

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SIMONE FERREIRA ANGELO

**PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NO PROCESSO
FORMATIVO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE BELO MONTE**

ALEGRE
2018

SIMONE FERREIRA ANGELO

**PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NO PROCESSO
FORMATIVO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE BELO MONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores
Orientadora: Prof.^a Dra. Andreia Weiss

ALEGRE
2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F383p Ferreira Angelo, Simone, 1973-
Projeto Profissional do Jovem no processo formativo dos
estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte / Simone
Ferreira Angelo. - 2018.
127 f. : il.

Orientadora: Andreia Weiss.

Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação
de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Educação. 2. Praxis. 3. Autonomia. 4. Dialogo. 5. Reflexão.
I. Weiss, Andreia. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

SIMONE FERREIRA ANGELO

**PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NO PROCESSO
FORMATIVO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE BELO MONTE**

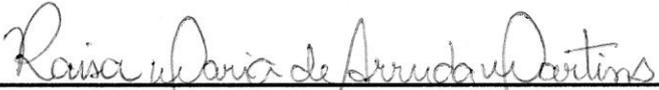
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores

Aprovada em 24 de setembro de 2018.

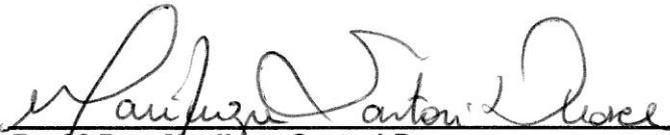
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Andreia Weiss
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof.ª Dra. Raisia Maria de Arruda Martins
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.ª Dra. Mariluz Sartori Deorce
Instituto Federal do Espírito Santo

Dedico in memoriam este trabalho a uma lavadeira que queria apenas saber escrever seu nome. A ela que não sabia ler e escrever e que me fez enveredar obstinadamente pelo mundo da palavra, à minha avó Geralda. Sem ela, esse sonho de estudar provavelmente não existiria. Dedico a meus filhos Pedro e Rafael, e a meu companheiro Élio, por terem partilhado comigo todos os sentimentos inerentes a um processo de pesquisa, eles foram meu porto seguro.

*A **DEUS**, pela dádiva da vida, pela fé, pela saúde para continuar a concretizar minhas “utopias” e sonhar outras.*

À minha família, pelo apoio, presença, por todo o respeito aos meus sonhos, e em especial aos meus tios, Ana e Renato, por todo o apoio e estímulo.

Ao quinteto fantástico, amizade construída ao longo do mestrado que agregou solidariedade e companhia à caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Professora e Orientadora **Dra. Andreia Weiss**, pela paciência e generosidade no exercício da docência, com toda a sua presença marcadamente pedagógica e por isso afetiva e dialógica, pela condução respeitosa com que pautou a orientação, pelo diálogo franco, pela partilha de saberes e pela firmeza nos momentos necessários;

À Professora **Dra. Mariluz Sartori Deorce**, um presente ao longo do caminho a quem o Mestrado oportunizou conhecer, agradeço pelas contribuições significativas, pelas palavras de incentivo, pela escuta, pela confiança, por transbordar Freire em sua postura e falas, o que me deu mais firmeza no caminho a ser percorrido;

À Professora **Dra. Agda Felipe Silva Gonçalves**, pela “delicadeza” das aulas, pela didática temperada com a sabedoria e a afetividade dos raros, que trouxe para a sala de aula, implícita em sua práxis docente dentre todas as premissas de Freire, duas que me tocaram profundamente, a que “Ensinar exige alegria e esperança” e a de que “Ensinar exige querer bem aos educandos”. Todo o bem do mundo a você professora;

À Professora **Dra. Raisia Maria de Arruda Martins**, pela generosidade com que prontamente aceitou partilhar deste trabalho contribuindo para reflexões e aprofundamentos;

À Banca de Qualificação, pelas sugestões fundamentais ao aprimoramento da pesquisa;

Aos estudantes sujeitos da pesquisa **Gustavo Besse Massini e Vinícius Campos do Carmo**, por compartilharem suas vivências, seus sonhos, suas conquistas; sem seus “saberes e fazeres” esta pesquisa não seria possível;

À **Escola Família Agrícola de Belo Monte** com toda a sua equipe, agricultores, estudantes, pais e parceiros, pelo apoio e compreensão da contribuição desta pesquisa para a reafirmação desta escola e da Pedagogia da Alternância como transformadores de vidas;

A todos os **professores, aos colegas da primeira turma, aos funcionários e colaboradores** do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo constante apoio, pela oportunidade de aprendermos juntos.

Gratidão a todos por chegarmos até aqui, com utopias, alegrias e esperanças renovadas!

“Deve-se fazer como as lavadeiras [...] fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”.

Graciliano Ramos

RESUMO

A pesquisa qualitativa *Projeto Profissional do Jovem no processo formativo dos estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte* insere-se no contexto da educação do campo, mais especificamente na Pedagogia da Alternância. Surge a partir de uma busca sobre as implicações do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) no processo formativo do estudante da Escola Família Agrícola de Belo Monte. O caminho percorrido foi o da análise da metodologia de elaboração do PPJ; investigação do processo de construção e implementação do PPJ; e identificação das contribuições do PPJ na formação dos estudantes. Tem como metodologia o Estudo de Caso. Desenvolve-se a partir de uma abordagem conceitual, histórica sobre a Educação do Campo, a Gênese da Pedagogia de Alternância, percorre a constituição das Escolas Famílias Agrícolas, aprofunda a análise sobre a implementação do PPJ. Busca uma aproximação à pedagogia Libertadora a partir do aprofundamento e adensamento teórico do tema em Freire (2017; 2005; 1980). Esta proximidade confirma-se nas falas dos estudantes no decorrer das entrevistas. A análise e discussão dos dados constroem-se a partir da análise de conteúdo, com definição de categorias referenciadas em Paulo Freire. Conclui-se que os processos de pesquisa e realização do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) contribuem de forma significativa para a formação de todos os envolvidos, não apenas os estudantes, mas principalmente destes, em várias dimensões da vida, expressas na vida escolar, e também na vida pessoal, social e profissional. Expressa na construção de saberes e fazeres fundamentados no diálogo, na autonomia, na conscientização e na práxis que promove a humanização em sua integralidade e na transformação do meio.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia da alternância. Percurso formativo. Pesquisa. Projeto profissional do jovem.

ABSTRACT

The qualitative research *Professional Project of the Young in the formative process of the students of the Belo Monte School of Agriculture* is inserted in the context of the field education, more specifically in the Pedagogy of Alternation. It arises from a search on the implications of the Professional Project of the Young (PPJ) in the student training process of the Belo Monte School. The way forward was the analysis of the methodology of preparation of the PPJ; investigation of the process of construction and implementation of the PPJ and identification of the contributions of the PPJ in the training of the students. Its methodology is the Case Study. It develops from a conceptual, historical approach on the field education, the Genesis of Alternation Pedagogy, goes through the constitution of the Agricultural Family Schools, deepens the analysis on the implementation of the PPJ. It seeks an approach to the Liberating pedagogy from the theoretical deepening and densification of the theme in Freire (2017; 2005; 1980). This proximity is confirmed in the students' statements during the interviews. The analysis and discussion of the data are based on content analysis, with definition of categories referenced in Paulo Freire. It is concluded that the processes of research and implementation of the Youth Professional Project (PPJ) contributes significantly to the training of all those involved, not only students, but mainly students, in various dimensions of life expressed in school life, and also in personal, social and professional life. Expressed in the construction of knowledge and actions based on dialogue, autonomy, awareness and praxis that promotes humanization in its integrality and in the transformation of the environment.

Keywords: Field education. Pedagogy of Alternation. Formative course. Search. Professional young man design.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA GÊNESE E A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE	15
2.1	TECENDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO MEPES E A IDENTIDADE MEPIANA.....	21
2.2	CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE	26
2.3	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA PRÁXIS NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS.....	30
2.3.1	Mediação didático – pedagógica	37
2.4	MONITOR: SEUS SABERES E FAZERES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	54
2.5	O QUE É O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?.....	57
3	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA INTERLOCUÇÃO COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	62
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	67
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	77
4.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	77
4.2	SUJEITOS E ESPAÇO DA PESQUISA.....	80
4.2.1	Quem são estes sujeitos e suas histórias de vida?.....	80
4.2.2	Espaço da Pesquisa.....	82
4.3	COLETA DE DADOS.....	82
4.4	METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS	85
5	ANÁLISE DOS DADOS: APROXIMAÇÕES DO PPJ ÀS CATEGORIAS DO PENSAMENTO FREIREANO	87
5.1	PRÁXIS.....	87

5.2 AUTONOMIA.....	104
5.3 DIALOGICIDADE	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Falar e escrever sobre Educação do Campo retrata e reafirma minha história. Enquanto pesquiso e escrevo, reflito, e essa reflexão se manifesta em meus saberes e fazeres. Escrever para mim se torna um ato de liberdade e autonomia, pois através dele ressignifico a minha trajetória. Estar realizando esta pesquisa transforma a minha própria história, que passa a ser escrita com sonhos e esperanças de uma educação que humanize mais homens e mulheres.

Este é um projeto de pesquisa qualitativa em Educação, que se insere dentro da Educação do Campo, mais especificamente na Pedagogia da Alternância. E esta remete ao cerne de minha formação profissional e pessoal. Após a conclusão do bacharelado em Agronomia, inicio minha trajetória profissional em uma Escola Família Agrícola, filiada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo¹ (MEPES), onde encontrei motivação para uma caminhada em busca de realização profissional e conseqüentemente pessoal. Superando minhas próprias expectativas, a Escola Família Agrícola, através da Pedagogia da Alternância, passa a formar-me enquanto profissional e ser humano. Nela encontro sentido no mundo do trabalho, e passo a buscar formação na área da educação como parte de um compromisso ético, pedagógico e político que encontro refletido em Freire (2017, p. 94) ao professar que,

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente.

Dessa forma, as questões do campo passam a atravessar a minha história e dão sentido à minha vida. Sempre inquietou-me a busca por conhecer mais, aprofundar a temática da pedagogia da alternância e fortalecer meu comprometimento com a causa da educação do campo. Esse aprofundamento foi conseguido em parte a

¹ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) – “[...] instituição filantrópica que desenvolve suas ações em três áreas: na Saúde [...] na Ação Comunitária e na Educação [...], onde o MEPES é conhecido no Brasil todo por suas Escolas Famílias Agrícolas” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 61).

partir da formação inicial e continuada, realizada no Centro de Formação e Reflexão do MEPES (CFRM)², no exercício da docência e, em parte, através de cursos diversos na área da educação, realizados em instituições, como o Instituto Federal do Espírito Santo e a Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma formação que sempre busquei construir, desconstruir e reconstruir em cursos *lato sensu*, tendo sempre como norte dessa caminhada a temática do campo, da pedagogia da alternância e das políticas públicas em educação.

Essas formações forjaram minha identidade docente e foram fundamentais para meu aprimoramento profissional, visto eu ter feito bacharelado, e não um curso de licenciatura, necessitando, portanto, de conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência. Esse exercício foi fundamental para o refletir, o repensar, o ressignificar, e também para a construção de uma postura e identidade docente, da seleção dos referenciais a serem traduzidos e ressignificados na prática.

À medida que estudava e exercia a docência, descobria e retomava leituras, reflexões e ações vivenciadas na escola. Esse refletir conduziu-me a tecer relações com as fundamentações teóricas, de modo a constatar conforme apresenta Freire (2017, p. 101) que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço.

Dessa forma, vi-me repensando atitudes, posturas e necessitando cada vez mais de outras fontes de conhecimento, despertando ainda para uma postura reflexiva, questionadora, crítica e dialógica.

² Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – “[...] foi criado em 1971, com o objetivo de cultivar os princípios filosóficos e pedagógicos da família mepiana e, com o objetivo de promover a formação dos operadores para atuarem nas diversas atividades do MEPES e de instituições parceiras” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 106).

O outro passo requerido para a formação foi o da continuidade dos estudos em educação a um nível que exercitasse a pesquisa. Fato que na verdade vem se construindo com a realização do mestrado.

Apresenta-se como problema de pesquisa: Quais as implicações do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) no processo formativo do estudante da Escola Família Agrícola de Belo Monte?

Assim configura-se o objetivo geral: Analisar as contribuições do PPJ no Percorso Formativo dos Estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte.

E para amparar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a metodologia de elaboração do Profissional do Jovem (PPJ);
- Investigar o processo de construção e implementação do PPJ.

Assim tem início uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como campo de estudo e observação o espaço da Escola Família Agrícola de Belo Monte no Município de Mimoso do Sul-ES, envolvendo como sujeitos da pesquisa dois estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a temática foi organizada e desenvolvida em capítulos e subcapítulos, de forma que o Capítulo 1 trata da gênese da Pedagogia da Alternância, destacando-se o surgimento da mesma, remontando à sua origem Francesa, passando para o processo de expansão até sua chegada ao Brasil, fazendo referências aos principais atores envolvidos na implantação dessa Pedagogia em seus primórdios na França e aqui no Brasil; tecendo ainda sobre a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e a Identidade Mepiana, passando pela descrição da Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas, as considerações sobre as mediações didático pedagógicas, destacando a figura do professor dentro da escola família agrícola; além disso, trata também da história de implantação, da consolidação da Escola Família Agrícola de Belo Monte em Mimoso do Sul – ES e aborda elementos constitutivos da Educação do Campo. Esse capítulo é finalizado com a descrição do Projeto Profissional do Jovem na Pedagogia da Alternância.

O Capítulo 2 descreve a interlocução da Pedagogia da Alternância com o pensamento de Paulo Freire, analisando pontos de aproximação e a consolidação da Pedagogia da Alternância como uma proposta viável e apropriada à Educação do Campo.

No Capítulo 3, é apresentada a metodologia da pesquisa, com a descrição da abordagem metodológica, da pesquisa qualitativa, pesquisa documental, exploratória, e o estudo de caso. São apresentados também quem são os sujeitos da pesquisa e o espaço da mesma, as técnicas de pesquisa e de análise de dados utilizadas. No Capítulo 4, é apresentada a análise de dados, com a categorização dos mesmos a partir do referencial teórico e a correlação com a pesquisa documental, observação e entrevistas.

Esta pesquisa, de modo pessoal/afetivo, partiu de um desejo de aprofundar e compartilhar a experiência vivida em dezesseis anos de pedagogia da alternância. Na escrita dessa experiência, o trecho da epígrafe em que tomei emprestado um excerto do texto de Graciliano Ramos, que melhor traduz o meu sentimento, é de que *“A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”*. Dessa forma, espero ter dito nas linhas e mais ainda nas entrelinhas o que moveu esta pesquisa, os percursos vividos pelo pesquisador (refletido e problematizado, pacientemente, pela orientadora) e pelos sujeitos da pesquisa.

Identifico-me assim cada vez mais com os preceitos Freireanos, ao assumir que,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2017, p. 30-31).

Foi um processo reflexivo, de análises profundas acerca da Pedagogia da Alternância, da pesquisa sobre a elaboração do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e a interface desta pedagogia e do PPJ com os preceitos freireanos. Acima de tudo, foi um processo de muita escuta das falas dos sujeitos da pesquisa.

Que as considerações a que chegamos possam ser traduzidas em reflexões, em práticas, em transformações e em desdobramentos de outras pesquisas, de modo a

contribuir com a dialética da vida traduzida na práxis³ ação-reflexão-ação, inerente aos processos formativos emancipatórios.

³ Práxis - “Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligada aos conceitos de dialogicidade, de ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros [...]. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2008, p. 331).

2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA GÊNESE E A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE

Para compreender a Pedagogia da Alternância, é importante conhecer a sua gênese. Trata-se de um projeto de educação que envolve as comunidades rurais, os movimentos sociais, o poder público e, no início de sua constituição, a Igreja Católica, de forma articulada na construção de uma educação voltada para o campo, no campo e com o campo, que estabelece uma ampla e íntima relação com o referencial de educação apresentado por Paulo Freire.

A Pedagogia da Alternância surgiu como este vislumbre do novo, do desconhecido, e expandiu-se para terras distantes de onde nasceu, perpetuando assim sonhos e uma geração de sonhadores, que sonham com uma educação que possibilite ao homem, conforme apresenta Freire (2007, p. 97-98),

[...] a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advirta dos perigos de seu tempo, para que consciente deles ganhe a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido a prescrições alheias. Educação que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.

A Pedagogia da Alternância nasce a partir de uma experiência a princípio não formal em Serignac-Péboudou, uma comunidade rural francesa. Seu surgimento se deve muito aos ideais de um padre, o “[...] Padre Granereau, nascido em 1885, na França” (NOSELLA, 2013a, p. 45) que preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo.

Essa preocupação de Granereau foi motivada por uma insatisfação dos pais da comunidade rural francesa de Sérignac-Péboudou, quanto à formação dos seus filhos e filhas que, ao concluir o Ensino Fundamental, eram forçados a se mudar para os centros urbanos caso quisessem prosseguir nos estudos, desvinculando-se assim de suas raízes camponesas. Esse desenraizamento levava a um enfraquecimento da comunidade rural, provocando dessa forma, o êxodo rural,

E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura (NOSELLA, 2013a, p. 46).

E essa separação é fruto de uma educação que não correspondia ao respeito à diversidade e especificidade dos povos do campo, e mostra que já era necessário e urgente, naquele momento, uma proposta em educação que atendesse às necessidades dos povos camponeses e que estivesse imbuída do sentimento de pertença.

A partir dessa percepção do Padre Granereau, em 1911, já se manifestava um projeto educativo em gestação, vindo posteriormente a ser denominado de Pedagogia da Alternância. O nascimento dessa pedagogia já estava em “gestação” desde 1911, quando o padre Granereau fundou um Sindicato Rural na comunidade de Lauzun, na França, com o objetivo de socialização e organização dos camponeses, conforme descreve Nosella (2013a). A fundação desse sindicato foi um passo importante para o fortalecimento e mobilização dos agricultores, rompendo com processos de isolamento e fortalecendo da coletividade no enfrentamento junto ao poder público na luta pelos seus direitos.

Apesar da importância e necessidade da organização sindical, o Padre Granereau percebe que essa ação não é suficiente para responder às problemáticas vivenciadas pelos camponeses. Assim,

Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. Em 1930 deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O Padre Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: “tudo isto é símbolo de mundo rural... se quiserem começaremos algo que mudará tudo” (NOSELLA, 2013a, p. 47).

O campo passava por profundas dificuldades, e o maior problema percebido por Granereau era a respeito da educação, pois esta não promovia uma formação para a autonomia. E em 21 de Novembro de 1935, na comunidade Sérignac Péboudou, acontece algo que seria um marco para a Educação do Campo: surge a primeira

*Maison Familiale*⁴ ou Escola da Família Agrícola (NOSELLA, 2013a). A motivação maior era a formação da juventude. E para a primeira turma apresentaram-se quatro jovens que deixariam suas famílias por um período determinado para estudarem integralmente na casa paroquial.

Por uma questão de melhor racionamento do tempo e de modo a potencializar esse tempo, o Padre Granereau não queria, “[...] gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia [...]” (NOSELLA, 2013a, p. 47) na formação dos jovens. Porém ele precisava reunir esses jovens que estavam espalhados em várias localidades da paróquia e também contribuía com o trabalho nas lavouras da família. A partir de um diálogo mais próximo com o padre, os pais desses jovens propuseram uma alternativa que atenderia ao objetivo do pároco, que era a formação dos jovens, e também às famílias, que necessitavam do trabalho desses jovens junto à lavoura. Dessa forma, conforme descrito por Nosella (2013a, p. 47),

[...] os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês nas dependências da Paróquia, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfiz tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia.

Assim, nascia a escola em Alternância. Nosella (2013a) destaca que essa fórmula foi chamada por muito tempo de a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola Família suficientemente estruturada, após uma experiência anterior ainda por demais informe, de Sérignac-Péboudou.

Esses primeiros ensaios em Pedagogia da Alternância mostram o pioneirismo e a iniciativa que partem da base popular, de um modo democrático, debatido, e não um projeto imposto de cima para baixo. Trata-se, portanto, de um projeto concebido a partir das mobilizações dos agricultores e paróquia para uma forma de educação que melhor se adequasse à realidade do jovem que exercia algum tipo de trabalho agrícola na unidade produtiva familiar.

A Pedagogia da Alternância entra em franca expansão após a exitosa experiência francesa e chega à Itália como

⁴ Terminologia francesa usada para designar Casa Familiar Agrícola e posteriormente em alguns países denominação de Escola da Família Agrícola ou Escola Família Agrícola (NOSELLA, 2013 a).

[...] primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas [...], sendo que, [...] as primeiras “Escolas-Família” italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64 e [...] adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa (NOSELLA, 2013a, p. 56-57).

Porém a experiência da Pedagogia da Alternância na Itália apresentou algumas especificidades em relação à experiência francesa,

[...] pois muitos dos docentes italianos eram funcionários do Estado, sendo assim, menos motivados que os docentes franceses. Foi uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos (NOSELLA, 2013a, p. 57).

Na África, a Pedagogia da Alternância assume moldes bem diferentes do implantado na Europa, pois,

Na África, a situação sócio-econômico-política era [...] diferente da Europeia; [...] a escolarização primária africana era quase nula [...]; os jovens que tinham cursado algumas séries do primário não tinham de forma algum interesse pela terra [...]; a agricultura existente utilizava técnicas extremamente mais primárias que as utilizadas na Europa. Desta forma, era preciso inventar uma escola por alternância radicalmente diferente do modelo francês. [...]. A primeira escola implantada, na tentativa de imitar o modelo francês, foi um fracasso total (NOSELLA, 2013a, p. 59).

Conhecer essa experiência e percurso histórico da pedagogia da alternância na França, Itália e África contribuiu para compreender a experiência da pedagogia da alternância em terras brasileiras. A experiência da Itália, nascida de homens políticos, foi a que teve maior influência nos moldes da Pedagogia da Alternância vinda para o Brasil através do Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande. Este se tornou um dos grandes mobilizadores para a implantação da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, conforme descreve Nosella (2013a, p. 61),

Durante suas andanças pelo Brasil, ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de emigrantes italianos e alemães. A comparação com os filhos de emigrantes gaúchos, ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para o Brasil, era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou que se está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo!

Essa foi uma inquietação para o padre Humberto Pietrogrande, que retorna à Itália após o período de noviciado⁵ no Brasil. Nesse momento, a história do MEPES inicia por causa da história de Padre Humberto. O bem da humanidade era o grande desejo de Padre Humberto, que queria contribuir para a construção de um novo homem para um novo mundo, conforme descreve (SILVA, 2012).

Nesse sentido, em “[...] 11 de dezembro de 1966 é criada a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AAES), que inicialmente foi denominada Fundação Ítalo-Brasileira” (SILVA, 2012, p. 24).

Essa Associação foi o resultado da ação entre amigos da Itália que tinham o intuito de fundar uma associação com caráter internacional e com a finalidade de ajudar o movimento em gestação no Espírito Santo, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

Silva (2012, p. 26) esclarece que

[...] três grandes projetos são aprovados pela AAES, para implantação no Espírito Santo: criação do Departamento de Ação Comunitária (DAC); escolha de uma forma adequada de educação para o meio rural e a área da saúde.

A partir desses projetos, a ideia que envolve a Pedagogia da Alternância está por acontecer no Espírito Santo, pois Padre Humberto retorna em 1966 à Itália para completar sua formação religiosa, e frente aos desafios, percebidos em sua vivência no Brasil, ele busca soluções, principalmente quanto ao alarmante êxodo rural por parte dos jovens, fato que constatou em sua permanência no interior do Espírito Santo (SILVA, 2012).

Na estadia em Vêneto, na Itália, ele procura conhecer a Escola Família de Castelfranco, onde conhece o professor Bruno Brunello, então diretor da escola. E nessa visita, Padre Humberto conheceu as experiências em alternância da França, onde buscou informar-se dos detalhes da estrutura e da pedagogia da alternância. E percebeu nessa experiência uma possibilidade de levar para o Brasil a

⁵ Período da formação de um religioso ou de uma religiosa que precede a emissão de seus votos.

concretização de seus ideais por uma educação que valorizasse a agricultura e os princípios da família (SILVA, 2012).

Faz contato com padres dos Municípios de Anchieta e Rio Novo do Sul para que conseguissem seis jovens para ficar em um estágio de dois anos na Itália com auxílio de uma bolsa de estudos. O intuito dessa experiência de intercâmbio era que os jovens conhecessem e dominassem a metodologia da Pedagogia da Alternância para replicá-la quando retornassem ao Espírito Santo. E assim aconteceu conforme descreve Silva (2012, p. 27),

Após essa experiência, os jovens retornam ao Brasil para a implementação das escolas famílias e chegaram também os primeiros voluntários da Itália: Prof. Giuliano Giorio, sociólogo, (em caráter temporário); Professores Mário Zulliani, Sérgio Zamberlam, técnicos agrícolas que acabaram se radicando no Brasil e deram efetiva contribuição ao MEPES.

Todo esse processo configurou-se como um período de “gestação”, de preparação para o nascimento da instituição MEPES que viria fazer do Estado do Espírito Santo o berço da Pedagogia da Alternância no Brasil e na América Latina.

A história da Pedagogia da Alternância no Brasil, que começa no Estado do Espírito Santo, conforme relata Zamberlan (1995, p. 4) “[...] pode ser dividida em três fases sendo a primeira fase a de implantação; a segunda de consolidação e a terceira de expansão e diversificação”. O campo da pedagogia da alternância é complexo e amplo, e se Zamberlan (1995, p. 3) relata que na década de 1990 a “[...] história da escola família agrícola era pouco escrita”, com o passar dos anos essa realidade mudou.

Essa mudança da realidade é confirmada com a pesquisa de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) intitulada *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa* em que apresenta dados relevantes sobre as pesquisas relacionadas às Teses e Dissertações em Pedagogia da Alternância.

Na referida pesquisa, constatou-se que até 2008 foram apresentadas sete teses e trinta e nove dissertações com o tema Pedagogia da Alternância, sendo a Dissertação de Mestrado defendida por Paolo Nosella em 1977 o trabalho mais antigo encontrado (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Além de identificar que as pesquisas mais recorrentes situam-se em quatro linhas temáticas bem definidas: 1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; 2ª) Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; 3ª) Processo de implantação de CEFFA's no Brasil; 4ª) Relações entre CEFFA's e famílias. Sendo que seis produções não se enquadram nas linhas temáticas identificadas (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

A contribuição desta pesquisa nos mostra o quanto se pode percorrer na temática da Pedagogia da Alternância, o quanto é um campo não esgotado de temas a serem descobertos e aprofundados.

2.1 TECENDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO MEPES E A IDENTIDADE MEPIANA

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) é uma associação com sede em um escritório central no município de Anchieta, no litoral do estado do Espírito Santo. Surge no ano de 1967 em um cenário nacional que traz o histórico de intensa luta, de mobilização, de associação de agricultores e lideranças unidas pelo desejo de uma educação que promova o homem e a mulher do campo a terem uma vida mais digna, despertando o senso crítico para a busca da cidadania.

Esse cenário é retratado por Semeraro (2013, p. 31), ao relatar que a

[...] libertação foi a tônica predominante nos anos 1960 e 1970. [...] representada pelo pensamento de Paulo Freire que expressava os anseios e as lutas dos que queriam se libertar da ditadura (1964-1984).

Nesse aspecto, o MEPES, como movimento articulador das forças camponesas, encontra um contexto de fortalecimento às suas bandeiras de luta.

Nos anos de 1967-1968, ano de constituição do MEPES e da primeira Escola Família Agrícola, ocorrem alguns eventos marcantes como,

Em 1967, Paulo Freire publica *Educação como Prática da Liberdade* e, em seguida *Pedagogia do Oprimido* (1968). Em 1968, em Medellín, a II Conferência do Episcopado da América Latina (CEPAL) oficializa a “opção pelos pobres”. Nesse mesmo ano G. Gutierrez escreve o artigo “Rumo a uma teologia da libertação” e lança as bases do seu livro mais conhecido, a *Teologia da libertação* (1970), seminal para inúmeros cristãos e teólogos que se engajam ao lado dos “oprimidos” (SEMERARO, 2013, p. 34-35).

Esses eventos mostram-nos que o momento estava propício para a fundação de uma Instituição que representasse os ideais do movimento de agricultores, lideranças rurais, tocados pela sensibilidade do Padre Humberto Pietrogrande e pelo contexto histórico, político e social que vicejava naquele momento

Dessa forma, para os movimentos liderados pelos agricultores,

O fato mais significativo da época foi o nascimento jurídico da Instituição que já trabalhava até se consolidar e poder constituir-se juridicamente. Para os agricultores e promotores de seu bem-estar, o dia 26 de Abril de 1968 foi um dia marcante. Nesse dia, no salão nobre da Prefeitura Municipal de Anchieta o movimento passou a denominar-se MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – e adquiriu legitimidade e direito de cidadania (SILVA, 2012, p. 29).

Essa conquista da legalidade na representatividade jurídica traz outro horizonte para o movimento, pois o mesmo passa a ser representante legal e passa a assinar contratos, estabelecer convênios, podendo, assim, receber investimentos de qualquer natureza para implantar projetos nas áreas de atuação do MEPES, saúde, ação social e principalmente na educação. O MEPES segundo Zamberlan (1995, p. 3) “através de sua ação educativa, foi o promotor dos trabalhos comunitários, nos quais se juntavam forças sociais, entre elas: agricultores, lideranças e algumas autoridades políticas e religiosas”.

Padre Humberto “[...] relembrou a todos que sua missão seria redimir o homem do campo, humilhado e marginalizado do processo civilizatório, realizando não somente sua inclusão social, mas garantindo-lhe vez e voz na comunidade humana” (SILVA, 2012, p. 29).

Dessa forma, o que percebemos foi a intensa mobilização e participação das bases, dos grupos populares em prol de um movimento promocional com o campo. Sendo assim a denominação da instituição de Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo apresenta em suas iniciais os sentidos em que está “[...] implícito o

conteúdo do programa adotado para realizar a transformação humano-social-agrícola pretendida” (SILVA, 2012, p. 30).

As iniciais da sigla MEPES expressam em parte a sua essência. O M aparece como o movimento, que é a ideia que se quer afirmar de que a organização é dinâmica, viva e que segue o fluxo da vida que é movimentar-se como

[...] uma organização pronta a acompanhar a vida, a avaliar-se e mudar as estratégias quando necessário; o E representa a educação e reafirma a proposta da organização de fazer da educação o norte das ações, em uma estratégia assumida de forma consciente como mediação privilegiada para o pleno desenvolvimento humano, capaz de atingi-lo em todas as suas dimensões (SILVA, 2012, p. 30).

O P refere-se ao Promocional, que representa a “finalidade da promoção humana” (NOSELLA, 2013a). Incluir o ES significa inserir uma identidade territorial e uma marca do significado histórico de estar inserido em um território que o faz, conforme afirma Silva (2012, p. 30), “[...] pioneiro no atendimento ao homem do campo, com meios eficazes para o seu desenvolvimento”. Em síntese, o MEPES constitui-se no estado do Espírito Santo como a Instituição que buscará o desenvolvimento integral do camponês partindo do vínculo com a comunidade e com a terra.

Conforme nos apresenta Silva (2012),

[...] para viver em comunhão, as pessoas precisam sempre buscar pontos comuns nos quais seus corações possam se encontrar. [...] devem expressar-se na mesma língua. Por isso os Mepianos têm um regulamento de vida, ou seja, princípios gerais que lhes lembrem dos grandes valores pelos quais vale a pena lutar para se tornarem construtores de uma vida digna, honrada, feliz. Interiorizá-los e vivê-los, eleva a vida. São libertadores e lembram a cada pessoa que somente são felizes aqueles que sabem que a luz que entra todas as manhãs, por sua janela, vem iluminar a tarefa que lhe está reservada para harmonia do mundo. E essa harmonia começa em si mesmo (SILVA, 2012, p. 45).

De modo a atender a estas premissas do movimento, o MEPES traz em seu regimento o que se espera do Mepiano, qual seu papel, sua postura; enfim, traz um documento denominado Identidade do Mepiano, com vinte e seis (26) princípios a serem utilizados como perfil de seus profissionais, colaboradores e simpatizantes, como lembra Silva (2012, p. 45), “[...] assumidos por quem realmente deseja dar um

sentido para sua vida passando pelo itinerário do MEPES”. Dentre esses princípios, destaca-se o número 25, que acabou por tornar-se uma alcunha da mística⁶ do movimento, conforme descrição:

O MEPES privilegia o intercâmbio de pessoas e de experiências. É antigo no movimento o lema: “Encontra-se para se conhecer; Conhecer-se para caminhar juntos; Caminhar juntos para crescer; Crescer para amar-se mais” (SILVA, 2012, p. 45).

Percebe-se que, com o princípio expresso na identidade do Mepiano, a mística que envolve o movimento traz em si a perspectiva do encontro como elemento importante para estabelecimento do diálogo que promove o conhecimento do outro e a possibilidade do “caminhar juntos” como uma fundamentação ao processo de organização social em associações e cooperativas locais.

Essa organização viabiliza a luta pelas causas comuns aos povos do campo, sendo o MEPES uma grande associação na luta pelos direitos e pela cidadania dos homens e mulheres do campo. É um movimento engajado em uma política de fortalecimento da cultura camponesa.

A manifestação da experiência mística aqui vivenciada é a dos movimentos populares, entendida como

[...] expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. Fundamentalmente, os movimentos camponeses, a partir do final do século XX, compreenderam que a totalidade do projeto das mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência, os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados (BOGO, 2012, p. 474).

Esse posicionamento de luta, de partilha, de coletividade, na busca de transformações da sociedade faz com que o Mepiano se assuma enquanto militante

⁶ Mística – “[...] termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. Na atualidade há pelo menos três possibilidades de explicações das manifestações das experiências místicas: pelas religiões [...]; pelas ciências políticas [...] e pelos movimentos populares [...]” (BOGO, 2012, p. 473 - 474).

de um projeto, de uma causa acima de seus interesses pessoais, mas sem deixar que suas identidades e subjetividades sejam renegadas nesta militância. Nesse sentido, Bogo (2012, p. 473) reforça que

A mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais.

Esta metáfora da germinação da semente nos remete ao ocorrido de forma similar ao processo do despertar da mística da militância nos mebianos. Essa militância é um dos princípios que rege a vida profissional daqueles que almejem ingressar profissionalmente na Instituição.

Ela se apresenta como o abraçar da causa campesina, o que na fala cotidiana se expressa como “vestir a camisa do Movimento”, ou seja, ser um defensor das causas da educação do campo.

Atualmente, o MEPES atua com uma parceria direta em 18 municípios do estado do Espírito Santo, onde estão localizadas as dezessete Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) e uma Escola Família de Turismo (EFTUR). Do ponto de vista jurídico, o MEPES,

Art. 1º. [...] é uma associação civil de direito privado e fins não econômicos, regida por Estatuto registrado no Cartório Privativo de Registro Civil de Pessoas Jurídicas da Comarca de Anchieta/ES [...], com âmbito de ação o Estado do Espírito Santo, possui uma rede educacional vinculada técnica e administrativamente, composta por 18 (dezoito) Escolas Famílias, legalmente equiparadas às Escolas Públicas pelo Art. 281 da Constituição Estadual, regulamentado na Lei 7.875, publicada no DOES de 26/11/2004 (ESCOLA, 2016b, p. 4).

Essa equiparação com as Escolas Públicas garantida pela Constituição Estadual através da Lei 7.875 assegura que o MEPES e suas Escolas Famílias Agrícolas possam realizar convênios com as instituições públicas, inclusive para o pagamento dos professores que, no caso do MEPES, é feito pelo Governo do Estado através da Secretaria Estadual de Educação.

Nos Municípios, a manutenção dessas escolas se dá conforme descrito no Art. 7º do Estatuto do MEPES,

Art.7º As receitas [...] da Escola Família Agrícola de Belo Monte necessárias à manutenção são constituídas por: I. Contribuições e doações diversas; II. Legados; III. Verbas provenientes de convênios com instituições públicas e privadas; IV. Produção do espaço agropecuário; V. Receitas de atividades econômicas cujos resultados são integralmente revertidos para seus objetivos sociais (ESCOLA, 2016b, p. 5).

Desta forma, o que se percebe é que o MEPES é uma Instituição que veio se consolidando nos aspectos filosóficos, pedagógicos, políticos e históricos, de modo a conquistar o reconhecimento legal, o que reforça sua relevância para a educação do campo não só no âmbito do ES, mas de todo o Brasil.

2.2 CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE

A Escola pesquisada está inserida em uma realidade geográfica, social, econômica e cultural na “[...] região sul Caparaó do Estado do Espírito Santo, [...] uma área de 867,26 Km²” (INCAPER, [2010?]).

A população de Mimoso do Sul é de aproximadamente 27.306 habitantes e, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Agricultura, permanece no meio rural, com uma estrutura fundiária representada por 80% de propriedades, com áreas de até 50 hectares, sendo sua principal atividade econômica a cultura do café, explorada em regime de economia familiar (ATLAS, [201-]).

Além da cultura do café, a pecuária de leite e corte está presente na maioria das propriedades agrícolas, sendo também muito importante para a economia do município. Apresentam-se ainda como atividades promissoras a fruticultura, horticultura, piscicultura, as pequenas criações, a seringueira, a agroindústria, o agroturismo e a indústria do mármore e granito (ATLAS, [201-]).

A implantação da escola surge da necessidade de oferecer como opção aos filhos dos agricultores do município a garantia de um modelo de ensino que parta de sua realidade, de seu meio agrícola. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o IDH do Município é de 0,670. Ocupa a 2663ª posição entre os 5565 municípios brasileiros, segundo o IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (INSTITUTO, 2018).

Entre 2000 e 2010, a população de Mimoso do Sul cresceu a uma taxa média anual de -0,11%. O fator que muito preocupa é o aumento da taxa de urbanização, que passou de 50,70% para 62,67% (ATLAS, [201-]). Ao longo de 10 anos, vem se intensificando a taxa de urbanização em detrimento do índice da população rural, que vem diminuindo drasticamente, conforme tabela 1, a seguir:

Tabela 1: **População Total, por Gênero, Rural/ Urbana - Mimoso do Sul-ES**

População	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
População total	23.194	100,00	26.199	100,00	25.902	100,00
Homens	11.875	51,20	13.346	50,94	13.041	50,35
Mulheres	11.319	48,80	12.853	49,06	12.861	49,65
Urbana	10.475	45,16	13.283	50,70	16.232	62,67
Rural	12.719	54,84	12.916	49,30	9.670	37,33

Fonte: PNUD, Ipea e FJP.

O fato de estar ocorrendo um aumento da população total e uma diminuição da população rural leva-nos a inferir que está havendo uma migração da população do campo para a cidade, fato que se faz urgente repensar uma política de incentivo à permanência no campo com qualidade de vida e geração de renda e trabalho. Nessa política, a educação do campo é uma das estratégias que não pode ser desconsiderada.

A população urbana é composta de 16232 pessoas e o meio rural é de 9670 pessoas. Na zona urbana, há o predomínio de mulheres em relação ao número de

homens. As mulheres são 8359 em relação a 7873 homens. Na zona rural, a situação inverte, há o predomínio de homens em relação às mulheres. Sendo 5168 homens em relação a 4502 mulheres. No total, o número de homens é maior que o de mulheres (ATLAS, [201-]).

Nesse cenário, a Escola Família Agrícola tem um importante papel a desempenhar nesse processo de empoderamento dos povos do campo, a começar pela Juventude Rural, ao ter acesso a uma educação de qualidade e que atenda às suas especificidades.

Nesse sentido, a formação profissional desenvolvida através da Escola Família Agrícola é uma alternativa viável frente a essa realidade em que se percebem diversos problemas sociais, tais como êxodo rural, quadro de extrema pobreza, problemas relacionados a saneamento básico, expressiva taxa de analfabetismo. E por se tratar de um município com uma realidade agrícola evidenciada nos dados apresentados, percebe-se a necessidade de uma educação que valorize o aspecto do contexto e da contribuição das atividades agropecuárias para a região de modo a minimizar os impactos da pobreza e da desigualdade social.

Assim, para atender a essa realidade, a Escola Família Agrícola de Belo Monte foi pensada como uma alternativa para a educação dos filhos e filhas de agricultores. A Escola atualmente consta de um total de 41 estudantes, regularmente matriculados no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária. O curso é organizado em 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária.

Apresentar essa realidade a que estamos inseridos nos situa no espaço, no tempo histórico vivido. Dá-nos o sentimento de pertença, possibilitando-nos, assim, compreender nossos estudantes, a começar pelo conhecimento de sua história que é permeada pelo contexto geográfico, histórico, cultural, social e econômico em que estão inseridos.

O conhecimento dessa realidade, por parte do estudante, é fator indispensável na hora de pensar e definir as temáticas e áreas para o desenvolvimento do seu PPJ, visto ser o desenvolvimento do meio em que esses jovens estão inseridos um dos pilares da Alternância.

Conforme descreve Begnami (2006), sobre o papel das EFA's:

[...] será um fator de ajuda ao desenvolvimento na medida em que for articulado com todas as forças sociais e estiver enraizado no modo de produção e reprodução da vida no lugar onde estiver instalado, [cabendo ao PPJ] estar permeado de valores educativos: da justiça social, da economia solidária, do respeito à natureza, da equidade de gênero, geração e etnia, da democracia participativa (BEGNAMI, 2006, p. 44).

Nesse sentido, o conhecimento dessa realidade é necessário para a proposição de ações nos Projetos dos Jovens que possam sensibilizar o seu entorno, tornando-se assim uma referência no sentido da motivação da comunidade, de outros agricultores, pois a formação, na alternância,

Não se trata de uma formação individualista, nem isolada, senão uma formação para a responsabilidade própria dentro de um contexto social concreto. Inserido em seu meio familiar e comunitário ele ou ela vai se tornando agente de desenvolvimento do mesmo (BEGNAMI, 2006, p. 45).

A Escola Família Agrícola de Belo Monte nasceu imbuída nesse espírito de coletividade, pois “[...] a sua implantação no município de Mimoso do Sul ocorreu em março de 2008 após amplo debate, iniciado em 2007, nas comunidades campesinas de Mimoso do Sul e também de Muqui”, conforme descrito no documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola.

Essa mobilização vem de encontro ao que Begnami (2006, p. 46) descreve como alternância “[...] um projeto educativo sistêmico, exigente e difícil. Ela nos coloca no paradigma da complexidade [...] vai se instituindo, enraizando nas culturas, ganhando o terreno dos povos do campo, dos sujeitos que dela participam”.

E nesse processo de enraizamento, a Escola Família Agrícola de Belo Monte - Mimoso do Sul completa em 2018 dez anos de efetivo trabalho no município, estendendo-se a municípios vizinhos. Em seu quadro de 2008 a 2017, constam 8 turmas que concluíram os cursos, totalizando 85 estudantes com a formação concluída no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária. Dessa forma, a Escola Família Agrícola de Belo Monte vem acalentando o sonho de afirmar-se enquanto “[...] um movimento educativo inovador e portador de esperança” (GIMONET, 2007, p. 27).

2.3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA PRÁXIS NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

A partir da primeira experiência nos moldes franceses, temos o nascimento da Pedagogia da Alternância, que expandiu para diversos países. Nessa expansão, algumas alterações foram sofridas sem, no entanto, perder a essência. Mas o que é essa proposta educativa? Como se desenvolve? Quais são suas premissas, seus referenciais teóricos? E como é desenvolvida a Pedagogia da Alternância (PA)⁷ e sua práxis nas Escolas Famílias Agrícolas?

Para se chegar a respostas para essas questões, reportemo-nos a Nosella (2013a, p. 48), que nos apresenta o seguinte histórico,

[...] desde o começo, praticamente, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola na casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. [...]. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte da formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote.

Dessa forma, percebe-se que a Pedagogia da Alternância segue o alternar de espaços e tempos de aprendizagem, com a permanência do estudante na casa do padre aprendendo teoricamente e refletindo sobre técnicas agrícolas de formação geral, de cunho mais humanista, e outros dias aprendendo com a própria família. Essa dinâmica de ir e vir, denominada de “alternância de tempos e espaços de aprendizagem” promove um sentimento de pertencimento do jovem à sua comunidade, às suas raízes, pois ele não deixa a atividade de trabalho e o meio rural para estudar, algo que teria de fazer caso tivesse que estudar no meio urbano.

Dessa forma, o alternar/mudar consiste em um movimento de distanciamento e aproximação dos diferentes espaços de aprendizagem. Hoje, esse intervalo de tempo entre escola e família é variado nas diversas experiências em alternância pelo mundo. No Brasil, mesmo, não há uma regularidade quanto a esses intervalos e períodos na escola e no meio familiar. No Espírito Santo, as Escolas Famílias

⁷ PA - Forma abreviada de Pedagogia da Alternância e amplamente utilizada no meio escolar e acadêmico.

Agrícolas seguem um intervalo de uma semana de estadia do estudante na escola e uma semana na família/comunidade, intercalando essas estadias. É uma pedagogia que

[...] caracteriza-se, portanto, de uma formação com períodos alternados de vivência e de estudo na escola e na família e/ou meio sócio-profissional, acompanhados pelos monitores e também pelos pais. Essa pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização da experiência ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa a sua realidade por meio das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio-profissional, no meio familiar (GERKE DE JESUS, 2011, p. 68).

A Pedagogia da Alternância, a princípio, a partir da experiência francesa, teve um referencial religioso, principalmente com a vertente católica, muito presente em suas ações e reflexões. E essa influência se mantém nas outras experiências na Itália, na África, na Argentina e no Brasil. Porém percebemos também uma forte influência marxista, principalmente a partir da organização das comunidades em associações e em sindicatos. Essa influência da corrente marxista é destacada pelo fato da Pedagogia da Alternância configurar-se como uma das proposições em Educação emancipatória no rol de lutas do coletivo da Educação do Campo.

Em Frigoto (2012), tem-se que Marx não elaborou especificamente uma teoria da educação, mas reforçou a ideia de trabalho como princípio educativo, além de tecer críticas à perspectiva unilateral e restrita. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância segue o mesmo sentido do marxismo ao propor um projeto educativo pautado na libertação, na autonomia do homem a partir de uma formação integral e que propõe também o trabalho como princípio educativo. Assim,

A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola. A família e /ou o meio sócio-profissional é reconhecido [...] como lócus de formação do educando, é nela, a partir do trabalho no seu meio que emergirão os questionamentos que necessitarão de aprofundamento na escola [...]. É uma formação que contempla a ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre (GERKE DE JESUS, 2011, p. 68).

A ideia de alternância assume, assim, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural onde vivem.

Essa ideia de enraizamento, de sentimento de pertença não significa também o fixismo, pois isto seria ir contra os princípios de autonomia do jovem, princípio que se busca construir nesse projeto educativo. O propósito dessa ideia é fomentar o princípio da escolha, das possibilidades e do protagonismo, “[...] afinal, forma-se o jovem para que ele seja protagonista do seu meio, que ele o veja o sinta, reflita sobre ele, e nele intervenha se necessário for” (ROCHA, 2006, p. 6).

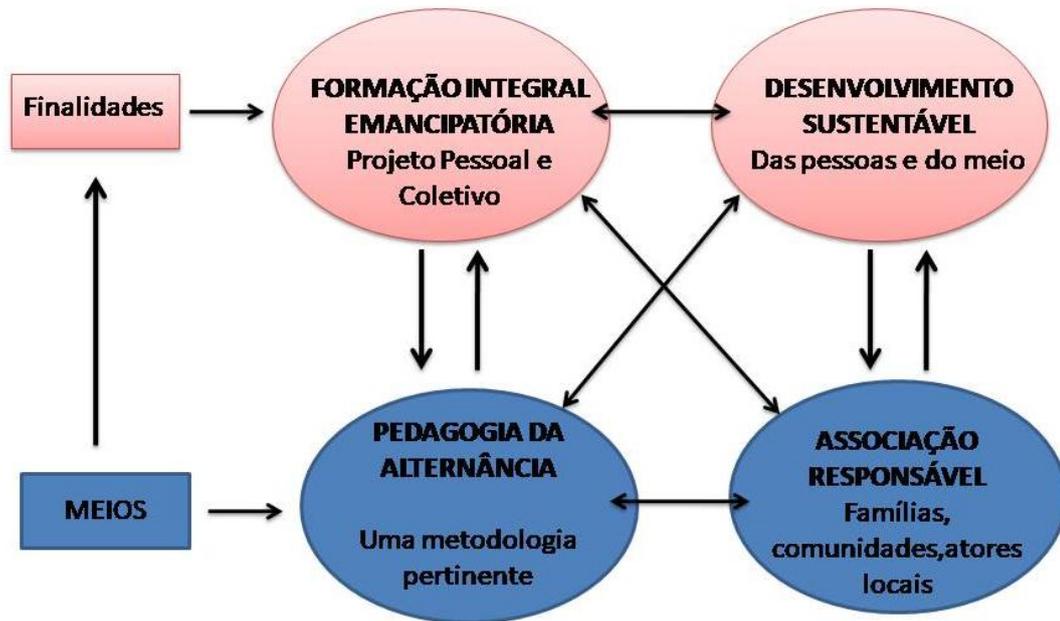
Dessa forma, as Escolas Famílias Agrícolas assumem como princípio básico a promoção do homem e da mulher do campo. Sustenta-se, conforme apresenta Calvó (2005), em 4 pilares tidos como os principais alicerces e fundamentos da Pedagogia da Alternância, que são divididas em **atividades meio** e **atividades fim**, meios e finalidades respectivamente.

Calvó (2005) esclarece que as atividades meio são os pilares representados pela própria metodologia da alternância com sua proposta político-pedagógica diferenciada e pela associação local composta por todos os atores envolvidos na proposta, pais, famílias, estudantes, comunidades, parceiros, poder público e instituições diversas. Esses são os meios que possibilitarão o alcance das finalidades, denominadas atividades fim, que são a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio.

Para Gimonet (2007, p. 15), “[...] estes pilares constituem as invariáveis do movimento mundial dos Centros Familiares em Alternância (CEFFA’s), mas apresentam um caráter muito geral”.

Dessa forma, a Figura 1 representa a articulação entre atividades fim e meio na Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância e a associação são os meios para se chegar ao projeto maior que se constitui nas finalidades do projeto educativo em Alternância, que vem a ser a Formação Integral do estudante e o desenvolvimento do meio em que este estudante está inserido e atua.

Figura 1: Os quatro pilares dos CEFFA's⁸.



Fonte: Adaptado de Borges *et al* (2012, p. 38).

Esses pilares são uma sustentação às Escolas Famílias Agrícolas,

Desde o início a defesa foi por uma escola que fosse de natureza familiar e assumida por elas, com um método apropriado de contextualização da educação e que unisse teoria e prática; com objetivo de formar educandos numa dimensão integral e profissional e, que proporcionasse uma formação que transformasse o entorno em que viviam os agricultores (GERKE DE JESUS, 2011, p. 70-71).

Essa participação da família é uma motivação constante, de modo a promover que a família se aproprie do projeto educativo em alternância. É um projeto de educação popular que tem como premissa básica a participação ativa dos seus atores em um exercício de cidadania que se estenda para os espaços para além da escola.

⁸ CEFFA's – "Centro Familiar de Formação em Alternância é uma nomenclatura criada no Brasil em 2001, para representar a diversidade de experiências que adotam o sistema pedagógico da alternância, tais como: Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), Casas Familiares Rurais (CFR's) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR's). Em 2010, o IX Congresso Mundial da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), realizado em Lima, Peru, aprovou o termo CEFFA em seu estatuto social com o objetivo de abrigar sob esse nome a diversidade das experiências em todo o mundo. A associação a um nome comum preserva a distinção, ou seja, associa sem reduzir as particularidades, a história e a diversidade de cada entidade" (BORGES *et al.*, 2012, p. 38).

A pedagogia da alternância não é a justaposição de espaços e tempos. Seu currículo, ao contrário, visa integrar esses polos formativos ao despertar nas consciências dos alunos, das famílias, das instâncias políticas e técnicas um ousado e complexo projeto de desenvolvimento territorial, sustentável, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais (NOSELLA, 2013b, p. 61).

De acordo com Borges *et al.* (2012, p. 39), “[...] a alternância é uma pedagogia em construção permanente. Ela se desenvolve na prática educativa das EFA’s e é um terreno em disputa na sociedade”. E tem, em síntese, como objetivo,

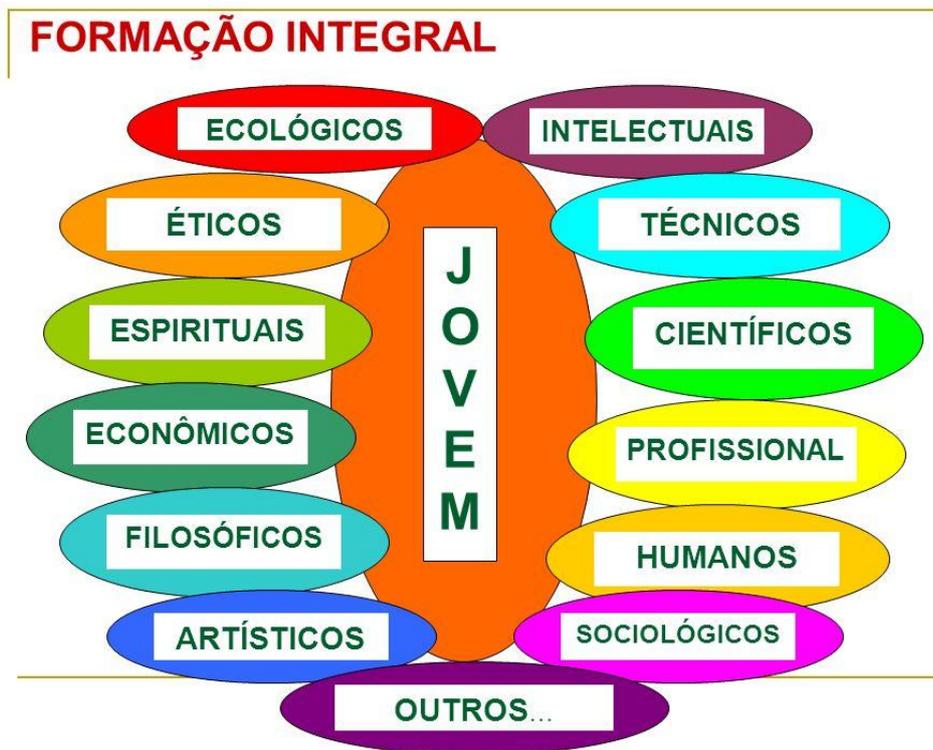
[...] recriar nos alunos os principais fundamentos do humanismo, auxiliando-os na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais por meio de uma [...] refletida articulação entre escola, família e comunidade” (NOSELLA, 2013b, p. 61).

Configura-se para além de uma metodologia, se estabelece enquanto um princípio filosófico de ensino-aprendizagem, com uma proposta político pedagógica de concepção progressista. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é descrita por Borges *et al.* (2012, p. 40) para além do seu enquadramento como metodologia,

[...] é um sistema educativo que se caracteriza por: a) um projeto político-pedagógico com finalidades ambiciosas de formação integral e desenvolvimento sustentável do meio; b) uma visão do estudante como sujeito de sua própria formação, ator socioprofissional e sociocultural situado, a experiência e a realidade como ponto de partida e de intervenção social; c) uma rede de parceiros coformadores: a família, a equipe educativa [...], as comunidades, suas lideranças, profissionais, mestres de estágio; d) um dispositivo pedagógico com instrumentos didáticos apropriados para ligar os tempos e espaços, os saberes os processos, articular as entidades e pessoas; e) um ambiente educativo favorável, o internato que favorece as diferentes aprendizagens e; f) uma concepção de educador como animador socioeducativo, aquele que acompanha, motiva e coordena os processos.

Destaca-se na Pedagogia da Alternância a proposta de Formação Integral, que educa não só o estudante, mas por meio deste a sua família e a comunidade onde estabelece relações sociais, pessoais e profissionais. Para a formação desse jovem, o que se tem é uma proposta de formação integral que contemple as várias dimensões do sujeito. Esse arranjo com o jovem no centro da formação e rodeado pelas várias dimensões humanas a serem desenvolvidas, encontra-se esquematizado na Figura 2.

Figura 2- Dimensões do processo de Formação Integral.



Fonte: Calvó *apud* Begnami (2006, p. 43).

Essas dimensões retratam o que se pretende a partir do projeto educativo em alternância, a formação integral e emancipatória. Para ser emancipadora “[...] a educação precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade” (GADOTTI, 2002, p. 47).

Esse princípio da emancipação é vivido na pedagogia da alternância em todos os seus momentos, pois o projeto de educação pretendido parte da realidade dos sujeitos, da vida destes, no respeito aos seus saberes, à sua identidade, e considera o processo de escuta das falas que esses sujeitos trazem consigo, que partem de seu meio, de sua história pessoal e coletiva. Nessa perspectiva,

A formação integral tem em conta que cada pessoa é distinta e completa, em si mesma, mas ao mesmo tempo coletiva, porque vive numa comunidade e não se subsiste enquanto indivíduo isolado. Por isso, a formação integral compreende a formação da pessoa como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: pessoal e coletiva, afetivo-emocional-intuitivo e intelectual-racional, profissional e lúdica, física e psicológica, espiritual e material-econômica, ética e ecológica política e cultural [...] (BORGES *et al.*, 2012, p. 41).

Esse vínculo do jovem com sua comunidade e com a sociedade desperta o sentimento de pertença, de corresponsabilidade e de compromisso para com o coletivo. E “[...] tem em conta que cada pessoa é distinta e completa em si mesma, ao mesmo tempo em que vive dentro de uma sociedade, não como indivíduo isolado. [...] compreende a formação do ser como um todo [...]” (BEGNAMI, 2006, p. 44).

Essa proposta de formação integral aproxima-se também ao que Frigoto (2012, p. 265) apresenta como educação omnilateral:

[...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições subjetivas e objetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...].

Essas dimensões encontram na Escola Família Agrícola terreno fértil para que sejam expressas, a começar pela vida de grupo no ambiente do internato, visto que o estudante passa uma semana imerso na escola, o que é chamado de sua “estadia escolar”. Este processo é fruto de uma construção social baseada nas relações em grupo de alunos, e destes com seus professores, serventes, merendeiras. Essa vivência em tempos fora do espaço da família/comunidade, mas em articulação com este, contribui para os processos de autonomia dos estudantes em direção a uma formação integral.

Neste sentido, Silva (2007, p. 58) reforça que “[...] a pedagogia da alternância tem muito a nos ensinar [...] por organizar toda a formação integral dos educandos na articulação permanente [...]” desses espaços de ensino e aprendizagem.

Essa articulação de tempos e espaços de ensino-aprendizagem, condição inerente a processos educativos emancipatórios, só pode se dar a partir do encontro que possibilita o diálogo.

Nessa mística do encontro, Freire (2005) reflete que,

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de

fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2005 p. 93).

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância reafirma as concepções freireanas em sua práxis, vivenciada na vida de grupo no espaço da escola, ao assumir nestes espaços o exercício do encontro e do diálogo. E, ao pretender a emancipação dos sujeitos, busca na formação integral uma perspectiva de transformação não apenas do sujeito, mas do meio em que este está inserido.

A práxis na Alternância encontra no pensamento de Freire a sua fundamentação. Para Freire (2005, p. 17) “[...] a ‘práxis’, se humana e humanizadora, é a prática da liberdade”. E o que é a Pedagogia da Alternância senão uma concepção de educação libertadora dos oprimidos do campo, através da colaboração, do diálogo em busca da transformação do mundo pela “[...] palavra e ação, transformando-se, pois na palavração, segundo neologismo de Freire” (ROSSATO, 2008, p. 331).

2.3.1 Mediação didático – pedagógica

Esse termo, *mediação didático-pedagógica*, inaugura nas pesquisas sobre pedagogia da alternância a partir da dissertação *Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo*, em que Gerke de Jesus (2011) propõe esta terminologia em substituição ao termo mais corrente *instrumentos pedagógicos*, com a seguinte justificativa,

Inauguramos nesse texto o termo *Mediação* em substituição a instrumentos, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproximado dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos (GERKE DE JESUS, 2011, p. 80).

Acolher essa terminologia faz parte da condução desta pesquisa enquanto entendimento da pedagogia da alternância como promotora de uma educação fundamentada em uma tendência progressista. Outras terminologias também são

encontradas na literatura e na prática das escolas, como elementos pedagógicos e dispositivos pedagógicos.

Essas mediações norteiam-se pelos chamados temas Geradores, que apresentam indicativos de temáticas que partem da vida concreta dos educandos, temas que representam significados em suas vivências e com os quais se identificam e percebem suas realidades refletidas na escola, nas diversas mediações.

A articulação entre tempos e espaços da formação “[...] se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades” (GIMONET, 2007, p. 29). E nesse itinerário formativo, as mediações são peças-chave para que a Alternância seja praticada.

Nesse itinerário formativo, as mediações didático-pedagógicas são importantes e indispensáveis, para,

Fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos; Ter continuidade na sucessão das micro rupturas que representa a passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo; Ter unidade, coerência e integração (GIMONET, 2007, p. 29).

Esses tempos e espaços de formação constituem do tempo em que o estudante está no meio familiar e social, que para alguns estudantes também é o meio profissional. E o tempo e espaço em que o estudante está em imersão na Escola Família Agrícola.

Nesses espaços e tempos diversos de formação existem saberes e fazeres que são específicos de cada espaço e tempo, mas que se articulam por meio das mediações didático-pedagógicas.

Essa articulação entre esses espaços e tempos diversos de ensino e aprendizagem é que possibilita a transformação do meio social em que o estudante está inserido, pois os saberes e fazeres próprios de uma realidade chegam à escola através do estudante. Na EFA, esses saberes e fazeres são sistematizados por professores e estudantes e são retornados ao meio de forma sistematizada através de diversas ações educativas.

No quadro 1, temos a representação da Pedagogia da Alternância em ritmo, em uma conformação de tempos e espaços de formação.

Quadro 1- Processo de alternância em um ritmo em três tempos

1 - O meio familiar, profissional, social	2- EFA	3- O meio familiar, profissional, social
Experiência; Observações, investigações, análise; (Saberes experienciais).	Formalização–estruturação, Conceitualização, (Saberes teóricos e formais)	Aplicação-ação; Experimentação; (Saberes-ações).

Fonte: Adaptado de Gimonet (2007, p. 30).

A articulação desses tempos e espaços de formação representa tanto a indissociabilidade dos espaços da Escola Família Agrícola e do meio comunitário e familiar dos educandos, quanto a indissociabilidade do observar, do refletir, experimentar e transformar. São ações que não se separam, acontecem em um processo que estabelece conexões entre diferentes espaços e tempos de ensino e aprendizagem.

Essa conectividade é mantida por meio da estruturação das atividades ao redor de temas geradores. Estes apresentam o mesmo princípio apresentando em Freire (1980), quando expõe sobre os temas geradores como sendo unidades de aprendizagem. Nesse sentido, na pedagogia da alternância, os temas geradores assumem essa dimensão de unidade da aprendizagem, pois todos os processos de ensino e aprendizagem, através das diversas mediações, caminham juntos com os temas geradores.

A ideia, portanto, é que o tema apareça em todas as disciplinas, em todas as aulas em um trimestre letivo. Ele não se esgota ao fim do trimestre, pois as temáticas são definidas a partir de problemáticas locais que estão presentes na vivência local e são retomadas em muitos momentos e diversos espaços da vida do educando. A proposta da pedagogia da alternância é discutir, refletir sobre esses temas de modo a buscar possibilidades/propostas de intervenção local em uma tentativa de solucionar e ou amenizar problemáticas locais.

A articulação dos tempos e espaços de aprendizagem requer, segundo Rocha (2007, p. 13), “[...] uma organização das atividades e dos conteúdos no que tange a hierarquização, sucessão e progressão [...]”; a ela denominamos de Plano de

Formação. Este Plano de Formação representa o “[...] o eixo norteador de todas as ações educativas da EFA” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 73).

A partir do tema gerador são definidas as mediações didático-pedagógicas na Pedagogia da Alternância. Essas mediações didático-pedagógicas apresentam-se estruturadas e fundamentadas, da seguinte forma:

2.3.1.1 Plano de Estudo (PE)⁹

É a mediação que norteia todo o plano de formação da escola família, uma espécie de bússola no percurso formativo do educando:

[É] o instrumento pedagógico fundamental da Escola - Família, ele é a pedagogização da alternância, é a forma concreta de tornar em ato as potencialidades da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões (NOSELLA, 2013a, p. 208).

Parte da realidade concreta vivenciada pelo estudante e que na escola passa a ser refletida por meio de problematizações dessa realidade. Como essa realidade afeta não apenas o estudante, mas toda a comunidade onde está inserido, faz-se necessária uma investigação nesse meio, a começar por seu meio mais próximo, a sua família; essa investigação é o que se denomina “Plano de Estudo” (PE), na Pedagogia da Alternância.

Conforme Zamberlan (1995, p. 29) descreve, é um instrumento da alternância “[...] onde se faz a integração da vida com a EFA, criando no aluno o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para sistematização científica”.

É a realidade do estudante pensada por ele, o que promove esse constante refletir e agir do estudante sobre o meio em que vive, atitude requerida para aprendizagens constituídas de sentido.

Para Gerke de Jesus e Foerste (2013, p. 79), o Plano de Estudo é uma

⁹ PE - Essa forma abreviada é amplamente utilizada nas escolas famílias ao mencionar esta mediação pedagógica, tanto por monitores, quanto por estudantes.

Mediação da pedagogia da alternância que integra a vida, o trabalho, a família com a EFA. [...] e relacionam os saberes e fazeres dos sujeitos aos caminhos investigativos apontados pelo Plano de Estudo.

Essa integração é construída a partir de uma metodologia própria, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos educandos. Nesse sentido, a práxis da Pedagogia da Alternância tem no plano de estudo uma mola propulsora de toda a dialética na relação ensino aprendizagem em um ato de ação-reflexão. Essa dialética é traduzida em Freire (1980, p. 26) como “[...] unidade dialética que constitui [...], o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

Assim, o plano de estudo perpassa todas as outras mediações didático-pedagógicas e segue uma trajetória de circularidade no percurso que contempla as vivências no meio socioprofissional do estudante, dando uma ideia de ação, que gera uma reflexão que repercute em outras ações que, por sua vez, geram outras reflexões, e essa evolução prossegue continuamente.

Sua metodologia segue a seguinte orientação,

1º Passo: A preparação da equipe de monitores¹⁰ – [...] é um passo fundamental para o sucesso de uma motivação de Plano de Estudo junto aos educandos.

2ª Passo: A motivação e construção do roteiro de pesquisa – a motivação de um plano de estudo, deverá acontecer com a participação mínima de dois monitores. [...] será preciso lançar mão da expressão corporal, dos aspectos lúdicos, das dinâmicas de grupo.

3º Passo: Entrega do roteiro do plano de estudo e preparação dos educandos para a pesquisa na estadia familiar – [...] ocorre no momento da preparação da estadia. [...] a equipe responsável entrega o roteiro e dedica um tempo para dar uma passada em todas as questões, esclarecendo ponto por ponto.

4º passo: Realização da Pesquisa do Plano de Estudo junto à família ou comunidade – para conseguir um envolvimento maior da família e/ou da comunidade na pesquisa do Plano de Estudo, a equipe de monitores deve estar atenta aos objetivos [...].

5º passo: Elaboração da síntese pessoal a partir dos dados colhidos na pesquisa do Plano de Estudo – os monitores orientam para que os

¹⁰ Monitor – “[...] na Escola Família Agrícola o professor é denominado monitor, pois se construiu historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio sócio-profissional, daí o nome *Monitor*, aquele que acompanha e ajuda os educandos em todas as suas atividades, sendo também reconhecido como diferente do professor da rede regular” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 88).

educandos aprendam a elaborar, progressivamente, por eles próprios, a síntese pessoal em forma de um texto.

6º passo: Apreciação do Plano de Estudo e organização do Caderno da Realidade – o início do funcionamento da sessão escolar deve ser com a Tutoria, acompanhamento personalizado dos educandos, onde o monitor aprecia o caderno de acompanhamento da Alternância, o texto sobre o Plano de Estudo e orienta a organização do caderno da Realidade com o texto pessoal, as ilustrações etc. (UNIÃO, 2008, p. 15-17).

O itinerário do plano de estudo tem como ponto de partida o conhecimento prévio da família e da comunidade, que respondem a um questionário com perguntas relacionadas a temas específicos, a depender da série e do trimestre. É o próprio estudante quem elabora as perguntas que compõem o questionário, sob orientação do professor. São perguntas de análise da realidade, comparação no espaço, no tempo e reflexões. Na escola, é realizado o que se chama de “colocação em comum”, que é o momento em que são comparadas as pesquisas através das respostas obtidas. Nesse momento, surgem dúvidas, questionamentos, pontos a serem aprofundados posteriormente. Nessa etapa, é que temos as contribuições e fundamentações na aula.

A metodologia do plano de estudo pode ser resumida a partir do esquema apresentado (Quadro 2).

Quadro 2: Esquema resumido do Plano de Estudo.

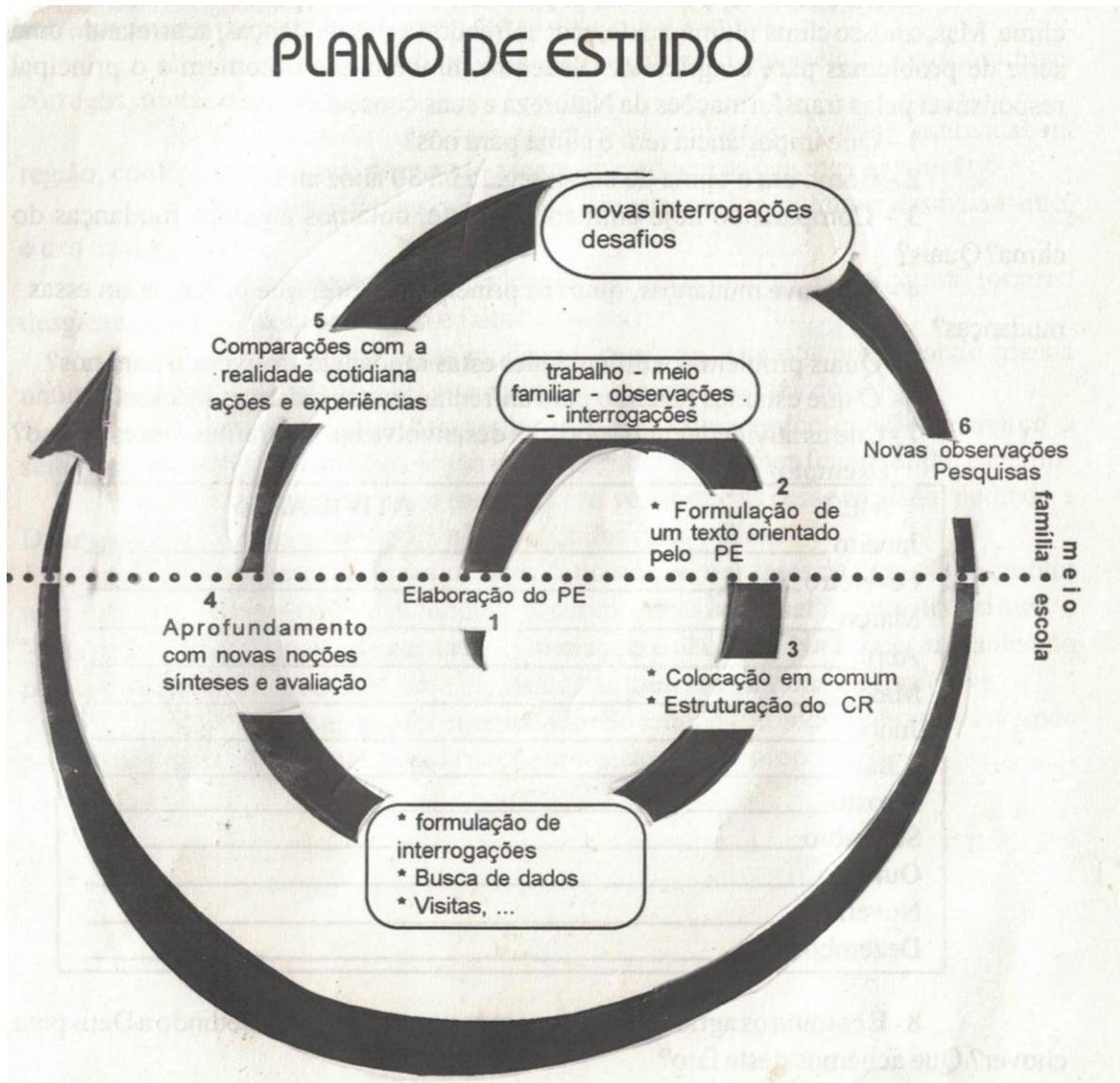
Estudo com a família e a comunidade	Colocação em comum do estudo na escola	Contribuições e fundamentações na aula
Análise da realidade Comparação Reflexão	Comparação entre os casos particulares Semelhanças Diferenças, Causas Perguntas	Perguntas Elementos para julgar

Fonte: Nosella (2013a, p. 209).

O plano de estudo segue um itinerário similar ao da pesquisa científica, que parte de reflexão, observação, experimentação e novas problematizações, tanto que “[...] o plano de estudo não é uma entrevista, uma monografia, uma pesquisa sobre o que o

outro faz. É um compromisso do aluno e de sua família para analisar a própria vida” (NOSELLA, 2013a, p. 209).

Figura 4: Fluxo em espiral do Plano de Estudo



Fonte: Zamberlan (1995, p. 31).

Na Figura 4, temos a representação simbólica do Plano de Estudo, que mostra uma espiral integrando o meio familiar e a escola em sentido contínuo, de modo que a reflexão iniciada a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos, no momento da elaboração do PE, perpassa toda a metodologia, promove a reflexão no meio

familiar e escolar, aprofunda o tema a partir de visitas de estudo, palestras, experiências, conteúdos das disciplinas, estágio e outras mediações, e leva a novas observações e pesquisas, novas interrogações e desafios.

Apesar da similaridade com a pesquisa científica, o plano de estudo assume também um papel de extensão, visto que as reflexões são realizadas tendo como base temas concretos a partir da problematização dos mesmos. Esses temas são refletidos e aprofundados na escola e posteriormente trabalhados na escola de modo a possibilitar uma intervenção sobre as realidades analisadas. Além disso, o programa curricular das disciplinas está conectado à realidade apresentada na sistematização do plano de estudo.

2.3.1.2 Caderno da Realidade

É uma espécie de portfólio em que o estudante organiza/arquiva suas produções. Este é composto por diversos materiais construído pelo estudante, tais como: relatórios de palestras, cursos, visitas/viagem de estudo, redação ilustrada do plano de estudo. Segundo Calvó (2005, p. 33), “É a materialização ou formalização escrita e organizada do processo de experiências e conhecimentos da realidade do jovem e de seu meio socioprofissional [...]”. Temos também em Zamberlan (1995 p. 16) uma conceituação sobre o caderno da realidade, que “[...] é como o caderno da vida do aluno. É o documento onde o jovem registra e anota suas reflexões, os estudos e aprofundamentos. É a sistematização racional da reflexão provocada pelo Plano de Estudos [...]”.

A sistematização desse caderno, já nas primeiras séries, mostrará sua importância pedagógica, visto que,

[...] representa uma tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do aluno; [...] e também ajuda o aluno a desenvolver a formação geral, porque ali retrata a história do meio familiar, da localidade de moradia (até o município), da terra que trabalha [...], representa um dos elementos de orientação profissional, porque as reflexões, são frutos do trabalho do jovem, vida profissional e social da família (ZAMBERLAN, 1995, p. 16).

O caderno é retomado durante o percurso na escola como referencial para diversas atividades, sendo uma delas a escolha do projeto profissional.

2.3.1.3 Experiência

As experiências na Pedagogia da Alternância constituem-se,

[...] uma atividade onde o estudante é o sujeito ativo de sua própria formação. A experiência tem uma metodologia baseada em ensaios do método de pesquisa científica para teorizar a execução da experiência. [...] representa uma valorização e um sentimento de pertença ao campo, motivando neste sentido, o estudante a cultivar o gosto pela sua realidade, além de estimular a sua capacidade criativa e a elevação da autoestima (ESCOLA, 2016a, p. 27).

Na Escola Família Agrícola de Belo Monte, as experiências estão estruturadas a partir dos Temas Geradores, totalizando uma experiência em cada turma. A organização das mesmas ocorre conforme Quadro 3.

Quadro 3: Descrição dos temas geradores e experiências a serem realizadas pelos estudantes.

Série	Tema Gerador	Tipos de Experiência
1ª	1º Tema: O homem e a Terra; 2º Tema: A alimentação	Experiência sobre produção de composto orgânico; Implantação de uma horta familiar.
2ª	1º Tema: A Saúde 2º Tema: A Reprodução	Fabricação e utilização de caldas fertilizantes e para controle de pragas e doenças.
3ª	1º Tema: O Clima 2º Tema: Organizações Sociais	Fabricação de Pluviômetro Caseiro e registro do índice pluviométrico na comunidade.

Fonte: organizado pela pesquisadora

2.3.1.4 Atividade de Retorno

As Atividades de Retorno, também chamadas de AR, “[...] emergem a partir da realização do Plano de Estudo, como resposta à realidade. São experiências, atividades concretas que serão realizadas na comunidade, meio sócio-profissional ou na família” (GERKE DE JESUS, 2011 p. 87). Percebe-se aqui o Plano de Estudo sendo tomado como referência para outra atividade da Escola Família Agrícola. É como se a Atividade de Retorno fosse um desdobramento do PE.

É uma atividade conforme o Plano de Curso da EFA Belo Monte, a ser desenvolvida no meio comunitário onde o estudante mora e a partir dos temas geradores de cada série; sendo assim, a cada ano letivo os estudantes se deparam com um tema gerador diferente a ser realizado em sua comunidade. A atividade é preparada na escola com o acompanhamento do monitor e apresentado na comunidade.

O objetivo, além de proporcionar uma aprendizagem significativa a partir de problemas locais de modo a promover a relação entre teoria e prática, também é a construção de saberes a partir dos próprios estudantes e suas realidades.

2.3.1.5 Avaliações

Neste quesito as EFA's seguem a busca por uma avaliação de forma mais abrangente, de modo a avaliar os mais diversos aspectos constituintes do indivíduo, tais como o aproveitamento escolar, a convivência no internato, o desempenho de suas tarefas práticas, a atuação na comunidade, a autoavaliação e outros (GERKE DE JESUS, 2011).

Percebe-se que várias dimensões são contempladas na avaliação na EFA, desde elementos cognitivos até a convivência em grupo. Outro aspecto que nos chama a atenção é que “[...] os alunos também contribuem para a avaliação semanal sobre o desempenho dos monitores, dos colegas, das atividades e do comportamento no ambiente escolar” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 87-88).

Esse avaliar a própria convivência no ambiente escolar remete-nos ao princípio de vida em grupo, defendido nos pressupostos da pedagogia da alternância, que é o exercício concreto/prático da cidadania e da vida em sociedade.

No que diz respeito à avaliação do rendimento escolar, tem-se que

[...] será feita de forma diversificada, de acordo com a peculiaridade de cada processo educativo, contendo entre outros: Atividades individuais e em grupo, como: pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários; Pesquisa de Campo, elaboração e execução de projetos; Provas escritas e/ou orais: individuais ou em equipe; Produção científica, artística ou cultural (ESCOLA, 2016a, p. 35).

Percebe-se que a avaliação é um processo formativo e contínuo ao longo do ano letivo, compreendendo várias possibilidades neste processo.

2.3.1.6 Estágio

É uma atividade que visa atender à exigência legal por parte da autorização de funcionamento do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, mas que além dessa obrigatoriedade legal configura-se como uma das mediações mais importantes dentro da pedagogia da alternância,

[...] pois se trata de uma atividade que oportuniza ao aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola. [...] é também um momento do aluno aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos considerando a execução do seu projeto profissional (GERKE DE JESUS, 2011, p. 84).

Conforme documento produzido pela Escola para orientar a realização do estágio, temos que o mesmo compreende momentos antes, durante e após a realização do estágio. O *antes* corresponde à preparação, pesquisa sobre o tema a ser estagiado, busca criteriosa de locais para estagiar; o *durante* corresponde à conduta no local do estágio, traduzido em disciplina, cumprimento de horários, responsabilidade, postura técnica/profissional, participação, interesse e espírito investigativo; *após* o estágio é o momento de organizar as informações na forma de um relatório escrito e posterior

apresentação do estágio para a turma e uma banca de professores, sendo um destes o professor coordenador de estágio.

2.3.1.7 Projeto Profissional do Jovem (PPJ)

O projeto é compreendido,

[...] do ponto de vista didático-pedagógico, como um componente curricular, um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante, hospedar e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional (SANTOS; PINHEIRO, 2005, p. 40).

É uma atividade educativa que traz em si uma característica tarefa de conclusão do curso, e esta lhe confere uma especificidade enquanto atividade também avaliativa do processo de formação do estudante ao longo dos três anos de curso. Essa atividade será mais detalhada no corpo deste trabalho, em tópico criado especificamente para ela.

2.3.1.8 Visita às Famílias

Nas Escolas Famílias, é uma prática corrente realizar ao menos uma vez ao ano uma visita de cunho pedagógico às famílias dos estudantes. Sempre é realizada por no mínimo dois monitores da escola. É o momento de estreitar laços com a família e o educando.

Essa prática vai de encontro aos preceitos de uma educação libertadora, pois esta entende que,

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar, ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se (FREIRE, 1980, p. 34).

Essa fundamentação teórica em Freire apresenta-se como sólido alicerce à prática da visita às famílias dos educandos, pois a mesma busca compreender o estudante em seu meio social, cultural, perceber sua realidade, buscando impressões que estejam impregnadas no modo de ser dos estudantes, refletido em sua vivência escolar.

Nesse sentido, “[...] a educação deve considerar a vocação ontológica¹¹ do homem - vocação de ser sujeito - e as condições em que ele vive [...]” (FREIRE, 1980, p. 34). A visita às famílias nos leva a essa reflexão sobre o estudante a partir de seus espaços concretos de vivência.

Na prática, as visitas às famílias seguem um quadro orientativo de modo a preparar, a cada início de ano letivo no planejamento anual da escola, um calendário para a realização dessas visitas. Na reunião pedagógica a cada início de sessão escolar, as visitas a serem realizadas são socializadas com a equipe de monitores e agendadas com os estudantes e famílias com antecedência mínima de uma semana.

Nessa reunião pedagógica semanal, é discutido e definido quais monitores irão realizar a visita, qual o itinerário e quais as colocações a serem realizadas para cada estudante. Dessa forma, ao preparar as visitas na reunião pedagógica, garante-se que cada monitor participe comentando como percebe aquele estudante, quais as suas observações sobre o mesmo na vida de grupo, na convivência, no cumprimento das tarefas e nos processos de aprendizagem. Ao retornar da visita, as observações, as conversas realizadas sobre o educando são socializadas e compartilhadas com todos os monitores e, caso haja alguma situação delicada, esta é tratada de forma bem cuidadosa pela equipe de monitores.

A visita segue algumas orientações quanto à forma de falar, de conduzir a mesma junto à família, de modo a não constranger a família e não interferir de modo invasivo os lares de nossos estudantes. Durante a visita, registra-se textual e fotograficamente todo o momento de interação entre monitor e família. Esse material

¹¹ Vocação Ontológica – esse conceito em Freire nos dá a dimensão da condição humana em ser autor de sua própria história seja a “[...] vocação de ser sujeito [...] a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que... refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico” (FREIRE, 1980, p. 35).

redigido é uma ficha elaborada pela equipe, onde é registrada a conversa durante a visita. Ao final, a ficha é assinada pelos responsáveis do estudante que receberam os monitores. Na escola, após o repasse para a equipe, essa ficha é arquivada na secretaria e, caso haja alguma situação do aluno apresentada por sua família, a equipe de monitores define os encaminhamentos a serem tomados.

2.3.1.9 Visita/viagem de Estudo

A visita em propriedades de agricultores familiares, locais de referência em alguma temática estudada, é um desmembramento do currículo para a aprendizagem de determinado tema. Essas visitas são importantes do ponto de vista pedagógico, pois levam o estudante a realidades muitas vezes diversas da que ele vivencia em suas comunidades, além de aprofundar temáticas vistas na escola. O que promove o estabelecimento de relações entre teoria e prática amplia a percepção da realidade, traz o novo. Dessa forma, a visita contribui significativamente para a aprendizagem.

2.3.1.10 Tutoria

A tutoria é o “[...] acompanhamento personalizado, proporcionado mais de perto aos educandos” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 87); sendo assim, é uma importante mediação na pedagogia da alternância, pois se refere a todo o acompanhamento do educando pelo monitor. Esse termo também é encontrado em algumas literaturas e na prática das escolas com a terminologia *responsável de turma*, que vem a ser o professor que assume de forma mais efetiva e contínua a tarefa de acompanhar uma turma específica.

Outra função assumida pelo *monitor* é a de responsável do dia. Nessa função, cada monitor a partir de uma escola assume o papel bem similar ao que na escola

convencional¹² seria a do Coordenador¹³. Pelo fato da escola família agrícola funcionar em regime de internato, as tarefas a serem realizadas são similares às tarefas de uma casa, tais como a limpeza do refeitório.

2.3.1.11 Serões

Os Serões acontecem no espaço escolar e são desenvolvidos através de atividades planejadas nas reuniões pedagógicas no início de cada estadia. São atividades que acontecem no período noturno, com atividades diversas, tais como momentos de reflexão e debates sobre temáticas culturais, políticas, sociais; momento de expressão cultural através de apresentações musicais, teatrais; momentos de aprofundamento de estudos; momento de atividades de lazer e recreativas. Essas atividades são organizadas cada uma em dias específicos e com atividades específicas em cada dia.

Zamberlan (1995, p. 17) reforça que “[...] essas atividades noturnas possuem valor educativo, permitindo uma discussão viva e interessante”. E, na prática, de fato esses momentos são de efetiva discussão, reflexão, recreação, diálogo e entrosamento.

As atividades são distribuídas em temas durante as quatro noites em que acontecem os serões na EFA-Belo Monte, que são planejados nas reuniões de planejamento pedagógico que acontecem toda segunda-feira. As temáticas são variadas, e são escolhidas a partir dos interesses dos jovens e também de assuntos importantes para a sociedade em geral. Há também os serões de estudo, em que os educandos organizam suas tarefas, seus estudos referentes às disciplinas escolares.

¹² Escola Convencional – é aqui tratada como a escola ofertada pelo poder público e que não segue uma metodologia diferenciada, como por exemplo, o regime de alternância.

¹³ Coordenador – na escola convencional o papel do Coordenar é de acompanhar os estudantes fora do espaço da sala de aula, de modo a garantir a ordem local.

2.3.1.12 Caderno de Acompanhamento

Simbolicamente, o caderno de acompanhamento, é uma ponte entre escola e família, que estabelece uma integração, uma comunicação desses espaços e tempos vivenciados pelo estudante. Além disto, ele se traduz em um documento que formaliza a parceria, o compromisso da família com a escola e conseqüentemente com o processo formativo de seus filhos. Nesse caderno, em suas primeiras páginas, tem-se um contrato de formação em que a família assume os compromissos para com a vida escolar de seus filhos e fica a par de seus direitos. Essa comunicação é garantida através do registro que o estudante faz de todas as atividades realizadas na estadia em casa e na família.

2.3.1.13 Vida de Grupo

A vida de grupo no interior da EFA tem como característica fundamental a convivência em um ambiente comum a todos. Nesse sentido, o internato, que é a estadia de uma semana na escola, representa um fator importante para o sentido dessa vida de grupo, promovendo um senso de organização própria dos estudantes.

A vida de grupo contribui para a boa convivência, o respeito ao próximo e consiste em

[...] permitir a emergência da riqueza de cada um; possibilitar que cada um se faça escutar; dar espaço para a discussão; criar espaço [...] para momentos de lazer; deixar que cada um encontre o seu lugar e exercer influências positivas [...] quando bem acompanhado (UNIÃO, 2008, p. 19).

É uma mediação que representa o exercício da vivência em grupo, habilidade requerida para uma saudável vida em sociedade.

2.3.1.14 Intervenção Externa

A Intervenção Externa são as parcerias com profissionais externos que colaboram com a escola ministrando palestras, cursos e oficinas a partir da temática demandada por cada turma. Esses parceiros são profissionais ligados a diversos setores da sociedade e com grau de formação que atende a determinadas especificidades na área agrícola. Dentre essas instituições e setores, temos o Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural (INCAPER), o Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal (IDAF), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Cooperativas, Associações, Agricultores, Secretarias Municipais e Estaduais ligadas às áreas de saúde, educação, esporte, cultura, turismo e agricultura.

2.3.1.15 Ficha de Pesquisa / Folha de Observação

A Ficha de Pesquisa e a Folha de Observação são utilizadas para atender a uma demanda não atendida, a algum ponto não contemplado pelo Plano de estudo ou como aprofundamento de temáticas vistas de modo superficial. Visto constituírem-se como um questionário a ser respondido no meio social e familiar do estudante, apresentam uma similaridade ao Plano de Estudo. Porém se diferenciam deste pelo fato de serem um material produzido pelo monitor e entregue ao estudante, ao contrário do plano de Estudo, que é todo produzido pelo estudante.

2.3.1.16 Colocação em Comum

A Colocação em Comum consiste na socialização e sistematização das respostas originadas do Plano de Estudo, conforme descreve Gerke de Jesus (2011), mas também de outras atividades desenvolvidas na comunidade e dos resultados apresentados na escola, como, por exemplo, a atividade de retorno, a experiência e as avaliações realizadas no âmbito familiar.

É o momento em que o educando na escola coloca junto a seus pares, com a contribuição do monitor o que trouxe da realidade para ser discutido no coletivo, refletido, aprofundado nas áreas do conhecimento e posteriormente retornado ao meio (GERKE DE JESUS, 2011, p. 82).

Representa também o elemento da ressignificação do meu conhecimento compartilhado com o conhecimento do outro.

[...] é o momento de partilhar, organizar, intercambiar, socializar as experiências e reflexões que cada jovem tem adquirido no seu meio. É a primeira ponte que liga a “minha” experiência ou conhecimento (local) à “nossa” experiência ou conhecimento (outros) e que vai se ampliando com as visitas de estudo e as intervenções externas antes de passar a trabalhar com os monitores os aspectos técnicos e científicos. É um elemento-chave para a pedagogia da alternância (CALVÓ, 2005, p. 34).

2.3.1.17 Trabalho Final

O Trabalho Final é um trabalho conclusivo ao final do ano letivo de cada série, exceto para o terceiro ano, que tem como atividade final o projeto. O Trabalho Final é baseado nos temas geradores, ou seja, cada estudante ou grupo de estudantes precisa desenvolver uma pesquisa a partir de um tema gerador desenvolvido em sua respectiva série. Para a realização do Trabalho Final, é feita inicialmente uma extensa pesquisa bibliográfica sobre o tema; a partir daí, inicia-se a parte escrita e, ao final, é apresentado o trabalho realizado para um grupo de professores e para a turma.

2.4 MONITOR: SEUS SABERES E FAZERES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

“[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Na Escola Família Agrícola, a terminologia “monitor” é adotada em substituição a “professor”, pois o monitor assume um papel para além do convencional que é exigido aos educadores de outras escolas.

O monitor acompanha o estudante em vários momentos, pois o estudante fica interno na escola de segunda a sexta-feira, o que exige um acompanhamento mais próximo por parte do educador para além do papel convencional de conduzir os conteúdos da Disciplina que leciona; é “[...] aquele que acompanha e ajuda os educandos em todas as suas atividades” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 88).

É ele que acompanha e orienta todas as mediações didático-pedagógicas, o estudante no dia a dia da EFA, inclusive pernoita na escola, em um intervalo de tempo que varia em cada escola, visto que o grupo de estudantes pernoita na EFA.

Nesse sentido, essa relação de proximidade monitor-aluno é também vivida intensamente, pois ambos, em sua maioria, ficam em tempo integral na escola e essa integralidade de tempo na escola aumenta a convivência, o que fortalece os vínculos afetivos, tão importantes no percurso ensino-aprendizagem.

Assim o monitor é uma presença constante na vida do estudante em sua estadia escolar, não apenas pela proximidade diária, mas pelo papel que assume dentro do contexto da pedagogia da alternância, que é o de ser o profissional que “[...] transcende à docência ao acompanhar e ajudar o estudante em todas as suas atividades escolares e também no meio sócio-profissional” (GERKE DE JESUS; FOERSTE, 2013, p. 86).

Essa diferença do professor da rede regular para o monitor nas EFA’s se dá pelo fato da Pedagogia da Alternância ser um sistema educativo com suas especificidades, o que requer um profissional que as atenda.

Dessa forma, ser monitor requer saberes e fazeres específicos que vão se constituindo na identidade desse profissional.

Assim, ao ingressar em uma EFA, o monitor inicia um ciclo de formação específico, pois é preciso conhecer e aprofundar no estudo da Pedagogia da Alternância. E esta formação é dividida em duas formações, a inicial e a continuada.

A formação inicial é aquela necessária para se trabalhar na EFA, que todo monitor precisa iniciar e concluir para continuar na EFA “[...] cujo objetivo principal é

introduzir o monitor na Pedagogia da Alternância, de modo que se aproprie de seus fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos” (GERKE DE JESUS, 2011 p. 89).

A formação continuada por sua vez é ofertada a todos os monitores, e ocorre ao longo do ano, podendo ser por áreas do conhecimento destinadas aos professores destas áreas ou geral para todos os monitores. Segundo Gerke de Jesus (2011 p. 89), elas “[...] constituem momentos de estudo, debates, palestra, pesquisas sobre questões sugeridas pelos próprios monitores como necessárias às melhorias do trabalho [...]”.

Assim, para ser monitor é importante estar ciente de que o educador está em constante aprendizagem, de que a formação não se encerra ao concluir a Licenciatura, mas é um ato contínuo e necessário a todo o processo de docência, principalmente para o seu exercício na Pedagogia da Alternância.

Outro entendimento de certo modo expresso nas falas cotidianas destes profissionais e investigado na pesquisa intitulada *Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo*, da pesquisadora Janinha Gerke de Jesus (2011, p. 176), é o cuidado para que “[...] o monitor não se coloque acima do professor da rede regular por assumir uma quantidade maior de atividades ou por estar mais engajado socialmente ou politicamente”.

Assim, a unidade na profissão docente é importante no sentido de uma luta comum de conquistas e manutenção de direitos para a categoria, sem que sejam perdidas de vista as especificidades apontadas.

Dentro desse contexto, Gadotti (2002 p. 48) ressalta que,

[...] o poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la quanto na possibilidade de formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa comum. Não haverá superação das condições atuais do magistério sem um profundo sentimento de companheirismo. Daí o sentimento profundamente ético dessa profissão.

Essa unidade na profissão, porém, deve preservar as especificidades inerentes aos espaços educativos, às comunidades atendidas, aos contextos sociais, políticos, culturais e históricos de cada espaço em que o professor atua.

Para Gerke de Jesus (2011, p. 177), o monitor “[...] possui diversos saberes referentes à sua atuação como docente. Mobiliza uma gama de conhecimentos sobre sua área e possui também saberes próprios da Pedagogia da Alternância”.

Esses saberes são em parte constituintes de sua formação acadêmica; outros são resultados da vivência profissional no cotidiano da escola e nas relações tecidas com os atores nesse espaço; outros são construídos a partir das Formações realizadas no Centro de Formação e Reflexão do MEPES (CFR-MEPES). No espaço do CFR- MEPES, ocorrem as formações iniciais, tais como: formação obrigatória para todo profissional iniciante; formações continuadas que são encontros formativos que ocorrem todo ano; e formações de monitores organizadas em encontros formativos por áreas do conhecimento.

Nesse sentido, reflete-se que ser monitor requer uma formação que atenda às especificidades do seu papel junto a um projeto de educação do campo. Sendo um educador do campo, ele não é um profissional desvinculado das lutas do espaço e tempo em que atua. Conforme ressalta Merler; Schütz; Foerste (2013, p. 216), “o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social”.

Dessa forma, o monitor tem uma importante contribuição para além do espaço da sala de aula. Ele assume o papel de problematizador da realidade que o estudante traz consigo, e está implícita a reflexão-ação enquanto mola propulsora de sua prática docente na transformação do meio.

2.5 O QUE É O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?

Diante dos pilares que sustentam as EFA's, destaca-se, enquanto atividade fim, o projeto pessoal de vida do estudante, também denominado de “projeto profissional”, que,

É compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na

vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade sócio-profissional. É um dos elementos pedagógicos do plano de formação da EFA que permite o exercício de projeção de novas práticas coerentes com os princípios e perspectivas do curso. Neste sentido, o Projeto Profissional do Jovem possibilita ao educando expressar os seus desejos de realização com as intervenções em seu meio familiar sócio comunitário, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas de sua habilitação profissional (ESCOLA, 2016a, p. 27).

Vemos que o Projeto Profissional do Jovem representa um tempo de aprendizagem de forma a potencializar o seu aspecto personalizado, autônomo e emancipatório, pois o estudante tem como norteador dessa aprendizagem a pesquisa, a observação e aplicabilidade na prática deste conhecimento. Esse tempo proporcionado pelo PPJ “[...] é onde o educando, a partir do seu interesse profissional vai discutir junto com a equipe da EFA e com a família uma possibilidade de renda e profissionalização” (GERKE DE JESUS, 2011, p. 87). Para essa concretização, o estudante tem uma ampla rede de informações e conhecimentos acumulados, desde o seu primeiro ano na escola, e arquivados no caderno da realidade.

Para a escolha do tema do projeto, o jovem é instigado a revisitar o seu caderno da realidade para acesso a materiais arquivados desde o seu primeiro ano na EFA. O educando vai buscar nesse arquivo as múltiplas possibilidades de temas de seu interesse que possam ser o tema do seu PPJ.

Santos e Pinheiro (2005, p. 41) esclarecem que,

Numa visão empreendedora, o Projeto Profissional do Jovem, também chamado de “projeto de inserção profissional”, “projeto de vida”, “projeto pessoal” é o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional.

Essa proposta de trabalho com projeto apresenta a possibilidade de o estudante perceber, no ambiente escolar, áreas potenciais para a sua profissionalização, sem a necessidade de desvincular-se de seu meio social e familiar.

A escola vem, nesse sentido, com a práxis do PPJ, promover a autonomia dos estudantes e professores na construção de conhecimentos repletos de significados, além de buscar superar,

[...] a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual [...] preparar para um trabalho cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo a sua crítica [...] de que as tecnologias que nos interessam são as que efetivamente se constituem como forças produtivas e não destrutivas da vida (CALDART, 2011, p. 238).

Ao pensar, ao escrever e implantar o PPJ, o jovem sistematiza ações, pensamentos de modo integrado, percebendo assim a interação entre prática e teoria, sem a supremacia de uma sobre a outra.

A elaboração do PPJ orienta-se por uma metodologia sistematizada, que começa pela observação do estudante ao seu entorno, de modo a perceber seus gostos, suas aptidões, suas afinidades para a realização de um projeto que tenha como primeira característica a identificação do estudante com o tema, e prossegue com as seguintes orientações:

Tema: o tema de projeto atende a um tema gerador e seus respectivos subtemas.

Título: o título deve ser abrangente o suficiente para que os conteúdos das áreas estejam correlacionados ao mesmo. O título pode ser comum para a turma ou diferente para cada grupo. Para que sejam bem estruturados a atender os temas de fichas, deve ser uma das últimas atividades desenvolvidas.

Introdução: seguindo os mesmos critérios do título, também deverá ser uma das últimas atividades desenvolvidas, garantindo assim uma idéia geral de tudo o que já foi abordado no projeto.

Diagnóstico: a constatação da realidade, bem como a sua fundamentação científica. O diagnóstico faz um contexto global das temáticas apresentadas de todas as situações – problema, partindo assim do diagnóstico a nível mundial, nacional, estadual, regional, local, até chegar à realidade do estudante.

Justificativa: é basicamente o porquê de trabalhar o tema. Sua motivação expressada através da razão.

Objetivo: para que trabalhar o tema, aonde quer chegar.

Planejamento: Como interferir na realidade. São as suas ações, atividades e técnicas, com um nível de consciência já melhorado, projetando uma nova realidade que seja equilibrada através das fundamentações científicas.

Conclusão: o estudante de forma sucinta e objetiva deverá escrever o que compreendeu e analisou do projeto (ESPÍRITO SANTO, 2016a, p.11).

Além da confecção do projeto que inicia na 2ª série do curso, nessa série o estudante também tem na matriz curricular a oferta da Disciplina denominada Planejamento e Projeto. Essa Disciplina é ofertada na 2ª e 3ª séries, sendo que na 2ª série consiste de 1 aula semanal, e na 3ª série, de duas aulas semanais.

Como na Pedagogia da Alternância tem-se aulas na sessão escolar e tempos de estudo no meio sociofamiliar, na Disciplina de Planejamento e Projeto essas aulas e tempos de estudo são estruturados da seguinte forma: no meio sócio-familiar tem-se, na 2ª série, 6 aulas semanais (uma na escola e cinco no meio sócio-familiar); e na 3ª série, 10 aulas semanais (duas na escola e oito no meio sócio-familiar).

Os tempos de estudo no meio sócio-familiar são destinados à escrita do projeto, à leitura e pesquisa em referenciais bibliográficos e à implantação do projeto na propriedade familiar do estudante.

Para um melhor entendimento, no Quadro 4 é apresentada a ementa da Disciplina de Planejamento e Projeto relacionada ao seu respectivo ano de formação.

Quadro 4 - Ementa da disciplina de Planejamento e Projetos para o 2º e 3º ano

Turma	Ementa
2º ano	<p>Diagnóstico de Propriedades Rurais; Projetos Agropecuários e Análise de investimentos (viabilidade, rentabilidade e risco); Planejamento Estratégico. Empreendedorismo: fundamentos, histórico e definições; perfil do empreendedor; processo empreendedor, análise de oportunidades; definição, características e aspectos de um Plano de negócios; análise de mercado: concorrência, ameaças, oportunidades, conceitos básicos de legislação empresarial para pequenos empresários, Liderança e gerenciamento, habilidades pessoais e interpessoais, Liderança de Equipes, motivação, comprometimento, administração de conflitos, tomada de decisão, poder e influência, elaboração de um plano de negócios.</p>
3º ano	<p>Diagnóstico de Propriedades rurais. Projetos Agropecuários e análise de investimentos – viabilidade, rentabilidade e risco.</p> <p>Projeto Profissional: Tema do projeto; prognóstico; Diagnóstico; justificativa, Objetivo, planejamento, avaliação.</p> <p>Extensão Rural: organizações sociais; cultura organizacional; teoria da liderança, formação de lideranças; produção e difusão de tecnologia. Qualidade profissional.</p> <p>Elaboração do Projeto.</p>

Fonte: organizado pela pesquisadora

Além de ser uma Disciplina com conteúdos próprios e atividades específicas, o PPJ constitui-se também como instrumento de avaliação mediadora na Pedagogia da Alternância, principalmente enquanto atividade que relaciona prática e teoria em uma busca de transformação social, do meio socioprofissional em que estão inseridos os jovens estudantes (POZZEBON; VERGUTZ, 2013).

Dessa forma, Pozzebon e Vergutz (2013, p.11-12) afirmam que “[...] temos no PPJ um elemento provocador no momento em que instiga o jovem e a família a pesquisar, buscar respostas, estudar e construir coletivamente alternativas para a propriedade”.

Estudar PPJ estritamente sob a perspectiva da avaliação não é o objeto desta pesquisa, porém pensá-lo como elemento avaliativo contribui para redimensionar a importância desta atividade na escola família e, dessa forma, potencializar o estudo do PPJ sob os mais variados recortes, de modo a contribuir com a práxis metodológica da Pedagogia da Alternância.

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA INTERLOCUÇÃO COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Estabelecer diálogos entre a Pedagogia da Alternância e o método de Paulo Freire de se fazer educação é tarefa obrigatória e necessária ao buscar este referencial teórico. Nesse sentido, busca-se encontrar onde essas concepções e fazeres em educação se entrelaçam.

A aproximação inicial refere-se à ideia de uma forma de conceber a educação que tanto para a Pedagogia da Alternância quanto para a Pedagogia Libertadora representam uma oposição às chamadas tendências pedagógicas liberais. Torna-se importante conhecer essa concepção de educação a que muitos autores já explicaram.

Uma explicação referenciada por vários estudiosos é a de Libâneo (1985, p. 21), que apresenta essa concepção liberal como sendo aquela que “[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”.

Nessa preparação, “[...] os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 1985, p. 22).

Para Freire (2005), é uma educação que prioriza a “narração” de conteúdos por um sujeito, que é o professor, ao estudante, que é considerado o objeto a que se destina esta narração. Libâneo (1985, p. 22) ressalta que “É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual”.

Nesse processo bancário, a narração fala de uma realidade “[...] como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2005 p. 65).

Na Pedagogia da Alternância, tem-se o oposto a esse comportamento de narração, pois nela o estudante participa como sujeito em todo o processo com a perspectiva de uma educação dinâmica e viva, que tem como ponto de partida a realidade viva/concreta do estudante de onde os conteúdos são extraídos.

Trazer esta realidade concreta e vivida pelo estudante “[...] estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 2005).

Esse comprometimento é de todos os envolvidos no projeto educativo da Pedagogia da Alternância, e dessa forma o professor busca identificar-se com o que Freire (2005) chama de “educador humanista revolucionário” e “[...] seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização” (FREIRE, 2005, p.80).

Além dessa identificação com o perfil de educador, outra associação da Pedagogia da Alternância a Paulo Freire é a ideia de coletividade. Assim como a Pedagogia Freireana, a Pedagogia da Alternância tem como objetivo principal a mobilização social, a transformação da sociedade através de um processo de conscientização, que também é coletiva, pois se dá no coletivo das escolas e no coletivo das comunidades rurais.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) vários são os momentos de encontro de Freire com os preceitos da Pedagogia da Alternância.

No início da obra, para justificar o sentido de “pedagogia do oprimido”, Freire (2005) apresenta a contradição opressor-oprimidos e sua superação, a situação concreta de opressão e os oprimidos e opressores e a libertação em comunhão. Esses são pontos abordados no primeiro capítulo do livro.

Essas abordagens dialogam com a Pedagogia da Alternância, pois esta, como uma das possibilidades de se fazer uma Educação do Campo, traz em sua bagagem de lutas a luta com os oprimidos do campo, buscando a superação da contradição entre opressores e oprimidos no espaço campesino, além de refletir sobre a situação concreta de opressão dos mesmos e conscientizar para a libertação comum.

A relação com a Pedagogia da Alternância é de familiaridade, pois quando a Pedagogia da Alternância surge no Brasil em 1968, o país passava por lutas políticas e sociais e o êxodo rural era uma realidade. No Brasil rural, o camponês era o oprimido, desprovido dos meios de produção, principalmente a terra, pois eles eram em sua maioria subordinados aos donos das terras.

Zamberlan, professor italiano que veio para o Brasil para compor o quadro de professores na Pedagogia da Alternância, retrata qual era o cenário rural do Espírito Santo na época de constituição da Pedagogia da Alternância em terras capixabas:

[...] havia um homem do meio rural marginalizado pelo processo histórico, migração européia, substituindo a mão – de - obra escrava; desvalorizado socialmente, sem vez e sem voz [...]; empobrecido e cada vez mais explorado culturalmente; um homem desfigurado em sua identidade cultural original, descuidando da mãe-terra e orientado por um sistema econômico-político que estimula a dependência do café, com todos os problemas ecológicos que traz este tipo de economia (ZAMBERLAN, 1995, p. 4).

Um quadro de carências que prescindia de atenção e de políticas voltadas a essa realidade, porém em um cenário nacional que não concebia o homem e a mulher do campo enquanto sujeitos de direitos.

Considerando que as primeiras escolas famílias agrícolas surgem nos anos de 1969, período em que o país vive sob o jugo da ditadura militar, foi de fato um desafio a sobrevivência destas escolas com propostas de formação visivelmente opostas ao regime autoritário vigente na época.

Nesse cenário, compreendemos que “A história das escolas famílias do Brasil é uma história vivida intensamente [...]. Ela iniciou numa época de escuridão, período em que até a palavra conscientização era proibida” (ZAMBERLAN, 2005, p. 3).

Essa conscientização é fundamental na proposta formativa pretendida pelas EFA's, pois, conforme Freire (1980, p. 26) descreve, “[...] consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”. Esse desenvolvimento crítico “[...] não pode existir sem o ato da ação-reflexão [...]. [...] é um compromisso histórico [...]. [...] inserção crítica na história [...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Em um sistema opressor, não é surpresa ter uma repressão em relação ao uso da palavra conscientização.

A pedagogia da alternância é um projeto que pretende, assim como a Pedagogia Libertadora, a libertação de todos opressores e oprimidos, visto que “[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais [...].” (FREIRE, 2005, p. 15).

Esse processo de libertação, defendido por Freire, nas escolas da Pedagogia da Alternância começa com a conscientização dos estudantes, das famílias, dos professores, dos parceiros das escolas.

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. [...]. Todos juntos em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que embora também construído por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Reflexivamente, retomam o movimento da consciência que os constitui sujeitos [...] (FREIRE, 2005, p.17-18).

Outro ponto de encontro da Pedagogia da Alternância com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire vem a ser o trabalho pedagógico a partir de Temas Geradores.

Os temas geradores na pedagogia da alternância são a base orientadora dos currículos das Escolas Famílias Agrícolas. Todas as atividades pedagógicas, incluindo aqui os conteúdos das áreas de ensino, são orientadas pelos Planos de Estudo que advêm dos temas geradores.

Os temas geradores desdobram-se em Planos de Estudo, sendo que estes “[...] constituem um meio para o diálogo entre aluno-escola-família. [São feitos] de questões elaboradas em conjunto, na EFA a partir de um diálogo entre alunos e monitores” (ZAMBERLAN, 1995, p. 29).

A forma de conduzir a elaboração do questionário de perguntas do Plano de Estudo segue a metodologia semelhante à dos círculos de cultura em Paulo Freire. Os estudantes são organizados em círculo a partir de um tema gerador. O tema gerador na escola família agrícola é “[...] fruto de pesquisas feitas nas localidades atendidas pela EFA, pelos alunos e monitores, a partir de fatos cotidianos, anseios, desejos e problemas” (ZAMBERLAN, 1995, p. 29).

A pedagogia da alternância, ao utilizar as pesquisas vindas do meio familiar e comunitário dos estudantes, através do plano de estudo, para responder às temáticas geradoras, remete-nos a uma educação do diálogo. Nessa linha de pensamento, Freire (2005, p. 97) chama a educação que prima pelo diálogo de “[...] educação autêntica [...], que não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo”.

Essa pesquisa, através do plano de estudo, segue um método sistematizado, resumido nas seguintes etapas:

[...] elaboração de um questionário em grupo que ocorrem na escola, colocação em comum e seleção das perguntas, seguida de uma etapa na família-comunidade com leitura e resposta às perguntas, pesquisa, ordenação dos dados; retorno à escola das respostas que são organizadas e colocadas em comum no grupo de estudantes e monitores na escola, posterior retorno à família-comunidade (ZAMBERLAN, 1995, p. 30-31).

O que se percebe em todas as etapas do método é o que Freire (2005) chama de busca do conteúdo programático, em que,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2005, p. 96-97).

Essa devolução organizada que Freire fala ecoa na Pedagogia da Alternância como o momento em que a escola retorna para a comunidade e família o conhecimento sistematizado, através das respostas aos planos de estudo, em forma de experiências realizadas pelos estudantes em seu meio, seminários locais, palestras, dias de campo.

Mas, para que se encontre o conteúdo programático adequado, Freire (2017, p. 47) traz uma importante contribuição ao propor que se insista com o professor em um saber que é necessário à prática docente dialógica, o de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

E esse conhecimento “[...] precisa ser constantemente testemunhado, vivido” FREIRE (2017, p. 47), e esse testemunho na Pedagogia da Alternância é vivenciado nas diversas ações e reflexões pedagógicas das Escolas, em diálogo com estudantes, famílias e comunidades. Um dos exemplos desse testemunho é o conhecimento produzido a partir das respostas advindas do Plano de Estudo aplicado e relacionado a um tema gerador, que representem a realidade dos estudantes e sejam ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Cescon e Moreira (2005) apresentam o tema gerador como uma construção dentro do processo histórico da Pedagogia da Alternância. Essa construção é referenciada em Freire (2005), ao apresentar que a investigação temática não pode configurar-se como ato mecânico, que represente uma realidade

estática, pois a realidade representada é dinâmica, viva, por estar situada em contextos históricos, sociais, políticos e econômicos e por isso mesmo mutáveis.

Essa busca pelo tema gerador é de fato, conforme salienta Freire (2005, p.116), “[...] processo de busca, de conhecimento, por isso tudo de criação e exige de seus sujeitos que vão descobrindo [...] a interpenetração dos problemas”.

Esse processo de investigação da realidade é tratado por Freire (2005) como processo de conscientização própria de uma educação autêntica. Nesse sentido, temos na Pedagogia da Alternância a educação que se faz “problematizadora”, por fazer da investigação temática um ir e vir traduzidos na práxis da pedagogia da alternância e, por sua vez, em Freire, em um processo de ação-reflexão-ação. Esse processo confere a marca do inacabamento dos processos educativos, pois “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais os educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 2005, p. 118). “Daí que seja a educação um *quefazer* permanente” (FREIRE, 2005, p. 84).

Essa consciência do homem como ser inconcluso faz da educação a constante busca do “ser mais”. E esse “ser mais” se faz “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega ser sujeito” (FREIRE, 1980, p. 36). Esses são também os princípios fundantes da Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, ao percorrer as ideias da educação propostas por Freire, consegue-se estabelecer vários encontros com a Pedagogia da Alternância com o cuidado de um olhar mais atento para as especificidades de cada uma.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Não vou sair do campo, prá poder ir prá escola;
Educação do campo é direito e não esmola

(Música de Gilvan Santos)

Falar em Educação do Campo torna-se imprescindível para o entendimento da Pedagogia da Alternância e conseqüentemente desta pesquisa.

Para início de conversa, vamos remontar ao histórico dessa modalidade de educação, sua constituição, sua ideologia, suas conquistas, seus desafios e suas relações com a Pedagogia da Alternância.

A Educação do Campo é comumente tida como sinônimo, por parte daqueles que não vivenciam tal contexto, de educação rural. Por esse motivo, cabe aqui retomar o conceito de educação rural, tanto pelo aspecto de sua constituição, trajetória e superação, quanto por proporcionar a dimensão do conceito de educação do campo.

Conforme afirma Ribeiro (2012, p. 293), para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. Nesse sentido, temos como sujeito da educação rural a população agrícola, ou seja, aqueles que,

[...] residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seus trabalhos. Para estes sujeitos quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Percebemos no pensamento exposto acima a lógica implícita no conceito da educação rural, que não contempla as especificidades sociais, econômicas, culturais e quiçá educacionais de grupos tidos como minoritários, que acabam sendo invisibilizados e, dessa forma, excluídos na formulação e implantação das políticas públicas.

Nesse sentido, compreender esses grupos a partir de sua conceituação sociológica enquanto grupo inserido em um contexto comunitário, assim como conhecer sua constituição social enquanto trabalhadores do campo e que possuem um modo de produção, é fator importante de compreensão de suas especificidades em todos os campos, mais especificamente no campo da educação, que é a área de maior interesse dessa pesquisa, sem desconsiderar as demais.

Atualmente, após a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, os grupos relacionados a essa modalidade de Educação assumem,

[...] a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a

educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25).

A discussão sobre a educação do campo não se desvincula da reflexão sobre a realidade do campo que remete a modos de produção, a questão agrária, cultural e social, específicas deste território.

Nesse aspecto, uma contribuição vem de Fernandes (2012, p. 744), que nos apresenta uma reflexão sobre a realidade desse cenário da educação do campo da qual é parte de uma “[...] disputa territorial entre campesinato¹⁴ e agronegócio¹⁵, [...] enfatizando a luta pela terra e a reforma agrária como políticas essenciais para territorialização do campesinato”. Esse processo de territorialização traz as marcas da luta pela terra em um território cada vez mais controlado pelo capital, e com ele a desigualdade, a concentração da terra e dos modos de produção.

Para Fernandes (2012, p. 744) “[...] o território camponês é o espaço de vida do camponês”. Dessa forma, é o local onde se encontra o entrelaçamento de culturas, com saberes e fazeres próprios, e por isso mesmo prescinde um projeto educativo que atenda às especificidades deste território.

É uma unidade espacial, que se desdobra em unidades que se caracterizam pela forma com que utilizam este espaço. Essa unidade espacial configura-se em território à medida que se entende a dinâmica das relações sociais ali vivenciadas (FERNANDES, 2012, p. 744). A luta intrínseca a esse território apresenta-se como forma de enfrentamento e resistência ao *agronegócio*, sendo este um modelo baseado em relações capitalistas de mercado.

¹⁴ Campesinato – “Conjunto de famílias camponesas existentes em um território [...]” (COSTA; CARVALHO, 2012, p.113). Conforme Costa (2000, p. 116-130 *apud* COSTA; CARVALHO, 2012, p.113) “[...] camponesas são aquelas famílias que tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos [...] mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação”.

¹⁵ Agronegócio – “[...] o termo foi criado para expressar as relações entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial, comercial e de serviços. No que diz respeito ao perfil do agronegócio hoje, o que se observa é, por um lado, sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional. [...] econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne [...]” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79-85).

E como ideologias opostas, agronegócio e campesinato apresentam propostas distintas e até opostas em termos de educação. O primeiro está mais próximo da educação rural, e o segundo apresenta a educação do campo como sua marca identitária no cenário educacional.

Hoje no Campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza (CALDART, 2011, p. 64).

A construção desse projeto de formação/educação se dá de modo articulado aos movimentos sociais, de modo a se organizarem enquanto um coletivo.

O movimento da educação do campo estrutura-se em torno de ações voltadas para uma educação que atenda às especificidades do campo. Para tal, ações são planejadas de modo a atender essas especificidades. Uma dessas ações foram as conferências de Educação do Campo.

Neste sentido, a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” foi um dos marcos da Educação do Campo. Nessa conferência, foram tratados diversos aspectos referentes aos desafios e possibilidades da Educação do Campo que, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 16), “[...] foi uma espécie de batismo coletivo da luta dos movimentos sociais e das educadoras e educadores do campo pelo direito à educação”.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de Julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de Novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 258).

Explicar e contextualizar essa mudança, que não é apenas nominal, mas conceitual, traduz-se em importante fundamentação ao nos posicionar no debate que se

estabelece nesse campo, em que as palavras e seus significados são elementos que refletem uma postura política e ideológica no campo da disputa contra as forças hegemônicas.

Caldart (2012, p. 258) destaca que,

O argumento para mudar o termo Educação Básica para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essa mudança traz em seu contexto a concepção de uma educação para além da escolarização, que coadune com os valores do campo. É uma modalidade de Educação que se alicerça na participação social, nos movimentos sociais, na construção de uma educação que contempla as diversidades. Nesse sentido, os encontros, as conferências fortalecem a luta pela Educação do Campo, legitimam as lutas pelo atendimento às especificidades da Educação do Campo.

Imbuídos desse espírito, os movimentos sociais se organizam em coletivos e concretizam em julho de 2004 a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Esta representou um marco significativo na história da Educação do Campo, e contou com

[...] mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos do governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência (CALDART, 2012, p. 259).

Esse campo de lutas apoiadas por movimentos sociais faz da Educação do Campo um espaço-tempo de aprendizagens, de partilha, de produção de saberes, de fortalecimento dos coletivos, enfim, de exercício da cidadania.

A Educação do Campo traz algumas características que apontam para o caráter inovador e específico de sua proposta,

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação [...], feita por eles mesmos e não apenas em seu nome; assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e implementação da política educacional brasileira [...]; combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território [...]; defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera [...]; suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos [...] (CALDART, 2012, p. 261-262).

Essa luta é um processo contínuo marcado por concepções de educação e de mundo. Todas as conquistas até agora são fruto de uma luta coletiva que atenda às especificidades do campo, sem desmerecer ou ignorar outras lutas que passam a incorporar um discurso contra-hegemônico.

Enquanto uma educação voltada não apenas para os problemas que afligem de forma mais direta o campo, esta modalidade de educação compromete-se com bandeiras de luta universal que também afligem diretamente o campo, mas não só ele. É esse também o caso da questão ambiental que envolve escolhas e decisões marcadamente políticas e assume valores contrários a uma concepção mercadológica/capitalista de mundo.

Nesse sentido, uma terminologia que surge nos discursos e está impregnada de uma preocupação com o meio-ambiente é a sustentabilidade.

Por isso, para melhor compreendermos essa temática e desconstruir determinadas confusões, faz-se necessário trilhar os caminhos de construção desses conceitos que vão se delineando em discussões, aprofundamentos, contradições, superações e desafios.

O marco histórico desse debate tem início com a “[...] Conferência de Estocolmo em 1972, com a temática meio ambiente humano” (SILVA, 2012, p. 204).

As recomendações de Estocolmo tiveram desdobramentos que culminaram na criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental, que durou até 1995, e na realização da Conferência Internacional de Tblissi, em 1977 (TRISTÃO, 2009).

Mas a discussão até a Conferência de Tblissi ainda não trazia para o centro dos debates o caráter indissociável de ambiente e sociedade. A visão que se tinha era a de um “ecologismo” que tinha como única preocupação plantas e animais.

Essa conferência foi extremamente significativa [...] ao chamar atenção para a importância de contextualização das práticas educativas e para a necessidade de aprofundarmos a compreensão sobre o lugar e a realidade em que vivemos (TRISTÃO, 2009, p. 75).

Essa necessidade traz o debate para dentro da escola ao discutir o papel desta no processo de educação ambiental. E a discussão segue com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida popularmente como ECO-92 ou Rio-92 entre 3 e 14 de junho de 1992 no Rio de Janeiro.

Conforme destaca Silva (2012, p. 204), a partir da ECO-92

[...] a noção do desenvolvimento sustentável vai se consolidar como caminho do meio, uma abordagem capaz de encontrar, a equação milagrosa da harmonia entre crescimento econômico e conservação da natureza”.

Essa noção acaba por justificar o desenvolvimento, desde que respeite os limites ambientais e atenua as críticas à sociedade industrial e aos países desenvolvidos (SILVA, 2012). Dessa forma, muitos entendimentos foram construídos e incorporados nos discursos, porém com sentidos divergentes, em que temos de um lado a acomodação do conceito de desenvolvimento sustentável com inúmeras críticas, visto ser, conforme explica Silva (2012, p. 728), um “[...] discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica”.

Sendo assim, o conceito de sustentabilidade põe-se como contraponto ao de desenvolvimento sustentável (SILVA, 2012, p. 728), como sendo

[...] um termo que começa a fazer parte do debate público a partir do que podemos chamar de advento da questão ambiental. Essa questão ambiental, que começa a ser anunciada nos anos 1960-1970, diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas e seu nível de consumo de materiais e energia, e a consequente produção crescente de dejetos e poluição.

Vê-se que o conceito de sustentabilidade surge, a princípio, como uma preocupação do planeta em suportar o nível de consumo e das necessidades das sociedades humanas, ou seja, não se tinha a visão de repensar as ações humanas no sentido do consumismo desenfreado.

Nesse sentido, “[...] os críticos das políticas de desenvolvimento, contrapõe a este termo à ideia multifacetada das ‘sociedades sustentáveis’ como aquelas socialmente justas, ecologicamente equilibradas [...]” (BARBOZA *et al.*, 2009, p. 43).

Esse conceito incorpora, para além das questões ambientais e ecológicas, as questões relacionadas aos aspectos culturais, sociais, políticos, éticos, espirituais, incluindo na pauta de discussões a complexidade das relações expressa nas diversidades nos mais diversos âmbitos, a partir de uma concepção e projeto de sociedade capaz de “[...] garantir o bem-viver das pessoas, a cidadania e a capacidade distributiva” (BARBOZA *et al.*, 2009, p. 43).

Nesse contexto, o ser humano, enquanto espécie dotada do poder da ação-reflexão-ação, assume o papel de sujeito nessa discussão.

E Boff (2003, p. 135) nos sensibiliza a nos descobrirmos “[...] como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto de natureza, seja em sua dimensão de cultura”, em uma dinâmica de vida em que,

Tudo isso significa cuidar do próprio nicho ecológico, vivenciá-lo com o coração, como o seu próprio corpo estendido e prolongado; descobrir as razões para conservá-lo e fazê-lo desenvolver, obedecendo à dinâmica do ecossistema nativo. Esse cuidado só será efetivo se houver um processo coletivo de educação, em que a maioria participe, tenha acesso a informações e faça “troca de saberes” (BOFF, 2003, p. 136).

Assim, a escola seria o espaço promotor desse processo coletivo de educação, de modo a realizar a troca de saberes, a partilha, valorizando saberes tradicionais e locais, o que implicaria romper com práticas tradicionais, tais como limitar o discurso da sustentabilidade pelo viés da ecologia enquanto tema/conteúdo da disciplina de biologia, sem incluir nesse discurso questões inerentes ao campo, como a questão do uso de agrotóxicos, degradação dos solos, plantio direto. Esses temas, quando garantidos no currículo e chegam a ser trabalhados, são desconectados de uma vivência destes problemas na realidade cotidiana.

A racionalidade trabalhada nas escolas de uma forma geral precisa trazer para o centro do debate da sustentabilidade o princípio da afetividade, das emoções, dos valores, e “[...] não somente uma questão intelectual como tantas vezes se crê e se pratica [...]” (ZAKRZEVSKI, 2007, p. 203).

Nesse sentido, a proposta em educação do campo é aquela que requer práticas e reflexões educativas que dialoguem com os preceitos referentes às sociedades sustentáveis a partir da vivência dos sujeitos do campo, com sua cultura, suas tradições, seus sonhos. Zakrzewski (2007, p. 201) defende que

As escolas do campo precisam de uma educação ambiental específica, diferenciada, isto é, baseada em um contexto próprio, voltada aos interesses e às necessidades dos povos que moram e trabalham no campo. Não podemos esquecer que a realidade do campo é heterogênea, é diversa [...] a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade.

Dessa forma, falar de sociedades sustentáveis, na educação do campo, é estar em constante diálogo com as comunidades camponesas e a partir destas buscar as temáticas de interesse da coletividade a serem trabalhadas de forma dialogada na escola e na comunidade.

Para as comunidades camponesas, toda essa conceituação de sustentabilidade associada a questões agrícolas tem como fundamento os princípios da Agroecologia. Esta terminologia é “[...] uma construção recente [...], constituindo-se de um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 57). E tem como princípios básicos,

[...] a reciclagem de nutrientes e energia; a substituição de insumos externos; a melhoria da matéria orgânica e da atividade biológica do solo; a diversificação das espécies de plantas e dos recursos genéticos dos agroecossistemas [...]; a integração de culturas com a pecuária; e a otimização das interações e da produtividade do sistema agrícola como um todo, ao invés de rendimentos isolados obtidos com uma única espécie (ALTIERI, 2012 p. 16).

Para a Educação do Campo, essa concepção de agricultura perpassa todo o currículo por se tratar de um modo de pensar e fazer agricultura própria da tradição dos povos do campo (camponeses, quilombolas, indígenas, pomeranos) e se posicionar como sistema agrícola que se contrapõe a um modelo capitalista de produção. Conforme afirma Altieri (2012, p. 15), a “Agroecologia fornece as bases científicas, metodológicas e técnicas para uma nova revolução agrária não só no Brasil, mas no mundo inteiro”.

Conceber na Educação do Campo essa abordagem de agricultura é contribuir para uma transformação da sociedade a partir do campo, visto serem as atividades agrícolas essenciais à manutenção da vida no campo e na cidade.

Dessa forma, a realidade que temos em educação do campo prescinde de um aprofundamento na Pedagogia da Alternância, alternativa que vem se constituindo como possível e viável para uma educação transformadora no e com o Campo.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”
(FREIRE, 2017, p. 30)

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Pensar a pesquisa enquanto inerente e indissociável do ensino não é algo novo, posto que ao final da década de 1990 Paulo Freire reflete sobre a exigência da pesquisa ao ato de ensinar; porém assumir-se enquanto pesquisador é postura ainda pouco vivenciada nos espaços escolares.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2017, p. 30).

Há muitos caminhos a serem percorridos, desafios a serem superados para que o professor sinta-se confiante em assumir-se como pesquisador, porque professor. Visto que a pesquisa para alguns se apresenta como “[...] uma atividade reservada a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para exercê-la, em caráter exclusivo, isolada da realidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Desmistificar esse caráter quase absoluto da pesquisa torna-se necessário ao fortalecimento de uma pesquisa que se aproxime “[...] da vida diária do educador, tornando-a um instrumento de enriquecimento de seu trabalho [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Dessa forma, o professor ao assumir-se como pesquisador precisa estar imbuído de que, assim como a educação, a pesquisa também não é neutra, e essa consciência se dá em todas as etapas.

Tem-se, a partir das reflexões de Lüdke e André (1986), que foi necessário buscar novas formas de trabalho em pesquisa que representassem um rompimento com paradigmas antigos, visto que estes não estavam resultando em soluções aos

problemas educacionais emergentes. Este paradigma antigo corresponde ao que Lüdke e André (1986) entendem como paradigma positivista que representa um modelo que prima pela aproximação dos métodos de pesquisa em ciências humanas aos mesmos adotados pelas ciências físicas e naturais.

Refletir sobre estas mudanças de paradigmas das pesquisas em educação foi fator decisivo para a definição do método a ser utilizado.

Nesse sentido, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, visto que tem como fonte direta de dados o ambiente natural do pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Esta escolha também se deu em virtude do contato direto do pesquisador com os estudantes e com o ambiente em que os fenômenos investigados estão ocorrendo, o que levou ao entendimento desta pesquisa como sendo um estudo de caso:

[...] estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse [...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Partindo desse entendimento, o Projeto Profissional do Jovem é uma das atividades inerentes à metodologia da Pedagogia da Alternância, sendo uma particularidade desta metodologia de ensino. Também vem de encontro ao que Ludke e André (1986) apontam como característica para escolha do estudo de caso, o PPJ, que é uma atividade singular de uma Pedagogia singular, que é a Alternância, e tem um valor em si mesmo notório, sendo uma atividade requerida para a conclusão do curso, além de ter um caráter de avaliação do percurso formativo do estudante até o ano de conclusão do curso.

Outro elemento importante na escolha do método de pesquisa foi a abertura do estudo de caso para possíveis descobertas no fluir da pesquisa, pois

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que os investigadores partam de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Nesse sentido, procurou-se ao longo da pesquisa estar atento a esses novos elementos que emergiram e que foram sendo tratados como outros indicadores não pensados no início da pesquisa.

Por ser o Projeto Profissional do Jovem uma mediação específica da Pedagogia da Alternância, ele representa a singularidade descrita por Lüdke e André (1986) como característica requerida quando se quer estudar um fenômeno com a metodologia do *Estudo de Caso*.

Para Goode e Hate (1968 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17) “[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. Nesse caso, o tema a ser pesquisado, o PPJ, é uma unidade dentro de um sistema mais amplo, que é a Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, todos os elementos analisados contribuíram para tomada de decisão pelo método estudo de caso, considerado o mais apropriado para ser utilizado em uma perspectiva qualitativa de pesquisa em educação.

A partir dessa referência, corrobora-se a ideia de que o estudo proposto adequa-se à metodologia do estudo de caso, visto ser a questão pesquisada específica e singular dentro da educação, distinto no sentido de ser um instrumento pedagógico específico e exclusivo da pedagogia da alternância.

A pesquisa teve como referencial uma sequência de etapas próprias do estudo de caso, porém com adoção flexível na ordenação das mesmas. As etapas da pesquisa se constituíram em: fase exploratória, coleta de dados, e análise e interpretação dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Na fase exploratória, foi delineado quem seriam os sujeitos da pesquisa, os referenciais teóricos que fundamentariam, quais os documentos que seriam referenciados, como seria a intervenção com os sujeitos da pesquisa, quais instrumentos para a coleta de dados.

Essa fase inicial, a exploratória, conforme descrevem Lüdke e André (1986), começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve.

A fase de delimitação do estudo foi o momento de “[...] proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais

ou menos variadas, sendo sua escolha determinada pelas características próprias do objeto estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Dessa forma, a coleta de dados ocorreu na escola por meio da observação do comportamento, da dedicação ao PPJ dos sujeitos da pesquisa nos momentos das aulas da Disciplina de Planejamento e Projeto.

Além da observação, foi realizada fora do espaço escolar a coleta de dados por meio de uma entrevista com duração de 1 hora e 30 minutos, com cada um dos estudantes, em suas residências. Na escola, a pesquisa foi em documentos da EFA-Belo Monte.

Concluindo a série de etapas do estudo de caso, seguiu-se a última etapa da pesquisa, que correspondeu à análise dos dados e conclusões. Para essa análise, foram realizados os recortes a partir das falas dos sujeitos que surgiram na entrevista, fragmentos significativos da pesquisa documental e aspectos da observação com a organização dos dados em categorias do pensamento Freireano.

Reportando aqui a Lüdcke e André (1986, p. 22), essas “[...] fases não se completam em uma fase linear, mas se interpolam em vários momentos [...]”, e isto de fato ocorreu, pois, na fase de delimitação do estudo, aspectos da fase inicial eram retomados e repensados, e na fase de análise momentos das fases anteriores eram retomados como forma de validar as decisões tomadas anteriormente.

4.2 SUJEITOS E ESPAÇO DA PESQUISA

4.2.1 Quem são estes sujeitos e suas histórias de vida?

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram dois estudantes que cursavam o 3º ano, em 2017, na EFA-Belo Monte, localizada no município de Mimoso do Sul.

No entanto, a turma do 3º ano contava com nove estudantes, e foi delimitado como critério para participar da pesquisa que os PPJ possuíssem temáticas diferentes dos temas habituais apresentados.¹⁶

O motivo de terem sido selecionado dois estudantes foi em função das temáticas dos projetos profissionais que ambos escolheram para realizar. Foram projetos diferenciados, no sentido da temática, pois ambos escolheram temas não convencionais.

Para melhor entendimento sobre os sujeitos e a título de preservar a identidade dos mesmos, foi utilizado o termo estudante 1 e estudante 2.

A - Estudante 1:

Tema do Projeto Profissional do Jovem: Produção de Biogás a partir de dejetos de bovinos e palha de café na região norte de Mimoso do Sul-ES.

Dados da propriedade e dos membros da família:

A propriedade pertence ao avô do estudante. A propriedade é de 82 hectares. A família cultiva café arábica e bovinocultura de corte, e os produtos são vendidos para atravessadores ou para os próprios vizinhos, no caso dos bovinos de corte.

A escolaridade do pai é fundamental I completo até a quinta série.

A mãe possui o ensino médio completo. E o irmão possui ensino médio completo e Técnico em Segurança do Trabalho.

Dados escolares: Concluiu o ensino fundamental I na Escola Municipal da Região, na qual ele começou a estudar com 6 anos de idade; a distância da residência até à escola é 4 quilômetros, trajeto que o estudante fazia a pé ou de bicicleta, conforme ele relatou. O fundamental II cursou na escola do Distrito de Conceição do Muqui.

B - Estudante 2:

Tema do Projeto Profissional do Jovem: Agroindústria Familiar de Produção de Laticínios.

¹⁶ Em geral os temas abordados no PPJ são relacionados a temáticas como implantação da cultura do café, manejo da cultura do café, criação de animais, cultivo de frutíferas.

Dados da propriedade e dos membros da família:

A família é composta de 4 pessoas. A Atividade econômica da família é basicamente agricultura (cultivo de café arábica) e pecuária de leite. A área da propriedade é de 1,5 alqueires e foi comprada pelo pai do estudante.

Dados Escolares:

O estudante fez o ensino fundamental I em diferentes escolas: o pré-escolar I, no distrito de Conceição do Muqui, em Mimoso do Sul; e o pré-escolar II e a 1ª série do fundamental I, em Cachoeiro de Itapemirim; depois cursou a 2ª série em uma escola no distrito de Conceição do Muqui, em Mimoso do Sul, e o 3º e 4º ano primários, no Oriente; e o Ensino Fundamental II todo em Conceição do Muqui.

O estudante mora na comunidade Oriente, pertencente ao distrito de Conceição do Muqui, e faz dez anos que mora nessa comunidade em um Sítio onde no início não havia nada, nem a casa.

4.2.2 Espaço da Pesquisa

A referida pesquisa foi desenvolvida em um primeiro momento na Escola Família Agrícola de Belo Monte e, em um segundo momento, nas propriedades onde os sujeitos residem e que foi o local de implantação dos projetos. Na EFA, os momentos de observação foram as aulas de projeto, a participação no laboratório de informática (que também é um dos locais onde os estudantes realizaram parte da pesquisa e realizaram a digitação dos projetos), os arquivos da Secretaria da Escola.

Na residência dos estudantes, foram realizadas as entrevistas, visto ser o local de concretização dos projetos.

4.3 COLETA DE DADOS

Essa etapa esteve em conformidade com o que foi definido na pesquisa dos materiais pesquisados na revisão de literatura sobre o estudo de caso. A coleta foi desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada e pesquisa documental.

A observação foi do tipo participante, acompanhando os momentos das aulas de Projeto, visto o pesquisador estar inserido e fazer parte do meio. Essa definição está pautada em Gil (2010), que define a observação participante como sendo aquela que consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo, o que foi algo natural por ele fazer parte da composição do quadro docente da Escola Família Agrícola de Belo Monte.

A observação é um instrumento obrigatoriamente utilizado no estudo de caso, pois, conforme sugere Godoy (1995, p. 27), “[...] a observação tem um papel essencial no estudo de caso. Quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ou comportamentos”.

Nesse sentido, na escola pode-se observar o interesse e a motivação dos estudantes sujeitos da pesquisa nas aulas de Planejamento e Projeto, por meio de um diário de campo.

A pesquisa documental foi uma fonte acessada durante todo o processo da pesquisa. Esse acesso constante justifica-se, pois, conforme destaca Godoy (1995, p. 21),

[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos [...]. Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

Na pesquisa em questão, os documentos analisados foram, inicialmente, o Plano de Formação das Famílias, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Programa

de Autoavaliação Institucional (PAI), o Plano de Curso da Escola, os Projetos dos Estudantes pesquisados, o Regimento Interno, os relatórios de formações. Os materiais pesquisados pertencem ao acervo da EFA–Belo Monte, além dos materiais referenciados de autores que fundamentam a Pedagogia da Alternância. Os itens observados nesses materiais foram: a metodologia de construção do projeto a partir da metodologia da pedagogia da alternância; os objetivos a serem alcançados com o PPJ; carga horária; ementa da disciplina Planejamento e Projetos Agropecuários; desenvolvimento da escrita e leitura no percurso de construção teórica e aplicação prática do projeto.

Outra etapa da pesquisa foi a realização de entrevistas semiestruturadas, pois,

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] é uma das principais técnicas de trabalho [...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

As entrevistas foram realizadas com os dois estudantes, e com o consentimento dos mesmos e dos pais, elas foram gravadas na íntegra. Ocorreram no ambiente familiar de cada um deles, o que proporcionou um clima de mais naturalidade e espontaneidade, tendo ficado claros o objetivo da pesquisa e a forma como os dados seriam analisados e divulgados. Elas foram feitas no mês de dezembro de 2017, com prévio agendamento do dia e horário com os estudantes e suas famílias.

A gravação das entrevistas foi consentida através de documento de cessão de usos de imagem e voz. A opção pela gravação aliada ao registro escrito de notas feito durante a entrevista se deu em função de Lüdcke e André (1986), ao relatarem que

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo para escrever. Mas, em compensação as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Dessa forma, a observação na escola, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada foram os meios de acesso às informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

As entrevistas despertaram reflexões sobre as reais motivações que levaram cada um dos estudantes para escolhas de temáticas tão diversas do grupo e da tradição da escola.

4.4 METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, a abordagem adotada foi a Análise de Conteúdo que vem a ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

Por meio dessa análise, buscou-se estabelecer as relações da observação, da pesquisa dos documentos, da leitura das entrevistas transcritas com as categorias do pensamento freireano. O objetivo, com isso, foi buscar os pontos de contato de modo a levantar as categorias que mais se identificavam com as ideias apresentadas na pesquisa dos documentos, na observação dos estudantes no espaço escolar e na entrevista.

Em pesquisas qualitativas, o que serve de informação para a análise de conteúdo “[...] é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 2006, p. 21).

Assim, o primeiro passo para a análise dos dados foi a construção de um conjunto de categorias descritivas a partir do suporte do referencial teórico. Estas categorias foram caracterizadas/conceituadas a partir do referencial teórico.

A primeira categorização pode ser definitiva e suficiente, mas em alguns casos pode ocorrer a necessidade de se criarem outras categorias, conforme destacam Lüdcke e André (1986).

Em seguida, as categorias e subcategorias levantadas foram posteriormente reagrupadas a partir da revisão do referencial teórico. Depois dos processos de agrupamento e reagrupamento das falas dos sujeitos, permaneceram as seguintes categorias fundamentadas em Paulo Freire: Práxis, Autonomia e Dialogicidade.

Outro passo foi a de realização de leituras e releituras sucessivas do referencial teórico com o intuito, conforme destacado em Lüdcke e André (1986, p. 48), de “[...]”

possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes”.

A partir daí foram estabelecidas as relações das falas, dos documentos pesquisados e das observações com as categorias definidas.

5 ANÁLISE DOS DADOS: APROXIMAÇÕES DO PPJ ÀS CATEGORIAS DO PENSAMENTO FREIREANO

5.1 PRÁXIS

Em Freire (1980, p. 26), uma categoria representativa é a práxis humana entendida como “[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.”, “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

Essa intenção do PPJ ser a mediação do estudante e a realidade do seu meio por meio da reflexão-ação aparece expressa na conceituação do mesmo nos documentos pedagógicos da EFA Belo Monte, em que o projeto é um componente didático-pedagógico, articulador do conhecimento. Retomando alguns trechos do material da Escola que norteia e fundamenta o PPJ, temos que o mesmo

[...] é compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional (ESCOLA, 2016a, p. 27).

Quando o documento fala da organização das informações oriundas do conhecimento dos estudantes, produzido na vivência familiar e comunitária e do aprofundamento sobre esta realidade por meio da reflexão, encontramos a identificação com o que Freire (1980, p. 35) apresenta,

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre a sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. Dar consciência aos camponeses de sua situação, a fim de que eles mesmos se esforcem por mudá-la, não consiste em falar-lhes da agricultura em geral, recomendar-lhes o emprego de adubos químicos, de máquinas agrícolas nem da formação de sindicatos. Consiste em fazê-los compreender o mecanismo da produção agrícola, à qual se submetem por simples tradição; fazê-los examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina.

Essa reflexão sobre a realidade e a tentativa de transformá-la tendo como suporte o PPJ constitui-se na práxis identificada no pensamento freireano.

Nesse sentido, as fundamentações do PPJ encontram eco nas ideias-força de Paulo Freire. Na pesquisa documental, por sua vez, identificamos essa relação na conceituação do PPJ como

[...] um dos elementos pedagógicos do plano de formação da EFA que permite o exercício de projeção de novas práticas coerentes com os princípios e perspectivas do curso. Neste sentido, o Projeto Profissional do Jovem possibilita ao educando expressar os seus desejos de realização com as intervenções em seu meio familiar sócio comunitário, contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas de sua habilitação profissional (ESCOLA, 2016a, p. 27).

A práxis de fato pretende ser a expressão desse desejo de realização, de intervenção no meio, além de proporcionar ao jovem o exercício da cidadania no ato de relacionar a reflexão e ação.

E essa intervenção se dá no mundo em que o jovem está inserido e em que busca fazer as intervenções através do PPJ, é um mundo que está em construção na medida em que o jovem atua nele e reflete sobre ele, um mundo em constantes mudanças, o que torna a práxis sempre atual. Temos em Freire (2017, p. 75) uma referência a esse sentido de intervenção no mundo em que,

O mundo não é o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...]. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

O jovem, por meio do PPJ, relaciona-se dessa forma dialética com o mundo de um modo em que exercita suas opiniões, seus desejos e estabelece seus próprios limites, percebendo-se enquanto sujeito que provoca mudanças em seu meio. E percebe no PPJ a possibilidade de aprender a partir de sua própria realidade e se descobre como sujeito nesse meio. Essa constatação embasa a fundamentação dos Projetos dos Jovens expressas no PDI (ESCOLA, 2016a, p. 27), no seguinte trecho,

“[...] o Projeto Profissional do Jovem possibilita ao educando expressar os seus desejos de realização com as intervenções em seu meio familiar sócio comunitário”.

Outro elemento relevante em relação à práxis relacionada do PPJ foi destacado na pesquisa documental a partir do Relatório do II Encontro de Formação Inicial de Monitores do MEPES. No referido relatório, foi registrada a fala de um monitor que foi um dos palestrantes nesse encontro, que ressaltou a

Importância do projeto não ser apenas um trabalho de conclusão de curso, mas de se constituir de fato em um projeto de vida. Poucos são os alunos que conseguem de fato pensar o projeto em uma perspectiva mais ampla, maioria faz o trabalho e não dá continuidade. Porém este é um desafio colocado aos monitores e às EFA's de uma forma geral (CENTRO, 2016).

Por esse relato, percebe-se que a inquietação quanto ao PPJ, relacionado à sua práxis, é antiga no movimento, não sendo algo pontual, visto o mesmo ter sido tema de um encontro com monitores de várias escolas famílias. Porém o tema não se esgota aqui, pois uma das falas dos estudantes entrevistados mostra que o PPJ tem cumprido o papel de ser motivador de projetos de vida em algumas realidades. Cabe a nós investigar as formas para potencializar essa atividade, se não em todas as realidades, ao menos em sua maioria. Daí a importância de voltar as pesquisas para as realidades de fato inquietantes aos espaços escolares. Promover de fato a práxis junto aos estudantes e EFA's no exercício de construção e implementação dos PPJ's.

Ressalta-se que a práxis em relação ao PPJ tem início desde a vivência do jovem em sua realidade, que é aonde irão os temas a serem desenvolvidos com o PPJ até a sua escrita, realização, defesa desse PPJ na EFA, para prosseguir em continuidade na vida destes jovens.

Dessa forma, após a escrita e aplicação de fases do PPPJ na propriedade do estudante, chegou o momento da defesa. A defesa dos projetos dos estudantes pesquisados foi realizada no dia 6 de dezembro de 2017, na escola Família Agrícola de Belo Monte, e teve como banca avaliadora a orientadora dos Projetos, monitora (Simone Ferreira Angelo); a monitora de matemática (Christiane Sarti dos Santos); o diretor e monitor (Edson Moreno Canchilheri).

A definição por quais professores da escola participam da banca de defesa dos Projetos se dá no momento de planejamento da equipe de monitores da EFA Belo Monte, em reunião de planejamento da semana que ocorre todas às segundas-feiras. Nessa definição, leva-se em conta que o professor orientador dos PPJ's estará presente em todas as apresentações, com a participação de no mínimo mais dois outros professores, buscando um equilíbrio das áreas de conhecimento, de modo a ter professores de diferentes áreas presentes. O motivo é para ter um olhar diferenciado para que não haja o predomínio de apenas alguns aspectos do trabalho, como geralmente ocorre com a área técnica, pois todas as áreas contribuem a seu modo com a construção do projeto de cada estudante.

A apresentação é uma das atividades realizadas pelos alunos do último ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Belo Monte. Nessa etapa, o estudante faz algo similar a uma “defesa” do seu Projeto Profissional, preparando uma apresentação em que trata das etapas que foram desenvolvidas no seu projeto. A apresentação segue uma orientação da escola no tocante a itens necessários a essa apresentação, entre os quais estão a descrição da propriedade da família do estudante; a caracterização regional do Município e comunidade do estudante; os objetivos do PPJ; as justificativas da escolha do tema; a descrição teórica do tema escolhido; a metodologia; os resultados esperados; o cronograma orçamentário e o de execução. Além desses itens, o estudante apresenta imagens que auxiliam a visualizar as atividades realizadas.

Uma banca formada por professores da Escola avalia os projetos apresentados e também o material digitalizado, que segue também um roteiro a ser seguido de modo similar ao conteúdo apresentado. Essa avaliação corresponde à nota da disciplina de Planejamento e Projetos Agropecuários, e também é critério para conclusão do curso ser aprovado na defesa do Projeto e na disciplina. No caso dos dois sujeitos da pesquisa, eles foram aprovados com 90% de aproveitamento, tanto na apresentação quanto no material digitalizado.

Participar desse processo de assistir às defesas representa a oportunidade de ver o estudante assumindo o papel de sujeito no processo ensino-aprendizagem.

O título do PPJ do estudante 1 foi “Produção de Biogás a Partir de Dejetos de Bovinos e Palha de Café na Região Norte de Mimoso do Sul-ES”.

Na apresentação dos Projetos dos estudantes, pôde-se observar a relevância no que se refere ao que Freire (1980, p. 35) coloca como ideias-força em educação, como a de que “[...] O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto”. A realização do projeto na prática foi apresentada e uma das falas dos sujeitos da pesquisa foi a de que a escolha do tema partiu de uma problemática local, vivenciada por suas famílias. O estudante 1 coloca que na família existe um gasto considerável com botijas de gás, totalizando 12 ao ano, e que esse projeto tem como um dos objetivos diminuir em 60% a utilização das botijas de gás convencional ao substituir este pelo gás produzido pelo biodigestor. Essa reflexão a partir da realidade mostra que as demandas mais próximas são as que mais possuem uma significação para o estudante a ponto de querer resolvê-las.

O estudante 1 coloca que, no início do projeto, quando pensou em implantar a atividade e quando deu início às primeiras etapas, os vizinhos o chamaram de louco, diziam que não ia dar certo e até mesmo que ficaram preocupados com uma possibilidade de explosão, visto ser um material fechado e com geração de gás. O estudante não deu atenção ao que falavam e prosseguiu com a ideia, colocando-a em prática. Hoje, após início dos resultados, os vizinhos o parabenizam e se tornaram motivados a replicarem o projeto.

Essa forma do estudante 1 conduzir seu projeto de vida, que vai muito além da concretização da tarefa de construir o biodigestor e fazê-lo funcionar, tem a ver com o sentido de “ideia-força” em Freire (1980), ao afirmar que através dessas relações é que o homem chega a ser sujeito, pois o que o estudante almeja e persegue é ser sujeito, é levar a cabo algo que lhe é interior, sua vontade de criar, sua realidade.

O homem, pondo em prática sua capacidade de discernir, descobre-se frente a esta realidade que não lhe é somente exterior [...], mas que o desafia, o provoca. As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida - trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza - são relações de afrontamento [...] (FREIRE, 1980, p. 36).

Esse processo de pôr em prática capacidades intelectuais, emocionais, científicas e confrontá-las com a realidade contribui para o processo de formação integral. Esse processo é possibilitado por uma interação da escola com o meio sócio-familiar do estudante, por meio do desenvolvimento do projeto, conforme visualizado na

Imagem 1, retirada da apresentação realizada pelo estudante 1 quando da defesa de seu projeto na escola.

Imagem 1: construção do biodigestor em 03/09/2017 pelo estudante e o pai



Fonte: registro do estudante 1

Na Imagem 1, aparece o estudante 1 preparando o material para dar início ao Projeto. Nela observamos a presença de pai e filho trabalhando juntos para a construção do biodigestor.

Nesse sentido, é válido o estímulo para que os jovens coloquem em prática seus projetos, posto que é através dessa prática que terá elementos para manter um diálogo com seu meio, levando à transformação de si mesmo e de seu meio.

Tal proposição justifica-se também pelo fato de, como nos esclarece Freire (1980, p. 37),

[...] a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. [...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem.

Para que o estudante tenha chegado a esse nível de atuação em seu meio, com a convicção de querer inovar, apesar da resistência dos mais experientes que colocavam em dúvida suas proposições experimentais, pode-se inferir que questões pessoais de mérito de sua vivência tenham contribuído, mas Freire (1980, p. 39) reforça que,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade [...]. Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito. [...] que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe [...]. [...] é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica, uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas de educação, dos programas e dos métodos.

Essa concepção de educação proposta pela Pedagogia da Alternância, marcadamente libertadora, traz em si, através de suas diversas mediações (e aqui nos atemos mais especificamente ao PPJ), o rompimento com a estrutura de ensino pautada na “decoreba”. Na Imagem 2, temos a continuidade no empenho em materializar o projeto, com a ajuda da família. Nela observa-se o pai do estudante 1 montando as bombonas para acondicionar o esterco do gado que será o substrato para a produção do gás. E na Imagem 2, temos a primeira carga das bombonas, que é o enchimento das bombonas pelo esterco de gado.

Imagem 2: Pai do estudante 1 na montagem do biodigestor



Fonte: registro do estudante 1

Conforme a construção em torno do Biodigestor vai desvelando o conhecimento, constata-se que este exercício de realizar o PPJ vai de encontro ao que Demo (1994) aponta como sendo a exigência de cidadão para as sociedades modernas, aquele capaz de,

[...] enfrentar desafios novos, avaliar os contextos sócio-históricos, filtrar informação, manter-se permanentemente em processo de formação são responsabilidades inalienáveis para quem procura ser sujeito de sua própria história, não massa de manobra [...] (DEMO, 2006, p. 32).

O PPJ é, portanto, este enfrentamento de desafios desde a pesquisa, passando pela escrita e culminando com a implementação, um constante avaliar e reavaliar das ações apontadas por constantes reflexões, por meio de um processo que mantém estudante e família em permanente aprendizagem, visto que o PPJ não se encerra após a defesa deste pelo estudante na escola, mas continua enquanto atividade para a vida.

Imagem 3: Substrato e 1ª carga orgânica do substrato em 07/07/2017



Fonte: registro do estudante 1

Outro conhecimento construído é o observado na elaboração de tabelas em que o estudante 1 apresenta o cronograma orçamentário, destacado nas Imagens 4 e 5, extraída da apresentação na escola. Muitos conhecimentos construídos em um processo mediado pelo Projeto Profissional do Jovem percebido na produção de tabelas, mapas, contas, utilização da informática a partir de seus interesses, de sua realidade. Conforme minha análise, trata-se de um processo de ensino-aprendizagem de conteúdos novos e também da consolidação e apropriação de conteúdos já trabalhados da área da matemática básica através das operações matemáticas básicas, apresentação da matemática financeira e contábil. Além disso, também é possível trabalhar aqui os conceitos de custos, a economia ao se produzir e utilizar o próprio adubo orgânico (que é o resíduo líquido do processo) em contrapartida à utilização do adubo químico mineral, comprado em casas agrícolas, além das questões pontuadas ao longo do trabalho no tocante ao cuidado com as questões ambientais. E observamos este cuidado do estudante a todo o momento da realização do seu projeto; na própria tabela, vê-se que ele aproveita materiais já existentes na propriedade para a construção do biodigestor.

Imagem 4: cronograma orçamentário do projeto do estudante 1

CRONOGRAMA ORÇAMENTÁRIO			
Descrição	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
Mangueira de gás	4 metros	R\$ 4,5 o metro	R\$ 18,00
Registro de gás*	1	R\$ 24,80	R\$ 24,80
Braçadeira	8	R\$ 1,00	R\$ 8,00
Flange de 50 mm*	1	R\$ 14,80	R\$ 14,80
Joelho de PVC de 50 mm*	1	R\$ 3,00	R\$ 3,00
T de Ferro	1	R\$ 10,00	R\$ 10,00
Durepox	2	R\$ 3,00	R\$ 6,00
Mão-de-Obra	1 Dia	R\$ 50,00	R\$ 50,00
Total	—	—	R\$ 133,80

*= Não foi utilizado na construção do Biodigestor

Lembrando que foram utilizados materiais já presentes na propriedade, como: os tambores, cano de 40 mm, um T de cano de 40 mm, cano de 75 mm.

Fonte: extraída do PowerPoint elaborado pelo estudante 1.

Imagem 5: Cronograma orçamentário do projeto do estudante 1

CRONOGRAMA ORÇAMENTÁRIO

- Valor do custo do projeto = R\$ 133,80
- Gasto da família 12 botijas x R\$ 55,00 = R\$660,00
- Reduzir 40% 
- Diminuir 4,8 botijas do gás comercial
- 4,8 x R\$ 55,00 = R\$ 264,00 de economia
- Sem contabilizar o uso do biofertilizante

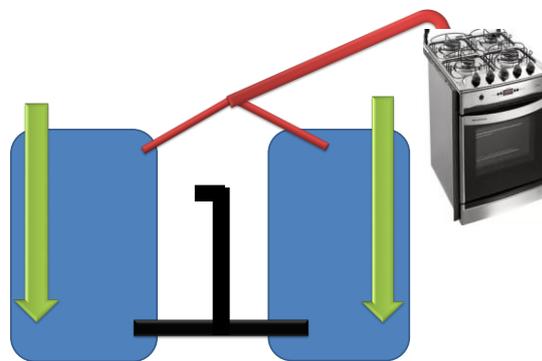
Fonte: extraída do PowerPoint elaborado pelo estudante 1.

Esses saberes construídos pela mediação do Projeto Profissional do Jovem relacionam-se à fala de Freire (2017, p. 47), para quem “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...]”, premissa que, segundo Freire (2017), não é “[...] apenas

apreendida por educadores e educandos, mas precisa ser [...] constantemente testemunhado, vivido”.

Na Imagem 6, destaca-se o caráter inventivo e inovador do estudante 1 ao produzir seu próprio modelo de biodigestor, tendo como base vários outros modelos. Esse modelo foi adaptado para as condições de sua região. Foi uma criação do estudante junto ao pai a partir de pesquisas de vários modelos.

Imagem 6: modelo de biodigestor construído pelo estudante



Fonte: extraída do PowerPoint elaborado pelo estudante 1.

Esses saberes e fazeres constituem também uma forma de apropriação do conhecimento e são uma contribuição para a formação integral do aluno, algo que Arroyo (2014, p. 106) apresenta como sendo resultado da “[...] articulação entre trabalho e cultura [...] em que a aproximação deverá se dar reconhecendo que as tecnologias fazem parte da cultura material e também simbólica”.

O estudante 2 apresentou o Projeto no mesmo dia, com a temática Agroindústria Familiar de Produção de Laticínios e outros conteúdos como o histórico da propriedade, as características de solo, a topografia, os animais criados, as plantas cultivadas, além de descrever as etapas por meio das quais ele se orientou para iniciar o projeto.

A primeira coisa que ele teve de fazer foi a pastagem, pois não havia pastagem na propriedade, havia apenas cultivo de café. A primeira coisa que fizeram (ele e o pai) em relação à pastagem foi a análise dos solos, para ver se precisava de nutrientes

para o capim. O capim escolhido foi o MG5. Ele e o pai plantaram todas as sementes em parte do terreno apenas. Conseguiram fazer meio alqueire em pasto. E depois fizeram as cercas e o curral para somente depois adquirirem os animais. A primeira vaca que adquiriram foi uma novilha, cria de uma vaca que já tinha ganhado um concurso leiteiro, na categoria de 40 litros de leite.

Assim, com a utilização de PowerPoint, o estudante 2 foi apresentando as etapas de concretização do projeto para a turma. O objetivo do projeto será a utilização do leite para a produção de queijo. Para a produção, terá a necessidade de se construir um espaço para ser a agroindústria. Essa etapa, conforme apresentado, será a longo prazo.

Em seguida, o estudante fez uma descrição das etapas de produção do queijo, conhecimento adquirido através de um estágio que realizou na Cooperativa de Laticínios de Mimoso do Sul (COLAMISUL).

As apresentações foram finalizadas após a intervenção da banca, sendo os dois estudantes aprovados com êxito na atividade.

Os estudantes apresentam o entendimento, a apropriação do conhecimento transformador que, a partir do vivido na escola, busca traduzir o teórico em suas práticas. Nessa relação ação-reflexão-ação, que constitui o movimento da práxis, um termo sempre presente nas ações e falas dos estudantes e no material pedagógico EFA foi “sustentabilidade”. Percebe-se, assim, que o que é vivenciado e refletido na EFA aparece na fala dos estudantes, indicando a ação da escola nos processos reflexivos dos estudantes que, por sua vez, os converterão em ações no meio familiar e comunitário.

A ação do estudante é a sua reflexão sendo materializada, pois “[...] reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (FREIRE, 2005, p. 59)”.

Uma das falas refletidas de forma recorrente na fala dos sujeitos refere-se à sustentabilidade, ao cuidado com o meio. Materializar essa preocupação em ações que representem um efetivo com o ambiente é a práxis da Pedagogia da Alternância. Essa reflexão expressa na fala dos estudantes representa conscientização.

Sustentabilidade... a gente tem muito que atender o requisito ambiental, é a gente está utilizando as fontes, os recursos naturais sem estar afetando

eles, utilizando de forma sustentável e racional. E o projeto ele tem esse requisito sustentável. Hoje a principal fonte energética a gente sabe que é proveniente do petróleo, dos combustíveis fósseis e a gente sabe que ele não é renovável, ele não tem um ciclo rápido, o ciclo dele demora milhões de anos, então estas fontes energéticas alternativas elas têm esse objetivo de ter a energia de forma que não agrida o meio ambiente, não agrida os ecossistemas presentes (Estudante 1).

Então a gente tem este objetivo de trabalhar com isso com sustentabilidade sempre e o meu projeto atende a este requisito sustentável e racional principalmente com a questão dos gases poluentes que vão para a atmosfera, falando disso dos combustíveis fósseis meu projeto tem esse objetivo de armazenar este gás e transformar ele em forma de energia para utilização no fogão de uma casa, para gerar energia elétrica, entre outras várias formas que pode ser utilizado o biogás (Estudante 1).

A necessidade das pessoas, principalmente dos produtores rurais de estarem utilizando estas medidas alternativas. Que a gente sabe que o produtor rural fica muito necessitado de um botijão de gás, aí acaba o botijão de gás, tem que sair longe para comprar um, às vezes não tem em casa então, às vezes através de um projeto simples desse ele pode logo que acabar o botijão de gás ele pode estar utilizando esse gás para acabar de fazer um almoço, uma janta, sei lá uma “merenda”. Então são essas medidas para estar ajudando os produtores rurais que somos pessoas tão sofridas, humilhadas pelos políticos, principalmente, nestes tempos que a gente está vivendo de corrupção principalmente, então é a medida para a gente estar ajudando os produtores rurais (Estudante 1).

Isto na Escola Família Agrícola a gente estuda principalmente isto, ajudar os pequenos produtores rurais com medidas alternativas sustentáveis. Que a gente pode ver no nosso 2º ano a gente fez caldas alternativas para estar utilizando nas plantações deixando de lado os agrotóxicos, é um objetivo que a gente trabalhou no nosso 2º ano de estudo, e no terceiro ano a gente faz isso com o projeto igualzinho foi pedido para o projeto: “olha gente vamos trabalhar com a questão ambiental” principalmente, então são pontos que a gente trabalha, estuda, pesquisa, para a gente tentar colocar isto em prática para nós produtores familiares estarmos utilizando na nossa propriedade de forma totalmente sustentável (Estudante 1).

A Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul trabalha com a questão da Agroecologia, a gente trabalha com esse princípio sempre de uso racional dos recursos naturais, a questão sustentável das atividades, ser o mais sustentável possível, a gente trabalhou isto durante os três anos do nosso curso então isso contribuiu sim para a questão do meu projeto e sempre os professores auxiliando, sempre professores auxiliando e repito isso novamente, sempre os professores auxiliando para a gente estar desenvolvendo projetos sempre sustentáveis, de forma que não agrida o meio ambiente, utilizar técnicas alternativas que possam ajudar os pequenos produtores mas sempre pensando no lado ambiental (Estudante 1).

A principal contribuição da escola para minha formação foi principalmente no caso da agricultura orgânica que vocês, no caso nós, mas somos nós, porque estudei na escola então é a gente, nossa família lá na escola, a gente tem uma cultura, no caso de ensinar, de ser voltada para o orgânico e isto me influenciou demais. Porque índices de pessoas que estão sendo contaminadas por veneno, tanto veneno que a gente toma hoje em dia. E a gente não abre a mente, muitos agricultores não abrem a mente voltada para o orgânico. Inclusive a gente está fazendo esta conversão, tentando buscar o selo, entrando em período de conversão, desde quando entrei na escola não usamos mais veneno na lavoura e nem na propriedade, só adubo químico mesmo, mas até isso a gente está parando. Então a parte da agricultura orgânica de fazer bem, de ter sustentabilidade, de entrar neste

requisito que eu achei muito bom na escola, que me ensinou que eu aprendi e que eu estou aplicando direto na propriedade, meu pai também viu que é bom. Então nesta parte da agricultura orgânica eu gostei bastante, também de alternativas para não precisar usar o veneno (Estudante 2).

Essas falas representam o desdobramento de uma reflexão sobre o espaço em que se vive, a partir da problematização sobre as condições ambientais. Chegar a esse nível de implementação de ações de preservação representa uma etapa mais adiante no nível de tomada de consciência.

Freire (1980) explica as etapas para se chegar a uma conscientização.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. A princípio o homem assume uma posição ingênua em relação ao mundo, que ainda não é a conscientização, pois esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1980, p. 26).

Não basta apenas o homem conhecer e reconhecer a realidade, é necessária a conscientização pela práxis, pela ação do homem em seu meio na busca de transformação.

A busca da afirmação em ser sujeito é algo que aparece nas falas dos sujeitos, corroborando o que afirma Freire (1980, p. 36): “[...] Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”.

Ao começar a administrar uma atividade na propriedade, a identificar no conhecimento e na responsabilidade as condições para atuar neste meio, o estudante se afirma enquanto sujeito. Em seu relato, transparece o orgulho em se sentir maduro, e ele atribui essa maturidade à responsabilidade que a condução do projeto confere a ele diante da família. É o que transparece em sua fala.

*Na formação pessoal o PPJ mais que ajudou, pois para administrar o seu próprio projeto, tem que ter maturidade, **“você já fica mais maduro”, “pois está tocando um negócio próprio”,** até por ser um empreendimento grande para gerar renda para a família. Se errar em algum ponto a família pode vir a ter prejuízos (Estudante 2).*

O estudante começa a assumir-se como corresponsável pela família, o que acaba por conferir o “gosto” pelo trabalho.

E Freire (1980) apresenta, nesse contexto de ser sujeito, que:

No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação, todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado” (FREIRE, 1980, p. 37).

Nesse sentido, temos em Freire (1980, p. 37) a premissa de que “[...] pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem”.

O desenvolvimento do PPJ provoca essa ação e o estudante se engaja nesse movimento que responde aos desafios, criando assim o homem e, “Na medida em que este homem integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, ele cria cultura (FREIRE, 1980, p. 38).

Quando foi proposto o projeto pra gente no 2º ano foi falado que o projeto tinha que atender o requisito ambiental, então eu juntamente com minha família, pensei e a princípio queria fazer até de café, como eu falei na apresentação, mas eu vi que meu pai também tinha este objetivo de trabalho com o tema do biogás (estudante 1).

O que já se percebe aqui é a forte presença da família na relação de conhecimento do estudante com o mundo. Em Freire (1980, p. 32), temos que, “Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis”. Isso nos remete ao processo decisório do estudante sobre o tema a ser desenvolvido em seu projeto. A princípio, a sua realidade de produtor de café o leva a pensar em fazer um projeto sobre o cultivo do café mas a relação de reciprocidade com o pai o faz repensar, pois o pai já tinha esta vontade de construir um biodigestor.

Aqui se percebe que a escola não pode estar sozinha nessa tarefa educativa, a família é um meio de muita significância no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à escrita, que é uma das etapas da construção do PPJ, foi perguntado ao estudante sobre as dificuldades e desafios surgidos e como foram contornados.

Quando eu sentia algumas dúvidas eu primeiramente fazia minhas pesquisas na internet para tentar achar alguma solução para eu resolver, e constantemente fazia muitas perguntas para os meus professores na escola para eu chegar às minhas conclusões para eu escrever meu projeto, minha parte teórica, para também ser uma coisa para que consiga entender isso e conseguir explicar para todos, não adianta eu colocar uma coisa que eu não consigo depois explicar, coloca uma coisa no projeto e depois eu não conseguir explicar aquilo (Estudante 1).

Então tudo o que coloquei na parte escrita, que eu coloquei em prática eu consigo explicar hoje para as pessoas, porque tudo eu entendi isso, através da ajuda da internet, dos vídeos que eu assisti, dos professores que me ajudaram, dos artigos que eu li, de todas as formas que eu pude compreender para eu chegar neste ponto (Estudante 1).

Aqui relaciono essa busca do estudante pela compreensão do tema às relações que eles estabelecem com professores e com as mídias, conforme Freire (1980, p. 38):

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor [...]. Por este fato cria cultura.

O estudante 1 relata também como se deu o processo de escrita do projeto,

O processo da escrita, a parte escrita do projeto foi uma parte muito boa para mim, porque eu aprendi muito a utilizar as normas da ABNT, que eu não sabia utilizar muito bem, então além desta parte da ABNT que eu aprendi muito e também aprender a fazer citações, conforme o que está previsto na ABNT, a formatação do trabalho, isto foi muito interessante para mim. Se no ano que vem eu for fazer algum trabalho no ensino superior eu já tenho certo conceito de como fazer isso, eu não vou entrar tão perdido para mim fazer eu já sei como eu devo realizar isso. E com a ajuda da orientadora pude tirar muitas dúvidas de como escrever, qual a formatação, recuo de citação como é que deve ser feito então isso foi feito junto com a participação da orientadora do projeto, que eu pude tirar muitas dúvidas e também pesquisei na internet como deve se realizar esta parte escrita, capa, folha de rosto, como é que deve ser feito isto, qual a formatação disto tudo, então foi através dos professores também que me auxiliaram para eu fazer a parte escrita disto, deste trabalho, do trabalho biogás (Estudante1).

Aqui fica explícita a contribuição do PPJ como mediador na formação cognitiva do estudante 1, pois o processo de escrita, adequando-se a uma linguagem científica, foi um processo construído de forma autônoma, mediado também pelas tecnologias, fato que é demonstrado quando ele fala sobre a pesquisa na internet. Não significa, com isso, que ele desmereça a figura do professor. Este, ao contrário, é de fato um dos mediadores do processo.

Outra aprendizagem construída foi a produção do biogás, uma contribuição para a formação científica, profissional, atravessada pela sustentabilidade. Nesse quesito, o estudante 1 relata que

Na parte prática já consegui obter o biofertilizante, que já está sendo utilizado nas plantações da propriedade, principalmente nas lavouras de café, temos exemplo claro aqui perto de casa que eu já estou utilizando ali, estou utilizando também na horta da família e na parte teórica foi o conhecimento que eu obtive nessa parte de, não somente de biogás, mas nessa parte complexa geral que é a parte de energias renováveis que abriu uma gama, um leque de coisas de informação para mim. Então na parte teórica foi o conhecimento que adquiri que foi muito bom para mim.

Na parte da biologia, aprendi muita coisa, na parte química aprendi muita coisa, da física, da engenharia.

E na parte prática os resultados que eu obtive através do objetivo que eu propus que era ter o biofertilizante para utilizar na propriedade, o gás que eu também já estou tendo.

Essas afirmativas do estudante 1 encontram respaldo em Freire (2017, p. 122), ao nos apresentar que, “Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto”. Quando o estudante aponta as aprendizagens construídas sob mediação do PPJ, percebemos que ele assume, sim, a *autoria* desse conhecimento. Essa *autoria* reforça o processo de autonomia na construção do conhecimento.

Quanto ao processo de conversão tem três anos que não usamos nenhum tipo de veneno para controle de pragas, de doenças na propriedade, isto não usa mais, usamos a adubação química, que também precisa de seu período de conversão, mas estamos diminuindo a adubação química. A gente está tentando acabar, estamos parando de usar. A gente quer conseguir o selo orgânico da propriedade. Então a gente está parando de usar. A nossa lavoura é bem arejada, a gente trabalha com poda então veneno não faz falta nenhuma lá em casa nem tem praga para combater na verdade e quando tem e tem pouca tem que saber conviver com as pragas e doenças das lavouras, tem que saber conviver, isto é uma coisa natural. A produção é boa e a gente está buscando inovação em podas, fazendo as podas nas lavouras de café e a construção de piquetes na pastagem. Que é uma forma alternativa para não precisar usar o veneno para não prejudicar a gente e nem quem vai consumir café ou qualquer outro produto que sair de nossa casa. Depois que a gente começou o curso que a gente começou a despertar a curiosidade para isso (Estudante 2).

Quero entrar para o meio orgânico, que foi algo que aprendi lá na escola e quero sair da monocultura e fazer consórcio de café e frutas deixar o projeto de agroindústria para meu pai trabalhar (Estudante 2).

Dessa forma, temos em Freire a reflexão de que a conscientização, como atitude crítica dos homens, não terminará jamais. Essa constatação estende-se aos estudantes que, uma vez imbuídos do senso crítico, levará a práxis para a sua vivência diária em um constante movimento de ação-reflexão-ação.

5.2 AUTONOMIA

Esta categoria remete ao que os estudantes apresentaram como procedimentos e comportamentos adotados na apropriação do conhecimento de um modo autônomo.

[...] inexistência de validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz (FREIRE, 2017, p.26).

[...] então eu fiz a pesquisa, li muito artigo para me informar das coisas que acontecem sobre isso (no caso sobre biodigestores) (Estudante 1).

Para a escrita eu busquei o site da EMBRAPA que foi onde encontrei a maior parte do material para a pesquisa que foi referente a pastagem, animais, produção de alimentos e foi também no site do SENAR, sobre o processo de fabricação dos queijos e a parte de parte de construção de projeto de curral. Estas foram as principais fontes. Pesquisei também a EMBRAPA gado de leite (Estudante 2).

Os estudantes apresentam em suas falas o princípio da autonomia na busca do conhecimento em uma perspectiva apresentada em Freire (2017, p. 25) de que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

O que se percebe pelos relatos dos estudantes é que eles não possuem nada de acomodados ou indecisos, pois, ao iniciarem a implementação de seus projetos, eles acionam o “dispositivo” do que Freire chama de “curiosidade epistemológica”. Essa “curiosidade epistemológica” é aquela desenvolvida a partir de uma curiosidade crescente que pode tornar o estudante mais e mais criador (FREIRE 2017, p. 27).

O estudante 1 apresenta aqui as aprendizagens que vieram a partir de suas pesquisas, saberes estes oriundos de diversas áreas do conhecimento, conforme o estudante descreve:

Na parte da biologia em relação com vínculo ao meu projeto a gente vê a ação das bactérias e das arqueas metanogênicas, como que elas vão agir para a formação dos gases, isto é um exemplo, a interação das bactérias, tem tudo a ver com a biologia.

Na parte da química a gente vê na formação dos gases, metano, dióxido de carbono, amônia, vapor d'água, então os gases a gente estuda eles e eles fazem parte da química, a gente estuda suas moléculas, os átomos, o poder deles sobre o meio ambiente, o que que ele pode causar ao meio-ambiente, a gente sabe que o dióxido de carbono, o metano principalmente, alguns estudos dizem que o metano é até 21/22 vezes mais agravante que o dióxido de carbono em relação à poluição, então isso tem a ver com a química dos gases.

E da parte da engenharia é a estrutura do biodigestor, como é que ele pode ser feito das suas várias formas. Na região do Nordeste tem um tipo de biodigestor que é cavado no chão e lá eles utilizam aquilo 100% para gerar, para fazer comida para casa então é 100% é o biodigestor que eles utilizam é o biogás para as famílias. E o meu também é um tipo de biodigestor caseiro que eu mesmo fiz, não peguei nada na internet, foi feito por mim e por meu pai que a gente pensou em uma forma que gastasse menos materiais, para a gente realizar o biodigestor, então foi um modelo que a gente fez, muito bacana.

E na parte da Física, é também engloba grande parte disto, a física está muito junto com a engenharia na formação do biodigestor como que foi feito, questão do nível, do substrato, então esta parte mais mecânica da construção do biodigestor.

Essa aprendizagem aparece também na fala do estudante 2, ao falar sobre os conteúdos relacionados ao processo de fabricação de queijos.

O estudante 2 entende que o PPJ contribuiu para o conhecimento, para a sua formação intelectual, e essa reflexão traz em si o sentido da busca pelo conhecimento.

O projeto ajudou na busca de conhecimentos, com o projeto eu comecei a buscar várias coisas, comecei desde animais para ter na propriedade adaptados à minha região, de pastagem, até no processo biológico e químico da produção de queijos. Ajudou muito na minha formação no caso intelectual. Do como eu vi como eu tive que pesquisar, do quanto eu aprendi (Estudante 2).

Ao refletir sobre o conhecimento na escola, logo se pensa no indivíduo que aprende e no outro que ensina, sem aprofundar na reflexão de Freire (2017, p. 25) que destaca que, “Não há docência sem discência e que as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Ao retomar a fala do estudante 2 de que “[...] o projeto ajudou na busca de conhecimentos, com o projeto eu comecei a buscar várias coisas [...],

ajudou muito na minha formação no caso intelectual, quanto eu aprendi”, reflete-se a partir dessa fala a contribuição do PPJ para o fazer uma outra educação baseada na busca de “*ser mais*”. O estudante 2 fala que aprendeu e quão raro é ouvir um estudante dizer “*o quanto eu aprendi*”. Ele não fala que decorou, ou questiona para que estudar isso. Ele fala de uma aprendizagem construída a partir da mediação do PPJ.

Aqui encontramos a reflexão de Freire (2017):

Quanto mais me torno capaz de em afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo. Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer na perspectiva progressista em que me acho, é ao ensinar-lhe certo conteúdo é desafiá-lo que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. [...] ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática **cognoscitiva** (FREIRE, 2017, p.121).

Quanto às dificuldades em relação ao desenvolvimento do projeto, o estudante fala que a parte que ele teve mais dificuldade foi em relação à pesquisa.

[...] a parte mais de dificuldade que eu senti foi na parte da pesquisa de entender o processo um pouco além do que eu queria, porque o básico é até fácil de entender, mas se você for compreender os processos microbiológicos, das bactérias como que formam não é tão simples de compreender, não é uma coisa tão simples, porque é muito princípio da biologia, da química, de engenharia. Então eu peguei muitos artigos para eu ler, e li de novo até eu conseguir entender e assistia muitos vídeos no Youtube para entender o processo de formação do gás, então não é uma coisa tão simples de entender porque envolve muito estas questões, dessas áreas das ciências da natureza, principalmente física, química, biologia e tudo (Estudante 1).

O estudante 2 relata também a sua dificuldade inicial com a definição do tema e a pesquisa deste.

As dificuldades que encontrei foi por onde começar a escrever o projeto, por onde me orientar, não tinha ideia por onde começar, quais as fontes de pesquisa, onde eu ia conseguir encontrar, para isso foi muito importante para superar as dificuldades a ajuda dos professores mas os professores tiraram minhas dúvidas.

Aqui se percebe que a pesquisa é uma atividade mediadora que promove o estudante a alçar voos para além da ementa da disciplina e para além da matriz

curricular. O estudante parte da dificuldade “de entender o processo”, que nesse caso é o processo de formação de gases a partir da matéria orgânica, algo não visualizado em sua totalidade, mas que desperta essa curiosidade. A partir desse ponto, o estudante não se acomoda e vai ao processo de busca de resposta a suas dúvidas.

O estudante fala também do uso da tecnologia com essa finalidade pedagógica, para que ele possa entender o que o inquieta. Freire (1980, p 93) já trazia essa percepção pedagógica da tecnologia quando diz que “Se se considera que a tecnologia não é somente necessária, mas que representa uma parte do desenvolvimento natural do homem, a questão é saber como evitar desvios míticos da tecnologia”. Algo que o estudante compreendeu em sua busca pelo conhecimento, pelo entendimento, pois o estudante não abre mão da leitura de artigos, não se limita aos vídeos, mas faz uso da tecnologia como acesso a artigos que, de outra forma, sem a tecnologia, não teria acesso. Evitar os desvios míticos de que Freire trata não é tarefa fácil em uma educação de adestramento, que tolhe o indivíduo do senso crítico, da reflexão. E o homem, em uma educação assim passa a ser dominado pela tecnologia, em uma relação de domesticação e adestramento que o torna refém dessas tecnologias ao invés de usá-las para sua libertação.

As contradições vividas pela educação (e atualmente essas se apresentam nitidamente, haja vista a discussão, por exemplo, da utilização das tecnologias para a aprendizagem), segundo Freire (1980, p. 80) “[...] podem conduzir os alunos, antes passivos, a levantar-se contra a sua domesticação e a tratar de domesticar a realidade”.

Uma educação estruturada em processos de autonomia não espera que essa possibilidade aconteça. Para isso, promove um nivelamento entre professor e aluno, o que não é admissível em uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1980).

Em oposição a essa concepção bancária que considera o homem imóvel, fixo, o que representa uma ameaça, Freire (1980) apresenta a educação crítica e problematizadora, que se fundamenta na criatividade que estimula ação-reflexão do homem sobre a realidade. Em síntese, essa é a proposta do Projeto Profissional do Jovem, o exercício dessa ação e reflexão a partir da realidade desses jovens que ao problematizarem essas realidades se afirmam como seres históricos. E como seres

históricos se apresentam como “[...] seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada [...]” (FREIRE, 1980, p. 81).

Essa evidência da inconclusão, do inacabamento, aparece na fala dos estudantes quando relatam a experiência com a escrita e com a reflexão sobre o PPJ, quando relatam seus sonhos, suas projeções, enfim, quando apresentam que o PPJ foi o ponto de partida para passar de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, pois eles vão sendo tomados pelo sabor do saber e querem saber mais. É o que Freire (2017, p. 84) descreve como “o exercício da curiosidade”, “Este exercício a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto”, vai se tornando mais epistemológica à medida que a curiosidade espontânea se intensifica (FREIRE, 2017).

Assim, o estudante 1 vai relatando essa curiosidade que o move a querer saber mais, em um processo de curiosidade natural que vai se consolidando à medida que encontra respostas e novas indagações. Relata ainda as perspectivas e os desdobramentos que o PPJ vai delineando e se configurando enquanto um Projeto de vida.

Eu também vou concretizar isso no ano de 2018, agora que vou instalar o gasômetro para armazenar este gás, que é o biogás, e aí vou colocar o manômetro e o termômetro para eu saber a pressão e a temperatura do gás. Através disto eu posso estar sabendo a quantidade de gás que vai estar dentro deste recipiente e através das contas da química, dos gases que vão ter através da pressão, da temperatura e de outras variáveis que eu vou saber que é o volume, e aí eu consigo descobrir a quantidade de gases, então, isto também vai me ajudar a fazer uma pesquisa mais profunda nesta parte. Eu creio que ano que vem, lá para o finalzinho de Janeiro a começo de março eu já vou ter gás para mim estar utilizando no fogão da casa isto é se Deus quiser isso pretendo obter. E expandir isto na comunidade eu quero que as pessoas vejam o projeto que possam estar utilizando também na casa das pessoas, expandindo o projeto não ficar somente restrito para mim, mas para as pessoas da comunidade (Estudante 1).

No futuro pretendo utilizar esta pesquisa para mim, para eu continuar nesta linha de pesquisa eu comecei a trabalhar sobre esta questão de biogás, se ano que vem se Deus quiser se eu conseguisse entrar numa Universidade Superior eu queria continuar com esta pesquisa, estudar mais profundo, estudar as relações mais profundas destas bactérias, o que elas fazem a certas altitudes, a certas... é... temperatura inferior. Estudar esta comparação, eu quero fazer esta comparação de estudo, eu quero continuar estudando esta questão do biogás, de energias renováveis. E até fazer um mestrado, se Deus quiser, se um dia eu quisesse... continuar mesmo com a pesquisa e levar isto para frente, e mostrar que é uma coisa viável que pode ser utilizada para todos os produtores rurais, para todo mundo na verdade, mas principalmente para os produtores rurais estarem utilizando nas propriedades (Estudante 1).

Nessa fala, o estudante 1 apresenta aspectos que remetem à continuidade do projeto para a sua vida, de forma a ter intervenções futuras e a sensibilizar a comunidade para que esta continue e aperfeiçoe sua ideia desdobrando-a em outros projetos na comunidade. Ele também apresenta a ideia de continuidade nos estudos, configurando-se assim o Projeto como um projeto de vida para além das exigências da escola.

O estudante 1 apresenta que “a situação do projeto no momento é que está parado devido a minha ausência, e o excesso de atividades que meu pai e meu irmão têm, mas espero que em breve, eu faça alguns ajustes necessários, e volte a colocá-lo em prática” (Estudante 1).

Essa fala confirma a continuidade do aprender, do fazer, a “consciência do inacabamento”. Podemos dar pausas em nossos fazeres para refletirmos melhor alguns aspectos, e é o que o estudante 1 agora está fazendo. Está cursando o curso de Física, o que irá permitir-lhe acessar outros conhecimentos para dar continuidade a seu projeto. É o que ele reforçou em uma segunda entrevista realizada após ter entrado para a tão sonhada Universidade.

Estou no segundo período do curso de licenciatura em Física. Apesar de que eu queria fazer algo mais relacionado à pesquisa, por isso, seria mais viável o bacharelado em física. Mas o curso de licenciatura é muito bom, e não impede de eu participar de projetos de pesquisas. Futuramente, almejo fazer mestrado relacionado à física (ênfase em física de partículas ou física nuclear), e se houver disponibilidade e oportunidade um doutorado. Pois, o objetivo principal é me tornar um pesquisador e professor universitário. No momento não estou fazendo Iniciação científica, mas pretendo ainda neste período conseguir algum projeto de pesquisa para poder participar. Como tenho uma noção de projeto (pouca), pretendo elaborar um projeto/evento de divulgação da ciência para alunos de ensino médio principalmente para despertar o interesse pela Ciência (Estudante 1).

Todo esse relato mostra a inconclusão da vida. O PPJ e seus desdobramentos não finalizaram com a conclusão do curso na EFA Belo Monte. A vida em sua inconclusão, em seu inacabamento continua. O aprendido, o vivido ressoa na vida acadêmica do estudante ao eleger o mundo da Pesquisa como o almejado em sua formação. Impossível não associar esta identificação com a pesquisa aos processos de ensino-aprendizagem mediados pelo PPJ.

Estamos continuando com o projeto. A gente vai comprando devagar e como as coisas são caras e a gente está passando por um momento difícil e vai comprando devagar, adquirindo as coisas devagar para não causar um baque na gente né. A próxima compra que a gente deseja fazer é a ordenhadeira e o tanque de leite. Depois que tiver tudo organizado para construir o cômodo, já tem o lugar de fazer o cômodo. Comprar os equipamentos, inclusive fomos em Cachoeiro de Itapemirim, pois tem um lugar lá que eles trabalham com todos os utensílios para a agroindústria em aço inox, próprio para agroindústria para adquirir. Para ver se daqui de 2 a 3 anos a gente consegue fechar e concluir o projeto (Estudante 2).

Na prática a maior dificuldade que a gente teve e ainda está tendo é em relação ao financeiro, pois o investimento para o projeto gira em torno de R\$ 20.000,00 e também na parte de regularização sanitária, para conseguir o selo de inspeção municipal para montar a agroindústria. O selo do MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento). Conseguir a legalização para entregar o produto em supermercados, poder entregar em todos os lugares. A maior dificuldade é a legalização da agroindústria (Estudante 2).

Aqui o estudante 2 apresenta a continuidade do PPJ não apenas em sua vida; este passou a ser um projeto da família, dando assim uma ressignificação às atividades desenvolvidas pela família. Apresenta também os desafios impostos pela atividade. Assim, tem-se que “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (FREIRE, 1980, p. 36).

Esse contexto refere-se a todo o exposto pelo estudante ao se deparar com uma série de ações para implementar seu projeto, tais como: aquisição de materiais específicos que não se encontra em sua região; a aquisição de materiais para melhor adequar a matéria-prima leite; investimento financeiro; desafios da regularização. Enfim, ser sujeito só é possível pela condição do indivíduo estar integrado em seu meio e de refletir sobre ele.

Freire (1980, p. 37) destaca que é através das relações do homem com a realidade que o homem se faz sujeito. E nessa realidade que o desafia que o homem busca respostas que “[...] não muda só a realidade com a qual se confronta, mas o próprio homem”.

Assim, o estudante 2 vai destacando a relação da escola e dos professores frente aos desafios impostos pelo seu projeto.

[...] então eu senti que a escola também me ajudou muito, principalmente a orientadora, também de ex-professores, como o professor Ciro, que me ajudou muito, porque o professor Ciro tinha trabalhado com este tema em um trabalho da escola dele, então ele me ajudou, me incentivou e disse “isto

é uma atividade que dá certo”, então a escola sempre esteve comigo ativamente na parte do projeto.

Neste aspecto, Freire (1980, p. 39) reforça que

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Quando o estudante entende que a orientação é algo amplo e estabelece relações com os professores, e não apenas com o orientador, e busca pessoas referências na temática em estudo, ele está sendo sujeito e autor de seu conhecimento. Não é uma orientação engessada, que poda a liberdade, a expressão da vontade e dos sonhos do estudante.

Nesse trecho, aparece como a escola pode atuar no sentido da intervenção no mundo.

Em outras escolas em que estudei nunca entrou esta parte do quão é importante o agricultor na vida de todo mundo, nunca entrou nesta parte do quanto à gente tem que ficar mesmo a gente tendo estudado em uma escola rural em que só tinha aluno que vivia da propriedade e nunca foi falada esta parte do quanto é importante o agricultor. Então, veio mais a valorização depois que eu estudei na Escola Família Agrícola (Estudante 2).

Se eu tivesse feito isso em outra escola certamente eu acho que eu não teria visto isto, esta questão de Agroecologia. Muito pelo contrário, outras escolas até falam que ser produtor rural é uma coisa inviável (né), a gente entra na escola e ouve: “você quer ser como os pais de vocês trabalharem na enxada de manhã até à tarde nesse Sol quente?” Então eles colocam um ponto negativo, não deixar tem vários produtores e rurais e vivem bem falando que ser produtor rural é uma coisa inviável muito pelo contrário né? A gente sabe tem suas propriedades bacanas, as propriedades tudo certinho vivem na maior tranquilidade, não precisa pagar água, vive bem, vive feliz (Estudante 1).

Este relato dos estudantes 1 e 2 ecoa em uma provocação de Freire ao apresentar que

Para ser válida toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto [...]. Faltando tal reflexão [...] corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto (FREIRE, 1980, p. 34).

Essa análise do meio de vida dos estudantes, conforme reflete Freire, deveria ser o ponto de partida da educação.

Além disso, uma das etapas principais do método utilizado, que contribui para a reflexão do estudante e família sobre a construção do PPJ, é a de fazer o levantamento da realidade local, de conhecer essa realidade nos seus mais variados aspectos.

Então meu pai teve a ideia de fazer o projeto de Agroindústria e fomos fazendo para fazer queijo que inclusive a gente já fazia lá em casa, depois que começou a ter vacas, a gente já fazia queijo e o pessoal elogiava bastante e elogia até hoje quando faz também. E deu essa ideia de montar uma agroindústria até porque também desperta outras coisas como você processar o seu próprio produto e agregar valor na sua propriedade, para depois mandar para outros lugares. Então o projeto foi muito importante nesta parte de organização não só para a parte do projeto no caso que é leite, mas organização na hora de fazer uma poda na minha lavoura, na hora de colher o café, na hora de vender o café, na hora de mexer com frutas, pois também vou começar a plantar frutas na propriedade, ter um café mais especial. Então toda esta relação o projeto ajudou muito que eu vi como eu posso organizar e como que eu posso aplicar e ver se está tendo resultado. Então esse conhecimento do projeto foi muito bom para mim (Estudante 2).

Nessa fala, o estudante 2 apresenta o quanto é importante o conhecimento do meio, essa apreensão da realidade que Freire retrata.

E o projeto “costura estas realidades” ressignificando atividades potenciais que a família já desempenha de modo informal.

A condução dos conteúdos dos projetos também amplia a visão para outras áreas do conhecimento, para outras atividades da família e do estudante na propriedade.

Aqui entendemos que a proposta da disciplina de Planejamento e Projetos contribuiu no entendimento de que, para todas as atividades realizadas na vida, é importante a projeção. Nesse caso, a rigurosidade metódica com que a disciplina é conduzida diz respeito ao trabalho com os conteúdos e ao exercício prático, de modo com que o estudante perceba que traz conhecimentos prévios em relação ao exercício de planejar e projetar. É o que constatamos em sua fala quando diz que

Projeto é tudo o que a gente tem, a gente tem que projetar, se a gente não projetar na nossa vida a gente não consegue fazer nada, se a gente for desorganizado. Então o projeto desde que a monitora começou a ensinar a gente lá no 2º ano do curso, quando começamos ter as aulas de projeto já vai abrindo novos horizontes, que a gente vê que a pequena coisa que já se

pensava, já planejava já era um projeto, então a gente começou a estudar projeto, começamos a ter as aulas e fomos criando, imaginando o que da nossa propriedade que a gente conseguiria fazer um projeto, conseguiria fazer uma coisa organizadinha e aí veio essa parte do meu pai que sempre quis ter uma Agroindústria só que é caro fazer um investimento deste, tem que ser bem planejado para dar certo (Estudante 2).

Meu pai viu a oportunidade que ele teve de pegar, de adquirir o animal. Ele adquiriu e deixou-a lá quietinha, foi criando ela. Surgiu a oportunidade, o pensamento de fazer a transferência de embrião, de usar ela para fazer todo o rebanho leiteiro que a gente quer ter. Então a gente adquiriu o animal e fomos cuidando até sem fazer mesmo para vender para fora a gente fazia uns queijinhos em casa e o pessoal começou a experimentar, começou a gostar, e fomos continuando fazendo. E ela na primeira cria dela atingiu 32 litros de leite agora o bezerro desmamou, ela vai para a segunda cria. O veterinário falou que é vaca para 40 a 60 litros, ele falou para “segurar” ela que é animal para fazer seu rebanho inteiro. Fizemos melhorias no curral, que já mudou algumas coisas também, já compramos a pedra para colocar piso no curral que ainda o piso é terra ainda, a gente já fez calçamento com pedra embaixo tudo e colocamos terra com saibro no piso do curral, fizemos a bezerreira, compramos ensiladeira (Estudante 2).

Adquirimos outro animal que é mais da raça girolando mais puxado para a raça gir, também atingiu 25 l de leite já na segunda cria, então temos esse animal também e já temos a bezerra da primeira vaca e aí totaliza três animais que também foi inseminada, a gente tem a projeção de pelo menos uns 30 litros de leite com ela (Estudante 2).

O educador democrático para Freire (2017, p. 28) “[...] não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

No momento a família não está produzindo queijo porque as duas vacas não estão dando leite mais, secamos elas, colocamos elas para descansar que elas estão inseminadas de novo para elas criarem e estão descansando. Até por que desta próxima vez tem outra novilha que vai criar, a gente está aguardando para ver se ela vai dar uns 15 l de leite. Então vai ser muito leite que vamos ter da próxima vez. A gente fez um cálculo e só com essa vaca que estava dando 32 l de leite por dia, a gente vendendo queijo estava tirando R\$ 925,00 por mês, tirando o gasto com alimentação só de queijo que a gente estava fazendo. A gente vende a peça de aproximadamente 1 kg por R\$ 15,00, o queijo minas frescal e a peça menorzinha é R\$ 8,00, e não parava queijo lá em casa, tinha muita saída, todo mundo comprava. O meu pai ligava para os clientes que queriam para ele não sair vendendo queijo até porque não pode ele sair com queijo e deixar no isopor ele só fazia entrega o pessoal encomendava e saía para entregar aos sábados, sempre estava vendendo. Meu pai deu uma ideia de fazer uma receita própria de queijo recheado com goiabada e doce de leite eles chegaram a pensar em fazer uma parceria com um produtor de goiabas para fazer queijo com goiabada. Chegamos a fazer umas peças de queijo recheado com goiabada e doce de leite. E teve uma boa saída. Estávamos fazendo mais de uns 25 queijos por semana, quando as duas vacas estavam produzindo (Estudante 2).

Aqui se percebe uma apropriação do tema pesquisado pelo estudante, a “rigoriedade metódica” ao estabelecer relações, ao fazer análises contábeis, é um conhecimento para a vida, ou seja, um conhecimento vivenciado de uma forma que dá sentido a ele quanto à importância e à necessidade desse conhecimento para a sua vida.

5.3 DIALOGICIDADE

Para Freire, o diálogo é uma necessidade existencial, o que não difere na Pedagogia da Alternância, que faz do diálogo ação necessária em todos os espaços e tempos escolares. Esse diálogo começa na relação entre escola e família, quando esta é “convidada” a participar dialogicamente da vida estudantil de seu/sua filho/a, pois o mesmo leva para casa, ao longo de toda a semana, atividades, fichas, cadernos que buscam ouvir a família. Esse diálogo também passa pela escola e se estende ao meio social onde esses estudantes estão inseridos.

Pode-se aferir da pesquisa documental que o Projeto Profissional do Jovem é uma escrita da realidade do jovem, e enquanto escrita perpassa o mundo da palavra. Nesse sentido, o PPJ é uma atividade que prescinde de um exercício contínuo de escrita, leitura, de articulação desta com a fala, pois o projeto é apresentado e “defendido” em uma sessão escolar previamente agendada e também articulada com a escuta, visto que o estudante percorre vários espaços-tempos de aprendizagem, estando assim cercado de diversos atores sociais que se relacionam pela fala que representa assim o aspecto da dialogicidade. Além disso, o PPJ também é um lembrar das aprendizagens que o estudante traz em sua “bagagem” das suas vivências no meio sociofamiliar e das construídas desde o primeiro ano de estudos na EFA.

Na fala dos estudantes, ao serem entrevistados, a presença do diálogo foi algo bem presente e expressa como elemento fundamental em suas vidas.

Para Freire (1980, p. 83), “[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso

transformar e humanizar”. Esse princípio é expresso quando o estudante 1, ao se inquietar com a temática do seu PPJ, indaga aos professores, pois não deseja escolher “qualquer tema”, precisa ser um que tenha significado e que por isso o transforme e o humanize.

A princípio quando eu comecei a falar sobre este tema e eu comecei a perguntar e este a alguns professores como é que isso dá certo, como é que isso acontece aí alguns professores falavam, ‘isso é uma energia renovável, uma energia que tem que ser utilizada, principalmente nos dias de hoje, porque os combustíveis fósseis não são renováveis, vai acabar um dia, então a tecnologia de energias renováveis é uma área que tende a crescer muito’, então isto já foi me alegrando e me deixando mais interessado na área (Estudante 1).

Em outro momento, o estudante 1 volta a ressaltar o apoio e a orientação do professor nesse processo de pesquisa, constatação feita através da afirmativa do mesmo: “[...] e os professores me ajudaram muito, principalmente nesta parte da pesquisa”.

E ainda explica como se deu essa orientação, “[...] deram muitos artigos para eu ler, principalmente o professor *Ciro*, que eu falo que no período dele na escola que ele me ajudou muito, conversava muito sobre isso comigo”.

Percebe-se aqui a importância do diálogo com o professor que, na práxis do diálogo, problematiza o processo de ensino e aprendizagem. O processo de orientação do PPJ traz esta ruptura da visão do professor como detentor do saber e instaura aquele que estabelece uma relação dialógica com os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem mediado pelo PPJ, fazendo com que o estudante sinta-se à vontade para ser autor de sua aprendizagem e recorrer ao professor quando necessário, em casos de dúvida. Ou até mesmo para reafirmar suas ideias.

As atividades pedagógicas que tiveram um peso maior na minha formação foram o estágio e a atividade de retorno também foi muito boa. No estágio foi uma ferramenta com que aprendi muita coisa, com muitas pessoas, tive a oportunidade de visitar muitos lugares, muitas propriedades, visitar outras realidades e ver outras coisas, aprender. Conheci empresas, conheci pessoas que sabiam muito e puderam me ensinar muito também. A atividade de retorno foi muito boa nas vezes que a gente foi conversar com outras pessoas, explicar outras coisas acaba que a gente vai explicar uma coisa e a gente aprende também, que muita gente ali fala como que funcionam, como que é isso como é aquilo na realidade. Uma coisa é a gente pegar e falar que a pessoa estar com algum problema na

propriedade, falar com ela que ela está com uma praga na lavoura e para ela usar um tipo de controle. Mas não é assim na prática, tem toda uma realidade, toda uma mudança, toda uma história ali. Acaba que você vai ensinar e você acaba aprendendo. Achei muito bom (Estudante 2).

Aqui o estudante 2 relaciona a importância do PPJ, mas também do **estágio e da atividade de retorno** em sua vivência na Escola Família Agrícola. São atividades, detalhadas em um capítulo desta pesquisa, que apresentam uma interação dialógica com o meio socioprofissional que circunda o estudante, um meio que requer uma postura dialógica, configurando-se estas atividades como mediações entre o sujeito e o mundo em que o resultado é o conhecimento e conseqüentemente a transformação.

A gente foi fazer análise de solos, a gente foi fazer na UFES e chegando lá conhecemos o professor Guilherme, ele trabalha na parte da análise de solos, a gente foi tirando algumas dúvidas, fomos conversando com ele sobre o projeto que a gente queria fazer, que queria mexer com pasto e ele indicou o professor IVAN, que trabalha na área de pastagem e é Zootecnista. Fomos lá conversar com ele e conversamos com ele de uma hora a uma hora e meia com ele, ficamos conversando, nossa... aquilo lá foi um aprendizado incrível que tive com ele, falei que uma hora e meia serviu de aprendizado para dez anos que tive com ele, explicou para a gente sobre parte de pastagem, de forrageira, de quanto tempo deixar nos piquetes, sobre piquetes, leu a análise de solos, explicou para a gente como funciona o terreno, falou que ia fazer visita em nossa casa para ver como que é, serviu muito a UFES (Estudante 2).

E até que a professora da Escola Família Agrícola falou que muitos produtores não sabem que a Universidade está ali para ajudar o agricultor, é um dos papéis e a gente não sabia. A gente fica sem jeito por não saber o papel dela, fica com medo de incomodar, e ele recebeu a gente muito bem, conversou com a gente um bom tempo. O professor recebeu a gente muito bem, ele falou que o Girolando é uma vaca muito boa, de alta qualidade, o capim MG 5 é um capim muito bom que tem muitas propriedades, dá para a gente fazer a rotação de piquetes, dá para a gente manter o animal ali sem precisar de oferecer tanta comida no cocho, para a gente não ter tanto trabalho, fazer ela buscar o alimento dela. Sobre animais a gente teve uma base boa (Estudante 2).

Outro lugar muito bom que eu achei também, que fiz minha pesquisa no caso da produção de queijo, foi na COLAMISUL, foi no estágio, o último estágio que fiz sobre produção de queijo, manejo sanitário. Lá foi um aprendizado incrível, colocamos a mão na massa mesmo fazendo 800 queijos frescal por dia, fizemos muita coisa. "Foi um local em que aprendi demais, aprendi muito sobre manejo de leite, sobre produção de queijo" (Estudante 2).

O terceiro ponto de contribuição do PPJ foram as pessoas que eu conheci, as pessoas que conheci na COLAMISUL, na UFES, de todo mundo que conheci e fiz novas amizades, novos horizontes, novos caminhos para poder até mesmo comercializar o produto do projeto ou da propriedade, fazer novas coisas, obter mais conhecimento (Estudante 2).

No relacionamento com o pai a gente ficou mais junto, a gente estava conversando sobre o projeto todo dia, vendo o que era bom, o que era ruim,

eu fiz, mas não fiz sozinho teve um grupo de pessoas que participou do projeto, todo mundo ajudou, família, colegas, professores (Estudante 2).

Quando a escola orienta para as atividades que exigem o uso da palavra falada, está incentivando com que o aluno busque o diálogo em sua relação com o meio. O estudante segue por uma busca de afirmar-se enquanto sujeito no espaço socioprofissional por meio do diálogo e, por sua vez, da palavra.

Conforme destaca Freire (2005) “[...] o diálogo é o encontro dos homens para **‘ser mais’** e esta busca do **ser mais**, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]”.

Essa relação dialógica com o mundo inicia com uma prática dialógica na escola. Sem o diálogo não há verdadeira educação. E esse diálogo dito verdadeiro só se dá na perspectiva de um pensar verdadeiro que se configura como um pensar crítico que não separa homens e mundo, mas que percebe neles laços de solidariedade (FREIRE, 2005). É o que retrata a fala do sujeito que faz da palavra a sua práxis, a começar por uma ação na escola que se desdobra em outras ações no meio socioprofissional por mediação do PPJ e também do estágio e da atividade de retorno, mediações já detalhadas ao longo do trabalho.

A escola me ajudou muito, antes eu era tímido e não gostava de perguntar e a escola sempre incentivou e falava que precisa ser participativo. Se eu não fizesse projeto, estágio e apresentação de trabalhos na escola eu não iria ter esta participação na vida (Estudante 2).

Antes de ter o curso quando eu ficava só estudando assim normal nem vinha pela cabeça mesmo “ah... eu poderia ter feito isto, eu poderia ter buscado aquilo” depois que eu comecei a fazer o curso que foi despertando a minha curiosidade e eu fui procurando e procurando, procurando saber, procurando junto ao INCAPER, à UFES, na escola tirando dúvidas com os professores. Os professores me ajudaram muito na escola. Depois que eu comecei o curso que a gente foi trabalhando. Meu pai também perguntava para mim para eu perguntar na escola. Depois que a gente começou o curso que fomos despertando a curiosidade e fomos aplicando na propriedade (Estudante 2).

Freire (2005, p. 89) destaca que “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

Uma contribuição dada pelos estudantes ao longo da entrevista, que faz parte também do processo dialógico de escuta do pesquisador, foi em relação a algumas orientações quanto à condução do PPJ, de modo a “aparar as arestas”, no sentido

da potencialização dessa mediação didático-pedagógica. Essas orientações centram-se mais na metodologia e afirmam como sendo importante o tempo dado na escola para a pesquisa e escrita do PPJ, pois a escola tem o aparato tecnológico, fundamental à pesquisa virtual e o tempo também mais “solto” para a pesquisa com o acompanhamento do professor; relatam ser importante que toda a equipe de professores participe como orientador de projetos em grupos de alunos de acordo com as áreas dos projetos e áreas de formação do professor/a; afirmam a necessidade da apresentação prévia do PPJ no início do 1º trimestre do 3º ano, antes da apresentação ao final do ano; relatam a importância da realização do estágio supervisionado para a definição de temas para o PPJ e do conhecimento/ domínio prático do tema.

Pelo senso crítico desses estudantes ao sugerirem melhorias ao desenvolvimento do PPJ e ao reconhecerem seus aspectos positivos, as contribuições do mesmo para suas vidas são as que confirmamos em Freire (1980, p. 81), quando este afirma que “[...] a educação crítica é a futuridade revolucionária [...], é profética”. É uma educação que transforma, tira do imobilismo promove a ação-reflexão-ação.

Uma educação que confia na capacidade humana e os considera “[...] seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro, para quem o passado é referência para a compreensão de quem e o que são a fim de construir um futuro com mais sabedoria” (FREIRE, 1980, p. 82).

A Pedagogia da Alternância, ao propor uma atividade como o PPJ, que promove uma revolução nas relações de ensino-aprendizagem, ao desconstruir o papel do professor como o “detentor de todo o saber” e do estudante como o depósito desses conhecimentos (muitas vezes vazios de sentido), e todas as implicações que decorrem dessa ruptura de paradigmas, vai se constituindo enquanto uma educação crítica, problematizadora e, por isso, revolucionária e futurista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações feitas até aqui rememoram toda a trajetória vivenciada na pesquisa. Como o objeto desta pesquisa também é acerca de processos de pesquisa através do Projeto Profissional do Jovem, percebe-se que os processos de pesquisa contribuem de forma significativa para a formação em múltiplas dimensões do processo formativo.

A formação por meio da pesquisa nos leva a caminhos de autonomia, mas ao chegar ao conhecimento nos deparamos com mais dúvidas e interrogações levando-nos novamente ao não conhecimento e a uma nova busca por respostas. É algo inacabado e é o que veio se desvelando no decorrer desta pesquisa, que está em processo de construção e que mesmo após a defesa continuará ressonando em outras aprendizagens para esses estudantes, para suas comunidades que já se transformam com essas experiências vivenciadas em seu espaço concreto, para a família desses estudantes, para mim que vou me transformando e formando junto com o processo, para outros estudantes que serão tocados por minha transformação enquanto professora e agora com uma responsabilidade maior como professora pesquisadora.

Percebe-se que a Escola tem um papel fundamental no acolhimento, pois em vários momentos o estudante relatou a importância do acompanhamento da escola, assim como a presença da família na vida estudantil dos filhos. De fato, para os estudantes a família presente foi fator decisivo para suas tomadas de decisão, para o acompanhamento do PPJ em sua ausência e até na sua presença; o PPJ foi de certo modo “adotado” pelas famílias.

Percebe-se que o PPJ contribui para a formação integral dos sujeitos que, por sua vez, vão buscar uma integralidade em suas ações e reflexões a partir dos desdobramentos do mesmo. As situações, o desafio que o PPJ colocou para esses sujeitos os colocou diante da necessidade de tomadas de decisão. Essa tomada de decisão representa parte do processo em se tornar sujeito, criador de cultura e história, sendo dessa forma um processo de autonomia.

Porém, essa autonomia nada teve de isolamento e individualismo, pois o diálogo com o meio foi fundamental para ação-reflexão-ação e transformação das realidades, uma práxis vivida e por isso confirmada.

Esse diálogo ocorreu na família, com a pesquisa nos diversos meios, nas instituições, nos estágios, com os professores, com os colegas de turma.

Quando o estudante, em diálogo com o mundo, toma a palavra em ações de defesa do seu Projeto, ele vai se afirmando enquanto sujeito que é autor de sua história, sujeito que se afirma em uma atitude que é política, conscientizadora, ou seja, não se trata de uma intervenção neutra. É uma intervenção em um tempo e espaço que também é histórico e político.

Assim, esse jovem assume sua identidade ao falar, ao se expressar, ao escolher o que falar, como falar, a quem falar, do que falar. O mesmo se dá com uma prática que não se desvincula da reflexão, do dizer. O projeto fortalece essa práxis, que é permeada pelo diálogo, pela autonomia, pela transformação.

Enquanto educadora, não posso eximir ao que me afetou no tocante à relação dialógica, e por isso afetiva, do estudante-educador, confirmada nas falas dos estudantes sujeitos desta pesquisa. Por meio dessa experiência, tocou-me a esperança de que os estudantes têm um reconhecimento pela escola (uma identificação), sentem-se identificados nela, pelo aprendizado, pelos professores.

Toca-me a quebra de paradigma na relação professor-estudante, mediada pelo Projeto Profissional, que aproxima estudante e professor em uma relação mais afetiva, mais respeitosa, mas nem por isso menos metódica, rompendo a barreira de que o professor sabe e o aluno é o depósito imóvel desses conhecimentos.

A lógica de relação professor-aluno que a elaboração e implantação do PPJ propiciam é a de companheirismo, de comunhão, de trocas de saberes, em uma relação em que ambos são coautores do processo.

Para meu aprimoramento pessoal e profissional, construção da minha “dodiscência”, fica agora a gratificação do caminho percorrido. Em todo o percurso, as falas dos estudantes foram carregadas de sentido, de experiências significativas, de descobertas em que escola, família e comunidade tiveram um papel fundamental.

Assim, a pesquisa oportunizou analisar a metodologia de elaboração do Projeto Profissional do Jovem validada nas falas dos jovens como uma metodologia que promove a autonomia dos sujeitos, uma metodologia reflexiva, que transforma realidades, fortalece a autoestima.

Visto que o conhecimento é dinâmico e está sempre se refazendo, se reinventando, é oportuno visitar a metodologia à luz de alguns teóricos como Paulo Freire, de modo à ressignificá-la.

Percebeu-se pelas falas também a necessidade em manter o tempo de pesquisa aos estudantes, pois este tempo foi fundamental para a realização dos Projetos dos estudantes pesquisados.

Percebeu-se que o PPJ contribui com o processo formativo dos jovens no tocante à sua autonomia na busca de conhecimentos; na relação desses estudantes que vão se tornando sujeitos através dessa relação com o meio social, familiar e profissional; na afirmação da identidade; para o exercício da ação-reflexão-ação à práxis educativa; para a conscientização, para o diálogo com o mundo.

Por fim, concluímos que o Projeto Profissional do Jovem implica em uma ação reflexiva que traz em sua trajetória a marca da práxis, visto ser o percurso do estudante, ao elaborar e implantar o seu PPJ, permeado de decisões a serem tomadas.

É uma atividade que integra escola, família e comunidade, tendo no estudante o fio que une esses espaços em tempos de aprendizagem.

Desconstrói a fragmentação do conhecimento tão usual nas disciplinas, pois ao se aproximar do objeto do conhecimento o estudante precisa tomar as decisões, tendo uma visão do todo em seu Projeto Profissional. Afinal, ele precisa das respostas em todas as dimensões, para resolver os problemas encontrados.

Dessa forma, o conhecimento gerado é um conhecimento que fica, pois é vivido, e não apenas memorizado para responder a exames. É um conhecimento para gerar soluções.

O PPJ apresenta-se com muitas possibilidades de desdobramentos em outras pesquisas como, por exemplo, o trabalho por meio do PPJ como princípio educativo,

a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no contexto do PPJ; enfim, estas são temáticas desveladas que podem se desdobrar em aprofundamentos futuros.

Assim, a pesquisa representou a busca de respostas a inquietações vivenciadas na práxis docente e trouxe consigo o princípio da reflexão, essencial e indissociável à ação docente.

Conclui-se que se o Projeto Profissional do Jovem não é uma panaceia para resolução de todos os problemas de formação dos jovens, tampouco ele é ponto de chegada. Muito dele existe a ser descoberto de modo a potenciá-lo como uma mediação crítica, transformadora e por isso revolucionária e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ATLAS do desenvolvimento humano no Brasil. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)/Fundação João Pinheiro (FJP). [S.l.: s.n., 201-]. Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/mimoso-do-sul_es>. Acesso em 10 dez. 2018.
- BARBOZA, Liane Maria Vargas; MARANGON, Maristela Aparecida; MANCINI, Silvana Gomes; MOREIRA, Tereza; GUELFY, Wanirley Pedroso. Educação ambiental para escolas sustentáveis. **Processo formador em educação ambiental à distância. Módulos 1 e 2. Educação à distância, educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v.1, n. 2, 2006.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOGO, Ademar. Mística. In.: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BORGES, Idelzuith Sousa; BEGNAMI, João Batista; NETO, José Joaquim Machado; CAVALCANTE, Maria Rosinira Bezerra; MACHADO, Manoel Bezerra; CAVALCANTE, Taciana Araújo. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In.: CALDART, Roseli Salete (Org.); FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luis Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 63-81.
- CALDART, Roseli Salete. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In.: CALDART, Roseli Salete (Org.); FETZNER, Andréa Rosana;

RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luis Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 229-241.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

CALVÓ, Pedro Puig. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v. 1, n. 1, 2005.

CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO DO MEPES. **Relatório do II Encontro de Formação Inicial de Monitores do MEPES**. Piúma-ES, 2006.

CESCON, Maria Inêz; PRETTI, Eliene Cássia Santos; MOREIRA, Flávio. **Tema gerador e pedagogia da alternância: uma abordagem sócio-histórica**. III Simpósio Internacional de Geografia Agrária. Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Presidente Prudente, 2005.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 113-120.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Mimoso do Sul, 2016a.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE. **Regimento Interno**. Mimoso do Sul, 2016b.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Campônes. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 744-748.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “por uma educação básica do campo”: texto preparatório”. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização: teoria e prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 265.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

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

GERKE DE JESUS, Janinha; FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Alternância: diálogo com a Escola Família Agrícola de Olivânia. In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério. **Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas**. 2. reimp. Vitória: Edufes, 2013.

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

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GUBUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 57-64.

INCAPER. **Programa de assistência técnica e extensão rural Proater 2011-2013** - Mimoso do Sul. Vitória, [2010?].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/mimoso-do-sul/pesquisa/23/27652> >. Acesso em: 25 fev. 2018.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1985.

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

MERLER, Alberto; SCHÜTZ, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu. Educador do Campo, um Intelectual Orgânico? (Memórias em Imagens de D. Arlete). In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério.

Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas. 2. reimp. Vitória: Edufes, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Educação do campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2013a.

NOSELLA, Paolo. Educação: multiculturalismo e globalização. In: FOERSTE, Irineu; FICHTNER, Bernd; LIMA, Marcelo; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Cultura, dialética e hegemonia:** pesquisas em educação. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013b.

POZZEBON, Adair; VERGUTZ, Cristina Luiza Bencke. O Projeto Profissional do Jovem: PPJ como instrumento de avaliação mediadora na pedagogia da alternância. In: Seminário Regional de Educação do Campo, 1, 2013, Santa Maria, RS. **Anais do I Seminário Regional de Educação do Campo.** Santa Maria, RS: Universidade de Santa Maria, 2013, p. 1-16. Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Adair%20Pozzebon.pdf>>.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo.** 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. A formação integral nos CEFFA's. **Revista da Formação por Alternância,** Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v.1, n. 5, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SANTOS, Idalino Firmino; PINHEIRO, João Emílio Lemos. O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem. In: **Revista da Formação por Alternância,** Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v. 1, n. 1, ano 1, 2005.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In: FOERSTE, Irineu; FICHTNER, Bernd; LIMA, Marcelo; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Cultura, dialética e hegemonia:** pesquisas em educação. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano: referência e desafio da Educação do Campo. In: **Revista da Formação por Alternância,** Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v. 3, n. 5, ano 3, 2007.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Desenvolvimento Sustentável. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo.** 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 204-209.

SILVA, Mariano. **Padre Humberto Pietrogrande:** 50 anos de missão no Brasil. Vitória: Editora Alternativo, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudo sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 2,

mai./ago. 2008. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002> >. Acesso em: 30 mai. 2017.

TRISTÃO, Martha. Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. In: **Processo formador em educação ambiental à distância: módulo 1 e 2: educação à distância, educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Documento Pedagógico: alternância com pré-adolescentes**. Equipe Pedagógica dos CEFFA's do Brasil, 2008.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. A educação ambiental nas escolas do campo. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da alternância: Escola da Família Agrícola**. Gráfica Mansur LTDA, 1995.