupostos que contemplem uma organização do trabalho pedagógico na perspectiva de uma educação que esteja realmente focada na formação dos sujeitos presentes nestes contextos escolares. Estes aspectos são fundamentais na consolidação das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições escolares inseridas neste contexto, para garantia de uma ação pedagógica que possa retratar de forma concreta as práticas docentes numa dimensão social. Segundo Rodrigues (2008):

Trata-se de uma prática pedagógica baseada numa busca constante da problematização da realidade e processos de produção de sujeitos comprometidos com a transformação de si mesmo e do seu meio social. (p. 161-162).

No que concerne à formação em alternância dos CEFFAs, Costa (2012) faz referência aos pilares e aos instrumentos pedagógicos, para dizer que a prática pedagógica deve estar vinculada ao PF, mas enfatiza que esta deve ser construída no dia a dia, da forma mais ampla e participativa possível.

Assim, ao organizar o conhecimento no processo de aprendizagem, é primordial que os sujeitos envolvidos na estruturação da prática pedagógica possam organizar o conhecimento não no caminho pedagógico da reprodução, mas sim tendo como base uma proposta de aprendizagem que busque fundamentar as ações de formação em um contexto de totalidade.

Popkewitz (2001) contribui com esta discussão ao afirmar que se torna imprescindível partir dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam as práticas pedagógicas, fazendo com que elas considerem as especificidades dos territórios rurais, no que se referem as suas formas de produção, de cultura e da vida. Sob este aspecto a formação em alternância é uma possibilidade educativa para as necessidades reais das popula-

ções residentes no campo e que vem sendo empregada de forma crescente nas práticas de escolarização dessa população.

Ao analisar a prática pedagógica e enfocando especificamente a sala de aula, é preciso considerar que ela ocorre num contexto imbuído de multiplicidade, de complexidade e de pluralidade. Sob este ponto de vista, encontra-se em Gauthier (1998) o fundamento de que ela exige além dos recursos da inteligência, os saberes do confronto contingencial, que se mobilizam nas relações e interações do contexto da sala de aula, intercedidos com ética e conseqüentemente, expressos com prudência e critérios. Esta compreensão, no contexto das práticas em alternância é ainda mais desafiada visto que @ educador@ da alternância circunscreve sua prática educativa e formativa num espaço ainda maior que inclui e ultrapassa a sala de aula, a escola e vai ao contexto social. A prática pedagógica dos CEFFAs é antes de tudo uma sociopedagogia (GIMONET, 2007).

Assim, considerando a complexidade e as potencialidades dessa prática, implica em um saber fazer, onde a relação entre a razão pedagógica e a formação centrada na racionalidade técnica, científica e humana, busca a organização de um processo de aprendizagem, centrado na interação com o outro para instituir o conhecimento, valorizando os diversos caminhos que podem viabilizar a apropriação e a reapropriação do conhecimento.

Para estruturar uma prática pedagógica, se faz necessário ao educador o domínio de saberes pedagógicos. No contexto educativo da alternância deve conhecer e saber lidar com os instrumentos didático-pedagógicos, conhecer estratégias metodológicas personalizadas e coletivas de ensino aprendizagem para poder fazer comparações, ajudar a sistematizar, pesquisar novos temas, efetuar e recomendar novos estudos, formalizar organizar numa dada sequência epistemológica os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, devendo haver uma compreensão na ação d@ educador@ sobre o que é meramente repetitivo e o que avança o nível da aprendizagem. Assim, a prática pedagógica precisa de fundamentação teórica, de reflexão sobre a ação do ensinar e do aprender, sobre o conhecimento a ser produzido. Em tese, a escola precisa constituir-se de práticas que possibilitem a inter-relação e a interação do conhecimento do senso comum ao conhecimento científico, elaborando-o e reelaborando-o, sistematizando-o com os sujeitos que integram o ambiente escolar, pois a escola é o espaço instituído de formalização e socialização do conhecimento. Conforme sustenta Saviani (2005, p. 13), “a prática pedagógica é o ato de gerar, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ramos e Silva (2006, p. 2-3) destacam que “as concepções educacionais traduzidas em tendências, manifestam-se nas práticas d@s professor@s, no processo de aprendizagem, caracterizando-se sob os enfoques tradicional, técnico, prático e crítico/reflexivo”, assim descritos:

O *enfoque tradicional* centra-se no ensino enciclopédico, nele o professor é um transmissor de conhecimentos e da cultura acumulada pela humanidade; (...) No *enfoque técnico* da prática docente, a relevância reside na instrumentalização do professor, na técnica aplicada; (...) O *enfoque prático*, a ênfase centra-se no desenvolvimento de competências técnicas e atitudes que se apropriam do conhecimento básico e aplicado; (...) O *enfoque crítico-reflexivo*, busca-se na reflexão tomadas de decisão ou confronto entre ideias, conceitos e concepções, a fim de reconstruir as ações, oportunizando ao professor desenvolver-se como profissional, a partir da consciência dos seus saberes, habilidades, atitudes e afetos, consolidando valores, princípios e interesses na construção do conhecimento, considerando uma demanda plural imposta pelo contexto sócio-político e econômico. (p. 2-3)

Cabe a@s professor@s/monitor@s reconhecerem-se no papel de mediador@s do processo de ensino-aprendizagem, e considerarem que sua prática pedagógica na sala de aula, na escola e fora dela, tem papel fundamental no desenvolvimento d@ educand@, podendo ser el@s potencializador@s de crescimento, de desenvolvimento ou de opressão junto d@s educand@s e isso está diretamente relacionado à sua postura pedagógica na orientação da aprendizagem. Gadotti (2000) fortalece essa ideia afirmando que @s professor@s são mediador@s do conhecimento numa visão emancipadora, pois não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Veiga (1996) afirma que:

O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos. (p. 79)

Com esta afirmação fica clara a necessidade de que @s professor@s/monitor@s ao organizarem suas práticas pedagógicas precisam ter a compreensão da complexidade do processo de aprendizagem, devendo as práticas pedagógicas fundamentadas na assimilação passiva serem superadas pelas relações e interações intensas e críticas entre @ educand@ e os conhecimentos, por meio de uma atuação mediadora d@ educador@/

professor@, buscando avançar gradativamente possibilitando significativas experiências de aprendizagem.

No contexto das escolas do campo, compreendendo que nas práticas pedagógicas da educação do campo percebe-se um grande desafio ao reconhecer nas especificidades dos territórios rurais a diversidade dos povos do campo, reitera-se a importância de conceber as instituições escolares como lócus de socialização do saber historicamente produzidos no sentido de possibilitar a transformação social, sendo este, parte que integra um todo social, ao considerar que estas instituições nunca são iguais nesse mundo de diversidades, que fazem parte de uma determinada realidade também única, inseridas em um espaço específico, cujo cotidiano precisa ser observado e interpretado para melhor compreensão destes espaços.

Sob esta ótica, os CEFFAs em seu processo de aprendizagem, devem considerar o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos sujeitos do campo, reconhecendo e dando legitimidade aos saberes d@s educand@s que são estabelecidos nas experiências de vida, cuja intensidade e diversidade apontam os desafios que @s professor@s/monitor@s têm enfrentado atualmente quanto à articulação entre a sala de aula, a comunidade e os aspectos sociopolíticos culturais que se inter-relacionam nesta articulação, no âmbito da estruturação de práticas pedagógicas que possam superar o senso comum e permitir acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

Silva (2012), ao estudar as experiências brasileiras de formação em alternância nas EFAs e CFRs, evidencia através das representações sociais d@s professor@s/monitor@s a valorização da realidade vivida pel@ alun@ como princípio orientador da prática pedagógica e dos conteúdos da formação, cuja finalidade é a intervenção e melhoria da realidade vivida pel@s alun@s. O princípio da realidade e da funcionalidade do conteúdo da formação, são dois elementos que, singularizam o processo de escolarização. No entanto, esta autora destaca que @s professor@s/monitor@s ao se posicionarem diante do novo representam um modelo ideal, no qual reconhecem suas limitações e dificuldades na implementação de uma prática pedagógica direcionada para o desenvolvimento e a mudança em suas concepções.

No universo da formação em alternância nos CEFFAs Rodrigues (2008) em seus estudos desenvolvidos sobre esta formação argumenta que há um campo de empiria e muitas interrogações sobre os pressupostos, os fundamentos, metodologias e diversidades de práticas pedagógicas que são instituídas no trabalho docente d@s professor@s/monitor@s. Portanto, há um campo de pesquisa promissor e instigante a

ser trilhado diante do processo de expansão da formação em alternância no sistema educacional brasileiro.

2.3 A prática pedagógica d@s professor@s/monitor@s

A formação em alternância como projeto educativo que “caracteriza-se por ser capaz de conectar, articular, associar, priorizar, construir, transferir informações, conhecimentos e saberes” (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2013, p. 53), tendo como lógica a valorização do concreto, da realidade, requer um processo pedagógico de aprendizagem que contemple a estruturação de práticas pedagógicas e educativas consistentes e que possam reafirmar a identidade cultural dos sujeitos do campo, na organização dos conteúdos escolares, possibilitando o diálogo e a relação entre o local e o universal. Esta perspectiva reforça a importância da prática pedagógica repensada, crítica, que seja inerente à vida social, clara em seus objetivos, e que tenha como ponto de partida as necessidades dos sujeitos das Escolas do Campo, numa articulação entre os conteúdos a serem aprendidos e a prática social.

Com propriedade, Freire (1974) em sua afirmação de que ensinar é uma prática social, uma ação cultural, pois se consolida na interação entre professor@s e alun@s, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem, enfatiza o desafio que há anos está em discussão no campo educacional, a consolidação de espaços de aula que se concretizem em forma de elaboração e reelaboração de conhecimentos que sejam realmente significativos para as sociedades contemporâneas. Especificamente, cabe dizer que no âmbito da Educação do Campo, nas experiências pedagógicas de formação em alternância, se faz necessário a compreensão d@s educador@s envolvid@s nesta proposta pedagógica, das reais necessidades deste segmento, enquanto sujeitos que tem o compromisso de promover a transformação da realidade social ali instalada. Esta proposta pedagógica requer educador@s que tenham uma formação própria para trabalhar com a alternância, além da importância de se dedicarem em tempo integral e de desenvolverem o trabalho educativo interdisciplinar, refletindo em práticas que ultrapassem os espaços das salas de aula.

Nos últimos anos temos acompanhado o direcionamento das políticas públicas de apoio à educação no Brasil e especificamente no desenvolvimento de programas de formação de educador@s para a Educação do Campo. O que temos percebido é que estas políticas carecem de ações que tratem de forma mais específica da formação d@s

professor@s/monitor@s que trabalham nas EFAs e em outras experiências de alternância, sujeitos estes com significativa responsabilidade pelos processos educativos desta formação. Silva (2012) esclarece que os cursos de formação muitas vezes não correspondem à realidade das EFAs, tal fato está relacionado à necessidade de uma maior compreensão sobre as características que são peculiares às atividades educativas da formação em alternância. Rodrigues (2008) chama a atenção para um relato da UNEFAB (2007) dizendo que atualmente, a maioria dos Centros Educativos e, ou, Formativos em Alternância (CEAs) se encontra à margem dos benefícios das políticas educativas oficiais. Este autor acrescenta ainda que:

O processo de desenvolvimento das experiências educativas em alternância no Brasil segue o seu próprio caminho. Com algumas semelhanças e muitas diferenças da trajetória do movimento francês, os CEFFAs no Brasil vêm se mobilizando com uma pauta de reivindicações em busca de seu reconhecimento por parte das políticas públicas do ensino do campo. (RODRIGUES, 2008, p. 37)

No processo de formação d@s educador@s da alternância, cuja denominação está posta como monitor@s cabe uma preocupação no sentido de reconhecer a condição em que se encontram no seu trabalho docente quando devem lidar com uma diversidade de funções os colocando a serem responsáveis pelo processo da formação pedagógica, a acompanhar a orientação de uma turma, a acompanhar @s educand@s no contexto escolar e familiar, e o acompanhamento pessoal d@ educand@. Gimonet (1999) ilustra esta situação ao relatar que @s monitor@s são membros essenciais da formação em alternância, pois estão envolvidos e são responsáveis diariamente por todo o funcionamento do processo pedagógico-educativo e administrativo nos CEFFAs. A prática pedagógica d@s professor@s/monitor@s precisa se constituir em uma ação estimuladora de mudanças, sendo est@s, articulador@s desta diversidade de funções próprias, caracterizadas pelos princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam esta formação.

Trata-se de um desafio posto, que segundo Cruz (2011), @s professor@s/monitor@s para cumprirem seus papéis necessitam conhecer e ao mesmo tempo desenvolver a metodologia da alternância, além de posicionar-se criticamente diante dos fatos e fenômenos da realidade, portanto precisam estar em constante processo de formação, ou seja, além da formação inicial, a formação em serviço que possibilita a interface entre o estudo acadêmico, o trabalho e meio socioprofissional, potencializando-@s nas ações docentes cotidianas e ainda, por parte d@s monitor@s, o aprofundamento teórico para entender a dinâmica da alternância e modificar a realidade da qual fazem parte,

enquanto formação que qualifica nos estudos, mas também no exercício do trabalho nas atividades sócio produtivas da alternância.

A pluralidade de relações que estão presentes no processo pedagógico da formação em alternância se refletem nas práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s, est@s, tomad@s como articulador@s e mobilizador@s das diversas ações que permeiam esta formação. Portanto, a organização das práticas pedagógicas na ação destes sujeitos deve dialogar com o que o que afirma Pistrak (2003):

Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas. (p. 24)

Nesta afirmação o autor também coloca em evidência uma crítica aos processos de formação de educador@s quanto a uma reflexão superficial e imediata das situações enfrentadas nos sistemas educacionais, podendo ser estendida ao processo de formação de educador@s no Brasil no que se refere aos princípios pedagógicos próprios da formação em alternância e da Educação do Campo, tendo como consequência a ausência de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação do homem do campo. Para Pistrak (2003) as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e organizadas de acordo com o momento histórico, de modo a conseguir desenvolver um processo educacional que corresponda à realidade atual, fazendo referência a tudo que vive e se desenvolve, que se agrupa e que serve à organização da vida.

Há uma diversidade de experiências em alternância surgidas a partir das mais variadas realidades presentes nos espaços educacionais brasileiros podendo afirmar que há um leque amplo também de experiências de práticas pedagógicas. A necessidade de compreender as concepções e os possíveis efeitos da organização destas práticas pedagógicas para a Educação do Campo está na medida em que se amplia o número de educand@s envolvidos nesta formação e na importância de apreender na ação d@s professor@s/monitor@s os avanços e as fragilidades que vivenciam, permitindo ultrapassar do campo da compreensão para a transformação, na defesa da construção de um trabalho educativo com possibilidade de evidenciar para @s educand@s o contexto em que estão inseridos, incitando a consciência social e política, o desejo de mudanças. A prática pedagógica onde o processo de aprendizagem está para além do ensino propriamente dito, compondo projetos de vida, investindo na formação d@s educand@s,

pensando a educação para a vida e para a complexidade em que estão envolvid@s no mundo em que vivem. O desafio de uma prática pedagógica que está posto não apenas para a simples inclusão, mas para a transformação social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.

Nelson Mandela

Na trajetória metodológica desta pesquisa delinear-se os caminhos percorridos considerando como um dos aportes o que está posto no pensamento do educador Freire (1979) onde este define a importância do contexto pesquisado ao afirmar que só existe reflexão na relação homem-realidade. Sob este aspecto, buscou-se na metodologia caminhos que permitiram observar o cotidiano de vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa cultivando a cada momento a possibilidade de uma compreensão maior sobre o objeto de estudo investigado.

Este capítulo traz em sua abordagem os caminhos metodológicos percorridos, tecendo considerações que permitiram entender/apreender as concepções d@s professor@s/monitor@s sobre suas práticas pedagógicas em uma EFA cujo processo de formação tem como princípio maior a alternância. Assim, estão descritos a seguir a trajetória da pesquisa, a entrada no campo e a escolha da escola, os instrumentos e o material, o lócus da pesquisa e os sujeitos pesquisados.

3.1 A trajetória da pesquisa

A inquietação em torno da temática desta pesquisa se faz presente desde a minha trajetória profissional. Na seleção do Mestrado tive a oportunidade de vislumbrar a possibilidade de estudá-la considerando nas Linhas de Pesquisa que o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa-PPGE/MG, o meu interesse nos estudos contemplados na área de Formação de Professores e Práticas Educativas. A compreensão da necessidade de definir algumas questões para a dinâmica de realização da pesquisa se deu com base nas constantes orientações dadas pela Professora responsável por esta pesquisa norteando a definição de algumas questões tais como melhor definição do objeto de estudo, os objetivos, a metodologia, o lócus da pesquisa, a seleção dos sujeitos.

A pesquisa cuja temática contemplou as “Práticas Pedagógicas em Processos de Formação em Alternância – a prática pedagógica d@s professor@s/monitor@s” teve

como primeira fase a pesquisa teórica exploratória, através da realização do estado da arte fazendo um levantamento e análise da produção acadêmica brasileira no período de 1998 a 2012, com o objetivo de verificar que obras contemplavam o objeto de pesquisa, constituindo-se a base teórica que norteou a realização do estudo. A segunda fase constitui-se na pesquisa exploratória de campo, onde foram realizadas as visitas à escola lócus da pesquisa e a efetivação da aplicação dos instrumentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo. Na terceira fase realizou-se a análise dos dados coletados, com a ampliação do universo da pesquisa, mediando a base teórica com os dados encontrados na realização da pesquisa de campo.

A pesquisa teórica documental sobre a temática “alternâncias” mostrou um significativo crescimento de publicações acadêmicas do tema nos últimos anos, porém, os estudos que enfatizam as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s em escolas de formação em alternância se apresenta uma abordagem carente de novas pesquisas, o que tornou a temática proposta para esta pesquisa, significativa e relevante.

3.2 Entrada no campo e escolha da escola

Os campos de pesquisa podem ser constituídos de espaços simples ou complexos. Uma das características que determinou a entrada no campo desta pesquisa teve como cenário os pressupostos estabelecidos e escritos inicialmente no projeto de pesquisa – composto pelos questionamentos que moveram a inquietação da pesquisadora – em conformidade com os objetivos instituídos nos registros deste trabalho. Então, quanto à escolha por estudar as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s de uma EFA atuantes na Educação Profissional e no Ensino Médio, atentou-se para o significativo crescimento da implantação do ensino em alternância nos diversos espaços educacionais brasileiros; para a temática que ainda carece de ser explorada em seus aspectos pedagógicos; e para a proximidade desta experiência pedagógica com o local de trabalho da pesquisadora e a possibilidade de se estabelecer parcerias e intercâmbios dos conhecimentos e das experiências educativas presentes nestes espaços de formação pedagógica – a Educação Profissionalizante na Área Agropecuária na modalidade tradicionalmente conhecida nos IFs e nas instituições onde o processo pedagógico alicerça-se nos princípios filosóficos metodológicos da alternância.

Ainda sobre a relevância dada ao campo de investigação para melhor compreender o objeto de estudo, a escolha de uma instituição de ensino cuja formação

está embasada nos princípios pedagógicos da educação/formação em alternância – a EFASJG-ES – deve-se à condição de ser neste espaço educativo que os sujeitos que participaram da pesquisa consolidam sua atividade profissional de forma intensa e significativa, esta, considerada elemento fundante para a realização deste estudo, não somente para o levantamento de dados, mas também a possibilidade de nortear e de redimensionar novos rumos para a pesquisa.

3.3 Instrumentos e material

Toda metodologia que resulta na elaboração de um conhecimento contempla uma diversidade de abordagens em sua apreciação. Diversas perspectivas podem explicar a complexidade de concepções que se manifestam nas metodologias de pesquisa. Entendendo que a ciência vem se consolidando cada vez mais como um fenômeno social e considerando o propósito deste trabalho de pesquisa, o contexto em que se realizou e os objetivos norteadores, encontramos uma dimensão heurística em dados a serem descritos. O desafio consistiu então na tentativa de contemplar um planejamento de ações abertas e flexíveis, com foco em uma realidade analisando o contexto e a complexidade que a envolve.

A pesquisa social tem sido marcada fortemente nestes últimos anos por estudos que valorizam o emprego de métodos qualitativos para descrever e explicar fenômenos, devendo estes estudos ser feitos no local de origem dos dados.

Daí a importância de estudos que envolvam a pesquisa qualitativa na área educacional.

A investigação proposta neste trabalho enquadrou-se na modalidade de pesquisa qualitativa, procurando conhecer e entender a natureza de um determinado fenômeno, neste caso uma abordagem das práticas pedagógicas em um contexto escolar, que, segundo Ludke e André (1986), quando fazem uma discussão sobre a pesquisa em educação dentro de uma visão qualitativa, descrevem que esta pesquisa envolve a aquisição de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Portanto, este projeto de pesquisa que visa desenvolver um trabalho de âmbito educacional, onde a abordagem qualitativa tem subsidiado pesquisas nesse campo, debruçando-se sobre o cotidiano escolar para compreendê-lo diante da realidade em que

estas instituições encontram-se inseridas, contemplará estudo de caso. De acordo com Yin (2005, p. 19), “usar os estudos de caso para fins de pesquisa permanece sendo um dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências sociais”. Ainda segundo este autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto.

No estudo de caso, seguem-se etapas consideradas sob o ponto de vista da metodologia de pesquisa constituidoras da trajetória do trabalho e que geraram os resultados para a sistematização do relatório final, a saber: a etapa inicial de planejamento; uma etapa prolongada de trabalho de campo ou de coleta de dados; e uma etapa final de sistematização dos dados e elaboração da dissertação ou tese.

Como etapa inicial esta pesquisa passou pelo processo de elaboração do projeto de pesquisa, que segundo Lüdke e André (1986):

[...] se caracteriza por ser um plano geral e flexível de estruturação e orientação da investigação. A problematização da pesquisa pode ter origem em questões advindas do exame da literatura pertinente, ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialista sobre o problema, surgir de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno ou de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador. (p. 21)

Sobre o trabalho de campo ou a coleta de dados, Minayo (1994) diz que esta etapa permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre o qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interpretação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. Este autor acrescenta ainda que pela importância do trabalho de campo este deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais, ou seja, não é um trabalho neutro. Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica que resultou em um estado da arte sobre a temática contemplada para a realização da pesquisa teórico-prática, tendo neste trabalho o suporte teórico científico que auxiliou o desenvolvimento da pesquisa.

Para André (2005), a coleta de dados permite ao pesquisador se aproximar das pessoas e com elas manter um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Possibilita registrar, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. Além disso, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo. A etapa da

coleta de dados compreendeu o uso de técnicas a serem consideradas: a aplicação do questionário, a entrevista intensiva, a observação participante e a análise de documentos.

Na aplicação do questionário (Anexo A), objetivou-se conhecer o perfil do corpo docente de professor@s/monitor@s para a realização da seleção dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, assim como, obter dados de relevância para posteriores análises. Na aplicação do questionário foram tomados alguns cuidados importantes como período de devolução ou previsão de tempo para responder, limite em extensão, linguagem acessível, objetividade, sendo aplicado de forma a ser autopreenchido, acompanhado de orientações para as questões a serem respondidas. Este instrumento contemplou a combinação de perguntas fechadas e abertas. Considerando o que diz Duarte (2002), as pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, portanto a seleção dos sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado, considerando que é na relação pesquisador, sujeito e objeto de estudo que será assentada grande parte do trabalho de campo. Portanto, o questionário tornou-se elemento central para a definição dos sujeitos que fizeram parte deste estudo. A descrição dos sujeitos selecionados, os critérios de seleção e o perfil destes, compuseram um item dentro desta abordagem metodológica, considerando o objeto de estudo e os objetivos definidos para a realização deste trabalho.

Das técnicas mencionadas para a realização do trabalho de campo, a observação e a entrevista devem ser tratadas com rigor científico por parte dos pesquisadores, pois, segundo Minayo (1994), o campo da pesquisa social, não é transparente e tanto o pesquisador como seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade.

O processo de observação constitui-se como um dos principais instrumentos na coleta de dados por permitir aproximar-se das perspectivas dos sujeitos, devendo o pesquisador escolher qual o tipo de relação vai ser estabelecida na realização desta etapa. No caso desta pesquisa considerou-se interessante a observação participante, que segundo Lüdke e André (1986), esta possibilita o acesso e aquisição de maiores informações sobre os participantes da pesquisa. A observação participante exige a interação constante entre o pesquisador e a situação pesquisada, tornando-se possível observar não só situações que ocorreram durante as aulas, mas permitindo documentar o cotidiano escolar.

Por compreender que o trabalho docente não acontece por si só, isolado nos espaços da aula, foi necessário observar todo o processo que envolvia o trabalho d@s professor@s/monitor@s no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, para tanto, André (1995) apresenta de maneira bem clara três dimensões que devem ser observadas na prática pedagógica escolar cotidiana: a dimensão institucional ou organizacional que envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar; a dimensão institucional ou pedagógica que abrange as situações de ensino nos quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento; e a terceira dimensão que trata do estudo de questões do cotidiano da escola – a sociopolítica/cultural que se refere aos determinantes macroestruturais da prática. No estudo destas dimensões deve-se considerar toda a complexidade e inter-relação que as envolvem.

Lüdke e André (1986) esclarecem que há várias formas de registrar as observações – anotações, material escrito de gravação, fotografias, filmagens – e consideram o registro escrito como uma das formas mais frequentemente utilizada nos estudos de observação.

Segundo Minayo (1994), o principal instrumento de trabalho da observação é chamado de *diário de campo*, onde são registradas todas as observações que não fazem parte do material formal no processo de coleta de dados. Nesta pesquisa, este instrumento foi de grande utilidade para registrar minuciosamente os detalhes, o acompanhamento da rotina dos sujeitos participantes da pesquisa e também o cotidiano da escola, que posteriormente foram utilizados pela pesquisadora para análise dos dados. Lüdke e André (1986) acrescentam que quanto mais próximo do momento da observação for feito o registro, maior sua acuidade.

Quanto às entrevistas (Anexo B), representaram um instrumento básico na pesquisa e se diferenciam da observação por permitirem criar uma relação de interação com os sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), principalmente se forem semiestruturadas, por não exigirem um padrão rígido de questões a serem seguidas. Na coleta de dados, as entrevistas viabilizaram a produção de um importante material transcrito, de modo eminentemente qualitativo. A utilização deste instrumento permitiu conhecer de forma mais detalhada o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre suas trajetórias de formação e profissional na realização de suas práticas pedagógicas, diante do contexto em que a escola onde trabalham está inserida. As entrevistas permitiram também esclarecer ou aprofundar aspectos das situações que foram percebidas no processo de observação.

As entrevistas foram realizadas considerando as condições de disponibilidade dos sujeitos, no local de trabalho, havendo preocupação por parte da equipe de gestão da EFA em proporcionar um local adequado para que pudessem se realizar de forma a possibilitar que o fluxo de ideias não fosse interrompido. Após a realização das entrevistas, na transcrição procuramos observar o que nos coloca Brandão (2000, p. 8) *apud* Duarte (2002), a entrevista é trabalho, e como tal “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” – além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala – o que determinou que o trabalho da pesquisadora nesta etapa exigisse um tempo maior de análise e um maior esforço no sentido de qualificar e garantir a acuidade da transcrição.

Na análise de documentos, consideramos a perspectiva da possibilidade de contextualização do fenômeno e complementação das demais informações adquiridas nos processos de observação e entrevista.

Lüdke e André (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p. 39)

Para este procedimento foram solicitados à EFA alguns documentos que pudessem contemplar o que as autoras acima afirmam quanto ao fornecimento de informações para a pesquisa. André (2005) esclarece que nesta etapa quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais, podendo ser relevantes para a construção do caso. Os documentos são considerados úteis porque além de complementar informação, fornecem uma sólida base para o momento de triangulação dos dados.

O acesso aos documentos ocorreu por meio de mecanismos requeridos a cada momento e circunstância considerados necessários, respeitando as normas e critérios de confiabilidade e credibilidade da Instituição. Foram solicitados e disponibilizados o PPP, plano de curso do Ensino Médio e Técnico Profissionalizante, bem como cópia de instrumentos metodológicos – o Caderno de Acompanhamento, o Caderno de Realidade, o PE, Relatório de Visita às Famílias.

Na etapa de sistematização dos dados, houve a preocupação na análise dos mesmos de não considerá-los somente como uma etapa final do processo de coleta de dados. Segundo Minayo (1994) na pesquisa de caráter qualitativo os processos de coleta e análise de dados se combinam, numa constante interação dinâmica de retroalimentação e reformulação. Sobre este aspecto, André (2005) acrescenta que:

A análise sistemática dos dados está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados: Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório. (p. 55)

Nesta pesquisa para trabalhar a fase mais intensa da análise de dados investiu-se no aprofundamento da fundamentação teórica e paralelamente na organização de todo o material coletado, fazendo leitura e releitura do mesmo, bem como estruturando a construção das categorias descritivas, preocupando-se em contemplar com qualidade, a maior quantidade de informações possíveis dentro destas categorias de análise. Para maior compreensão da construção destas categorias esta ação ancorou-se teoricamente em leituras para orientação da análise dos conteúdos, que de acordo com Minayo (1994) a análise de conteúdos é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa.

Segundo Franco (2007), a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência de conhecimentos que estejam relacionados com a mensagem, considerando não apenas a semântica da língua, mas, que interpretações são dadas pelos indivíduos e que condições contextuais estão postas em relação à mensagem, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem socializados.

Esta autora indica que após a definição das unidades de análise, chega o momento da definição das categorias. André (2005) alerta que é preciso nesta etapa que o pesquisador procure olhar a possibilidade de outros desmembramentos que venham a enriquecer a análise dos dados, considerando que “a categorização por si só não esgota a análise”. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que

recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo.

Diante do que foi apresentado, há a compreensão da necessidade de organização das informações em partes para realização da análise de conteúdos desta pesquisa, e considerando os objetivos motivadores deste estudo que versaram sobre a investigação do desenvolvimento das práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s de uma EFA, definimos como categorias de análise:

- o que revelam @s professor@s/monitor@s sobre suas práticas pedagógicas mediante os princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância;
- a formação inicial e continuada do MEPES: sentido e (re)significado da prática pedagógica;
- fatores que interferem nas práticas pedagógicas; e
- confrontos e desafios evidenciados pel@s professor@s/monitor@s na organização das práticas pedagógicas.

Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.

3.4 Lócus da pesquisa

Em relação ao espaço educacional que possibilitou a realização do estudo, a pesquisa de campo se desenvolveu na EFASJG-ES, localizada no distrito de São João do Garrafão, município de Santa Maria de Jetibá, no Estado do Espírito Santo. A escola é mantida pelo MEPES, uma associação civil de direito privado, de fins não econômicos (MEPES, 2009). A Constituição Estadual do Espírito Santo equipara as EFAs às escolas públicas, integrando-as ao sistema de ensino do Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO/2004), funcionando sob a inspeção da Secretaria Estadual de Educação e da Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio (PPP, 2013).

A escola oferece o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, atendendo atualmente aproximadamente 236 alunos matriculados em todas as séries. A maior parte d@s educand@s é do próprio município de Santa Maria de Jetibá, porém atende também a educand@s de municípios limítrofes como Domingos Martins, Afonso Cláudio, Itarana, Santa Teresa e Santa Leopoldina.

A equipe de trabalho que compõe o quadro de funcionários desta escola está formada por treze professor@s/monitor@s que além de ministrar as disciplinas pedagógicas assumem a responsabilidade por diversas outras atividades também pedagógicas que garantem o funcionamento do processo educativo da alternância, e por seis funcionários que realizam as atividades de apoio na manutenção da propriedade da escola e do prédio escolar.

O lócus da pesquisa, a EFASJG-ES, inseriu-se nos critérios definidos para o desenvolvimento do trabalho de investigação de campo por adotar a Pedagogia da Alternância e ter em seu quadro docente, professor@s/monitor@s atuando dentro dos pressupostos da formação em alternância. Cabe destacar a disponibilidade d@s professor@s/monitor@s em participar da pesquisa, tornando-se os sujeitos deste trabalho e revelando significados dados aos seus próprios contextos, considerando que a pesquisa qualitativa procura significados nos sujeitos e nas suas histórias, buscando entender como estes sujeitos desenvolvem suas ações. Diante dessas condições foi possível trilhar o caminho para se chegar aos resultados do estudo investigativo que buscou compreender como acontecem as dinâmicas das práticas pedagógicas destes sujeitos no contexto de uma EFA, sendo esta uma instituição que funciona segundo os pressupostos de um Centro Educacional Familiar de formação em alternância.

3.5 Os sujeitos pesquisados

A escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa não ocorreu de forma aleatória, havendo uma intencionalidade ligada à trajetória profissional da pesquisadora. Para tanto, a definição de critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa tomou como parâmetros as seguintes especificações:

- serem professor@s/monitor@s do Ensino Médio e Técnico Profissionalizante – Para este critério de seleção considerou-se a relação da experiência profissional do campo de trabalho;

- ter no mínimo dois anos de experiência como professor@/monitor@ na escola onde a pesquisa se realizou; e

- ter cursado a formação inicial oferecida pelo MEPES a@s professor@s/monitor@s que atuam na Pedagogia da Alternância – Estes dois últimos critérios estiveram em consonância com a exigência das EFAs vinculadas ao MEPES para que @s

professor@s possam atuar como monitor@s. A formação inicial contemplava em sua abordagem os princípios e a metodologia próprios da Pedagogia da Alternância.

Tomando como referência estes critérios e o quadro de docentes da EFASJG-ES, seis professor@s/monitor@s foram selecionados para serem sujeitos da pesquisa. Por questões éticas estes sujeitos foram representados na pesquisa pelo nome de “Monitor@ e uma respectiva letra do alfabeto escrita em maiúsculo”, ficando assim definidos: monitor@ A, monitor@ B, monitor@ C, monitor@ D, monitor@ E, monitor@ F.

Tabela 1 – Caracterização d@s professor@s/monitor@s

Nome	Idade (anos)	Graduação	Pós-Graduação	Participação na Formação Continuada e por Área	Áreas de Atuação	Tempo de Atuação na EFA (anos)
Monitor@ A	29	Bacharelado em Zootecnia pela Universidade Federal do Espírito Santo/ UFES-ES	Cursando especialização em Agroecologia no IFES – Campus Alegre	Participa	Leciona as disciplinas Zootecnia; Administração e Economia Rural; Criações; Agroindústria; Agroecologia; Construções e Instalações	6
Monitor@ B	32	Bacharelado em Agronomia pela UFES-ES	Especialização em Gestão de Agronegócios e Educação do Campo pela UFES – ES.	Participa	Leciona as disciplinas Fruticultura; Agricultura; Processo e Comercialização.	9
Monitor@ C	28	Licenciatura em História	Especialização	Participa	Leciona História e Filosofia	6
Monitor@ D	27	Licenciatura em Letras	Especialização em Língua Portuguesa e Literatura; Leitura e Escrita; e Arte na Educação	Participa	Leciona Português	8
Monitor@ E	33	Licenciatura em Geografia	Não tem	Participa	Leciona Artes e Filosofia	13
Monitor@ F	26	Licenciada em Educação Física	Especialização em Inclusão na Educação e Artes na Educação	Participa	Leciona Educação Física e Música	7

Fonte: dados da pesquisa coletados no questionário aplicado a@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES.

Com base em dados coletados por intermédio dos questionários, das entrevistas e das observações, onde os sujeitos se dispuseram a dialogar com a pesquisadora sobre o estudo proposto, foi possível observar que @s professor@s/monitor@s compõem um grupo relativamente novo em relação ao tempo de atuação na docência em alternância, destacando-se dois sujeitos com um tempo maior (Monitor@s “B” e “E”). A maioria dos sujeitos possui formação em nível de pós-graduação, sendo que @s Monitor@s “A”

e “B” possuem formação com base em alguns princípios que estão presentes na área da educação do campo. Apenas um@ Monitor@ não possui a formação em nível de pós-graduação. Através do questionário foi possível constatar que, dos sujeitos pesquisados todos moram no campo e apenas um@ não mora próximo@ ao local de inserção da escola. Interessante destacar que dos seis sujeitos participantes da pesquisa, quatro (Monitor@s “C”, “D”, “E”, “F”) foram ex-alun@s da escola pesquisada, onde vivenciaram a experiência de atuação da EFA diante do projeto educativo da alternância, revelando em seus depoimentos um sentimento de estima em relação a esta situação. Considera-se ainda que a formação em nível de Graduação destes quatro sujeitos se deu em escolas de Ensino Superior, próximas a região onde moram ou por meio do Ensino à Distância, sendo que, os dois sujeitos que não estudaram na EFA tiveram sua formação em Graduação na UFES-ES. Analisando a distribuição de disciplinas d@s professor@s/monitor@s que atuam na área profissional, em função do Monitor “B” desenvolver além das atividades específicas, também a coordenação da propriedade da EFA, ocorre uma exigência maior da Monitora “A” em relação à carga horária e a distribuição do número de disciplinas. Segue uma breve apresentação dos seis sujeitos participantes da pesquisa.

3.5.1 Monitor@ A

Monitor@ A, 29 anos, sexo feminino, além da atividade de lecionar possui uma carga horária de 27 horas onde realiza atividades de pesquisa na EFASJG-ES, é responsável de turma, pelas visitas de acompanhamento às famílias, orientação de projetos, e atividades práticas. Ingressou na EFA por indicação de uma professora da UFES que foi procurada por um professor da EFASJG-ES pedindo indicações e referências de um@ Zootecnista. Mora no campo, no mesmo povoado onde está localizada a escola.

3.5.2 Monitor@ B

Monitor@ B, 32 anos, sexo masculino, além da carga horária que leciona, não revelou a carga horária de atuação em outras atividades, contudo é responsável na EFA pela coordenação da propriedade, coordenação do curso profissionalizante, representante do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural – CMDR. Ingressou na EFA através da procura do diretor da EFASJG-ES que foi ao Centro de Ciências

Agrárias da UFES, buscando profissionais para trabalhar na escola. Após entrevista foi selecionado, devido ao perfil de trabalho com ONGs, Agricultura Familiar e Agricultura Orgânica. Mora no campo, mas não no mesmo povoado da escola.

3.5.3 Monitor@ C

Monitor@ C, 28 anos, sexo feminino, além de lecionar, possui uma carga horária de 27 horas atuando como responsável de turma, visitas de acompanhamento às famílias, das atividades práticas, responsável por lembrancinhas, murais, agendamento de visitas. Conheceu a EFA, ainda quando foi aluna frequentando desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio/Técnico. Mora no campo, no mesmo povoado onde está localizada a escola.

3.5.4 Monitor@ D

Monitor@ D, 27 anos, sexo feminino, além de lecionar, possui uma carga horária de 44 horas atuando com gestora na administração da EFA, é também responsável pela divisão de tarefas, pelas visitas de acompanhamento às famílias, e pela organização dos responsáveis diários. Conheceu a EFA, ainda quando foi aluna frequentando desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio/Técnico. Foi convidada para trabalhar na escola em 2005 pela Leonora e Siegmund (coordenadora pedagógica e gestor respectivamente). Mora no campo, no mesmo povoado onde está localizada a escola.

3.5.5 Monitor@ E

Monitor@ E, 33 anos, sexo feminino, além de lecionar, possui uma carga horária de 26 horas, atuando como responsável de turma, pelas visitas de acompanhamento às famílias, orientações de atividades práticas, acompanhamento de internato. Conheceu a EFA desde a sua fundação em 1990, é integrante da primeira turma e foi aluna do Ensino Fundamental. Em 2000 ingressou como monitora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio/Técnico. Mora no campo, no mesmo povoado onde está localizada a escola.

3.5.6 Monitor@ F

Monitor@ F, 26 anos, sexo feminino, além de lecionar, possui uma carga horária de 28 horas atuando como responsável de turma, grupo de dança, musicalidade na EFASJG-ES, e outros como jogos, projetos interdisciplinares. Conhece a EFA por ser ex-aluna. Mora no campo, no mesmo povoado onde está localizada a escola.

O pesquisador precisa ter claro que toda a trajetória de uma pesquisa qualitativa gira em torno de fenômenos socialmente e historicamente contextualizados. Esta trajetória tem início com um problema ou uma indagação a ser investigado e que ao final, a partir das reflexões suscitadas o estudo revelará respostas, não como verdades absolutas, mas direcionando caminhos que poderão dar origem a novas investigações, novos problemas de pesquisa a serem enfrentados. Assim, pode-se dizer que ao sistematizar os dados o pesquisador estará divulgando e disponibilizando os resultados encontrados, tornando-os possíveis referências para novas pesquisas ou até mesmo contribuindo com necessárias intervenções nos espaços pesquisados.

Estudar a prática pedagógica no campo da formação em alternância, compreendendo nesta formação um projeto educativo para as famílias de trabalhadores do campo, foi um desafio, mas ao mesmo tempo tornou-se espaço de ricas aprendizagens. Pois, ao analisar os dados coletados em consonância com a fundamentação teórica, ocasionou a produção do texto final, momento em que o pesquisador torna-se ativo, por requerer o seu posicionamento diante do objeto de estudo pesquisado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa realizando uma análise do que foi produzido durante o trabalho de campo junto a@s professor@s/monitor@s do Ensino Médio e Técnico Profissionalizante, sujeitos participantes da investigação realizada na EFASJG-ES, com o objetivo de apreender as percepções e concepções dest@s docentes e de como desenvolvem suas práticas pedagógicas na EFA, considerando para esta análise os instrumentos metodológicos que orientam o processo de aprendizagem na formação em alternância.

A responsabilidade educativa diante das ações pedagógicas a qual estes profissionais devem estar comprometidos e envolvidos, ainda que passados 42 anos de história da alternância no Brasil, é considerada um desafio para estudos e pesquisas quando se aborda a questão da formação de educador@s para atuarem no ensino em alternância (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2013).

Assim, apreender as percepções e concepções d@s professor@s/monitor@s de uma EFA, coloca-@s como sujeitos que discutem suas práticas pedagógicas e sua formação, reconhecendo-@s também como colaborador@s d@s futur@s educador@s das instituições que tem como um dos princípios pedagógicos o ensino em alternância.

Compondo o conjunto de instrumentos metodológicos da alternância estão presentes o PF; PE; Socialização da Pesquisa ou colocação em Comum do PE; Visitas de Acompanhamento às Famílias, Caderno da Realidade (Caderno da vida); Viagem de Estudos. Estes instrumentos que orientam a formação em alternância, quando realizados de forma a contemplar seus princípios, envolvem no processo de aprendizagem a realidade dos vários espaços que estão presentes na vida d@s jovens educand@s: as famílias; o espaço socioprofissional; a instituição escolar. Quando aplicados de forma a determinar o vínculo entre escola, família e comunidade podem contribuir para uma aprendizagem significativa para @s educand@s.

Em face deste projeto de pesquisa foram considerados para análise junto à discussão das práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s os instrumentos metodológicos denominados PF, PE e Visitas de Acompanhamento às Famílias, que

juntos desencadeiam o suporte para a utilização dos demais instrumentos do ensino em alternância.

Para a análise dos dados coletados junto aos sujeitos participantes deste estudo, considerou-se o diálogo fundamentado no aporte teórico dado a esta pesquisa e nas orientações de Franco (2005) quanto à análise de conteúdos. Deste modo, foram elaboradas quatro categorias de análise, a seguir:

- o que revelam @s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES sobre suas práticas pedagógicas mediante os princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância;
- a formação inicial e continuada do MEPES: sentido e (re)significado da prática pedagógica;
- fatores que interferem nas práticas pedagógicas; e
- confrontos e desafios evidenciados pel@s professor@s/monitor@s na organização das práticas pedagógicas.

4.1 O que revelam @s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES sobre suas práticas pedagógicas mediante os princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância

Ao assumirem uma EFA, @s professor@s/monitor@s deparam-se com uma realidade diferenciada. São responsáveis por realizar um trabalho que vai além das funções exercidas em uma escola convencional, alicerçado num projeto de educação que envolve princípios pedagógicos e metodológicos próprios. No desenvolvimento destas funções estão as práticas pedagógicas que devem ser estruturadas de forma a utilizar-se do diálogo no processo de aprendizagem d@s educand@s que se fazem presentes nas EFAs, promovendo reflexões sobre as experiências concretas do contexto e da vida destes sujeitos que estão sendo formados, estabelecendo uma relação de interação entre os conhecimentos da realidade d@s educand@s e os conteúdos escolares prescritos. Nidelcoff (2005) *apud* Fonseca (2013), afirma que a escola “real”, em que os estudantes vivem suas experiências pedagógicas concretas, é substancialmente diferente da escola “teórica” projetada pelos donos do poder para preservar e reproduzir a ordem social vigente. No ensino em alternância, ilustrando o que diz a autora nas linhas anteriores, o trabalho d@s professor@s/monitor@s nas EFAs tem como uma das funções pedagógicas o desenvolvimento de práticas que promovam a discussão sobre a impor-

tância de se compreender as lógicas e os lugares dos camponeses no enfrentamento das questões que envolvem a reprodução de uma ordem social opressora e excludente do camponês.

As práticas a serem realizadas pel@s professor@s/monitor@s dentro das experiências educativas de formação em alternância precisam ir para além dos limites da escola tradicional, no enfrentamento da realidade de vida d@s jovens dentro de toda uma complexidade educativa que está presente no dia a dia do contexto escolar. Segundo Marirrodrga e Calvó (2007), a alternância articula processos de “formação (capital humano) e desenvolvimento local mediante a participação, o compromisso associativo e o trabalho em rede (capital social)”.

Gimonet (1999) potencializa as ações d@s monitor@s enfatizando que ao assumirem o trabalho pedagógico precisam agir como ator@s da complexidade, com atribuições, compromissos, encontros e confrontos na diversidade de relações e campo de saberes que se estabelecem dentro dos espaços de formação em alternância. A figura d@ educador@/monitor@ no projeto educativo da alternância é preponderante no papel de assumir e dinamizar as potencialidades desta formação ora tão simples, mas ao mesmo tempo entrelaçada de toda a complexidade presente na dimensão educativa desta formação.

Assim, nesta categoria buscamos o entendimento acerca do que percebem e concebem @s professor@s/monitor@s da EFA pesquisada, ao realizarem suas práticas pedagógicas tendo em vista os princípios norteadores da formação em alternância. Estes sujeitos enquanto agentes das práticas pedagógicas relataram que o PF e o PE são os instrumentos norteadores de seus trabalhos.

(...) dentro do PPP tem o PF, nesse PF a gente tem organizado os conteúdos a serem ministrados na disciplina, as competências e as habilidades e as bases tecnológicas, então a gente tem o currículo a ser seguido. (Monitor@ A)

Nossa prática é baseada primeiramente no desempenho do PF das EFAs. Esse PF, ele é construído, é...reconstruído todo início de ano, de acordo com o que foi aplicado no ano anterior, e conseqüentemente é feito algumas adaptações na dinâmica do que foi observado nas mudanças que ocorreram no ano que ele se seguiu. (Monitor@) B)

A gente tem o PF, como já foi falado, então nesse PF já vem o nosso conteúdo, o que nós devemos trabalhar dentro das disciplinas. (Monitor@ C)

No relato d@s professor@s/monitor@s percebemos que o PF está posto como um instrumento já elaborado e que passa por algumas alterações no início de cada ano

letivo propostas pel@s própri@s monitor@s, mediante observações feitas durante o ano letivo anterior. Ao considerarmos o que Begnami (2006, p.35) define em seus estudos como fator significativo para a estruturação do PF, que deve ser “construído a partir de um diagnóstico participativo sobre a realidade socioprofissional, política, econômica, cultural, ecológica, etc. d@s educand@s”, verificamos nos relatos d@s monitor@s que a presença de ações para promover a gestão participativa e o diagnóstico social na estruturação do PF, ainda não se cristaliza de forma efetiva na prática cotidiana escolar, portanto uma ação pedagógica que está posta como um desafio a ser consolidado no projeto educativo que orienta os trabalhos da formação d@s alternantes, promovida pela EFA pesquisada.

Esta inferência está presente no relato d@ Monitor@ D, quando interrogad@ sobre “quem participa da elaboração do PF?” e “como é a participação das famílias?”, ao afirmar que:

Toda a equipe de monitores, coordenação pedagógica e administrativa (Monitor@ D).

Sobre a participação das famílias d@s alternantes, @ Monitor@ relata que:

A participação da família não é direta. Tem indireta pelo que a gente detecta, vamos dizer... no ano letivo, aonde que a família deveria estar participando mais diretamente. Então, essa análise, esse referencial que a gente já faz ao longo do ano, a gente inclui para o ano posterior, então vamos dizer... para ano que vem na hora de reestruturar o PF de novo, é que a gente acaba elencando; mas diretamente ter um membro da família presente na reestruturação, na reelaboração deste PF, não. Sempre baseado também no currículo comum, a gente se baseia, faz então a adequação de cada disciplina (Monitor@ D).

Silva (2013) ressalta que a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento comunitário rural são princípios que articulados à alternância, sustenta o projeto pedagógico desta formação.

No âmbito deste estudo, cuja temática são as práticas pedagógicas, onde os sujeitos da pesquisa revelaram que para estruturá-las ancoram-se no PF, no que concerne à participação dos pais e d@s alternantes, como parceiros que devem ser no processo de aprendizagem da EFA, no papel de priorizar os saberes que se tornam significativos em relação às necessidades por eles vivenciadas, ou seja, a participação destes sujeitos na condução do projeto educativo e na gestão da escola, considerada elemento fundante na condução das ações de intervenção em relação ao desenvolvimento local, ainda são

princípios que, a nosso ver carecem de uma articulação no projeto de alternância da EFA. Estar atento a este fato é uma necessidade para a EFA, por compreender que são estes princípios que sustentam o projeto pedagógico de uma autêntica alternância em sua essência política e pedagógica. Os saberes a serem instituídos no processo de aprendizagem d@s alternantes devem enfatizar uma forte relação entre conteúdos significativos, procedimentos metodológicos e cultura local, aliados aos saberes científicos instituídos.

Neste sentido, ainda dentro da lógica do PF, nos relatos d@s monitor@s sobre suas práticas pedagógicas, mesmo havendo uma preocupação em trabalhar com a realidade d@s alternantes, a percepção de um currículo prescrito e da lógica disciplinar são elementos que permeiam as falas d@s monitor@s, quando enfatizam a reestruturação do PF e a necessidade dos conteúdos que precisam ser “repassados”.

O trabalho da regência, tudo começa a partir do PF. (...) No início do ano letivo a equipe de monitores faz essa reestruturação, uma análise, uma adequação dentro do que é possível de ser realizado na escola, então baseado nas ideias, naquilo que traz o PF é que eu desenvolvo as minhas aulas. A Prática Pedagógica no dia a dia, nós sempre tentamos considerar, trabalhamos muito com a realidade do aluno, a gente busca aquilo primeiro que ele tem pra depois trabalharmos a nossa... (Monitor@ D)

(...) eu tento sempre olhar a realidade do aluno junto às necessidades dos conteúdos que a gente precisa passar e ir adaptando com as ferramentas pedagógicas da escola. (Monitor@ F).

Silva (2012) enfatiza que está no PF a possibilidade de adaptar o currículo de uma EFA à realidade de vida dos seus alunos, relacionando os assuntos a serem estudados nos períodos letivos e fundamentando os planos de ensino e de aula. Neste sentido, busca-se uma organicidade do conteúdo curricular dos cursos, cujo ponto de partida está na formulação dos objetivos gerais do curso e os objetivos específicos d@s ator@s do contexto. Denota-se como um processo que possibilita a adaptação do currículo da EFA à realidade de vida d@s alternantes, viabilizando-se através dos vários instrumentos metodológicos presentes no projeto pedagógico da formação em alternância.

Esta concepção está evidente também na colocação de Jesus (2011) ao referenciar que:

O Plano de Formação orienta toda a dinâmica pedagógica que envolve os vários atores responsáveis pela formação d@s educand@s. (...) articula todos os instrumentos pedagógicos e as reais condições para realizar-se um ensino interdisciplinar, ou seja, dialogar com as diferentes áreas do conhecimento. (...) constitui a trama desta organização,

fruto de um trabalho que integra pais, alun@s, monitor@s, orientador@s de estágio. É singular a cada EFA, respeitando os contextos político, econômico, social, cultural e profissional. (p. 12)

Ao considerarmos o trabalho educativo da escola cujo processo de aprendizagem tem como um dos princípios pedagógicos a formação em alternância, e como ponto de partida o PF na organização das práticas pedagógicas, fato este relatado pelos sujeitos participantes da pesquisa, realçamos que, sem a participação e o auxílio das famílias, d@s alternantes, d@s professor@s/monitor@s, da Associação, como referências para dar essência, identidade e personalidade a este instrumento pedagógico, a formação d@s jovens, sobretudo para seu desenvolvimento social, quanto pessoal e, ou, para as ações de inferência profissional, está instituída tendo como lacuna, ou mesmo ponto de fragilidade a ausência de maior compreensão em relação às abrangências da educação do campo em si e do projeto educativo da formação em alternância. Um olhar crítico que revela a carência de interação entre est@s ator@s no projeto educativo da EFA, no que tange a seu papel especificamente em relação às ações de aprendizagem, trazendo como consequência, tornar @s professor@s/monitor@s, @s únic@s no processo de estabelecimento da reestruturação do PF, diante da realidade dos sujeitos alternantes que ingressam a cada ano letivo. Assumem a função que deveria estar sendo comungada entre os vários segmentos que filosoficamente compõem o projeto educativo da formação em alternância.

Por unanimidade tod@s monitor@s sujeitos participantes da pesquisa relataram que a estruturação de suas práticas pedagógicas se ancora no PF da EFA como eixo norteador do trabalho pedagógico que desenvolvem durante o ano letivo. Um@ d@s monitor@s em seu relato ao abordar o PF referenciou que o trabalho na Pedagogia da Alternância tem com ponto de partida os Temas Geradores definidos neste instrumento pedagógico.

(...) eu penso que o nosso trabalho na Pedagogia da Alternância ele começa a partir dos Temas Geradores. Esses temas geradores, eles são definidos no PF da escola. Nesse PF nós escolhemos temas que tem relação com ciclo de formação dos estudantes. (Monitor@ E).

O relato d@ monitor@ ao expressar que a escolha dos Temas Geradores deva ter relação com o ciclo de formação dos estudantes leva a refletir e indagar sobre que currículo vem sendo instituído como orientador da prática no campo da formação em alternância na EFA. Um currículo que se traduza em ferramenta de conhecimento dando ênfase às questões ideológicas e sociais tendo a pretensão de promover na comunidade a

valorização das diversas culturas, conscientização, emancipação e resistência, cuja orientação está para o “acesso aos bens culturais e ao conhecimento” (LIMA, 2006), onde a aprendizagem tem lugar para todos, permitindo a interação com os saberes, as vivências, os valores culturais vividos e produzidos pelos sujeitos alternantes, os saberes que estão presentes fora dos muros escolares; ou um currículo onde as especificidades do trabalho pedagógico da formação em alternância ficam prejudicadas ou se tornam inviabilizadas em detrimento de modelos cristalizados, padronizados e impostos, de ações que reproduzam exclusivamente os interesses de determinados grupos e ideologias, corrompendo com as identidades culturais e causando desigualdades e exclusões.

Os Temas Geradores se tornam eixos norteadores quando extraídos de um contexto problematizado. Alicerçados nesta ação se constituem em conhecimentos que contemplam a realidade d@s alternantes. Na EFA precisam ser pensados enquanto eixos que representam os conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida destes sujeitos, e que serão envolvidos num processo de interação com o saber científico, tendo a inserção de suas experiências de vida como parte do processo de instituição do seu aprendizado. Segundo Freire (2005) o universo temático d@ educand@, através da sua situação presente, existencial, concreta, suscita respostas em nível intelectual e de ação. É deste universo então, que devem emergir os Temas Geradores, que por si mesmos levam à dialética, quando se constituem no PF como resultado de uma gestão participativa diante do universo pedagógico da escola.

Percebemos nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa então, que o PF torna-se o orientador da ação pedagógica na EFA. No entanto, há necessidade de compreender que este instrumento tem sua validade assegurada quando orienta para a responsabilidade e o compromisso de promover a ação pedagógica principal da alternância, a integração entre a realidade d@s educand@s e a realidade acadêmica, de forma a motivar um processo de aprendizagem que permita a est@s compreender seu meio em relação ao mundo que os rodeia e nele intervir participando das mudanças necessárias ao seu ambiente socioprofissional.

O desafio posto para @s educador@s da EFASJG-ES está em conseguir estruturar seu PF de maneira a envolver todos os instrumentos pedagógicos e metodológicos traduzindo-os em uma prática capaz de consolidar a proposta de aprendizagem por eles orientada.

Interligado ao PF, está o PE, um dos instrumentos metodológicos que segundo Zamberlan (1996) e Jesus (2011) possibilita as EFAs concretizar o diálogo entre @s

educand@s, EFAs e famílias, se constituindo de questões elaboradas em equipe envolvendo educand@s e professor@s/monitor@s, tendo embasamento no contexto socioprofissional d@s jovens, com vistas a possibilitar que os temas relacionados ao cotidiano d@s alternantes venham a tornarem-se eixos orientadores do processo de aprendizagem. Ancorando-se nos estudos de Silva (2012), considerando a complexidade deste instrumento, a autora o definiu como “instrumento pedagógico por excelência utilizado pela Escola Família Agrícola na busca de ligação entre o meio escolar e o meio familiar” (p. 163). Portanto, um instrumento pedagógico que se bem articulado, estabelece a aprendizagem contínua na descontinuidade dos espaços e tempos diferentes em que a formação em alternância se consolida.

Se o PE das EFAs tem a função de interligar a vida cotidiana à escola, através da reflexão e ação, vivenciando a experiência e estruturando a sistematização da aprendizagem na elaboração e reelaboração de conhecimentos, é preciso que esteja em função deste instrumento pedagógico a prática de uma ação considerada por educadores como Freire e Gadotti (2001) essencial para o processo educacional – a função dialógica. Freire (1996) tem como proposta a busca pela igualdade apostando numa educação que tem como pressuposto o diálogo. Para Gadotti (2001), o diálogo tem virtudes, dentre elas o respeito aos educandos, possibilita escutar @s educand@s e a tolerância para compreender e conviver com o diferente.

Na alternância, o PE é elemento que se fundamenta na ação dialógica entre a escola e @s educand@s:

Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. Ele é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento. (GIMONET, 1998, p. 7 *apud* BEGNAMI, 2003, p. 141)

Assim, Freire (2001) traz uma reflexão e declara que o caminho para o diálogo está em ouvir e conversar, sendo uma das virtudes d@ educador@, cuja função e autoridade estão em mediar uma relação interativa devendo interferir positivamente na orientação para um processo de formação emancipatório. O diálogo está posto com elemento colaborador na comunicação entre @s ator@s da educação do campo nas escolas de formação em alternância.

Ampliando a discussão sobre a temática da pesquisa realizada, e buscando um retorno para a investigação sobre as concepções d@s professor@s/monitor@s na realização de suas práticas pedagógicas em uma EFA, expandindo os conhecimentos sobre esta discussão pedagógica, vejamos o que os sujeitos entrevistados nos falam sobre o PE:

(...) então a gente tenta seguir o que está programado no currículo e complementar ou modificar alguma coisa de acordo com a realidade dos alunos, conhecendo primeiro o que eles conhecem e quando o PE não ajuda a nortear muito, quando não está muito dentro do tema que eu estou trabalhando, aí eu faço como se fosse o meu PE com eles, sempre que eu inicio um conteúdo novo com eles, eu faço é... perguntas que vão motivar, que vão direcionar para eu saber o que que eles sabem sobre o assunto para depois eu poder atuar nas minhas aulas, como complementar aquele conhecimento. (Monitor@ A)

(...) então a gente usa diversos meios para tentar atingir o desenvolvimento das habilidades e competências, é... no contexto sempre norteador em cima do PE, dele, apesar de ser o nível profissionalizante, mas o PE norteia as atividades, ele é o... vamos dizer assim, o plano chave que vai ser base para o nosso encaminhamento das atividades. (Monitor@ B)

(...) sempre o planejamento ele tem que visar não só aquele conteúdo básico, claro que também, porque são necessidades importantes que eles precisam, mas também, que valorizem a realidade, que busque “casar” com o PE, que busque estar dentro daquele contexto pra que, é... exista uma relação entre um e o outro e não fica algo individual, que não faz sentido para o aluno, o PE tem que fazer sentido juntamente com a disciplina. (Monitor@ C)

A concepção do PE enquanto instrumento pedagógico que concebe a troca de experiências e a construção do diálogo entre a escola, @s alternantes e as famílias (SILVA, 2012), numa lógica ideal de promoção d@s jovens diante do contexto socioprofissional e das situações de vivência em que estão inseridos aparece nos relatos d@s monitor@s como elemento intencional de condução das suas práticas pedagógicas, ora como instrumento que possibilita complementar, ora como instrumento considerado eixo norteador no direcionamento das disciplinas ministradas.

No entanto, o PE enquanto instrumento pedagógico cuja função está em promover “as reflexões, aprofundamento, debates, teorização e sistematização do ‘problema’ pesquisado” (JESUS, 2011, p. 12), numa construção complexa visando integrar as verdades de cada disciplina, e ao mesmo tempo respeitando as diferenças e formação de cada realidade, ainda que refletido na fala d@s monitor@s com instrumento de orientação da prática, se constitui como um desafio a ser transposto na trajetória pedagógica da EFA. Vale destacar que um instrumento, implica em resultados nas

atividades de retorno, que provoca mudanças de atitudes n@s educand@s para que possam intervir e participar das mudanças necessárias no seu meio socioprofissional (JESUS, 2011).

Este instrumento que envolve professor@s/monitor@s, @s alternantes e a participação das famílias num processo de observação e de intervenção torna-se significativo quando consegue promover o interesse, levantar as dúvidas, possibilitar pensar diversas ações e inovações, e como resultado implicar na aplicação de um projeto de intervenção na realidade de cada alternante, a partir do trabalho de reflexão na EFA, proposto então pelo Tema Gerador como base para a interação entre os saberes experienciados pel@s jovens e os estudos apresentados pelos conhecimentos científicos. Silva (2003) destaca que “a alternância concreta é a que dispõe de instrumental teórico/metodológico e de formadores que possibilitam a inserção participativa do aluno”. Tê-lo como instrumento que está presente na estruturação das práticas pedagógicas na EFA está expresso nos relatos d@s professor@s/monitor@s. Contudo, percebemos, no que tange à intervenção diante da realidade d@s alternantes, ainda que na intencionalidade de assim o torná-lo, carece de relatos de ações no sentido da concretização de uma das principais características deste instrumento, ou seja, o caráter da dinamicidade, onde os dados pesquisados, refletidos e problematizados devem resultar em ações de fato operacionalizadas na prática, de forma sucessiva e organizada, num *feed bek* entre os interlocutores deste processo educativo. O desafio está na apropriação do PE como prática efetiva em direção à promoção da ruptura de uma lógica que vem dissociando a relação entre o currículo oficial e o currículo emergente, conferindo a este instrumento a devida utilidade.

O PE na formação em alternância traz em sua concepção pedagógica a evidência de que @s alternantes aprendem em todos os momentos – no tempo escolar e no tempo familiar. Ainda no diálogo com @s monitor@s em relação ao PE e as suas práticas pedagógicas, a concepção destes sujeitos traz elementos que podem alavancar uma discussão para as EFAs sobre a estruturação de um PE. É viável repensar a sua função em relação um currículo pautado no domínio disciplinar como requisito de aprendizagem sustentando na segmentação, ou, à consolidação de um PE cuja sua estrutura organizacional esteja a serviço de um currículo integrador, mais dinâmico e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho, um instrumento das possibilidades de encontro dos diferentes saberes fundados em formas distintas de validação, de favorecimento do desenvolvimento de sujeitos que, na convivência mais aberta e respeitosa com as

diversas formas de manifestação do outro, encontrariam espaço para afirmar a própria identidade (SANTOMÉ, 1998). A estruturação do PE nas EFAs precisa centrar-se na alternância enquanto ser social em formação com potencialidades de intervir e transformar, esta é uma lógica que está atenta ao princípio da formação plena da alternância.

São muitos os desafios diante da complexidade que está presente na formação em alternância. Silva (2012) ao considerar o PE um instrumento pedagógico por excelência utilizado pelas EFAs para promover a interligação entre o meio escolar e o meio familiar apresenta em seus estudos uma visão dos agricultores em relação a este instrumento. Estes sujeitos se colocam com dificuldade em colaborar nas atividades escolares dos filhos, associado a esta dificuldade, está a valorização do saber escolar entre a população rural, reforçando uma tendência entre os pais e os alunos de perceber o envolvimento das famílias no processo de formação desenvolvido pelas EFAs apenas pela recepção dos conteúdos e informações desenvolvidos no meio escolar. Esta visão relatada pela autora, presente nos contextos das EFAs, fomenta nas discussões pedagógicas da formação em alternância, o desafio de encontrar ações eficazes que possam romper com este paradigma, com esta ruptura. As famílias precisam reconhecer-se como pertencentes a este projeto educativo desenvolvendo um papel essencial, já que as dinâmicas para o processo de aprendizagem da alternância estão intrinsicamente ligadas ao envolvimento destes sujeitos e à sua função social na condução deste projeto educativo.

No campo da aprendizagem dos alternantes, outro elemento significativo no processo de estruturação do PE registrado pelos participantes da pesquisa, enquanto instrumento sequencial de orientação das suas práticas pedagógicas está a abordagem sobre os Temas Geradores como dinamizadores dos conteúdos ou subtemas a serem trabalhados nas disciplinas.

(...) nesse PE você tem os Temas Geradores, a partir desses temas geradores, você tem os subtemas que são os PE em si, e de acordo com o assunto de cada tema gerador por turma, é que os conteúdos das disciplinas, eles acompanham de acordo com o assunto que está sendo trabalhado no Tema Gerador. (Monitor D)

Sobre esta menção, entendemos que a proposta de formação em alternância tem em seus princípios pedagógicos elementos de sustentação com analogia aos princípios freirianos, quando considera as relações do homem com a sociedade, por estarem com ela e estarem nela, podendo dinamizá-la. Haja vista que segundo Freire (2009) o conhecimento se constrói e reconstrói nas interações sociais significativas. A Pedagogia

de Freire se inter-relaciona com a formação em alternância por terem como prática pedagógica o princípio da construção conjunta, e da troca de saberes entre educand@s e educador@s. Para este educador os Temas Geradores são situações de desafio apresentadas ao grupo sobre a realidade em que estão inseridos. Na formação em alternância, é exatamente a ideia de Tema Gerador compreendida em Freire (1980) que também precisa ser praticada:

(...) procurar um Tema Gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Na medida em que o homem toma uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia essas temáticas da realidade. (p. 32)

Ao referenciar os Temas Geradores como aporte para a estruturação do PE e conseqüentemente orientadores da estruturação das práticas pedagógicas, neste viés de compreensão da relação existente entre os princípios freirianos e o projeto pedagógico da formação em alternância, é essencial que a definição destes Temas venha emergir da participação e socialização d@s ator@s envolvid@s no projeto pedagógico desta formação, especificamente da realidade d@s alternantes da EFA, estes envolvidos de forma ativa como sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem, numa dimensão cujo caráter integrador dos conteúdos venha se tornar o eixo central da formação técnica e humana d@s alternantes.

Fica claro que a escolha dos Temas Geradores diante deste viés se torna um desafio para a EFA, visto que a reestruturação do PF no início de cada ano letivo ainda é uma ação que, segundo @s monitor@s se realiza com base no que foi observado durante o ano que antecedeu, fato este que evidencia a necessidade de uma dimensão mais participativa, conseqüentemente a escolha dos Temas Geradores se torna na EFA uma grande questão que precisa ser considerada como ponto de discussão entre @s educador@s, na expectativa de avançar quanto ao papel que cada segmento envolvido nesta formação deve ter na escolha destes Temas.

Reconhecemos que esta é uma trajetória em que conseguir tornar as decisões de fato coletivas, é trilhar um caminho cuja persistência está em acreditar que a formação não se dá somente pela revelação dos conteúdos escolares, mas na assimilação e no significado destes conteúdos para @s alternantes, no sentido de promover a solução dos conflitos que emergem no cotidiano da vida. Atitude esta que necessita ancorar-se na realização de um trabalho interdisciplinar caracterizado pela ousadia de permitir que @s alternantes se qualifiquem cada vez mais, exercitando o pensar, o elaborar e o agir,

diante das realidades vividas, e contempladas quando de fato a definição dos Temas Geradores considerar o que está presente nos contextos de inserção e de pertença destes sujeitos.

Os conteúdos a serem trabalhados dentro dos Temas Geradores são fundamentais na proposta pedagógica de alternância, se ancorados em práticas contextualizadas provocando o que, segundo Gadotti (1988), é considerado por Paulo Freire, ao insistir numa nova estrutura do conhecimento, a permissão para @s alun@s reelaborarem e reordenarem seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Tanto na abordagem feita nos relatos d@s monitor@s da EFA, quanto na proposta pedagógica do curso onde os sujeitos participantes da pesquisa atuam, a Pedagogia da Alternância via Temas Geradores estão nos discursos pedagógicos apresentados por estes segmentos, como orientadores do projeto educativo na formação d@s alternantes:

Na proposta pedagógica do curso onde @s professor@s)/monitor@s (as) atuam – Ensino Médio e Educação Profissional, o desenvolvimento dos saberes na Alternância, dar-se-á a partir de Temas Geradores, os quais permeiam a realidade social do aluno, implementados pelos Subtemas – que é a própria pesquisa na realidade, de forma que há sempre uma ligação forte com o Tema Geral e os Subtemas, sendo o eixo condutor das organizações curriculares e respectivas matrizes. Na verdade, são os subtemas que vão provocar toda a dinâmica do conteúdo. (ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA EFASJG-ES, 2013).

Ao revelarem no discurso o desejo de organização de uma EFA de acordo com os preceitos filosóficos do projeto pedagógico da formação em alternância, este desejo só se aproximará desta realidade à medida que persistirem na concepção de práticas que se aproximem do pensamento de Cunha *et al.* (2013) quando problematiza sobre o que deve ser prestigiado nas práticas pedagógicas, considerando a proposta de formação que está posta para os CEFFAs atualmente, cuja as práticas devem ser alicerçadas num projeto de educação contextualizado, ou seja, práticas que considerem o lugar dos sujeitos e a história por eles vivida, numa perspectiva de formação emancipatória. Sobre esta problematização em relação à formação que acontece nos CEFFAs a autora acrescenta que:

Os sujeitos do campo terão na escola o caminho para elevar sua condição de ver mais nitidamente para além do percebido pelos sentidos ou pela tradição, quando o currículo ultrapassar uma listagem de conteúdos e tornar-se problematizador, auxiliando-os a perceber a dramaticidade de si nos contextos atuais, da sua relação com os outros

sujeitos e com os contextos históricos dos sujeitos em si como problemas. Problematizar não numa simples relação de pergunta-resposta, mas no exercício de uma constante inquietude. “Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”. (CUNHA *et al.*, 2013, p. 257-258)

Esta perspectiva se associa ao pensamento de que no projeto pedagógico da alternância o foco principal está em perceber que o processo de formação dos sujeitos alternantes deve priorizar os diversos espaços e momentos educativos, tendo uma intencionalidade pedagógica clara sobre que ser humano, que sujeitos se querem formar.

A prática pedagógica exige uma ação política no desenvolvimento do processo formativo da alternância, segundo Gimonet (1998) *apud* Silva (2012), a verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo, onde a busca dos conhecimentos historicamente construídos através das lutas e vivências familiares, nas suas organizações e movimentos devem se constituir como elementos fundantes neste processo de formação.

A partir desses aspectos elencados, diante dos relatos d@s monitor@s sobre suas práticas pedagógicas em relação ao PE, destacamos a fala d@ monitor@ a seguir, em que o meio social e profissional ainda que implícitos, aparecem como elementos integradores na concepção das suas práticas pedagógicas. Constata-se uma visão ampliada que se aproxima da lógica do diálogo entre os saberes experienciais, práticos com os saberes escolares, científicos, abstratos, partindo então da realidade e retornando a ela com proposta de ações, de intervenções. Uma preocupação não somente quanto ao acesso, mas à forma como o conhecimento é constituído.

Então a referência dos meus planos, assim do que pensar pras minhas aulas, pro meu trabalho em sala de aula com o estudante é a partir do tema gerador. Nesse tema gerador vc já tem pistas do que trabalhar dentro do currículo escolar, a gente não foge totalmente do plano curricular comum, a base comum. (...) Então, é um processo, é... o ensino-aprendizagem na PA, bem como eu penso toda instituição de ensino, você vai fazer primeiro um abordagem da base, do conhecimento que eles tem, vê, fazer uma análise da realidade pra depois você levar uma teoria que tem o embasamento, que alguém defini assim, e a partir disso eu trabalho. Então eu gosto sempre de partir primeiro de um conceito que eles tem, fazer uma abordagem do meio deles pra depois chegar com a teoria, trabalhar com eles as teorias postas, que existem. (monitor@ E)

@s professor@s/monitor@s ao se envolverem na dinâmica pedagógica da alternância assumindo-se como responsáveis pela articulação das atividades e conteúdos das vivências d@s alun@s, fazem a mediação pedagógica entre os PE e as atividades curriculares e extracurriculares (SILVA, 2012).

O processo educacional desenvolvido nas EFAs, ao pautar-se nos princípios pedagógicos da alternância, traz em seu enfoque a possibilidade de promover entre @s educand@s e @s professor@s/monitor@s uma composição coletiva para um trabalho pedagógico que venha a englobar a organização de conteúdos que nortearão a elaboração e reelaboração de conhecimentos significativos. Estes sujeitos tornam-se aliados de suas próprias ações neste processo educacional. Esta perspectiva está caracterizada por Rodrigues (2008) ao descrever que:

A abordagem pedagógica da alternância situa o monitor, e também o aluno, como atores ativos no trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola. Assim, fala-se em participação ativa do aluno; no tema gerador; no plano de pesquisa; em questões provocativas colocadas pelo monitor; em trabalhos em grupo; em levantamento de opiniões de observações do coletivo; em enquetes; enfim, de elementos relacionados a um tipo de pedagogia voltada para a ligação entre o que se passa na realidade do aluno e o que é ensinado por meio dos planos, dos temas geradores e dos conhecimentos trabalhados na escola. (p. 171)

Em consonância com o que está dito acima, na lógica da formação em alternância a prática pedagógica d@s professor@s/monitor@s, de acordo com Gimonet (2007), não pode estar centrada apenas nas disciplinas. Enquanto sujeitos ativos do processo de aprendizagem na formação em alternância precisam despertar n@s educand@s inquietações rumo à promoção de mudanças necessárias que irão se concretizar nos contextos sócios familiares e profissionais destes sujeitos.

Na prática pedagógica d@s professor@s/monitor@s outro instrumento pedagógico que se torna imprescindível no trabalho por eles realizado são as Visitas de Acompanhamento às Famílias. Estruturado em forma de equipe, este instrumento tem como objetivo garantir o envolvimento permanente das famílias d@s educand@s visando à participação efetiva no dia a dia da escola, assim como, o fortalecimento da associação dos pais.

Do ponto de vista da essência da alternância, depreende-se que a visita da equipe de professor@s/monitor@s ao meio familiar d@s educand@s consolida um momento de troca de experiências que envolvem as demandas familiares e escolares, num

encontro de forma mais espontânea, sobre questões que estão envolvidas em todo o processo educacional de formação: aspectos pedagógicos; sócios profissionais; aspectos intelectual, humano e comunitário; de âmbito técnico. Este instrumento fortalece e estreita os laços de ligação entre a escola e a família, com interfaces no processo de aprendizagem.

Reconhecendo a importância deste instrumento pedagógico – a Visita de Acompanhamento às Famílias – a partir do que relatam @s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES, buscamos entender como pensam, organizam e efetivam suas práticas pedagógicas. Neste sentido destacamos a seguir os depoimentos d@s professor@s/monitor@s participantes desta pesquisa:

Um dos preceitos pra gente trabalhar conhecendo a realidade do aluno é conhecer a realidade dele indo até ela mesma, e...isso muda muito a forma da gente trabalhar porque a visita ela tem não só um cunho pedagógico, da gente levar como tá o aluno na escola, mas tem um cunho técnico também. (...) conhecer a propriedade do aluno, que a maioria deles tem propriedade, reside no meio rural e tá não as vezes na hora resolvendo, fazendo uma visita de Extensão Rural mesmo, mas a gente se oferecendo, se colocando a disposição pra ajudar no que for preciso, que o aluno faça essa ponte entre a escola e a família pra gente poder ajudar também no que a família precisar pro desenvolvimento da agricultura, da pecuária, do que ele... da atividade que eles estiverem praticando. (Monitor@A)

Olha, pra mim, a visita à família é uma das coisas mais importantes na EFA (...) é o momento de você entrar em contato com a família, a realidade da família, é a realidade de um aluno. (...) as vezes os pais, eles tem uma certa dificuldade de chegar até a escola, a dinâmica de trabalho deles, e quando você vai a família você consegue chegar lá, como ponto positivo você consegue falar sobre a escola, os instrumentos pedagógicos toda a atividade cotidiana da escola. (...) Quando é possível, e a gente sempre acha interessante e sempre tenta trabalhar, que vá um profissional da parte agrícola, isso quando a família dá abertura da gente acompanhar a propriedade também, dá uma olhada, olhar se tem alguma intervenção, alguma sugestão, claro que, assim... isso é mais comum se os pais derem uma abertura. (Monitor@ B)

Ao trabalhar com a formação em alternância, todos os aspectos e momentos vivenciados pel@s jovens e suas famílias devem se integrar no processo educativo.

Nos relatos d@s professor@s/monitor@s sobre a ação pedagógica realizada durante as Visitas de Acompanhamento às Famílias e a relação desta ação na interferência da realização das práticas pedagógicas, percebemos nestes relatos que está explícito a intenção e a finalidade em conhecer a realidade d@s alternantes, porém ainda está presente uma lacuna em relação à compreensão deste instrumento pedagógico

enquanto caminho para a possibilidade das interações referenciadas por Silva (2006) como uma associação entre o programa escolar e as vivências no seio familiar.

Retomando o PF como instrumento norteador dos projetos educativos d@s alternantes, nele deve estar compreendida toda a dinâmica que necessariamente precisa orientar a ação d@s monitor@s em relação à Visita às Famílias. Esta ação deve ser planejada e dinamizada interagindo com as famílias d@s alternantes de forma a contemplar o currículo, os projetos, os problemas colocados pel@s alternantes em relação aos seus reais contextos de vivência. Está neste instrumento pedagógico a possibilidade de se estabelecer o verdadeiro diálogo entre os sujeitos educador@s da escola, os pais, a sociedade e @s alternantes, numa intensa negociação entre estes segmentos, quando realizada de forma a articular as questões específicas da realidade de cada educand@, ou seja, ao realizar a Visita de Acompanhamento às Famílias, cada momento deste se torna único diante do projeto educativo de formação que está estabelecido em relação as expectativas, problemas, indicadores que necessariamente estão presentes no real contexto da família e d@ alternante visitad@. Uma visita que não contempla todos estes elementos, se não planejada, ou realizada apenas no sentido de cumprir uma rotina de trabalho dentro do ambiente escolar, torna-se uma ação distanciada do que preconizam os estudos e princípios da formação em alternância. Se as informações e os objetivos não forem claros, não há possibilidade de diálogo, não há negociação entre as partes envolvidas.

Na ação pedagógica d@s professor@s/monitor@s em relação às Visitas de Acompanhamento às Famílias está caracterizada ainda a intenção que segundo Silva (2012) pode ser denominada “identidade do monitor-técnico” representando a figura do extensionista rural, ao mencionarem a possibilidade de estar intervindo nas propriedades dos familiares d@s educand@s quando consideram a Visita à Família de cunho técnico e quando vai um profissional da parte agrícola para fazer intervenções na propriedade familiar caso a família permita. Esta concepção d@s professor@s/monitor@s só terá relevância a partir do momento em que estes sujeitos perceberem a necessidade de profissionalização dos agricultores familiares, e fundamentarem suas ações numa concepção pedagógica que resida na capacidade de compreender o que propõe Silva (2012):

A construção de um processo de difusão de tecnologias sob novas bases: em vez do modo vertical, cartesiano, um processo em que a construção do conhecimento desenvolva-se de forma heterogênea, transdisciplinar, reflexiva e não hierárquica. E nesse processo não

cabe ao monitor realizar uma extensão e sim, conforme perspectiva de Freire (1988), um processo de comunicação. (p. 177)

Este pensamento de Silva (2012) em relação às funções d@s professor@s/monitor@s no meio familiar, enquanto sujeitos com a responsabilidade educativa de acompanhar a vivência d@s alternantes no espaço escolar e nas relações de aprendizagem e convivência no espaço sócio familiar, se coaduna com a compreensão posta por Freire (1988):

Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (...) Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. (...) [Assim], A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (p. 45-46)

Todas estas possibilidades fazem d@s professor@s/monitor@s sujeitos que em sua ação pedagógica venham a promover um clima de maior confiança entre @s alternant@s, suas famílias e tod@s @s ator@s responsáveis pelo processo de formação em alternância.

Dessa maneira, negar a ação dialógica, a ação da real comunicação no projeto educativo da alternância, compromete a formação d@s jovens alternantes, ficando os organismos educativos como segmento único e centralizador no processo de formação. A família e @s alternantes deixam de legitimar seu legado, num projeto educativo cuja consolidação só acontece, se houver uma interação de relações entre estes sujeitos e os demais ator@s que deste projeto fazem parte.

Ainda quanto à concepção d@s professor@s/monitor@s com relação ao seu fazer e sua prática diante do instrumento pedagógico de Visitas de Acompanhamento às Famílias, nota-se que estes sujeitos em seu discurso buscam demonstrar o reconhecimento da família como parte do processo, a valorização do encontro com a família, relatam que diante da realidade revelada, as concepções de “ser professor@/monitor@” se modificam na forma de conceber as suas práticas pedagógicas. No entanto a percepção de que está neste ato pedagógico a possibilidade de instituir o diálogo entre escola e família numa interação onde a troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, sobre o que pode ser apreendido com as famílias enquanto relação dialética entre os saberes científicos e os saberes empíricos, do senso comum, experienciados,

ligadas ao meio familiar d@ alun@, ou seja, o conhecer, o pesquisar para uma intervenção qualitativa no processo pedagógico, ainda revela ser necessário enquanto uma ação educativa presente nos princípios filosóficos destes sujeitos atuando como educador@s da formação em alternância.

Eu acho as visitas às famílias um dos instrumentos mais importantes que nós temos. (...) é uma forma de você estar realmente conhecendo a realidade do aluno, é uma forma de você saber realmente com que sujeitos você está lidando, e dos pais também podem conhecer mais sobre a escola, porque há essa troca. (Monitor@ C)

(...) as visitas às famílias, é muito bom pra gente, que a gente vê a realidade das nossas crianças também, o que a gente pode ajudar a eles um pouco mais depois que você vê a realidade deles em casa, você tem um anseio maior de ajudar aquelas crianças. (Monitor@ F)

Outra questão levantada no relato de um@ monitor@ está no surgimento da representação da figura familiar no trabalho pedagógico d@s monitor@s, uma abordagem retratada por Silva (2012) em seus estudos sobre a alternância, está na maneira como emerge a figura do monitor pai, amigo, que se liga ao contexto relacional marcado pelo afeto, confiança e amizade. Assim, para @ monitor@ as relações de afeto ou desafeto podem se consolidar de forma mais eficaz após conhecer a realidade da família d@s alternantes.

(...) estreita muito esse laço entre a escola, o aluno e a família. O contato com a família te traz mais segurança, você conhecendo a realidade de cada aluno, você se sensibiliza mais ou menos dependendo da circunstância que você vê no aluno, você encara ele como sendo seu filho ou seu irmão. (Monitor@ D)

O sentido da relação escola, professor@/monitor@ e família, no relato a seguir, expressa o reconhecimento da importância de conhecer a realidade, mas para além desta necessidade percebe-se que há um compromisso em buscar a participação da família tanto no período em que @s alternantes estão no meio escolar, como no período em que estão em casa, no ambiente familiar. Na intenção de consolidar a participação das famílias no meio escolar, fica caracterizada a preocupação de responsabilizar-se por uma formação em alternância cujos fundamentos filosóficos sustentam a condução de um ambiente pedagógico participativo. Vejamos o depoimento d@ professor@/monitor@:

(...) é uma oportunidade de o monitor visitar a família, conhecer a realidade desse aluno, estar presente, se aproximar mais da família do estudante e até perceber se ele está levando alguma coisa da escola pra desenvolver junto com a família. (...) quando você se depara com a realidade do aluno você percebe às vezes algumas características dele

na escola, você vê na família porque ele se identifica com determinada atividade, a participação da família, o quanto a família está presente no processo ensino-aprendizagem do filho, quanto acompanha, e sem contar assim, é... você consegue estender um convite pra família, que a escola não é um ambiente, ah...eu vou mandar o meu filho pra escola de 2^a a 6^a e acabou, mas ser extensivo, olha a família também pode estar vindo na escola, participar, se fazer presente nas atividades da escola. (Monitor@ E)

Begnami (2006) enfatiza que no movimento da Pedagogia da Alternância, tod@s ator@s devem ser postos em ação, por isso uma pedagogia complexa na gestão educacional. Nesse movimento o autor afirma que “não existe CEFFA sem a responsabilidade efetiva das famílias” (p. 29). Acontecendo de forma natural e espontânea, está na instituição familiar a instância inicial do processo de aprendizagem dos sujeitos alternantes. O espaço e o tempo familiar tem importância ímpar no processo educativo da formação em alternância, por isso o desafio está em envolver ao máximo os pais neste processo. Silva (2012) relata em seus estudos que:

Em uma experiência de alternância a atuação direta e sistemática d@s monitor@s no meio familiar possibilita às famílias e aos alunos não apenas outra maneira de perceber a atuação d@ monitor@, mas favorece a melhor compreensão sobre a dinâmica de formação em alternância, e conseqüentemente, maior implicação desses atores no processo educativo. (p. 175)

Esta autora acrescenta que na apreensão das relações educativas que veem sendo estabelecidas por meio da formação em alternância caracterizada pela sucessão de tempos – o escolar e o familiar – a intenção dos CEFFAs de organizar e associar no processo de formação os conteúdos e as vivências realizadas pel@ alun@ no meio familiar, revela-se ainda de certa forma com fragilidades, na medida em que as famílias ainda não compreendem os propósitos pedagógicos da alternância e também por não estarem preparadas para inserir-se na dinâmica pedagógica desta formação. (SILVA, 2006)

Os instrumentos pedagógicos que orientam a formação em alternância possibilitam a construção do vínculo entre a escola e o meio sociofamiliar e profissional d@s jovens do campo, facilitando os caminhos para a realização da aprendizagem. São estruturados junto à equipe de trabalho nas EFAs, envolvendo a participação das famílias e a associação de pais. @s professor@s/monitor@s exercem um papel essencial na dinamização destes instrumentos metodológicos através de suas práticas pedagógicas. Silva (2012) ao descrever sobre a responsabilidade educativa em que @s monitor@s

estão envolvid@s nas orientações pedagógicas e no acompanhamento d@s educand@s nas vivências nos espaços escolares e familiares, salienta também sobre o significado social que ocupam, entendendo que na exigência de uma identidade diferenciada dos demais docentes, o trabalho d@s professor@s/monitor@s não se define apenas no exercício de uma profissão, mas num papel de educador “aquele que articula os vários parceiros, colaboradores no processo de formação dos alunos”. (BEGNAMI, 2003, p. 71)

Na oportunidade, durante a realização da pesquisa, foi possível acompanhar uma equipe da EFA no desenvolvimento desta atividade – a Visita de Acompanhamento às Famílias. Primeiramente, foi possível perceber que a EFA enfrenta problemas de estrutura física para concretização das visitas, pois frequentam esta escola, jovens que moram a certa distância e a equipe necessita de transporte para chegar até as famílias d@s alternantes, não dispondo deste recurso de forma suficiente. Outro fato que pode ser destacado está no grande número de alternantes, com frequência contínua na EFA, o que, segundo Silva (2012), este é um fator que pode inviabilizar a inserção efetiva e sistemática d@s monitor@s no meio familiar. Ocorreu também que as famílias que estavam agendadas para receber a visita, no caso três alternantes e seus familiares, apenas uma teve condições de receber a equipe, sendo que a segunda família deixou a avó d@ alternante para nos receber e a terceira família não se encontrava em casa, ambas justificando, através desta avó, que em função da rotina de trabalho na propriedade, tiveram que se locomover para a propriedade rural que ficava em outro local distante da residência d@s alternantes, mas que segundo esta avó, “as famílias estavam satisfeitas com o trabalho da EFA”.

Silva (2012) destaca que nesta experiência pedagógica:

Estes aspectos revelam um dos grandes desafios colocados para as EFAs na implementação dos princípios de uma verdadeira alternância: a revisão de sua estrutura organizacional e a definição de sua função social, desvelando e enfrentando os dilemas e paradoxos vivenciados entre a escolaridade e a formação técnica, entre o caráter local e universal da escola. (p. 175)

Ao destacarmos o conjunto de ações e concepções que se revelaram nos relatos d@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES em diálogo com @s autor@s estudiosos da formação em alternância ou Pedagogia da Alternância, cuja abordagem envolve a dimensão educativa, social e política em que estes sujeitos desenvolvem suas práticas pedagógicas, percebemos expressos as possibilidades e os limites das experiências

pedagógicas em que estes sujeitos estão inseridos enquanto um d@s ator@s do processo de formação na EFA.

Na formação em alternância os princípios pedagógicos e os instrumentos metodológicos se valida quando alicerçados numa construção coletiva, em que a cultura da participação e do diálogo está posta como elemento fundante para o resultado de uma aprendizagem significativa para a vida d@s alternantes. A escola e a família, ambas se tornam contextos de desenvolvimento destes sujeitos e, portanto carecem de interação, especificamente no projeto educativo da formação em alternância, este é um dos eixos principais que o norteia. Não havendo diálogo entre estes sujeitos, o projeto educativo tornar-se deficitário, excludente. Impossibilita-se uma formação para a intervenção, compromete o papel político social da instituição escolar em formar @s alternantes a partir e no meio do qual vivem e participam.

Neste cenário @s professor@s/monitor@s das EFAs estão diante de desafios históricos a serem rompidos, num processo educativo ainda considerado novo, em construção, porém, que surgiu em meio à implantação do projeto de modernização da agricultura brasileira, desenvolvido em nossa sociedade a partir dos anos de 1960, e que, como descreve Silva (2012, p. 176) “acirrou a exclusão social no campo, gerando inúmeras consequências e impactos sociais, econômicos e ambientais”.

No que se refere ao projeto pedagógico e metodológico da alternância, no viés de discussão sobre as práticas pedagógicas dentro deste projeto, ao refletir sobre as possibilidades e limites diante das dinâmicas pedagógicas que são peculiares a esta formação, Souza (2008) traz um pensamento em que coloca a alternância como um projeto que perdura frente a um processo cujos desafios são muitos e fomentam a necessidade de um debate constante sobre as reais possibilidades da formação em alternância.

Mesmo que sejam superados os limites político-institucionais, há outros, entretanto, tão significativos quanto complexos. Do ponto de vista didático-pedagógico a Pedagogia da Alternância se sustenta no eixo de formação família-escola. Mesmo que todos os problemas da escola sejam solucionados, há os limites próprios aos estudantes, às famílias, ao meio sociocultural e econômico no qual estão inseridos. Mesmo quando os monitores são qualificados para a tarefa, suas visitas pedagógicas e técnicas confrontam a condição real que ordena a vida dos estudantes e suas famílias: precariedade das condições de vida, necessidade da utilização da força de trabalho dos jovens na reprodução da vida familiar, pouca ou nenhuma escolaridade dos pais e, ou, pouca ou nenhuma capacidade e, ou, interesse dos pais em fazer sua contrapartida no projeto pedagógico, dentre outros fatores. (p. 14)

Na experiência pedagógica da alternância, no decorrer do trabalho docente @s professor@s/monitor@s, como um dos sujeitos responsáveis pelo processo de formação d@s alternantes, devem ocupar uma posição estratégica diante das especificidades desta formação, não como detentores únicos dos conhecimentos de via única, mas de orientadores de um processo de aprendizagem complexo, sendo mobilizadores dos saberes empíricos, das experiências, das histórias do contexto familiar e da vida socioprofissional em comunidade, estabelecendo relações de interação entre estes saberes e os saberes científicos instituídos, concebendo a articulação entre a lógica da formação e a lógica da vida.

Com esta compreensão a formação em alternância em sua trajetória necessita constituir-se como projeto pedagógico cuja concepção, as práticas e suas implicações devem estar em constante debate buscando caminhos que possam conduzir a um entendimento maior sobre os fundamentos filosóficos e metodológicos da alternância, sobretudo por ser uma experiência pedagógica considerada relevante diante do projeto educativo para a educação do campo. Para Silva (2012), o desafio da construção da parceria autêntica para um processo de formação em alternância que qualifique e atenda as necessidades desta formação, está na realização de um projeto educacional que exija a superação das velhas representações, lógicas e práticas perante a escola e a educação.

4.2 A formação inicial e continuada do MEPES: sentido e (re)significado da prática pedagógica

A formação de educador@s tem sido uma temática muito presente no cotidiano das discussões educacionais, com o objetivo de impactar de forma significativa o trabalho docente. Esta formação tem visado a introdução de várias experiências pedagógicas curriculares com a intenção de promover o aprimoramento das práticas pedagógicas nas instituições escolares pensando num processo educacional que possa garantir uma educação de qualidade para @s educand@s.

Sob esta ótica, é imperativa a compreensão de que o processo de formação de educador@s consiga estabelecer uma relação consciente entre estes sujeitos e o significado do seu trabalho docente, diante do que lhes é demandado enquanto educador@s que atuam nos diversos segmentos e áreas da educação brasileira.

Silva (2012) ao fazer uma apreciação quanto ao processo de formação de educador@s que vêm sendo empreendido no sistema educacional brasileiro, explica que esta

formação não responde à demanda e à realidade das EFAs que, apesar de não serem recentes em nossa sociedade, carecem de reflexões e avaliações que possibilitem compreender melhor a natureza e as características das atividades educativas desenvolvidas em seu âmbito.

Além da formação acadêmica, para atuar nas EFAs há um processo de formação de monitor@s cujo objetivo é a orientação sobre a proposta pedagógica de alternância de modo que se apropriem dos fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos, integrando-se no trabalho das EFAs onde irão atuar. No caso da EFASJG-ES, os professor@s/monitor@s sujeitos desta pesquisa participaram da formação inicial oferecida no Centro de Formação e Reflexão (CFR) do MEPES onde vivenciaram nesta formação a mesma dinâmica das escolas, utilizando os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância. “Paralela à formação inicial ocorrem as formações continuadas, que constituem momentos de estudo, debates, palestras, pesquisas sobre questões sugeridas pelos próprios monitor@s como necessárias à melhoria do trabalho, e da formação por área”. (JESUS, 2007, p. 132)

De modo especial para esta pesquisa, não pretendemos aprofundar a discussão sobre a temática da formação docente. Esta categoria de análise deseja sim, compreender como os professor@s/monitor@s da EFA organizam suas práticas pedagógicas à luz da formação inicial, continuada e por área, proporcionada pelo MEPES enquanto instituição responsável pelos processos formativos dos docentes que são sujeitos desta pesquisa.

Nesse sentido, propomos identificar nas práticas pedagógicas dos professor@s/monitor@s da EFASJG-ES, como articulam a formação empreendida pelo MEPES, por se constituir uma condição indispensável para atuar no trabalho docente nas EFAs, portanto, um olhar com foco na relação/ação da formação e da prática do educador@s para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos educand@s.

Quanto ao aspecto acima descrito, os professor@s/monitor@s, conforme os dados registrados nas entrevistas apontaram os seguintes indicadores:

Eu acho que a formação é importantíssima, a gente passa por um processo da formação inicial, e tem a formação continuada ao mesmo tempo. A formação inicial, ela não é desvinculada da escola, a gente já inicia na escola e vai com a formação inicial já como professor. (...) Da mesma forma como a gente atua aqui na escola, eles atuam com a gente lá, a gente leva nossa realidade, nossos problemas, a gente sugere os temas que são importantes de serem discutidos na formação e o MEPES tenta proporcionar, na medida do possível, a gente

trabalhar com temas atuais que vão ajudar a resolver as nossas dificuldades dentro da escola. (Monitor@ A)

Eu observo de quando eu entrei... hoje eu acho assim que ela atende mais a realidade do monitor, principalmente do monitor jovem. Eles conseguem chamar a atenção dele e dinamizar a atuação dele na escola. (...). Isso seria a formação inicial, a nossa, continuada, é sempre debatida, pontos chaves que a gente levanta, por exemplo, a gente na semana passada teve a formação continuada, e foi trabalhada sobre a questão do currículo. Isso faz com que a gente faça uma reflexão sobre o nosso cotidiano. (Monitor@ B)

Contribui muito, nós temos a formação inicial que o monitor que vem trabalhar na Pedagogia da Alternância, ele tem possibilidade de conhecer os elementos pedagógicos, a história da Pedagogia da Alternância no ES, é uma formação muito rica. (...) Além da formação inicial tem a formação por área. Os monitores por área de disciplina, áreas de estudo vão se reunir de todas as escolas e nesse momento então quando esse grupo se reúne é justamente feito uma análise de novo do nosso currículo por área, o que a gente está trabalhando dentro das nossas disciplinas que pode ser aperfeiçoado, que nós podemos adaptar melhor ao tema gerador, fazer um estudo de novo daquele currículo posto em relação aos temas geradores. E a formação continuada, ela acontece 2 a 3 vezes ao ano, onde reúne todos os monitores e nessa formação são discutidos temas que as escolas percebem que tem necessidade de haver um aprofundamento. (Monitor@ E)

Percebemos nos depoimentos d@s professor@s/monitor@s o reconhecimento da importância da formação realizada pelo MEPES, principalmente ao destacarem que o processo de formação acontece havendo uma semelhança com o que @s professor@s/monitor@s irão vivenciar em seu trabalho, a metodologia aplicada no processo de formação destes sujeitos torna-se semelhante ao trabalho docente que é desenvolvido nas EFAs. Outro fator que destacaram é a possibilidade de estarem colocando em discussão a sua realidade, ou seja, as necessidades formativas surgem da prática cotidiana, as demandas de formação surgem dos contextos reais da prática e são considerados eixos norteadores nas dinâmicas de formação promovidas pelo MEPES.

Garcia-Marirrodriaga e Calvo (2010, p. 98), em seus estudos sobre a necessidade de formação e acompanhamento d@s ator@s da alternância, destacam que “os conteúdos da formação de monitores não devem ser limitados a uma ação de certificação e atitudes pedagógicas.” Para estes autores, atuar como monitor@s é diferente da atuação d@s professor@s das escolas tradicionais, assim a formação deve atender às suas necessidades aplicando o mesmo sistema pedagógico da formação em alternância que se realiza com @s alternantes.

Para @s professor@s/monitor@s a metodologia de formação utilizada pelo MEPES pode ser considerada um estímulo para a estruturação de suas práticas pedagógicas. Ao contemplar as mesmas dinâmicas da formação em alternância que são utilizadas no cotidiano de suas práticas pedagógicas, se estabelece uma ação dialética onde @s monitor@s dialogam com eles mesmos, avaliando e refletindo sobre suas ações, e com o outro.

Segundo Perrenoud (1997, p. 87), “a formação é constantemente consolidada ou enfraquecida pelos estímulos que o professor recebe no dia a dia”. É nesta dinâmica que @s professor@s/monitor@s devem procurar elencar os desafios deste projeto de formação, as relações de interação que precisam ainda ser estabelecidas entre a escola e as famílias d@s alternantes; a verdadeira compreensão dos instrumentos metodológicos por todos @s ator@s que compõem a equipe da formação em alternância, na busca por garantir a cultura da participação; o trabalho interdisciplinar nas ações pedagógicas ainda segmentadas. Este último está para a formação em alternância como elemento fundante, que se concebe a partir do estabelecimento dos Temas Geradores e que tem como função educativa nortear as ações que serão planejadas para serem realizadas durante o tempo escolar/familiar d@s alternantes.

Nesta concepção posta pel@s professor@s/monitor@s em seus relatos sobre a formação inicial, continuada e por área, constata-se a apreensão de um processo formativo onde os princípios formadores estão alicerçados dentro da realidade de contextos e experiências concretos. A abstração neste processo de formação ocasionaria uma formação sem transformação, um processo neutro na concretização do trabalho docente no contexto da alternância. Não há dúvida de que o sentido, o significado deste processo para @s professor@s/monitor@s, só se consolida numa formação onde há o “acompanhamento e a experiência da profissão, associando a prática à sua teoria, a partir de processos de pesquisa-ação, de produção de conhecimentos para alcançar maior lucidez sobre suas práticas, em complexidade e em autonomia. (GIMONET, 1999, p. 131)”. As experiências vividas no cotidiano da prática estão carregadas de elementos fundantes para alavancar o PF que é reestruturado a cada ano na EFA.

Outra colocação que se destacou na fala d@s professor@s/monitor@s, foi quando se colocarem na condição de ex-alun@s da EFASJG-ES e, conseqüentemente, em suas declarações afirmaram ter uma afinidade maior com os princípios pedagógicos e os instrumentos metodológicos da alternância. Ao falarem da formação do MEPES, sentem-se orgulhosos de terem sido egressos, sentem-se mais seguros e envolvidos,

sustentando esta posição de forma a mostrar um bom relacionamento enquanto ex-alun@s que voltaram na condição de professor@s/monitor@s. Sentem-se motivados e acolhidos por quem os acolheu, demonstram uma autoestima e um desejo de reforçar que o trabalho que realizam hoje está vinculado a toda a formação que tiveram ao fazer parte da EFASJG-ES, como alun@s. Reconhecem que esta situação os aproxima mais das dinâmicas pedagógicas próprias da formação em alternância, suas histórias pessoais servem de estímulo para a formação, mas compreendem a necessidade da formação quanto à aquisição dos elementos pedagógicos necessários para atuarem na profissão docente, no fazer educativo, nas relações que se constroem enquanto professor@s/monitor@s sujeitos da equipe de responsáveis pelo projeto de formação da alternância.

Compreendem que a posição de professor@s/monitor@s requer outras exigências para atuarem no trabalho educativo da alternância.

A formação é muito importante, às vezes eu acho assim que ela poderia focar mais em alguns instrumentos, mas ela é muito importante, principalmente, igual assim, a gente que já é aluno, que já vem, já é ex-aluno, já tem uma prática, então já tem noção de como acontece a prática pedagógica em Alternância, porém, quem vem novato, os professores que estão iniciando é fundamental pra que eles possam estar inseridos e consigam entender o que realmente é essa prática de Alternância, o que realmente se busca com a Pedagogia da Alternância. (Monitor@ C)

A formação inicial do MEPES ela é muito importante, porque é a formação do monitor. Pra quem já foi aluno, não tanto. Eu sou ex-aluna, você já domina, você já tem o conhecimento de como que os elementos pedagógicos, como esses elementos são trabalhados no dia a dia no âmbito escolar. Mas, a gente tem a visão de aluno, você não tem a formação de como trabalhar na docência, então, sem dúvida alguma, essa formação do MEPES, ela contribui e dá o embasamento que a gente necessita pra você elaborar na sua prática no dia a dia, pra você trabalhar com os alunos. (Monitor@ D)

Valorizar a formação continuada está expresso no relato d@ monitor@ a seguir ao dar ênfase a esta formação em relação à concepção deste processo, cuja denominação vem sendo descrita como “Formação Inicial e Continuada”.

Olha, a minha formação inicial quando eu fiz, eu até falo, não sei se a gente não tinha muito interesse, o que acontecia, mas eu aproveito mais hoje as formações continuadas do que quando era a formação inicial, não sei se porque eu era sozinha no grupo, então a gente não tinha amigos pra conversar, essas coisas assim... eu aproveito mais hoje a formação continuada do que na minha formação inicial. (Monitor@ F)

A compreensão de que a formação inicial, continuada e por área, respeitando em cada uma as suas especificidades, estão interligadas, é fundamental. A garantia da qualidade do projeto educativo da formação em alternância se potencializará na medida em que o desenvolvimento dos princípios pedagógicos e dos instrumentos metodológicos contemplados nesta formação se consolidarem numa dinâmica cuja prática pedagógica e educativa seja fundamentada pelas finalidades e objetivos desta formação. Tal preocupação se justifica ainda, se considerarmos que a alternância vem sendo reconhecida como um projeto de educação diferenciado e que atende às necessidades educacionais d@s jovens do campo.

Verificam-se nos relatos d@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES uma concepção de formação articulada ao exercício da docência por el@s realizada, ou seja, a formação aporta-se nas experiências das práticas pedagógicas destes sujeitos, o que destacam como ponto positivo dentro do processo de formação em que estão envolvidos no MEPES. Referem-se também à oportunidade de realizarem troca de experiências e socialização das atividades que concretizam no fazer pedagógico da docência no dia a dia, apontando para uma formação que possibilita abordar a realidade, cujos resultados os tornam mais seguros para atuarem dentro dos princípios pedagógicos e metodológicos da alternância, estes considerados ainda, como um dos grandes desafios para os sujeitos que atuam na formação em alternância, quanto à realização de suas práticas em consonância com a proposta pedagógica desta formação.

Para o cumprimento do papel de atuarem bem, como professor@s/monitor@s, cuja competência está no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas diante do projeto educativo da formação em alternância, a necessidade de uma formação permanente que intercale todos os elementos que estão presentes no contexto profissional e na prática cotidiana destes sujeitos, torna-se expressiva nas políticas de formação que envolve @s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES.

4.3 Fatores que interferem nas práticas pedagógicas

As informações, o conhecimento, tem chegado para a sociedade atualmente de forma intensa e rápida, exigindo cada vez mais das pessoas a capacidade para compreendê-los no momento em que acontecem. Realidade esta presente nas instituições escolares, aumentado com intensidade questionamentos e problematizações

causando um movimento institucional que tem indagado certas verdades consideradas até mesmo absolutas.

A partir da década de 1990, tal fato acirrou-se afetando todos os segmentos em que a sociedade está envolvida. No que tange ao sistema educacional brasileiro são inegáveis as interferências que afetaram este segmento, de ordem política, social, econômica, cultural. Assim, é necessária a compreensão de que modificações também ocorrem no cotidiano das escolas, e que interferem na prática d@s educador@s, ao confrontar sua prática pedagógica com uma realidade onde parece que tudo vem se modificando. Tal situação não é diferente nas instituições escolares que trabalham com a Educação do Campo através da formação em alternância, onde @s professor@s/monitor@s que atuam como educador@s do campo são compreendidos como pessoas que devem trabalhar dialogando com a cultura local, envolvendo-se não só com a formação d@s educand@s, mas avançando para o diálogo com as famílias, a comunidade, com os saberes locais. É um trabalho de forma contextualizada.

Na pesquisa constatamos nas vozes d@s entrevistad@s relatos de situações especificamente presentes na região de inserção da escola e também outros fatores que de forma direta ou indireta causam interferências nas práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES, como é possível percebermos nos depoimentos a seguir:

A nossa escola ela tem uma realidade bem diferente de todas as outras, por estar numa região um pouco de isolamento, foi um pouco que fez preservar a cultura pomerana aqui na escola, e... essa cultura, muitas vezes é um ponto favorável e outras vezes desfavorável pra gente, na forma de como trabalhar com os alunos, de se sentir preparado, eu por não ter, não ser dessa cultura, não ter vindo daqui. (Monitor@ A)

No depoimento d@ professor@/monitor@ há uma identificação de limites no sentido de reconhecer a escola como espaço com condições sociais e teóricas para aproximar-se do contexto cultural que se faz presente em seu local de inserção, constituído de especificidades, características, peculiaridades, que precisam ser considerados em seu processo de organização pedagógica. A EFA precisa interagir e participar ativamente na comunidade onde se insere. A atividade agrícola familiar é um espaço significativo de criar cultura e se prospera como fruto de uma cultura (GNOATTO, 2006).

Dentre os pilares da Pedagogia da Alternância, que constituem a identidade dos CEFFAs, está o “Desenvolvimento Local” reconhecido não apenas pelo desenvolvimento do potencial econômico de inserção d@s alternantes nas EFAs. Segundo García-

Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), é preciso pensar a ausência do desenvolvimento não somente como um problema econômico, mais que isto, é sim compreendê-lo como uma questão que deve ser analisada de maneira abrangente. Para estes autores “o desenvolvimento cultural deve também ser considerado como um verdadeiro motor do desenvolvimento econômico e social”. (p. 140)

Sánchez (2001) *apud* García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010, p. 141) traz ainda para essa discussão que “a educação é o processo de atualização permanente da cultura, e do ponto de vista cultural a educação é um bem de cultura, síntese e transmissão da cultura, individualização e transformação da cultura”.

Considerando especificamente o local de inserção da EFA pesquisada, é indiscutível que do ponto de vista dos aspectos culturais em que está inserida, a presença de elementos que registram toda a história d@s alternantes no seu processo educacional torna-se condição básica e essencial para o desenvolvimento local, social e político em que se insere. A EFASJG-ES localiza-se num contexto geográfico, histórico e social cuja população está caracterizada, segundo expressam Dias e Lima (2007), por um apego as suas raízes culturais, sendo o município de localização da escola – Santa Maria de Jetibá, um dos que mais tem conservado a cultura pomerana com suas tradições preservadas de forma bastante viva, muito peculiar dentro do cenário capixaba e brasileiro.

Entendemos que seja necessário considerar as diferenças regionais, argumento este que está demonstrado como condição indispensável para o trabalho pedagógico da EFA, quando verificamos nas falas d@s professor@s/monitor@s, os relatos da realidade de vivência d@s alternantes e seus familiares e como esta realidade é contemporânea no cotidiano da escola e, conseqüentemente, reflete ao desenvolver as suas práticas pedagógicas e no processo de aprendizagem:

(...) Quando você é inserido num local que é uma cultura diferente da sua, você passa por um processo de aprendizagem. É... pelo menos comigo foi identificação das principais características culturais da região, e ir adaptando a sua forma de trabalho. (...) eles são muito persistentes, extremamente persistentes e trabalhadores, isso é uma característica, então no seu trabalho, você tem que trabalhar com pessoas persistentes, às vezes digo, as vezes teimosas também, não posso negar isso, são teimosos, mas é interessante porque defende a ferro e fogo o que acreditam, (...) se você não tiver uma boa argumentação pra trabalhar você não consegue sensibilizar o jovem a respeito daquilo, porque a vivência, a prática dele é muito forte, é uma questão cultural. (Monitor@ B)

Falando da minha área, às vezes a gente nota um pouquinho que essa parte cultural, mais específica da língua em si, ela acaba pesando um pouquinho na parte escrita dos alunos, ela influencia, hoje não tanto mais, mas ha uns 10 anos atrás, 15 anos atrás, onde o pomerano ele era muito mais predominante, ele interferia mais ainda do que hoje, porque grande parte dos nossos alunos é de família onde ainda o pomerano, a língua pomerana é predominante no dia a dia no contexto familiar. Essa predominância forte cultural, ela é... as famílias daqui da região são muito tradicionais, é... tudo é levado muito a sério. (Monitor@ D)

Candau (2011, p. 332) afirma que “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”. A realização de práticas pedagógicas que negam a dimensão cultural, especificamente o patrimônio cultural dos povos do campo, pode torna-se responsável muitas vezes pelo fracasso escolar ao veicular uma “cultura fundamentalmente estranha a sua cultura, muitas vezes destruidora de sua identidade” (FORQUIN, 1993).

Acreditamos que diante dos princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância e dos relatos dos sujeitos participante desta pesquisa, está posto para a EFASJG-ES o desafio de que em sua proposta pedagógica seja contemplada uma educação escolar culturalmente apropriada tendo por objetivo principal não somente ampliar o universo de conhecimentos d@ estudante com concepções científicas, mas também reforçar, n@s alternantes, o ser social, o sentido de serem membros de uma coletividade caracterizada por orientações culturais específicas (FORQUIN, 1993).

Segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB, 2011), um dos princípios pedagógicos da pedagogia da alternância está em acreditar na experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem, uma aprendizagem crítica e dialética. É uma proposta que busca a socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento científico e aprimoramento desses saberes em vista da transformação do meio.

Mais do que reconhecer a importância da presença do fator cultural nas práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES, está a certeza de que nos princípios filosóficos da escolas de formação em alternância, estes espaços escolares devem apropriar-se da realidade mais próxima, da cultura escolar histórica, permitindo que os saberes acumulados pel@s educand@s se tornem elementos fundamentais para a construção e assimilação de novos conhecimentos. D@s participantes da pesquisa as ideias apresentadas pel@ professor@/monitor@ a seguir aparecem de forma a demons-

trar uma preocupação em relação aos aspectos culturais cuja interferência é observada e dimensionada na estruturação das práticas pedagógicas.

(...) o respeito pela cultura, isso eu penso que não só a EFA, mas isso é do município inclusive assim, desse resgate cultural, a valorização da cultura, e... a gente percebe que isso acaba despertando neles também o interesse de valorizar a cultura local, por a gente ter muitas famílias pomeranas, então até um gosto quando a gente traz isso da valorização, não só da cultura, é...origem em si, mas também a valorização do trabalho agrícola, por a gente ter a maioria das famílias trabalhando com agricultura familiar, então na minha maneira de pensar eu acho que a gente tem que, no nosso trabalho, a gente tem que incentivar essa valorização da cultura local. (Monitor@ E)

A reflexão feita pel@ monitor@ permite retomar a discussão sobre os Temas Geradores por envolverem a pesquisa da realidade d@s alternantes. Está neste instrumento metodológico a oportunidade de extrair questões que vão elencar elementos das trajetórias históricas, das lutas, dos aspectos culturais, possibilitando um resgate mais detalhado do contexto de vivência d@s alternantes, cujas informações se tornarão significativas para a (re)elaboração dos saberes de forma mais aprofundada e global, retornando ao meio socioprofissional em conformidade com o que Saviani (1995, p. 81) defende “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

A importância do reconhecimento dos aspectos culturais para além do desenvolvimento econômico promovendo também o desenvolvimento local através do resgate histórico dos traços culturais dos antepassados suscita ainda outra preocupação, a necessidade de promover a identidade cultural dos sujeitos que estão compondo suas histórias nas sociedades atuais. Esta compreensão deve estar presente nos projetos educacionais das escolas como fim a ser instituído, onde o conhecimento esteja a serviço da promoção da liberdade d@s educand@s.

A representação da presença da cultura como fator de interferência nas práticas pedagógicas d@ monitor@ cujo relato apresenta abaixo, conduz à reflexão sobre a capacidade de produzir e de transmitir a cultura como uma ação inerente aos seres humanos e também à educação, pensando a cultura como espaço de oportunidade para proporcionar aos sujeitos sócio-históricos a constituição de novas relações sociais, priorizando para esta ação as relações e interações coletivas.

A gente em relação à cultura, a nossa cultura ela é bem tradicional, então assim, os pais prezam muito. Na minha prática, eu como professora de área social, de humanas, nem é tão difícil, mas quando se

trabalha sexualidade na área mais de Biologia, então é uma coisa mais assim que a gente tem uma dificuldade maior, porque os pais tem aquela ideia bem ainda tradicional, é... pra você levar inovações pras famílias também é difícil, porque eles já vem de uma cultura que eles sabem, então é complicado, eu acho que esses são os dois termos mais complicados em relação à cultura pomerana. (Monitor@ C)

Diante da menção feita pel@ monitor@, e compreendendo a escola como um campo aberto para as discussões sobre “as culturas” que permeiam os contextos escolares, aspecto este fortemente sustentado pelos princípios pedagógicos da formação em alternância, Forquin (1993, p. 168) ao falar da necessidade de se pensar em uma escola que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore a sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”, reforça que ao tornar os elementos da realidade cultural d@s alternantes presentes nos contextos escolares e nas práticas pedagógicas, estes serão subsídios que ampliarão sua formação.

Para melhor compreensão do fenômeno da cultura como elemento que está presente e que interfere no fazer pedagógico da escola e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas ora descrito pel@ monitor@, nos remetemos ao pensamento de Freire (1996) quando se refere a uma educação para a autonomia, onde a realidade d@s educand@s se torna elemento fundamental como ponto de partida, mas ao mesmo tempo se torna indispensável a superação de uma postura educativa que se limite apenas à caracterização desta realidade. A importância de conhecer a realidade está em poder aprendê-la e problematizá-la diante das dimensões culturais, socioprofissionais, políticas onde @s alternantes estão inseridos. Desta forma, o resgate dos valores culturais tem lugar de destaque no processo educacional, por serem valorizados, mas ao problematizá-los deixam de ser idealizados, possibilitando que a formação se consolide tendo como resultado seres humanos mais livres, que partindo do seu lócus de vivência alcançarão uma visão mais ampliada de sociedade, de mundo e de pertença dos próprios sujeitos, tornando-os mais comprometidos nas relações cotidianas e na continuidade do seu processo histórico social.

Uma instituição escolar ao instalar-se em uma comunidade, traz dentre as suas funções a problemática de transmitir/reproduzir cultura. Dos sujeitos entrevistados, todos colocaram de forma significativa que a presença da cultura pomerana é muito forte no dia a dia da escola estando ligada diretamente ao trabalho desenvolvido no cotidiano escolar, ou seja, @s educador@s revelaram com esta consideração que há um

impacto vivido pela escola ao se deparar com a realidade local, na presença do fator cultural como um dos elementos presentes no cotidiano escolar e com influência sobre as suas práticas nos espaços de aula.

Apesar de haver nos relatos a unanimidade sobre a influência da cultura pomerana na EFA, percebendo que a mesma é reconhecida como presença que interfere na prática, por outro lado, fica evidente também nos depoimentos o reconhecimento de que ainda está como um desafio para a escola tratar este elemento, segundo o que propõe Candau (2000, p. 62), “dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura vigente na nossa sociedade”. Assim, partindo da presença do componente cultural, da diversidade, da pluralidade, torná-lo elemento de problematização, de ressignificação, recuperando muitas vezes valores, costumes, tradições, lançando-se na busca de novos significados diante da inevitável presença da “diferença” que vem sendo reconhecida como uma característica nas sociedades atuais, valorizando os aspectos culturais de forma a não subestimá-los enquanto valores que ligam os cidadãos uns aos outros nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, cabe destacar a escola a serviço de elementos culturais que promovam a emancipação, a transformação nos contextos de pertença dos sujeitos ali envolvidos.

Tal consideração nos coloca em acordo com o pensamento de Nóvoa (1992) ao enfatizar que as mudanças necessárias a@s educador@s estão ligadas diretamente aos processos de formação de professor@s, o que não é diferente para @s professor@s/monitor@s da EFA. Entendemos que, ao pensar a formação de professor@s compreendendo uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia homogeneizadora do processo de aprendizagem, permitindo a apreensão d@s alun@s, de sua cultura de origem, criando estratégias para uma prática pedagógica cujas questões como diversidade cultural, desigualdade social, globalização, suas causas e consequências para a vida d@s alun@s, entre outras questões, passariam a fazer parte dos contextos e currículos escolares aproximando-se de forma mais contextualizada dos interesses dos sujeitos presentes nas instituições escolares.

Para além das questões relacionadas à inserção cultural d@s alternantes da EFA expressivamente destacada pel@s professor@s/monitor@s como elemento de influência no cotidiano pedagógico da escola, ainda dentro dos fatores que interferem nas práticas pedagógicas, em relação ao relato dos sujeitos entrevistados destacamos:

(...) o nosso aluno, ele tem toda uma dinâmica da Pedagogia da Alternância, mas ele tem que participar do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES, ele tem que fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, ele é cobrado. O aluno da EFA também ele é contado em algum lugar, e o Estado quer isso, Ele não quer saber, por exemplo, se eu estava lá no alto do morro, como estava lá agora e poderia estar mexendo com uma aula. Com essa dedicação sua exclusiva, você tem que atender. (Monitor@ B)

(...) às vezes então quando somos cobrados por essas provas, esses exames nacionais, o PAEBES e o ENEM, então a gente fica meio que perdido, confuso, a quem nós vamos servir, se são as normas, aquilo que de fato a educação pede, se são números, se são índices, e ao mesmo tempo como é que a gente continua trabalhando a nossa prática, os nossos instrumentos pedagógicos. (Monitor@ D)

Nestes relatos, @s professor@s/monitor@s questionaram a problemática das avaliações do ensino presentes atualmente nos contextos educacionais, refletindo-se no cotidiano das aulas e interferindo na estruturação das práticas pedagógicas nas escolas.

No depoimento d@s professor@s/monitor@s revela-se uma situação que começa a refletir no contexto da escola, exigindo destes sujeitos um posicionamento a respeito dos impactos dessas avaliações na Educação do Campo, e especificamente na EFA. Evidencia-se assim, a necessidade de constituir entre estes sujeitos e seus representantes diálogos que provoquem discussões sobre os enfrentamentos causados por estas avaliações, identificando aspectos benéficos ou maléficos de acordo com os princípios pedagógicos e metodológicos próprios da formação em alternância.

Nestes depoimentos, acreditamos estarem colocando em evidência uma angústia em compreender como se desenvolvem estes processos de avaliação e quais suas consequências na aprendizagem d@s alternantes, diante das práticas pedagógicas a serem estruturadas em uma escola de alternância e especificamente na EFA. Percebe-se que ao externar esta preocupação @s professor@s/monitor@s sentem-se pressionad@s a tomar decisões sobre o foco da formação, questionando se deverão modificar sua prática, realçando uma preocupação relacionada com um dos principais objetivos a serem alcançados na formação em alternância, que está em assegurar a formação humana d@s alternantes e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade.

Ainda não existem formas de avaliação que contemplem as diferenças, um único parâmetro têm produzido indagações sobre as injustiças que vem causando, bem como, um processo de exclusão no cenário do Sistema Educacional Brasileiro.

4.4 Confrontos e desafios evidenciados pel@s professor@s/monitor@s na organização das práticas pedagógicas

Pretendemos conhecer de forma mais aprofundada quais tem sido os confrontos e desafios vivenciados pel@s professor@s/monitor@s nos caminhos trilhados durante seu trabalho docente e que são peculiares às suas práticas pedagógicas, compreendendo serem est@s sujeitos ativos na organização de sua própria prática, diante de um processo aonde o conhecimento vem sendo caracterizado como complexo e dinâmico ao mesmo tempo, associado à competência de promover um trabalho interativo. Aprender o que pensam um dos principais protagonistas do processo educacional da formação em alternância – @s professor@s/monitor@s, é ter como ponto de partida suas próprias apreciações sobre as práticas pedagógicas que organizam e realizam no seu cotidiano diante dos procedimentos necessários a esta aprendizagem.

Com um processo de aprendizagem tão diferenciado, tendo como características os princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância, é primordial ouvir o que pensam a este respeito, @s professor@s/monitor@s da EFASJG-ES.

Uma dificuldade que a gente tem, por ser EFA, a gente não tem, não usa livro didático, não tem muito material didático voltado para o curso técnico, para essas disciplinas, então eu acabo utilizando materiais que eu tenho da minha graduação, pesquisa em internet, livros técnicos que às vezes tem uma linguagem que eu não posso passar diretamente para eles, então no planejamento eu tento traduzir numa linguagem mais fácil, trazer muita imagem, vídeos. (Monitor@ A)

As experiências com a Pedagogia da Alternância têm revelado muitas dificuldades quando se trata da compreensão e aplicação de sua metodologia no processo de formação enquanto proposta de ensino diferenciada. Ampliando seu campo de formação para o Ensino Profissionalizante, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na trajetória de formação d@s alternantes parece estar sendo a dificuldade apresentada pel@ professor@/monitor@ ao descrever sobre a mobilização dos saberes que faz para a elaboração de suas práticas pedagógicas cotidianas no Ensino Profissionalizante.

Ao enfatizar o uso dos materiais adquiridos em seu processo de formação na graduação @ monitor@ referencia uma mobilização de saberes para estruturar suas práticas envolvendo os saberes da formação e os saberes disciplinares. Segundo Jesus (2007):

Os saberes provêm de diversas fontes e de natureza variável. São saberes que se baseiam na própria experiência do professor, nos programas e livros didáticos, enfim, apoiam-se em conhecimentos das disciplinas e da formação profissional. (p. 183)

Tardif (2002) acrescenta que os saberes docentes devem ser plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes cuja origem está na formação profissional, nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

As declarações destes autores em relação ao que @ monitor@ revelou, reflete e aponta a necessidade de abordar na formação inicial e continuada em que @s professor@s/monitor@s estejam envolvidos no decorrer de sua trajetória profissional nas EFAS, a temática sobre os saberes docente que vem sendo mobilizados na gestão dos conteúdos ou dos Temas Geradores no desenvolvimento do currículo do Ensino Médio/Educação Profissional e que essa discussão seja uma abordagem central nestes processos de formação, especificamente para os sujeitos que estão envolvidos profissionalmente neste nível de ensino.

No relato expresso pel@ monitor@ está posto o desafio de se institucionalizar na EFA o trabalho educativo conjugando os saberes, as habilidades e as competências a serem desenvolvidos e adquiridos em consonância com a abordagem interdisciplinar e com os Temas Geradores que devem ser elencados no PF para esta área de formação, onde o conhecimento, as práticas e as ações devem estar a serviço de um projeto pedagógico que envolve a diversidade cultural, bem como o respeito a tod@s @s ator@s nele envolvidos.

Verificamos também, através da fala d@ monitor@ a seguir, a preocupação em estar a serviço de um planejamento em que realmente o resultado da prática possa ser compatível ou aproximar-se de fato dos princípios pedagógicos e dos instrumentos metodológicos da formação em alternância. Consideramos novamente a provocação do desafio de organização de práticas que estejam voltadas para a formação d@s alternantes cujo foco seja os referenciais curriculares ancorados nos saberes científicos em consonância com os Temas Geradores, que devem prover de pesquisas junto a@s ator@s envolvidos no projeto educativo da formação em alternância nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária.

Sempre trabalhei em escolas de Pedagogia da Alternância (...) Então meu contato ele é muito forte com a Pedagogia da Alternância, eu ingressei como monitor@ e sempre tive nesse ramo, tive contatos, mais pouco, com outras experiências. A Pedagogia da Alternância, ela exige, eu não sei se é a palavra, mas assim, a gente tem que se dedicar

bastante porque você não vai pegar um livro e seguir um livro e dizer olha vou seguir essa ordem aqui mesmo, e o que tá posto, vai trabalhar. Por você ter os temas geradores ali determinados, a gente consegue ter essa abertura pra utilizar materiais diferentes, então nesse momento é que você vai se dedicar mais ao planejamento, você vai selecionar os tipos de conteúdo, a dinâmica de trabalho, qual dinâmica de trabalho eu vou utilizar pra eu conseguir trabalhar melhor com meu aluno, pra eu motivá-los a participar em sala de aula daquele conteúdo proposto. (Monitor@ E)

No movimento da Pedagogia da Alternância, @s educador@s que se colocam como professor@s/monitor@s, envolvem-se num processo educativo cuja responsabilidade está em formar, informar, orientar a estruturação da aprendizagem envolvendo parcerias, e acompanhar @s alternantes numa perspectiva de cooperação, portanto, lhes são exigidas condições de trabalho diferentes. Nos relatos d@s monitor@s abaixo, percebemos esta preocupação no sentido de dar conta das responsabilidades em que estão envolvid@s enquanto sujeitos responsáveis pela estruturação das práticas pedagógicas e das demais atribuições em que estão inseridos ao atuarem na EFA.

Eu acho assim que a questão do valor, porque querendo ou não, sua dedicação é uma dedicação exclusiva, com relação a carga horária e remuneração. A gente observa que tá tendo uma melhoria nessa questão no contexto salarial. (...) Eu acho que uma dificuldade que a gente tem ainda hoje, numa visão particular minha, é... esse dinamismo que nos estamos hoje, das EFAs, ainda é a questão de conseguir atender a todos os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, que eles não são poucos, eles tem uma grande importância, isso é uma dificuldade, não de não dar conta não, mas de fazer e sentir que realmente está feito, uma execução satisfatória, que te dê alegria de fazer. (...) ser monitor é uma palavra muito forte, e além de monitor você é tudo, numa sociedade que hoje tá muito mais acreditando no poder, ela acredita muito mais na questão da escola como um ponto de segurança, que a família não está dando conta, mas a escola tem que dá. Aí você pega uma escola que tem todo esse contexto e acaba sendo uma escola também que ela tem todo um nome e um histórico que ela guarda, entendeu? Isso então é uma questão que é um desafio muito grande para as EFAs. (Monitor@ B)

A gente no dia a dia com a Pedagogia da Alternância nós temos é... muitas outras tarefas, essas tarefas do PE, do Caderno de Realidade, das visitas às famílias, das experiências, então essas atividades elas demandam muita atenção, requerem muito do nosso tempo enquanto docente. (Monitor@ D)

No que tange a estas colocações, Begnami (2003) apresenta em seus estudos sobre a formação de monitor@s, o contexto em que muitas vezes se realizam as práticas d@s professor@s/monitor@s, pontuando que as equipes são pequenas, relacionando esta situação às limitações dos recursos financeiros insuficientes. Consequentemente

acontece uma sobrecarga com longas jornadas de trabalho ocasionando estresse e falta de tempo para descanso, a vida familiar, o lazer e o estudo pessoal, haja vista que a dedicação exclusiva significa uma carga horária de 40 ou 44 horas semanais. Esta situação implica em responsabilidades e funções extraclasse no que tange ao atendimento de outras atribuições inerentes ao trabalho do monitor na formação em alternância. Daí um trabalho que precisa ser reconhecido e valorizado com um estatuto, um plano de carreira e contratos salariais mais justos e adequados ao nível de dedicação que se exige e que se pratica.

Retomando o debate sobre os processos de formação docente, podemos destacar outro ponto que precisa ser envolvido nas discussões que perpassam estes processos, ou seja, a capacidade de compreender as necessidades e a liberdade dos diversos segmentos presentes nas sociedades e que refletem nos espaços escolares e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. Tal reconhecimento possibilitará aos diversos grupos existentes se expressarem, compartilharem sua história cultural com seus pares, uma realidade tão presente e necessária na EFA. Desafio destacado pelo monitor a seguir:

As dificuldades é..., às vezes, de você conseguir trabalhar com as diversas realidades, que a gente sabe que a escola, ela tem realidades diferentes, sujeitos diferentes, então essas culturas diferentes.
(Monitor C)

Um dos focos centrais da formação em alternância está em compreender e respeitar a riqueza de diversidades presentes nos contextos onde esta formação acontece, enfatizando a cultura dos sujeitos, suas especificidades e necessidades dentro das culturais locais. Destacamos que muito embora de forma incipiente ainda, no relato do monitor constatamos a configuração da necessidade de uma investida no sentido de promover as discussões sobre como lidar com as diversidades e as diferenças. Em conformidade com a implementação de políticas de formação docente, como uma das opções de melhoria da qualidade do ensino, o caminho para enfrentar estas dificuldades pode ser encontrado nos processos de formação em que o professor/monitor estão envolvidos, fomentando a necessidade de estarem discutindo e refletindo em torno de propostas que os auxiliem na superação de dificuldades que permeiam o trabalho docente nas escolas de formação em alternância.

Também está em destaque, em alguns depoimentos do professor/monitor, relatos que ultrapassam os limites pedagógicos da escola. Outras esferas se fazem presente no cotidiano da escola, a exemplo, as políticas públicas educacionais de

avaliação do sistema de ensino e seus desdobramentos que refletem diretamente no trabalho docente, bem como a questão dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura humana e física.

A Secretaria de Educação – SEDU também está começando a cobrar muito do MEPES, das EFAs os resultados, números. A partir do ano passado nós começamos a fazer parte do PAEBES também, então o Estado tá vindo com uma cobrança grande. Mas às vezes fica difícil pra gente compreender qual enfoque, qual linha que eu vou dar mais atenção, se é da nossa pedagogia que a gente defende ou se são números e índices que nos são cobrados. (Monitor@ D)

A nossa escola a Pedagogia da Alternância, ela não tem uma autonomia financeira, tudo que a gente precisa pra trabalhar a gente depende de convênio, depende de apoio de diferentes instituições pra trabalhar. (Monitor@ E)

Olha como eu sou ex-aluna aqui da escola, eu estudei sete anos aqui na escola, eu vejo apenas uma dificuldade que a gente tem hoje ainda um pouquinho, às vezes, eu acho que a EFA não deveria ter tantos alunos, uma sala de aula com 40 alunos é muito difícil a gente conseguir trabalhar os pilares que tem que ser trabalhado, o indivíduo, é... aquela parte social que as vezes a gente não consegue atingir quando a gente tenta fazer essa parte de trabalhar um por um ou em grupo. (Monitor@ F)

O reflexo destas questões alicerça-se na necessidade de políticas públicas e da promoção de condições mais adequadas de infraestrutura. Sobre estes aspectos Araújo (2005) atenta para que:

Educação de qualidade constituía e ainda constitui, em grande medida, privilégio de classe. Os currículos, conteúdos e calendários urbanos, escolas precárias, entre outros, além da ausência de políticas públicas estratégicas, consistentes e contínuas, asseguradoras desse direito, são indicadores do descaso que historicamente caracterizou o poder público em relação à Educação do Campo. (p. 174)

Corroborando com Araújo (2005), Fernandes (2006) acrescenta que o desenvolvimento dos povos do campo está vinculado a necessidade de políticas educacionais que entendam as diversidades e amplitude em que estão envolvidos e que entenda a população camponesa como protagonistas propositivas de políticas, e não como beneficiários e ou usuários.

Outro fato que pode ser destacado está no grande número de alternantes, com frequência contínua na EFA, o que, segundo Silva (2012), este é um fator que pode inviabilizar a inserção efetiva e sistemática d@s monitor@s no meio familiar.

O fato relatado pel@ monitor@ sobre o número elevado de alunos em sala de aula comprometendo o trabalho com os instrumentos pedagógicos da alternância vai ao encontro do que Silva (2012) referência sobre a presença sucessiva de um número de educand@s em sessões de alternância no meio escolar, com um número significativo de alternantes atendidos por turmas, numa abrangência regional e até mesmo interestadual, são fatores de ordem estrutural que podem comprometer a interação com as famílias, bem como a realização das ações que envolvem o desenvolvimento dos instrumentos metodológicos na efetivação das práticas pedagógicas.

Nos depoimentos d@s professor@s/monitor@s, enfatizam ainda a questão de dificuldades de encontros com as famílias d@s alternantes, sendo estes encontros, um dos elementos considerado como fundamental na construção da proposta pedagógica da alternância. Atribuem tal fato às condições de vida que as famílias têm enfrentado em tempos atuais, comprometendo esta relação escola-família.

Outra dificuldade hoje, eu acho que isso é geral, é a participação das famílias, querendo ou não, pelo ritmo de trabalho, a vida que as famílias têm hoje, isso acabou também dificultando um pouco a nossa prática, então a gente não tem as famílias tão presentes, não são todas também, mas assim no geral a participação ela poderia ser maior. (Monitor@ E)

E a participação dos pais, eu acho também uma dificuldade aqui na escola, porque poucos pais vêm, se interessam mesmo em saber com que está seu filho, vem uma vez por ano, mas as vezes justo a equipe que tinha que estar falando com aquele pai não está. (Monitor@ F)

As visitas às famílias, além de estreitar as relações de aprendizagem d@s alternantes compreendidas nos tempos de permanência em casa e na escola, se constituem elemento essencial para que @s professor@s/monitor@s possam conhecer e saber as possibilidades d@s alternantes diante da realização dos trabalhos demandados, permitindo a flexibilização destes trabalhos conforme as condições de permanência dest@s alternantes.

Nas categorias presentes nos pensamentos de Paulo Freire, a utopia (sinônimo também de esperança) está sempre correlacionada e se manifesta cada vez mais no campo educacional. Este educador assume a utopia/esperança como condição fundamental para inspirar e orientar os educadores (FREIRE, 1992). O uso desta concepção freiriana se justifica por entendermos que um ritmo de trabalho menos exigente talvez proporcionasse uma aproximação maior da escola e da família.

Estevam (2003) relata que nas experiências pedagógicas de alternância onde a participação das famílias se destacou este fato não ocorreu de forma espontânea e nem aleatoriamente, mas através de um processo de construção/reconstrução, ainda que, com algumas resistências no início. A base para as mudanças de atitude esteve na relação de participação qualificada destas famílias num processo educativo por meio das Associações, que são consideradas eixo central no projeto de formação em alternância.

Com referência baseada em Gimonet (1984) *apud* Begnami (2003), destacamos alguns encontros e confrontos próprios da alternância em que @s professor@s/monitor@s se assumem como protagonistas:

a) encontro e confrontação com os reais problemas da vida profissional, do mundo da produção, do trabalho. Nesta confrontação o conhecimento do mundo do trabalho não deve ser somente intelectual, pois a experiência implica todo o ser; b) encontro e confrontação com os saberes empíricos, de fora do mundo escolar, trazidos pelos alunos e que requer uma importância e significação; c) o encontro e confrontação com os procedimentos personalizados e coletivos devido às situações de alternância onde se exige o acompanhamento da vida de grupo e dos projetos profissionais individuais; d) o encontro confrontação com o trabalho de equipe no ambiente escolar e fora dele quando se envolve também os co-formadores que interagem complementando a formação dos alunos, seja nos estágios, nas palestras, visitas de estudo etc. (p. 227-228)

Neste contexto percebemos o quanto estes encontros e confrontos são complexos e ao mesmo tempo se fazem presentes nas EFAs e refletem nas funções exercidas pel@s professor@s/monitor@s também da EFA pesquisada, enquanto responsáveis pelo processo de aprendizagem d@s alternantes.

@s professor@s/monitor@s da EFA ao mencionarem sobre a estruturação de suas práticas pedagógicas referenciaram que a movimentação de suas ações se alicerçam no PF. Este instrumento se constitui no currículo das escolas de alternância. Teoricamente se torna emancipador quando expressar valores, intenções e inter-relações entre o conhecimento científico e os saberes historicamente estabelecidos pelos sujeitos a quem se destina. Revelando-se ao mesmo tempo, que ainda para a EFA o desafio é instituir o compromisso do diálogo e a participação de todos os segmentos que compõem o projeto educativo da formação em alternância tornando-os ativos e corresponsáveis na definição das ações pedagógicas pertinentes ao processo de aprendizagem, entendemos que a EFASJG-ES anseia ainda por um currículo que avance da condição de prescrito para um currículo que seja assumido coletivamente, numa cons-

trução dialógica, despindo-se de um caráter que muitas vezes se revela puramente técnico e situando-se na lógica de práticas pedagógicas que se alicerçam num trabalho mais colaborativo entre tod@s @s parceir@s corresponsáveis pela formação. Nesse sentido, uma questão importante será contemplada, a concepção de escola, de ensino e de saberes necessários para fundamentar um currículo com indicativos emancipatórios. Reconhecemos que este é um compromisso que demanda tempo, amadurecimento, muita disposição e luta, dentro de espaços educacionais ainda demarcados por poder e dominação.

Ao assumir o currículo numa dimensão prática de construção permanente, onde os sujeitos responsáveis pela formação em alternância são também protagonistas nesse processo, torna-o historicamente situado, não limitado a um corpo estático de conhecimentos. Nessa dimensão, as práticas pedagógicas vão se materializando condizentes com o contexto, o momento histórico, o lugar social que ocupam os sujeitos desta formação. Cabe a@s ator@s sociais envolvid@s nesse movimento defender esta proposta educativa e tornar a Pedagogia da Alternância cada vez mais visível em seus contextos de inserção.

Diante das considerações expostas neste trabalho, elaboradas a partir das contribuições dos sujeitos pesquisados, percebemos que há concordância de que as práticas pedagógicas devem ser permeadas pelo diálogo constante com tod@s @s ator@s envolvid@s no processo, mas cuidados@s ao se manifestarem em suas falas, quanto à condição de atender com qualidade e eficiência, de forma contextualizada, as especificidades do processo de formação em alternância, que estão longe da neutralidade.

5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Perspectivas para seguir o debate sobre caminhos a serem trilhados na estruturação de práticas pedagógicas mais dinâmicas.

As considerações articuladas neste trabalho, a partir das nossas investigações, realçam os resultados dos estudos sobre o objeto de pesquisa – As práticas pedagógicas estruturadas pel@s professor@s/monitor@s do Ensino Médio e da Educação Profissional da EFASJG-ES – produto das reflexões d@s Monitor@s sobre suas práticas pedagógicas nesta escola, onde consideramos as concepções e percepções destes sujeitos sobre suas práticas em relação à organização do processo de aprendizagem d@s jovens alternantes.

Assinalando novas expectativas para um projeto de educação em que os movimentos sociais vêm se articulando na busca pela promoção de uma experiência educativa que possa romper com as imposições de um plano educacional instituído por uma sociedade burguesa, cuja exclusão de vários sujeitos vem sendo uma marca do sistema educacional está a Pedagogia da Alternância ou formação em alternância. Um projeto de educação que tem apresentado crescimento significativo e que busca romper com as marcas da exclusão vivida principalmente pelos povos do campo.

Cabe destacar a importância que tem as Escolas Família Agrícola no contexto da Educação do/no campo para que seus sujeitos constituintes valorizem o próprio campo como local de vida, sintam orgulho dele e lutem pelas melhorias cabíveis, bem como a preservação e valorização da fauna e flora local, portanto, é fundamental que haja estudos voltados para a relação entre esse segmento de educação e demais culturas. A análise da realidade local, através da sistematização dos dados coletados, é relevante, pois suscita discussões dos problemas vividos pelas comunidades rurais aos quais estão inseridos, e estudando esse lócus, @ jovem alternante pode vir a desenvolver um conhecimento mais crítico e reflexivo do seu espaço de vivência.

Esta realidade configura-se como desafio para as pesquisas no sentido de compreender no âmbito deste projeto educacional quais têm sido as concepções, limites e potencialidades em torno das ações políticas e pedagógicas intrinsecamente ligadas a este projeto.

Especificamente nesta pesquisa, apresentamos resultados alicerçados numa abordagem com foco pedagógico, óbvio que não se desvincula do político, mas assim justi-

fica-se, pelo fato de buscarmos aprofundar o estudo sobre as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem em uma escola de formação em alternância.

A partir das percepções reveladas pelos sujeitos participantes da pesquisa e dos estudos realizados pelos autores que estão envolvidos e atentos ao debate teórico sobre a Educação do Campo e alternância, percebemos que embora seja um projeto educacional que já vem acontecendo no Brasil desde a década de 1960, não pode ser considerado definido ou consolidado. Este projeto necessita ser compreendido em suas especificidades de ser, fazer e acontecer, considerando que a educação é um movimento constante que envolve vários sujeitos e segmentos dentro do sistema escolar.

Então, de posse de alguns dados, justifica-se, o quanto é importante e atual evidenciar no estudo sobre as práticas pedagógicas, desafios, concepções, potencialidades, que fundamentam a formação em alternância.

Ao pesquisar a temática deste trabalho, cuja metodologia de cunho qualitativo envolveu a aplicação de questionários, observação, entrevistas e análise de documentos, realçada pelo caminho teórico que edificou as discussões sobre o objeto de estudo, empreendemos esforços para evidenciar algumas apreensões que serão preconizadas a seguir, entendendo que são estas colocações que orientam as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s, configurando a estruturação do processo de aprendizagem d@s alternantes da EFA.

O estudo das práticas pedagógicas de modo geral, e especificamente na formação em alternância não pode ser considerado somente como a prática que se limita aos espaços escolares e da sala de aula. Estas precisam ser pensadas partindo dos princípios pedagógicos e metodológicos que as orientam dentro do projeto de educação da alternância, na sua vasta acepção diante dos contextos socioprofissional, cultural, político em que se inserem.

As práticas pedagógicas que viabilizam o processo de aprendizagem na EFA são compreendidas pel@s professor@s/monitor@s como a descrição de sua atuação nos espaços de aula e no cotidiano escolar, tendo como marco inicial e norteador dessa ação o PF, instrumento pedagógico do projeto educativo da formação em alternância, que se configura no Currículo das EFAs. A essência deste instrumento está para a condução desse projeto com êxito, numa dinâmica que assegura as inter-relações entre o Currículo e o meio. Para isso, o PF em sua estruturação carece contar com tod@s @s formador@s, com @s alternantes e suas famílias, segmentos estes corresponsáveis por esse projeto educativo.

Destaca-se na análise desse estudo associada às leituras teóricas o indicativo de que ainda há obstáculos a ser rompido na realização do PF com relação aos pilares da formação em alternância, se considerar o registro da ausência de segmentos significativos, como o envolvimento da associação especificamente na ação pedagógica e no que tange à articulação do Currículo prescrito para um currículo emergente, ou seja, o processo de aprendizagem d@s alternantes precisa alicerçar-se num planejamento onde a formação geral e profissional seja direcionada para a aquisição de atitudes e conhecimentos necessários para a progressão socioprofissional. Nesta perspectiva, está para a EFA no planejamento do PF, reconhecido pel@s professor@s/monitor@s, como instrumento que orienta as suas práticas pedagógicas, a tarefa de buscar para além da participação d@s monitor@s, a participação dos demais envolvidos neste projeto de educação, onde está o desafio de consolidar a representação das famílias, valorizando os saberes constituídos nas práticas sociais, principalmente em relação ao meio socioprofissional d@s alternantes. A família precisa ser compreendida e compreender-se como elemento fundamental com responsabilidades nesse projeto educacional em que seus filhos estão envolvidos.

Compreendemos ainda que o PF, ao ser planejado destina-se a determinados sujeitos em determinado momento – @s alternantes e seu contexto de inserção, est@s com suas especificidades. O que justifica a participação da comunidade no seu processo de formação ou reformulação, já que está posto para a EFA como um instrumento metodológico que articula o Currículo oficial com o meio, e que necessita considerar a realidade dos sujeitos a quem se destina em sua organização. Com este instrumento vislumbra-se a inclusão de temas que possam trazer alternativas coesas com a realidade socioprofissional d@s alternantes.

Depreende-se que diante das dificuldades de se romper com os obstáculos enfrentados pelas EFAs para conseguir garantir que os princípios pedagógicos e metodológicos se aproximem cada vez mais de sua eficácia dentro desse projeto educativo, há perspectivas de avanço ao se efetivar o PF, quando num pensamento moderado @s professor@s/monitor@s da EFA em seus relatos, ao se colocarem com interlocutores no processo de aprendizagem d@s alternantes, reconhecem a necessidade de empreender esforços quanto ao respeito e à valorização da realidade e das experiências d@s educand@s.

Configurando-se na efetivação desse Currículo, está o PE demonstrado pel@s professor@s/monitor@s como o eixo que possibilita organizar as ações pedagógicas

dentro da EFA e que tem como essência assegurar a integração entre o que foi planejado no PF e que se torna realidade no processo de aprendizagem d@s alternantes.

Todavia, na relação entre o PF e o PE, para assegurar que os Temas Geradores que estão sendo abordados nas práticas, ainda representem necessariamente a realidade d@s jovens do campo, tendo como fio condutor do processo de aprendizagem um Currículo para ação integradora, é preciso que a EFA busque assegurar a participação das comunidades envolvidas no processo pedagógico de aprendizagem. Nesta direção, conseguirão estabelecer uma postura política e engajada, resultando na possibilidade de criar condições para que @ alternante possa se desenvolver com autonomia, sustentabilidade e politicamente inserid@ na sua localidade.

Reconhecemos que na EFA as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano vivenciado na escola, bem como das literaturas pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância. Essas interações são dinamizadas e se tornam complexas por serem compostas por pessoas, relações, princípios de organização, processos formativos, movimentadas por diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais d@s ator@s que nela estão envolvid@s.

Neste movimento, cabe ressaltar, que ao conceberem suas práticas pedagógicas, revelam a necessidade de uma aproximação mais contundente aos princípios pedagógicos e instrumentos metodológicos, considerando suas implicações ideológicas, onde sentem que ainda precisam se articular e atender de forma mais eficaz e coerente às exigências de suas aplicabilidades nos cenários de aprendizagem d@s alternantes. Para tal situação, a EFA precisa estar atenta para que esta lacuna não se torne uma porta de entrada em seu processo pedagógico de um Currículo que apenas organiza e dá as diretrizes educativas, padronizando a aprendizagem, em detrimento de um ensino contextualizado, comprometendo a identidade e a realidade da escola. Inserida num contexto de peculiaridades próprias, cabe a EFA assumir uma posição singular na estruturação de novas práticas, significados e saberes, interferindo com relevância no processo de estruturação da aprendizagem d@s alternantes.

Esta análise nos faz acreditar que a possibilidade de superação dos obstáculos está tanto para @s monitor@s, quanto para @s jovens, as famílias, a comunidade, quando a prática pedagógica se solidificar como resultado de uma ação coletiva, sabendo reconhecer que esta ação é resultado de uma soma de parceiros, todos vivendo os limites e possibilidades, as adversidades surgidas num planejamento orientado pela

coletividade. A prática pedagógica tem-se colocado como desafiadora para @s professor@s/monitor@s da EFA quando traz a problemática de se consolidar diante dos princípios pedagógicos e instrumentos metodológicos próprios do projeto de formação em alternância, por serem práticas que não podem se contentar com visões estáticas diante da determinação de um projeto educativo onde o saber deve ser reestruturado e ressignificado, e cujas práticas precisam convergir em relevância pedagógica e social para @s alternantes.

Nessa discussão da prática pedagógica na formação em alternância @s professor@s/monitor@s reconhecem a importância da formação inicial, continuada e por área, no caso da EFASJG-ES no ES esta formação fica a cargo do MEPES. Para tanto trazem algumas colocações que denotam a prática desta formação quando reconhecem a escola como espaço de aprendizagem da profissão, tornando-a lócus privilegiado de formação e de espaços de vivências que orientam a formação em serviço. @s professor@s/monitor@s concebem a docência como uma atividade social que visa à aprendizagem, regida por conhecimentos pedagógicos e que se constrói no dia a dia, sustentando uma relação conflitiva dialética entre a instituição formadora e a EFA, o que significa uma realidade de assuntos abordados em articulação com os seus fazeres pedagógicos docente. Acreditamos que esta concepção resguarda um dos princípios básicos e ao mesmo tempo essencial nesse processo que é o estabelecimento da conexão entre a formação e a atuação profissional.

Pressupõe-se nesse contexto de formação descrito pel@s professor@s/monitor@s a oportunidade de estabelecer o conflito dialético sobre o que estes sujeitos revelaram ainda como limites e fragilidades a serem rompidos, presentes no exercício profissional e que conseqüentemente refletem nas suas práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que a formação de professor@s tem sido considerada um espaço de realização de pesquisas entre os estudiosos da área educacional. Assim, uma preocupação tem sido revelada quanto a esta formação se apresentar de forma fragmentada sem articulação com as reais necessidades formativas, conteúdos básicos, específicos e pedagógicos da docência, reforçando a distância entre a formação e o trabalho. Por outro lado, a formação de professor@s vem sendo considerada a oportunidade de atender as necessidades profissionais, associada à melhoria da qualidade do processo educacional.

Passível de críticas por também se constituir de limitações e na complexidade, reconhecemos que está neste processo a oportunidade d@s professor@s/monitor@s

tratarem de forma sistematizada o seu “fazer pedagógico” onde se inserem as discussões sobre suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades destas em relação ao nível de ensino e ao contexto de pertença em que se desenvolvem. Consideremos que um desafio para as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s na atualidade refere-se a sua formação e a qualidade de suas práticas. A Pedagogia da Alternância estabelece a necessidade de uma formação específica para @s professor@s/monitor@s, o que ainda não tem sido dado o devido tratamento em relação à demanda e a realidade destes sujeitos. As práticas docentes no âmbito da formação em alternância requerem maior compreensão e reflexão, principalmente por se considerar que a sua concepção demanda d@ professor@ uma nova identidade no qual este tem que se dedicar em tempo integral e ter sua prática alicerçada nos princípios da interdisciplinaridade.

Sendo a escola uma instituição cuja representação da sociedade a ela se integra, muitos são os fatores que interferem em seu fazer pedagógico cotidiano, vivenciando todas as relações inerentes aos sujeitos que ali se fazem presentes, reconhecendo-se o contexto inserido pelas políticas, pelos aspectos sociais, culturais, religiosos, econômicos. Tais fatores são reconhecidos pelos sujeitos participantes da pesquisa e considerados significativos na estruturação de suas práticas pedagógicas, influenciando no comportamento d@s professor@s/monitor@s e refletindo em suas práticas. O desafio é a forma de organização destas práticas, tomando a presença destes elementos e tendo atitudes críticas a favor de uma formação para a alternância com possibilidades emancipatórias, de ressignificação, de transformação, de resgate, como é o caso da presença do fator cultural, ressaltando-se de forma relevante na região de inserção da EFA pesquisada e, conseqüentemente, refletindo no seu contexto educacional e nas práticas.

Ao evidenciarem também a preocupação com os princípios pedagógicos e instrumentos metodológicos da alternância sua aplicabilidade em relação às exigências dos exames nacionais de avaliação – ENEM, e também o PAEBES, que começaram a compor o cenário das escolas de formação em alternância, interferindo no fazer pedagógico destas, entendemos que as EFAs precisam ser contempladas pelas políticas públicas sim, e pelas relações existentes nos sistemas educacionais. Destacamos que a discussão sobre esse novo contexto deve ter espaço de destaque nos debates, nos planejamentos e nos processos de formação da EFA, possibilitando assim que seus resultados possam garantir a@s alternantes e sujeitos da Educação do Campo, os mesmos direitos educacionais de tod@s @s educand@s do Sistema Educacional Brasileiro.

A partir das análises empreendidas nesta pesquisa, várias reflexões puderam ser consideradas demonstrando que a EFA é uma escola em movimento, quando @s professor@s/monitor@s retratarem seus limites, as possibilidades, e as perspectivas formativas no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Permitiram a reflexão que impulsionou no sentido de compreender a necessidade de se promover novas práticas, de romper com os desafios e obstáculos, e de propor, através da análise dos resultados, a compreensão de que ao buscar a lógica do diálogo, vão possibilitar aos alternantes o avanço da cultura da participação nos processos de formação e de aprendizagem, estes se sentirão corresponsáveis por esse processo, e revelarão uma maior aceitação por práticas pedagógicas inovadoras.

A participação d@s ator@s dessa formação ainda que seja um elemento de resistência é uma experiência que ao ser vivenciada possibilitará o estabelecimento de práticas diferenciadas em relação ao currículo, seus pressupostos filosóficos, as metodologias, os conteúdos e os Temas Geradores.

Entre desafios e novas possibilidades há um percurso que precisa ser trilhado para a concretização de práticas pedagógicas com indicativos de uma aprendizagem emancipatória. Ao retratarem sobre o trabalho docente que desenvolvem na EFA revelando uma sobrecarga de atividades em que estão envolvid@s, sentem refletir no comprometimento da aplicabilidade dos instrumentos metodológicos da alternância, não conseguindo se dedicar de forma integral a esse trabalho pedagógico. Reconhecemos que essa ainda é uma situação real nos CEFFAs, acrescentada muitas vezes pelo número de alunos elevado, pelo comprometimento da infraestrutura, pela rotatividade d@s professor@s/monitor@s, reconhecemos também que estes elementos não podem ser vistos com neutralidade e que denunciam um comprometimento e as interferências na estruturação das práticas.

Na dinâmica pedagógica da formação em alternância entendemos que um instrumento defasado compromete os outros. Se a realização das Visitas de Acompanhamento às Famílias, muitas vezes é impossibilitada pela distância em que @s jovens residem, ou más condições de acesso, faltam monitor@s e recursos econômicos necessários ao deslocamento até as propriedades, conseqüentemente conhecer a realidade e dela tomar os elementos que são considerados fundantes para o projeto educativo da alternância, não será uma ação eficaz, o que comprometerá a aprendizagem e retorno ao meio socioprofissional d@s alternantes.

Com estas análises foi possível compreender as dificuldades em torno de um projeto educativo para a formação em alternância quando a abordagem contempla a qualidade do trabalho pedagógico, mas especificamente, é possível encontrar n@s interlocutor@s, as possibilidades para empreender um trabalho pedagógico no sentido de romper com os desafios reconhecidos como potencializadores da formação em alternância para o exercício da profissão cuja ação pedagógica resultará em práticas contextualizadas e transformadoras. Entendemos que ao se exporem, sentem-se incomodados com as diversas situações ditas em relação as suas práticas pedagógicas, e assim podem estar criando outra situação cuja intencionalidade transforma-se em ação, que vai do que está preconcebido para o real numa ação recíproca entre @s professor@s/monitor@s, @s alternantes, e a realidade vivenciando momentos de superação e de propostas de ação.

Não esgotando esse campo de estudo amplo e aberto, com este trabalho de pesquisa fica claro a necessidade de dar visibilidade a outras temáticas envolvidas no projeto educativo da formação em alternância, que, durante as leituras, as interações com a EFA, lócus de realização da pesquisa, e com o referencial teórico pertinente a este trabalho, bem como pelos relatos d@s professor@s/monitor@s, vivenciando de forma incipiente um pouco da rotina administrativa da EFA, a todo instante eram despertadas indagações e curiosidades que compõem o contexto de inserção na prática, da execução deste projeto de formação. “Conhecer de forma mais aprofundada a aplicabilidade dos instrumentos metodológicos: limitações e possibilidades”; “as Associações: sua composição e atuação”; “como as EFAs são reconhecidas dentro dos contextos de existência”; “o processo de formação d@s professor@s/monitor@s: gestão, limites, implicações na prática”; “as relações que são estabelecidas entre o MEPES, a EFA, a Associação, @s alternantes e a família”; “como instituir a verdadeira participação de todos @s ator@s do processo de formação: limites e possibilidades”; “as políticas públicas em relação aos CEFFAs”, ainda precisam ser desvelados neste projeto educacional.

Assim, explicitamos outros desdobramentos que pressupomos ser necessários ainda envidar esforços no sentido de movimentar o objeto de estudo ora pesquisado, referente a realidade apreendida nos projetos de formação em alternância, em sua essência de ser e de poder vir a ser.

Os dados coletados, estudados e analisados; as interpretações elaboradas; enfim, a sistematização da pesquisa articulando o problema de pesquisa estudado, os objetivos,

a metodologia e os conceitos teóricos possibilitaram considerações apresentando alguns elementos que estão presentes no contexto das práticas pedagógicas em uma EFA. Os resultados mostraram possíveis contribuições no campo educacional da formação em alternância e da educação do campo, conforme o objeto de estudo definido e revelaram-se suficientemente ricos e complexos provocando outros desdobramentos que poderão ser empreendidos por outras pesquisas que abarcam a temática abordada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ARAÚJO, S. R. M. *Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia*. 2005. 419 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEGNAMI, J. B. *Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.

_____. Pedagogia da alternância como sistema educativo. *Revista da Formação em Alternância*, Brasília, v. 1, n. 2, 2006.

_____. *Pedagogia da alternância: desafios e possibilidades para as escolas públicas do campo*. A construção de saberes e as possibilidades de projetos pedagógicos nas escolas do campo. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIRETORES DAS ESCOLAS DO CAMPO, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B55177D11-35E1-426D-9F6F-86C7493B0277%7D_Jo%C3%A3o%20-%20APRESENTA%C3%87%C3%83O%20PED.ALTERN%C3%82NCIA_SEE_MG%2021.08.ppt>. Acesso em: 3 jan. 2014.

BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. Orizona, GO: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, 2013.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação. *(Re) significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Brasília DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, 2009 (Documento Final).

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 61-78.

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

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio-ago. 2003.

CARVALHO, A. R. de. *A pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – estado do*

Pará. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

CARVALHO, C.; MARES, T. *Pedagogia da alternância, sua prática e contribuições para uma educação de qualidade no campo*. Publicado em 10 de setembro de 2009 em Educação. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/pedagogia-da-alternancia-a-sua-pratica-e-contribuicoes-para-uma-educacao-de-qualidade-no-campo/24582/>>. Acesso em: 12 maio 2013.

CORDEIRO, G. N. K.; HAJE, S. M.; REIS, N. da S. *Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSTA, J. P. R. *Escola família agrícola de Santa Cruz do Sul - Efasc: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da pedagogia da alternância*. 2013. 226 f. Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2013. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/JoaoPauloCosta.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CRUZ, N. A. da. Formação dos monitores (educadores) da escola família agrícola: desafios e possibilidades na pedagogia da alternância. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., João Pessoa, 2011. *Resumos...* João Pessoa, PB: Centro de Educação/UFPB.

CUNHA, E. B. da *et al.* Reflexão acerca da pedagogia da alternância no Brasil. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil – UNEFAB. Orizona, GO. Julho, 2013.

DIAS, R.; LIMA, A. P. de A. Turismo e cultura pomerana em Santa Maria do Jetibá/ES. *Reuna*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.11-20, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março 2002.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Lei nº 7.875, de 26 de novembro de 2004*. Dispõe sobre o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO7875.html>. Acesso em: 3 dez. 2013.

ESTEVAM, D. O. *Casa familiar rural*. A formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

FERNANDES, B. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLIN, Mônica (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*, Brasília, DF: MDA, 2006.

FONSECA, M. A. *Formação de professores em pedagogia da alternância na perspectiva dos profissionais das escolas famílias agrícolas*. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília. Disponível em <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT10-Forma%E7%E3o%20de%20Professores/Comunicacao/Comunicacao%20Carbonesi.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Plano Editora, 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

_____. *Extensão ou comunicação*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1988

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, SP: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2. ed., São Paulo, SP: Ática, 1988.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M.; FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, SP: Cortez/Instituto Paulo Freire/Unesco, 2001.

GIMONET, Jean-Claude. *A alternância na formação. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das MFRs* (tradução Thierry De Burghgrav). Paz e Terra Paris, 1998.

_____. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: *Pedagogia da alternância – Alternância e desenvolvimento*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1., Salvador, BA, 1999. *Resumos...* Salvador, BA, 1999. p. 124-131.

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

GNOATTO, A. A. *Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo*. *Revista da Formação por Alternância*, Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS, v. 1, n. 2, julho 2006.

GUATHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Brasil cidade por cidade, ano 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES – IJSN. *Divisão Regional do Espírito Santo: Microrregiões de gestão administrativa*. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=109>. Acesso em: 5 mar. 2013.

JESUS, J. G. de. *Saberes e formação dos professores na pedagogia da alternância*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2007.

_____. Centro de formação e reflexão do MEPES: A experiência formativa dos professores-monitores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 26., 2012, Campinas. *Resumos...* Campinas: Unicamp, 2012.

JESUS, J. N. de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista Nera*, v. 14, n. 18, p. 7-20, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: _____. *Indagações sobre currículo*. MEC/Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 13-47.

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

MAGALHÃES, M. S. *Escola família-agrícola: uma escola movimento*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MARIRRODRIGA, R. G.; CALVÓ, P. P. *Formação em alternância e desenvolvimento local: O movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Tradução Luiz da Silva Peixoto *et al.* Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010. 192 p.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO – MEPES. *Projeto político pedagógico da escola família agrícola de São João do Garrafão – Santa Maria de Jetibá*, ES, 2013.

_____. *Estatuto*. 2009. Disponível em: <<http://www.mepes.org.br/index.php/quem-somos/estatuto>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, C. G. Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. *Revista da UFG*, v. 7, n. 1, junho 2004.

NOSELLA, P. *Uma nova educação para o meio rural. Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. São Paulo, SP: UJC, 1977, Dissertação (Mestrado) – Pontifícia União Católica, São Paulo, 1977.

____. Revista da formação por alternância. Brasília, DF: CEFFAs Centro Familiares de Formação por Alternância. *União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil*, v. 2, n. 4, p. 5-24, julho 2007.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, E. da C. G. *Pedagogia da alternância na educação profissional técnica de nível médio em agropecuária integrado: Experiência do IFMA Campus São Luís Maracanã, no Assentamento Diamante Negro Jutay*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2004.

OLIVEIRA, S. S. *Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

PASSOS, M. das G. S. *Pedagogia da alternância: caminho possível para formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM – campus Manaus Zona Leste*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente, formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, L. H. da. Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil: As contribuições das escolas famílias agrícolas. In: CONGRESSO DE ESTUDOS RURAIS (III CER), 3., 2007. Faro. *Actas...* Faro: Universidade do Algarve, 2007. SPER/UA1g, 2008, CD-ROM. <Disponível em: http://www.sper.pt/IICER/Comunicacoes/JBQueirozLHelena_com.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

RAMOS, M. M. S.; SILVA, J. da. A prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, GT-03: CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES, 4., 2006. Teresina, PI. *Resumos...* Teresina, PI: Editora da UFPI, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsite/Files/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF>. Acesso em: 9 jun. 2013.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-045, jan./abr. 2008.

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

RODRIGUES, J. A. *Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância*. 2008. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/teses/2008/JO%20C3O%20ASSIS%20RODRIGUES.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE – SECAD. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF, 2007. 81 p.

SILVA, Cícero. *Pedagogia da alternância: Um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, L. H. da. Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. *Revista da Formação por Alternância*, v. 1, n. 2, julho 2006.

_____. Educação do campo e pedagogia da alternância. A experiência brasileira. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007. *Revista de Ciências da Educação*, n. 5, jan./abr. 2008.

_____. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 17, n.18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

_____. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2012.

_____. *Alternância educativa & formação de jovens rurais – os desafios da relação escola-família na educação do campo*. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=altern%C3%82ncia+educativa+%26+forma%C3%87%83o+de+jovens+rurais+-+os+desafios+da+rela%C3%87%83o+escola-fam%C3%8dlia+na+educa%C3%87%83o+do+campo>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SOUZA, M. A de. *Educação do campo: Propostas Pedagógicas do MST*. Petrópolis Vozes, 2006.

SOUZA, J. V. A. de. Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural? Constituição brasileira, direitos humanos e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. *Resumos...* Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. Práticas pedagógicas: Conceitos, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4. Disponível em: <<http://www.scientia.blog.br/wordpress/?p=2926>> Acesso em: 12 abr. 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLA DO BRASIL – UNEFAB. 2011. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

YIN K. R. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZAMBERLAN, Sérgio. *Pedagogia da alternância*. Escola da família agrícola. Santa Teresa, ES: MEPES, 1995. (Coleção Francisco Giust, n. 1, 1. ed.).

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES



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

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO CURSO PROFISSIONALIZANTE “TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM QUALIFICAÇÃO EM HORTIFRUTICULTOR ORGÂNICO” DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SÃO JOÃO DO GARRAFÃO - EFASJG, MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ, ESPÍRITO SANTO.

Viçosa, maio de 2013.

Prezado (a) Professor (a)/ monitor (a),

Sou aluna do Mestrado em Educação realizado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-MG, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, e, no momento, estou iniciando a fase de realização da coleta de dados para a efetivação de uma pesquisa cuja temática refere-se às “Práticas Pedagógicas em Alternâncias”, que será a base da minha dissertação.

Sua colaboração é de extrema importância ao responder este questionário, composto de questões fechadas e de questões de caráter aberto e dissertativo. Este instrumento será considerado o eixo norteador para a seleção da amostra dos sujeitos que irão participar da próxima etapa da coleta de dados, descrita como a técnica de entrevista.

Gostaria de deixar claro neste momento que este documento tem caráter sigiloso, de responsabilidade única e exclusiva das pesquisadoras – orientadora e mestranda - e nenhuma informação será considerada isoladamente. Neste momento, **sua identificação pessoal se faz necessária**, considerando que após a tabulação e análise dos dados feita por mim e pela orientadora, os resultados nortearão a seleção da amostra dos sujeitos que irão participar da etapa de entrevista. Cabe destacar que na divulgação dos dados da entrevista, o anonimato dos sujeitos será mantido em sigilo.

Agradecemos imensamente sua colaboração, sem a qual, este trabalho não será possível de se realizar.

Atenciosamente

Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
(ORIENTADORA)

Andressa Paula Fadini de Sousa
(MESTRANDA EM EDUCAÇÃO)

RESPONDENDO AS QUESTÕES

1) Professor (a)/ monitor (a): _____

2) Idade: _____

3) Sexo: () Masculino () Feminino

4) Qual é a sua situação trabalhista na EFASJG-ES?

() Estatutário.

() CLT

() Prestador de serviço por contrato temporário.

() Prestador de serviço sem contrato.

() Outras: _____

5) Níveis de ensino que leciona na EFASJG-ES:

() Somente no Ensino Técnico. Responda a **questão 6** e siga para a **questão 8**.

() No Ensino Técnico e no Ensino Fundamental. Responda as **questões 6 e 7**.

6) Disciplinas que leciona no Ensino Técnico:

7) Disciplinas que leciona no Ensino Fundamental:

8) Qual a sua formação?

8.1) Ensino Médio: _____

8.2) Técnico Profissionalizante: _____

Instituição: _____

8.3) Superior: _____

() Licenciatura

() Bacharelado

() Cursando

Instituição: _____

8.4) Especialização: _____

() Cursando

() Completa

Instituição: _____

8.5) Mestrado: _____

() Cursando

() Completo

Instituição: _____

8.6) Doutorado: _____

() Cursando

() Completo

Instituição: _____

9) Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____ anos.

10) Há quanto tempo você trabalha nesta Instituição? _____ anos.

- 11) Em quantas instituições você leciona?
() Somente nesta instituição
() Mais uma instituição além desta
() Duas instituições além desta
- 12) Qual é a sua carga horária semanal?
12.1) Em sala de aula na EFASJG-ES: _____ horas/semana
12.2) No planejamento das aulas na EFASJG-ES: _____ horas/semana
12.3) Em outra instituição de ensino: _____ horas/semana (**neste item considerar sala de aula e planejamento**)
- 13) Você realiza alguma atividade de pesquisa?
() Sim, siga para a questão nº 14 () Não, siga para questão nº 15
- 14) Qual é a sua carga horária semanal na realização de pesquisa? _____ horas/semana.
- 15) Você realiza outras funções além de ensino e/ou pesquisa (**atividade de acompanhamento ou orientação, atividades administrativas, atividades de extensão,...**)?
() Sim. Siga para a questão nº 16 () Não. Siga para questão nº 17
- 16) Sobre esta função:
16.1) Qual: _____
16.2) Qual é a sua carga horária semanal? _____ horas/semana.
- 17) Atualmente, além de lecionar, você tem outra atividade profissional fora da escola?
() Sim. Responda as questões nº 18, 19 e 20
() Não. Siga para a questão nº 21.
- 18)
Qual? _____
- 19) Há quanto tempo você exerce a atividade profissional citada na questão 18? _____ anos.
- 20) Quanto a atividade profissional citada na questão 18 e a(s) disciplina(s) que leciona na EFASJG-ES você avalia que (**marque apenas uma alternativa**):
() Minha atividade profissional paralela está intimamente relacionada com a(s) disciplina(s) que leciono.
() A atividade profissional paralela tem alguma relação com a(s) disciplina(s) que leciono.
() A atividade profissional paralela não tem nenhuma relação com a(s) disciplina(s) que leciono.
- 21) Sua localidade de residência em relação à Instituição escolar EFASJG-ES:
() Mora no campo, no mesmo povoado onde está localizada a escola
() Mora na cidade
() Mora no campo, mas não no mesmo povoado da escola
- 22) Descreva de forma sucinta como conheceu a EFASJG-ES:

23) Quais das características abaixo você considera mais importantes para identificar o professor frente as exigências para atuar na docência (**Assinale as três alternativas que considera mais importante**)?

- Conhecimento
- Didática
- Experiência prática
- Motivação que transmite aos alunos/satisfação dos alunos
- Cumprimento do programa
- Relacionamento com os alunos
- Assiduidade
- Pontualidade
- Postura
- Comprometimento
- Outros. Quais?

24) Ser professor tem sido um grande desafio diante do perfil discente que atualmente encontra-se nas instituições de ensino. **Os (as) educandos (as) têm motivado outro fazer pedagógico aos professores – “outras perspectivas de um novo professor”**. De que forma você percebe esta tendência na realização do processo de aprendizagem em suas aulas (**Assinale no máximo três alternativas**)?

- Questionando os conteúdos
- Solicitando atualização dos temas
- Modificando a relação aluno x professor
- Solicitando a utilização de técnicas didáticas mais dinâmicas
- Questionando a postura do professor
- Exigindo cada vez mais exemplos práticos do professor
- Outras. Quais?

25) Você participou da Formação Inicial Técnico-Pedagógica proporcionada pelo Centro de Formação do MEPES, ou outras atividades de formação (atualização, treinamento, capacitação, etc...) para trabalhar como professor (a)/monitor (a) com a Pedagogia da Alternância?

- Sim. Responda a questão 26 e especifique a formação:

- Não. Siga para a questão 27

26) Os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação contribuíram para melhorar sua prática em sala de aula?

- De forma efetiva
- Quase sempre
- Eventualmente
- Não contribuem de forma eficaz com a realidade do contexto de sala de aula.

ANEXO B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) Apresentação da pesquisadora

2) A apresentação do (a) professor (a)/monitor (a)

- A apresentação pessoal.

3) A formação e trajetória profissional do (a) professor (a)/monitor (a)

- O nível de formação;
- A escolha da profissão;
- Onde estudou;
- Como foi tornar-se professor (a);
- O papel da formação frente ao cotidiano;
- Participa de algum programa de formação continuada;
- Sente-se reconhecido (a) enquanto professor (a)/monitor(a);
- Como pensa a formação profissional para atuar nas instituições escolares atualmente.

4) A atuação na escola

- Tempo de serviço e situação funcional;
- O ingresso na escola;
- Exerce ou já exerceu atividade em outras instituições escolares (se a resposta for positiva, percebe diferença entre as escolas);
- A relação com os educandos, pais e comunidade;
- Os desafios enfrentados trabalhando em uma escola de Ensino em Alternância;
- Os pontos positivos de ser professor (a)/monitor (a) em uma escola de Ensino em Alternância;
- As aspirações enquanto profissional da educação, numa instituição escolar de Ensino em Alternância.

5) A prática pedagógica

- Como são as dinâmicas da sala de aula no cotidiano para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem;
- Quais as escolhas que norteiam a prática pedagógica e que são determinantes para o processo de aprendizagem nas disciplinas que leciona;
- Diante da dinâmica pedagógica do Ensino em Alternância, como seleciona os conteúdos da disciplina;
- Quais as metodologias utilizadas com mais frequência pelos (as) professores (as)/monitores (as) visando ampliar as condições de aprendizagem dos (as) jovens educandos (as);
- Enquanto professores (as)/monitores (as) como apreendem sua atuação junto aos (as) jovens educandos (as);
- Com que frequência de intencionalidade ocorre as discussões e interações dentro da instituição escolar com vistas à implementação da proposta curricular e pedagógica do curso em que atua como professor (a)/monitor (a);
- Quais as estratégias que os (as) professores (as)/monitores (as) articulam em sala de aula considerando os instrumentos metodológico-pedagógicos próprios do Ensino em Alternância;
- Fale sobre a articulação entre as técnicas de ensino e os recursos tecnológicos nos espaços de aula;
- Como se desenvolve o processo de avaliação considerando toda a dinâmica que está posta pelo Ensino em Alternância;
- O que considera positivo em você que dinamiza sua ação docente no trabalho com professor (a)/monitor (a) no Ensino em Alternância;
- Você consegue elencar alguma dificuldade pessoal enquanto docente no trabalho com professor (a)/monitor (a) no Ensino em Alternância;

- Comente sobre o contexto de inserção dos jovens da EFA e a importância das práticas pedagógicas se conceberem articulando os aspectos social, econômico, histórico e cultural destes (as) jovens educandos (as);
- Comente de maneira geral sua rotina pedagógica de trabalho como professor (a)/monitor (a) no Ensino em Alternância.