

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO CURSO EM
AGROECOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO NO
IFSUL**

LEONICE CHAVES VIEIRA

21/02/2017

Ficha Catalográfica

V657p Vieira, Leonice Chaves.
A pedagogia da alternância do curso de Agroecologia: um estudo de caso no IFsul / por Leonice Chaves Vieira. – 2017.
196 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof^o. Dr^a. Denise N. Silveira ; Co-orientador: Prof. Dr. Manoel José Porto Júnior

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

1. Educação do campo. 2. Pedagogia da alternância. 3. Formação integral. 4. Educação. I. Silveira, Denise. II. Porto Júnior, Manoel José. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFsul. IV. Título.

CDD 370.91734

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Camila Quaresma Martins CRB 10/1790
Biblioteca IFsul - Câmpus Pelotas

LEONICE CHAVES VIEIRA

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO CURSO EM AGROECOLOGIA:
UM ESTUDO DE CASO NO IFSUL**

Dissertação de Mestrado apresentado e submetido à banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Denise N. Silveira/Co-orientador: Prof^o.Dr. Manoel José Porto Júnior

PELOTAS

2017

LEONICE CHAVES VIEIRA

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DO CURSO EM AGROECOLOGIA:
UM ESTUDO DE CASO NO IFSUL**

Dissertação de Mestrado apresentado e submetido à banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Denise N. Silveira/Co-orientador: Prof^o.Dr. Manoel José Porto Júnior

Aprovado pela banca examinadora em: _____ / ____ / _____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Nascimento Silveira (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas)

1º avaliador: Prof^a. Dr^a. Fabiane Tejada da Silveira– (Universidade Federal de Pelotas-UFPeI)

2º avaliador e Co-orientador: Prof^o Dr. Manoel José Porto Júnior (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Pelotas)

3º avaliador: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Araújo Cunha – (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- rio-grandense - Campus Pelotas)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me permitir ser perseverante nesta jornada de estudos.

Agradeço ao meu marido e filhos pela paciência e entendimento frente as ausências, pelo carinho e apoio recebido deles, foi o que me impulsionou para continuar a trilhar esse caminho.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora e Co-orientador, pela acolhida, apoio e pelos momentos de grande aprendizado, decorrentes das orientações e do convívio. Seus ensinamentos foram muito importantes para minha trajetória como pesquisadora, colega, profissional e amiga.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado, em especial à colega Simoni Kruger pela parceria nas horas de estudos, nos momentos de desânimo, fazendo com que criasse novas energias através de incentivo, força e ajuda mútua.

Não poderia deixar de agradecer a direção do CEPPA, os participantes da pesquisa, em especial destaque o colega Gabriel Bruno e o educador Humberto Alves, pelo apoio dado para realização desta pesquisa.

Registro, também, meus agradecimentos à banca de avaliação pela disponibilidade e dedicação, que contribuíram para a melhoria e qualificação desta pesquisa científica.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da PROEN, pela compreensão e convívio.

A todos que me acompanharam nesse percurso deixo aqui minha fraterna gratidão.

RESUMO

Este Estudo de Caso objetivou compreender a experiência de implementação do curso técnico em Agroecologia, desenvolvida com a Pedagogia da Alternância e a partir dos princípios da Educação do Campo (CEPPA-IFSul-PRONATEC). A motivação pela temática em questão advém do interesse pela formação integral preconizada pela “Educação do Campo”, tendo em vista as possibilidades de formar sujeitos autônomos e capazes de contribuir para um desenvolvimento político, econômico, cultural e social de forma justa. A Pedagogia da Alternância, originária na organização das famílias agrícolas, se apresenta como uma proposta educativa com princípios contra-hegemônicos, pois vislumbra a educação a favor da libertação da realidade opressora, coloca-se além das teorias da reprodução. Tem por horizonte o protagonismo e a consciência política dos educandos, elegendo o trabalho como princípio educativo, segundo os interlocutores, Gimonet (2007), Nosella (2014), Estevam (2012) Begnami e Burghgrave (2013) entre outros. O processo investigativo analisou os limites e possibilidades da utilização da Pedagogia da Alternância como metodologia para a formação integral, de forma a aproveitar os resultados desse estudo em outras propostas de formação para os educandos do campo, investigou as práticas que contribuíram para a formação integral a partir da integração do conhecimento e identificou as dimensões formativas desenvolvidas no curso. Para tanto, optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa, com características de um Estudo de Caso, referenciada em Yin (2001, p.21), por permitir uma investigação que preserve as características holísticas e significativas dos eventos da vida real e na dialética de Kosik (1995), no sentido de partir dos fatos empíricos da realidade em direção ao concreto por meio da ciência e da filosofia. Para a coleta de dados foi utilizado o método de entrevistas com os sujeitos e análise documental e, para o exame desse utilizei a Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011). Os resultados desse trabalho apontam a execução de uma “Pedagogia da Alternância Aproximativa” (Calvó e Gimonet, 2013), a uma formação integral e a um desenvolvimento local parcial, configurando-se numa proposta com referências significativas a ser indicada a outros espaços formativos que almejem e possuam o compromisso emancipatório dos sujeitos.

Palavra Chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Formação Integral.

ABSTRACT

This Case Study aims to understand the experience of implementing the Technical Level Program in Agroecology, developed with the Pedagogy of Alternation and from the principles of field education (CEPPA-IFSul-PRONATEC). The motivation for the theme stems from the interest in integral formation recommended by the “Field Education”, in view of the possibilities of forming in a fair way autonomous individuals and capable of contributing to a political, economic, cultural and social development. The Pedagogy of Alternation, originated from the organization of agricultural families, presents itself as an educational proposal with counter-hegemonic principles because it places education in favor of liberation from the oppressive reality, places itself beyond theories of reproduction and according to Gimonet (2007), Nosella (2014), Estevam (2012), Begnami and Burghgrave (2013), among others, has as purpose the protagonism and the political awareness of the students, choosing the work as an educational principle. The research process analyzed the limits and possibilities from the use of Pedagogy of Alternation as a methodology for the integral formation, in order to take advantage of the results from this study in other training proposals for the peasants students, investigated the practices that contributed to the integral formation from the integration of knowledge and identified the formative dimensions developed in the course. For this purpose, the methodology of qualitative approach with the characteristics of a Case Study was chosen, referenced in Yin (2001, p.21) because it allows an investigation that preserves the holistic and significant characteristics of real-life events and in Kosik’s dialectic (1995) in the sense of starting from empirical facts of reality towards the concrete through science and philosophy. To the data collection was used the interview method with the subjects and documental analysis, for this data analysis I’ve used the Discursive Textual Analysis from Moraes and Galiazzi (2011). The results of this work point to an implementation of an “Approximative Pedagogy of Alternation” (Calvo and Gimonet, 2013), to an integral formation and a partial local development, being configured into a proposal with significant references to be indicated to other formative spaces that crave and own the emancipatory commitment of the subjects.

Key words: Field Education; Pedagogy of Alternative; Integral Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da Busca 1:	22
Quadro 2 - Resultado da Busca 2:	22
Quadro 3 - Resultado da Busca 3:	22
Quadro 4 - Resultado de todas as buscas:	23
Quadro 5 - Dissertações selecionadas para análise:	23
Quadro 6 - Tese selecionada para leitura completa.....	23
Quadro 7 - Resultado da Classificação do Ensino pelos Alternantes.....	82
Quadro 8 - Justificativa da Classificação do Ensino “Bom” dos Alternantes.	83
Quadro 9 - Justificativa da Classificação do Ensino “Muito Bom”.	84
Quadro 10 - Quadro explicativo das correntes pedagógicas circulantes nas Instituições escolares:	92
Quadro 11 - Atuação e Formação Acadêmica dos Educadores sujeitos da pesquisa	100
Quadro 12 - Formação Acadêmica dos Educadores não sujeitos da pesquisa.	101
Quadro 13 - Experiência Docente e Formação Especifica para Pedagogia da Alternância:	103
Quadro 14 - Público de Preferência do Educador para atuação profissional.	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Os quatro pilares dos CEFFAs:	42
Figura 2 - Vista aérea do CEPPA:.....	64
Figura 3 - Imagem dos Prédios do CEPPA:	65
Figura 4 - Mapa dos Campus do IFSUL.....	65
Figura 5 - Resumo da Proposta Pedagógica do Curso em Agroecologia, segundo os Educadores:	114

LISTA DE ABREVIATURAS

- AIMFR** – Associação Internacional dos Movimentos Familiares
- ATES** - Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária
- ARCAFAR-NORTE** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil
- ARCAFAR-SUL** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD** – Comissão deliberativa
- CEB** – Câmara de educação básica
- CEFFAs** – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEPPA** – Centro de Educação Popular de Pesquisas Agroecológicas
- CFRs** – Casas Familiares Rurais
- CIDEJA** – Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental da Bacia do Rio Jaguarão
- COONATERRA** – Cooperativa Agroecológica Nacional Terra e Vida Ltda.
- COOPERAL**- Cooperativa Regional dos Agricultores Assentados Ltda.
- COPTec** – Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos Ltda/RS
- COPTIL**– Cooperativa de Produção Trabalho Integração Ltda.
- CPMs** – Círculo de Pais e Mestres
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECORs** – Escolas Comunitárias Rurais
- EFA**s – Escolas Família Agrícola
- EMATER** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural-RS
- EMBRAPA** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária –Clima Temperado
- EMBRAPA** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária –Pecuária Sul
- FEPAGRO** – Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
- IBICIT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- ICPJ** – Instituto Cultural Padre Josimo- Candiota
- IFPA**- Instituto Federal do Paraná
- IFSUL** – Instituto Federal Sul-rio-grandense
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR – Maison Familiale Rurale

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PROEJA – Programa Nacional de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos

PROEN – Pró-reitoria de Ensino

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SDR – Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo- RS

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MINHA TRAJETÓRIA E A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA	16
3 ESTADO DO CONHECIMENTO	21
3.1 Das dissertações.....	24
3.2 Da tese.....	29
4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA METODOLOGIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	34
4.1 Pedagogia da Alternância: origem e expansão.....	34
4.2 Pedagogia da Alternância: os espaços e tempos formativos interligados.....	41
4.3 Pedagogia da Alternância: os instrumentos pedagógicos e suas finalidades .	45
4.3.1 Plano de Formação:.....	46
4.3.2 O Plano de Estudo:.....	46
4.3.3 Caderno Didático:	47
4.3.4 A Colocação em Comum:	48
4.3.5 As Viagens, as Visitas de Estudo e as Intervenções Externas:	49
4.3.6 O Processo avaliativo na Pedagogia da Alternância:	51
5 APROXIMAÇÕES ENTRE OS PRINCÍPIOS DA PROPOSTA BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE SE APROXIMAM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.	54
6 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL.....	58
6.1 O caminho metodológico	61
6.2 Apresentação do campo de investigação	63
6.3 Os sujeitos participantes da pesquisa:.....	67
6.3.1 Os Alternantes:	67
6.3.2 Os formadores:	69
6.4 O método de pesquisa	70
6.5 Os instrumentos de coleta de dados.....	72
6.6 Etapas que integraram a análise e as interpretação dos resultados.....	74
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	76
7.1 A proposta formativa do curso em agroecologia segundo a percepção dos alternantes	78

7.1.1 O ensino e as contribuições para a formação humana.....	78
7.1.2 Sobre o ensino e as contribuições para a formação profissional:.....	82
7.1.3 Os saberes profissionais adquiridos no curso em agroecologia.	91
7.1.4 Os saberes que contribuíram para o desenvolvimento local:	97
7.1.5 O que dizem os educadores sobre a identificação com o público jovem do curso em Agroecologia.	105
7.2 A proposta formativa do curso em agroecologia, segundo os educadores: ..	108
7.2.1 Os princípios orientadores da pedagogia da alternância desenvolvida no curso:.....	108
7.2.2 A formação integral e as práticas integradoras do conhecimento.	116
7.2.3 Os aspectos positivos e negativos vivenciados no desenvolvimento da proposta formativa do curso em agroecologia:	125
7.2.4 O processo avaliativo no curso em agroecologia.	130
8 CATEGORIAS QUE EMERGIRAM NO DECORRER DAS ANÁLISES:	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/EDUCANDO .	153
APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/EDUCADOR .	156
ANEXO 1.....	158
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA- FORMA SUBSEQUENTE	158

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada à linha de Políticas e Práticas de Formação, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (PPMPET), do Campus Pelotas, aborda a temática: Pedagogia da Alternância: Um Estudo de Caso no IFSUL.

Tomei essa temática para estudo a partir do curso ofertado pelo IFSul, em parceria com o Centro de Educação Popular de Pesquisas Agroecológicas- CEPPA e através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. O curso ocorreu pela primeira vez em 2013, na modalidade de curso técnico em Agroecologia. E como servidora-pedagoga, responsável pela análise e acompanhamento dos cursos desenvolvidos no IFSUL, integrei a equipe responsável pela elaboração do projeto pedagógico do referido curso. Foi nessa atividade que houve aproximação com a temática e que surgiu o interesse em aprofundar estudos sobre o tema. E, em 2015, pela vontade de dar prosseguimento a minha formação acadêmica, me encaminhei para a formação em nível *stricto sensu*, ingressei no PPMPET para aprofundar meus estudos sobre essa experiência.

O interesse em estudar a temática em questão se deu por se tratar de uma proposta formativa que conjuga diferentes experiências distribuídas ao longo de tempos e em espaços distintos, tendo por finalidade a formação integral dos educandos, e o trabalho como princípio educativo. Sendo uma proposta metodológica e formativa diferenciada do que costumeiramente presenciamos nas instituições escolares, e em diversas escolas agrícolas.

A formação integral ou omnilateral (Frigotto, 2012) historicamente requerida pelas classes populares, embora já figure nos textos legais das diretrizes da educação nacional, ainda necessita avançar, notadamente nas escolas de ensino profissional. Assim, acredito que exemplos concretos como este que será apresentado, poderão orientar, estimular, incentivar educadores, gestores e demais segmentos sociais comprometidos com a emancipação dos sujeitos, a construir propostas educativas estruturadas na perspectiva da formação integral.

Desse modo, a Pedagogia da Alternância tem o reconhecimento de estudiosos como Gimonet (2007), Begnami e Burghgrave (2013), Nosella (2014) Ribeiro (2008)

entre outros, como sendo a metodologia que melhor atende às necessidades e interesses do público do Campo. A alternância desenvolvida no tempo formativo favorece ao Alternante estudar sem abandonar suas atividades campesinas. No tempo/espço escolar os educandos ficam em regime de internato, neste tempo/espço é construído o plano de ação formativa de cada Alternante e no tempo comunidade os educandos desenvolvem o plano de formação.

Begnami e Burghgrave (2013), destacam que as diferenças desta metodologia estão no fato de ser originária do interesse do público camponês e pelo uso de instrumentos e processos pedagógicos referenciados no diálogo de saberes, na valorização da experimentação, das culturas; no estímulo ao exercício da produção do conhecimento e da superação da dicotomia entre teoria e prática, objetivando com esta condução pedagógica a formação integral dos Alternantes.

Com esta perspectiva essa pesquisa teve por questão desencadeadora: Como ocorreu a experiência de implementação do curso técnico em Agroecologia, desenvolvida com a Pedagogia da Alternância como fundamento da formação integral e a partir dos princípios da educação do campo?

Dessa forma, o objetivo geral busca compreender a experiência de implementação do curso técnico em Agroecologia, desenvolvida com a Pedagogia da Alternância e a partir dos princípios da educação do campo.

Como objetivos específicos, analisar os limites e possibilidades da utilização da Pedagogia da Alternância como metodologia para a formação integral, de forma a aproveitar os resultados desse estudo em outras propostas de formação para os educandos do campo; investigar as práticas que contribuíram para a formação integral a partir da integração do conhecimento; identificar as dimensões formativas desenvolvidas no curso.

O problema que resultou nesta pesquisa parte do reconhecimento de que:

a) A compreensão e prática da Pedagogia da Alternância, embora conservem elementos comuns, acontecem de acordo com os sujeitos que “as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas”. [...] RIBEIRO (2008);

b) A Pedagogia da alternância, desde sua origem na França, 1935, é uma metodologia que se estrutura sob quatro pilares base: Formação integral dos jovens

e o desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...), por meio do apoio da família, da comunidade e instituições. (BRASIL, 2006);

c) O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte do processo histórico da luta pela escola do campo. CALDART(2012)

e) A proposta formativa a ser desenvolvida na escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária. Para tanto, deverá desenvolver “estratégias epistemológicas e pedagógicas [...] com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.” MOLINA(2012)

f) A formação integral é um ideal formativo preconizada por diferentes estudiosos da educação, entre eles Marx, Gramsci, Paulo Freire, Saviani, Frigotto, Ramos, Ciavatta e outros, e este objetivo está presente na Lei 9394/96-LDB, a fim de que os sujeitos tenham condições para o exercício da cidadania plena.

Com essa perspectiva, este trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo II, faço um resgate e recorte histórico das minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, no propósito de explicitar como fui me aproximando do tema de pesquisa e, nesta exposição, busco demonstrar o compromisso assumido com o desenvolvimento do ser humano. Acredito, conforme Severino (2007, p. 15), que:

O país vive uma crise total de civilização e todo esforço para a articulação de um projeto político e social para população brasileira pressupõe a discussão de questões básicas relacionadas à dignidade humana, à liberdade, à igualdade, ao valor da existência comunitária, às perspectivas de um destino comum.

Na sequência, no Capítulo III, socializo o estado do conhecimento realizado para conhecer os saberes já construídos sobre o tema “Pedagogia da Alternância”. Na pesquisa exploratória sobre os estudos do tema, demarcada entre os períodos de 2011 a 2015, encontrei contribuição para a definição da relevância social contida na escolha do tema de pesquisa e para a definição dos objetivos e caminho metodológico neste estudo.

No capítulo IV, reúno o referencial teórico originário do meu estudo sobre a Pedagogia da Alternância, começando pela origem, expansão e depois sigo

apresentando as concepções formativas, instrumentos pedagógicos e entendimentos sobre as concepções de avaliação priorizados na referida pedagogia.

Na sequência da exposição, no capítulo V, apresento concepções sobre a formação integral, na perspectiva da Educação do Campo. Para tanto, desenvolvo uma breve sequência histórica sobre sua origem, destacando sua diferença em relação a concepções de Educação Rural. E, por fim, apoiada em interlocutores, construo um referencial de concepções sobre as dimensões e implicações de uma formação integral, na perspectiva da Educação do Campo.

No Capítulo VI, apresento o campo de investigação, os sujeitos participantes da pesquisa, o método de pesquisa e seus procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e as etapas que integraram a análise e a interpretação dos resultados.

E no Capítulo VII, exponho as etapas que integraram a análise dos dados coletados, iniciada pela transcrição das entrevistas. Na sequência, a desmontagem dos textos das entrevistas dos Alternantes, depois das entrevistas dos educadores, etapa metodológica denominada por Moraes e Galiuzzi (2011), por “Desconstrução e Unitarização”. Ainda neste mesmo capítulo, apresento duas seções de análise, sendo que na primeira, apresenta-se o olhar do Alternante sobre o ensino e as contribuições para a formação humana e profissional, bem como sobre as estratégias pedagógicas mais significativas. Os resultados apresentados, nesta seção, são provenientes das questões orientadoras das entrevistas (Apêndice A), aplicadas aos estudantes.

Na segunda seção, apresento o olhar do educador, em relação aos princípios orientadores da Pedagogia da Alternância, sobre a formação integral e as práticas integradoras do conhecimento; suas considerações relativas aos aspectos positivos e negativos vivenciados no desenvolvimento da proposta formativa. Os resultados auferidos nesta seção são provenientes das questões orientadoras das entrevistas (Apêndice B), aplicadas aos educadores.

As categorias que emergiram no decorrer das análises: “Organização Curricular”; “Abordagem do Ensino” e “Formação Integral” estão apresentadas no capítulo VIII.

E, por fim, as Considerações Finais relativas ao presente estudo que teve por objetivo socializar as compreensões realizadas sobre a experiência de implementação do curso técnico em Agroecologia desenvolvida com a Pedagogia da Alternância e a partir dos princípios da educação do campo.

2 MINHA TRAJETÓRIA E A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

No decorrer de nossas vidas, somos intermitentemente instados a fazer escolhas e, estas, por sua vez, remetem a significados afetivos de nossas próprias histórias. Assim retomo as palavras de Soares (1991, p.16): “A (re) construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois interpreto”.

Assim, quando um pesquisador inicia um processo investigativo, podemos dizer que a delimitação do objeto de estudo está relacionada às suas experiências históricas e culturais, por maior que seja o seu distanciamento como investigador.

Desta forma, percebo que a primeira motivação pelo tema surgiu antes mesmo desta investigação, quando participei da equipe responsável pela elaboração do projeto de Agroecologia do IFSUL, tendo em vista a implantação do primeiro curso subsequente de nível médio, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), na cidade de Candiota, no Assentamento Estância Camboatá (Roça Nova) no Centro de Educação Popular Pesquisas Agroecológicas – CEPPEA, no Sistema de Alternância, por meio de uma metodologia voltada às necessidades do meio rural.

O interesse pela temática advém das inquietações e interrogações, decorrentes das práticas escolares que, em geral, restringem-se ao ensino de conteúdo, de formar perfis adequados às exigências do mercado, desconsiderando, desta forma, as diversas dimensões que compõem a vida real, situação presenciada de longa data até os dias atuais na educação. Há de se considerar, neste contexto, a carência de formação humana advinda dessas práticas, o que, em geral, dificulta o desenvolvimento da educação de sujeitos dotados de autonomia, que se reconheçam como sujeitos construtores do processo histórico social, e de “uma interpretação dialética da realidade atual”¹, do colocar sua produtividade criativa a serviço da coletividade.

A segunda motivação decorre do encantamento pela proposta pedagógica que embasa a Pedagogia da Alternância, ou seja, o dinamismo Escola-Realidade, o comprometimento com a formação integral, o ambiente educativo emancipador e

¹ Pistrak (p. 14).

articulado às vivências comunitárias, profissionais e pessoais dos Alternantes, a participação das famílias e da comunidade no processo educativo escolar.

Percebi que a proposta formativa que estrutura a Pedagogia da Alternância se aproxima dos meus ideais profissionais de formação integral dos educandos, tendo o trabalho como princípio educativo². Trata-se de uma proposta metodológica e formativa diferenciada do que costumeiramente presenciamos nas instituições escolares, em especial na educação profissional.

Dessa forma, revisito a minha trajetória escolar e acadêmica, onde observo a fragmentação dos saberes escolares, sua desvinculação dos saberes da vida cotidiana, o isolamento das disciplinas, conteúdos por unidades, ou seja, ausência de articulação entre as áreas, levando a uma visão de que o mundo real das pessoas, coisas e fenômenos são independentes, isto é, sem relação entre si, crença advinda dos princípios cartesianos da racionalidade moderna, ainda vigente em alguns setores da sociedade.

De acordo com o paradigma cartesiano, para conhecer os fatos, basta dividir e estudar a menor parte do mesmo, partindo destas partes para compreensão do todo, a partir do método analítico por meio da indução e dedução embasado na lógica e na matemática. No universo do pensamento cartesiano prevalecem duas naturezas distintas: o físico e a mente, onde o mundo é concebido como uma máquina em funcionamento através de engrenagens que se completam, sendo governado por leis matemáticas exatas (CAPRA, 1996). O mundo sensível, orgânico e espiritual foi excluído pelas novas descobertas científicas, em nome de uma razão que crê somente no que pode ser quantificado, medido. O que estiver fora desses ditames não merece crédito, por isso, deve ser descartado pela ciência.

Desta forma, conforme Laing (1988 apud CAPRA, 1996, p.24):

² Trabalho como princípio educativo: Segundo RAMOS (2007, p.45-46: "O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. O trabalho é princípio educativo na educação básica na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, enquanto também organiza a base unitária de conhecimentos gerais que compõem uma proposta curricular, fundamenta e justifica a formação específica para o trabalho produtivo."

[...] extinguem-se a visão, o som, o sabor, o tato e o olfato, e junto com eles vão-se também as sensibilidades estética e ética, os valores, a qualidade, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal é expulsa do domínio do discurso científico [...]

Assim a ciência moderna, referenciada nessa perspectiva cartesiana levou, à divisão do conhecimento. Esse modelo de Ciência foi utilizado por inúmeras gerações ao longo dos anos e ainda influencia muitos segmentos da sociedade.

Desta maneira, é possível compreender o distanciamento entre as necessidades e culturas dos sujeitos sociais e a proposta do ensino escolar tradicional, fortemente marcado, tanto pelas influências cartesianas, como pelo modo de produção capitalista³. Tal fato repercute nos modos de compreender as complexidades da vida planetária, podendo conduzir à formação de sujeitos alienados, com um saber descontextualizado das problemáticas sociais e profissionais, que demandam soluções complexas, comprometimento ecológico e posturas críticas frente à hegemonia dominante, que pode fazer da educação um instrumento de dominação humana.

Estudos como de Saviani(2012), Frigotto (2012), dentre outros, apontam a ausência de um ensino comprometido com a autonomia do sujeito e articulado às dimensões da vida, principalmente para as classes proletárias; um ensino que considere os saberes locais, as experiências dos sujeitos; alicerçado em princípios éticos e críticos, que viabilize um projeto de vida transformador, para o exercício de cidadania e desenvolvimento do potencial criativo e inventivo para o enfrentamento das problemáticas pessoais e sociais.

Relembro que, desde os nove anos de idade, o trabalho⁴ para a contribuição no provimento da subsistência familiar já fazia parte da minha vida. E, nesse processo, muitos saberes foram adquiridos; no entanto, ao entrar na escola, a rigurosidade disciplinar demandava o silêncio, o saber ouvir e aceitar as verdades docentes, todas prontas.

Percebo que as reflexões que conservei, das vivências escolares, tomaram vulto quando ingressei no curso de Pedagogia (1997). Na graduação encontrei

³ Para Oliveira (2002, p. 4) a produção capitalista intensifica a divisão social e técnica do trabalho, em como o processo de fragmentação e dicotomização do fazer e do pensar da sociedade capitalista industria.

⁴ Segundo RAMOS (2007, p.8): [...] Trabalho no sentido “*histórico*”, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado[...].

identificação com os estudos da Pedagogia Libertadora⁵ e do construtivismo⁶, ideias pedagógicas que acompanharam meus estudos e meus trabalhos de professora, nas séries iniciais e ensino médio.

Meus estudos, realizados de forma autônoma, me possibilitaram a crítica e a percepção das resistências mantidas historicamente pelos currículos escolares, em especial os dos cursos de pedagogia, que testemunhei, no período de formação; currículos estruturados sob bases tecnicistas e voltados ao ensino das classes burguesas (SAVIANI, 2012). Assim, desenvolver a criticidade e a autonomia para os comandos da própria história, em meio à formação acadêmica e às diferentes formas de vinculação social da hegemonia dominante, é uma tarefa árdua e nem sempre se dá de forma linear.

Neste espaço narrativo retomo o pensamento de Bernstein (1998), quando registra que cada contexto é interpretado como um campo⁷ de recontextualização pedagógica. Neste sentido, encontrei em cada contexto uma tradução e uma ressignificação de discursos, preceitos de ordens internacionais com enfoques nas políticas globais, locais, acadêmicas e de fomento. Frente a esta crença, encontro espaços para atuação crítica e comprometida com a emancipação humana.

Na sequência temporal, a partir de uma política publicada pela Lei nº 8.112⁸, em 2013, ingressei no Instituto Federal Sul-rio-grandense- IFSul e assumi a função de Coordenadora de Apoio Pedagógico- CAPED. E, foi no decorrer desta atividade, que tive contato direto com os projetos dos cursos profissionais de nível médio e superior e, a partir dessa aproximação, intensificou-se a minha necessidade de acompanhar a

⁵ Pedagogia Libertadora, no contexto da educação, coloca a realidade histórica em debate, a fim de que os sujeitos, no exercício crítico se libertem, se conscientizem. Segundo FREIRE (1999) "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."

⁶ Segundo BECKER (1992) "Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento."

⁷ Conjunto de relações de força entre agentes e/ou instituições em luta por diferentes formas de poder, ou seja, econômico, político, cultural que funcionam simultaneamente como instância de inculcação e mercado onde as diferentes competências tomam preço.

⁸ Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

promoção formativa profissional emancipadora, em especial dos cursos profissionalizantes de nível médio.

Me referendando nas palavras de Lopes (2008), que, ao compor os textos de seu livro, revela o desejo de “formar um bordado em que não há risco prévio determinado, uma trama com inúmeras possibilidades de entrada e vários caminhos de leitura”. (LOPES, 2008, p. 11), busco a trama dos fios curriculares, tecidas na experiência, isto é, a tecelagem criativa de seus artesões, com despreensão de comparação ao que está regulado pela legislação vigente, mas pela experiência em si, que tem a formação integral dos sujeitos como sendo o grande objetivo a ser alcançado, qual bordado a ser feito.

A terceira motivação surge pelo interesse de compreender a experiência de implementação do curso técnico em Agroecologia, desenvolvida com a Pedagogia da Alternância, como fundamento à formação integral e a partir dos princípios da educação do campo.

Concluindo essa etapa, passo para o próximo capítulo onde apresento as leituras que constituem o estado do conhecimento, desta pesquisa.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

A construção do estado do conhecimento vem colaborar, neste trabalho, na identificação sobre o que vem sendo estudado, discutido, pensado no meio acadêmico em relação à pesquisa pretendida. Neste sentido, o estudo realizado se integra à pesquisa em processo de construção, visto que desta prática se extrai o não explorado, ou que demanda aprofundamento, num contexto de levantamento e de avaliação sobre o objeto a ser pesquisado. Para Morosini e Fernandes (2014), a prática do estado do conhecimento é concebida como:

[...] uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, P. 155).

Neste sentido, posso dizer que o estado do conhecimento possibilita aproximação, exercício reflexivo e síntese sobre o que vem sendo produzido cientificamente em determinada área, a partir das pesquisas publicadas. Neste exercício o pesquisador valoriza e aproxima as produções existentes ao seu desejo, começando, desta forma, a organizar referenciais bibliográficos que subsidiem o caminho em direção à produção de novos e/ou saberes (re) significados.

A partir destes pressupostos, busquei através de uma metodologia características de pesquisa exploratória que segundo Gil (2008) “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, construir o estado do conhecimento sobre a temática “Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo”.

Inicialmente, realizei buscas de produções científicas publicadas, em repositórios que possuem reconhecimento acadêmico, tais como: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Na sequência, delimitar alguns filtros de busca, ou seja, o período entre os anos de 2011 e 2015, publicações no Brasil, no idioma português. O recorte utilizou 5 anos visando, assim, obter as últimas pesquisas realizadas. As palavras-chave ou descritores da procura foram: Pedagogia da Alternância e Educação Profissional; Pedagogia da Alternância; Pedagogia da Alternância e educação do campo. A partir

desta seleção, foram mapeadas dissertações e teses que remetessem ao conjunto de palavras previamente definidas.

Em relação às palavras-chave, “Pedagogia da Alternância e Educação Profissional”, a totalidade dessa investigação apresentou como resultados 10 Dissertações e 04 Teses representadas pelo quadro a seguir:

Quadro 1 - Resultado da Busca 1:

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância e Educação Profissional	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Dissertações	01	01	03	04	01	10
Teses	01	00	00	02	01	04
Total Geral	02	01	03	06	02	14

Fonte: Vieira (2015) autora.

Em relação às palavras-chave, “Pedagogia da Alternância”, o total dessa investigação apresentou como resultados 27 Dissertações e 10 Teses representadas pelo quadro a seguir:

Quadro 2 - Resultado da Busca 2:

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Dissertações	10	03	08	04	02	27
Teses	02	00	02	04	02	10
Total Geral	12	03	10	08	04	37

Fonte: Vieira (2015) autora.

Em relação as palavras-chave, “Pedagogia da Alternância e Educação do Campo”, o total dessa investigação apresentou como resultados 30 Dissertações e 08 Teses representadas pelo quadro a seguir:

Quadro 3- Resultado da Busca 3:

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância e Educação do Campo	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Dissertações	15	07	04	02	02	30
Teses	03	00	02	03	00	08
Total Geral	18	07	06	05	02	38

Fonte: Vieira (2015) autora.

Quadro 4 - Resultado de todas as buscas:

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância e Educação Profissional; Pedagogia da Alternância; Pedagogia da Alternância na Educação do Campo;	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Dissertações	12	05	14	12	04	47
Teses	04	00	02	08	04	18
Total Geral	16	05	16	20	08	65

Fonte: Vieira (2015) autora.

Quadro 5 - Dissertações selecionadas para análise:

Ano	Título	Autor
2011	“Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia Pronera/UFPB: Encontro de Teorias e Práticas de Educação Popular”	Deyse Morgana das Neves Correia
2013	A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional	Humberto Rodrigues de Lima

Fonte: Vieira (2015) autora.

Quadro 6 - Tese selecionada para leitura completa:

Ano	Título	Autor
2014	“O PROEJA no IFPA Campus Castanhal e a experiência da Alternância Pedagógica (2007 a 2009)”	Darlindo Maria Pereira Veloso Filho

Fonte: Vieira (2015) autora

Considero que a apresentação dos quadros representativos das buscas realizadas possibilitam visualizar o número de produções, de acordo com as palavras-chave, no período de 2011 a 2015; no entanto, esclareço que somente foram feitas leituras completas das produções representadas no Quadro 5 e 6, pelo fato de estarem diretamente relacionadas ao objeto deste estudo, ou seja, as práticas de ensino alicerçadas nos princípios da educação do campo e na formação integral dos educandos, por meio da Pedagogia da Alternância.

Dei início ao processo de análise, a partir da leitura dos títulos, resumos, palavras-chaves, e na sequência identifiquei o objeto da pesquisa e a metodologia adotada.

Nesse processo, observei cuidadosamente a riqueza de conteúdos que compunha as produções, os aspectos explorados e os focos de discussões priorizados. A partir desta etapa, selecionei aquelas com maior similaridade ao tema e aproximação do meu objeto de pesquisa, e realizei uma análise mais aprofundada. É oportuno deixar claro, ao leitor, que os critérios adotados partiram de minha autoria, conforme os apresento a seguir:

3.1 Das dissertações

Dentre as 10 dissertações, selecionei duas para análise, e, neste processo, busquei identificar o foco do estudo, os objetivos, questões orientadoras, categorias de análise, referencial teórico, metodologia, palavras-chave e considerações finais. Objetivei com a descrição das dissertações, abaixo apresentadas, socializar, de forma resumida os estudos realizados.

O estudo intitulado – **“Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia Pronera/UFPB: Encontro de Teorias e Práticas de Educação Popular”** - de autoria de Deyse Morgana das Neves Correia (2011)

pesquisou o curso de Licenciatura em Pedagogia Pronera/UFPB. A pesquisa se insere no observatório da Educação do Campo, e se propõe analisar as ações educativas desenvolvidas pelos educandos em formação, nos diferentes projetos educativos rurais; e identificar os impactos e os processos de mudança desencadeados nas comunidades rurais a partir das ações educativas promovidas pelos programas e políticas públicas analisados. (p. 20)

No entanto, para chegar a esta compreensão, a autora buscou analisar os desdobramentos das concepções e das práticas de Educação do Campo e alternância no Ensino Superior, a partir da realidade do Pronera; Compreender a Educação Popular como fundamento da Educação do Campo e da alternância; as repercussões do Curso de Licenciatura em Pedagogia Pronera/UFPB, a partir da formação com a Pedagogia da alternância, para o desenvolvimento dos assentamentos e de seus sujeitos.

Os referenciais legais e os dos suportes teóricos de Ludcke & André (1986) Araújo (2006) Begnami (2000) Boff (2010) Calvo (1999) Carmo (2008) Gimonet (2007) Pacheco (2006) Arroyo (2007) Fernandes & Molina (2004) Bourdin (2001) Makarenko (1986); Batista (2008) Benjamim (2000) Caldart (2010) Paiva (1987) Boaventura (2004) Bogdan & Bilklen (1994); Mello (2005) Minayo (2000); Gatti (2005) Gramsci (1985), entre outros, orientaram a compreensão dos desdobramentos e concepções do Curso de Pedagogia PRONERA/UFPB, fundamentado na educação do campo e na alternância.

As questões orientadoras desdobram-se da seguinte forma: A alternância como proposta pedagógica adotada no curso aponta elementos teóricos e práticos da Educação do Campo, enquanto herança da Educação Popular? E, sendo o PRONERA uma política voltada para o desenvolvimento do campo brasileiro por meio da formação educacional, como a adoção da alternância contribui para o desenvolvimento dos assentamentos e dos seus sujeitos?

A fim de atender às questões investigativas, foram eleitos os sujeitos dessa pesquisa, ou seja, os graduandos do segundo ano do curso de pedagogia/PRONERA.

A metodologia priorizada foi o Estudo de Caso, do tipo etnográfico, tendo em vista o pesquisador já possuir uma aproximação com o ambiente pesquisado e assim utilizar os conhecimentos existentes em prol do estudo. A abordagem se deu no

campo da investigação qualitativa, referenciada em Ludcke&André (1986) e na dialética de Kosik (1976) e Menezes (1992);

Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram uma combinação de várias técnicas e instrumentos, em alguns momentos, utilizados concomitantemente: pesquisa bibliográfica e documental, da observação, da entrevista e dos diários de campo, entrevistas individuais, coletivas, grupo focal, gravações de vídeos, de áudio e fotografias, a fim de garantir melhor qualidade na alocação e interpretação dos dados da realidade observada.

As categorias utilizadas para o estudo foram: Educação Popular, Educação do Campo, Alternância, Movimentos Sociais, Formação Humana.

Os dados coletados nas diversas fontes e instrumentos foram triangulados a partir das teorias de referência, levando em conta a análise documental, as informações alocadas nas entrevistas e as observações realizadas.

E, por fim, selecionei de forma sucinta, algumas considerações finais feitas pela autora do estudo em análise: “a Educação do Campo enquanto teoria e prática educativa é originária da luta dos movimentos sociais, frente o descaso do Estado com a educação no meio rural, que vem se colocando como crítica, como denúncia, mas também como uma possibilidade real de realização de propostas educativas transformadoras, nos aspectos políticos, sociais e pedagógicos. Segundo a autora, desse trabalho, a Educação do Campo, a cada dia, vem se fortalecendo, se consolidando, se estendendo dos movimentos sociais ao poder público, ganhando expressividade nas políticas públicas e nas ações direcionadas ao atendimento das demandas educacionais dos sujeitos do campo. Passando a ser uma via de formação e alternativa educativa em experiências na educação básica, profissional e superior.”

No entanto, destaca que a educação do Campo chega às universidades públicas, mas apenas mediante um processo de luta da sociedade civil, das universidades e dos movimentos sociais pressionando o Estado, o PRONERA, para que ocorram políticas de expansão de acesso da população do campo ao Ensino.

A dissertação intitulada- **“A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional”** de autoria de Humberto Rodrigues de Lima (2013), sob a orientação da Dr^a Acacia Zeneida Kuenzer, pesquisou o curso técnico em nível médio, integrado à educação profissional, ofertado nas Casas Familiares Rurais do Paraná –

CFRs, distribuídas nas cidades de Santa Maria D'Oeste, Sapopema e Pinhão, através da Pedagogia da Alternância.

A pesquisa busca compreender se a Pedagogia da Alternância, um modelo que veio da experiência da França e que sofreu adequações à realidade brasileira, pode se constituir enfim, numa política pública.

Neste intento, parte das seguintes questões de análise: 1) A Pedagogia da Alternância, tal como vem sendo desenvolvida nas Casas Familiares Rurais no Paraná, de forma integrada à educação profissional em nível médio técnico, se diferencia conceitualmente de sua forma desenvolvida até então, baseada na qualificação profissional? 2) A educação formal, em cursos desenvolvidos nas Casas, possibilita ou não uma formação sólida e integral, capaz de fortalecer a organização desses agricultores na manutenção do modo de organização do trabalho, quando toma como categoria a participação no processo de produção das condições concretas de sobrevivência? 3). Essa formação possibilita a organização do trabalho no núcleo familiar, de modo a fortalecer a resistência ao modelo de desenvolvimento em curso na agricultura brasileira? 4). Essa proposta educacional dialoga com os movimentos sociais, com vistas à constituição de políticas públicas para esse segmento social? 5). Essa proposta, ao articular trabalho e educação, pode contribuir para a resistência e, portanto, para a permanência não subordinada dos povos no campo? 6) ou não atende às necessidades objetivas de vida desses sujeitos, encaminhando-os a uma situação de alienação e dependência, por não lhes fornecer nenhuma possibilidade de superação das dificuldades originadas e promovidas pela organização da produção, sob a óptica do sistema capitalista, em curso no campo?

O referencial adotado pelo autor, para análise, na pesquisa foram, no campo metodológico, as categorias trabalho, totalidade, contradição e mediação; na categoria de conteúdo, resistência, campo e educação, como categorias que possibilitarão a compreensão da totalidade.

Os sujeitos da pesquisa foram jovens egressos do curso técnico em agropecuária e em agroecologia das três CFRs, com idades entre 18 e 22 anos; filhos de agricultores e moradores rurais; três coordenadores; seis profissionais (monitores, professores da base nacional comum, professores das disciplinas técnicas); dez pais de alunos; o presidente da associação; os 02 coordenadores pedagógicos regionais das bases territoriais, onde as Casas estão localizadas; a coordenadora pedagógica

geral da Arcafar-Sul. Da Seed-PR, os sujeitos foram a chefia da época (2003-2010) e a coordenadora pedagógica, responsável pelo acompanhamento das CFRs no mesmo período. A estratégia metodológica, adotada pelo autor, foi pela realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, e pela análise documental.

As Palavras-chave adotadas foram: educação do campo, educação profissional, ensino médio integrado, Pedagogia da Alternância.

Destaco algumas das conclusões geradas pela pesquisa, segundo o pesquisador: “a primeira é que a formação técnica trouxe para dentro das propriedades familiares, um saber originário dos estudos realizados nas CFRs, e, com isso, uma maior confiança por parte das famílias e conseqüentemente uma outra forma de gerir a produção; as Casas Familiares Rurais têm alcançado seu objetivo proposto, de promover a formação técnica profissional de jovens filhos de agricultores rurais, através de uma formação referenciada nos seus princípios fundantes, com ênfase e valorização da identidade cultural camponesa, de modo que os jovens tenham a opção de continuar vivendo no campo, porém com acesso ao conhecimento. Nesse sentido, através dessa pedagogia, as Casas realmente têm contribuído para a inserção social e profissional desses jovens filhos de agricultores familiares rurais.

Os sujeitos da pesquisa, em especial os jovens, reconhecem na Pedagogia da Alternância uma oportunidade para estudar, pois, se não fosse essa forma diferenciada, não teriam como estudar e auxiliar nas tarefas cotidianas da propriedade. Os jovens justificam, ainda, o sucesso desta vivência pedagógica pela não evasão e reprovação tão comum nas escolas tradicionais. Fato que se deu em decorrência do trabalho desenvolvido e da relação muito mais próxima, entre os jovens, professores e monitores.

Uma problemática percebida pela pesquisa foi o perfil docente diferenciado. Esta diferença se deu devido às parcerias com a Seed, no provimento de cedência de professores para atuarem nas CFRs, fato que gerou a separação entre os denominados de professores (áreas da base nacional comum) e os monitores (área técnica). Para a Arcafar/Sul os professores cedidos têm a identidade de “professor” à moda tradicional, criando, segundo o ponto de vista do autor, uma separação que pode ser superada com mais facilidade, através do tempo de convivência no planejamento coletivo e no próprio trabalho interdisciplinar, que, segundo tanto os professores como os monitores vem sendo construído. A fim de evitar que aconteça

o mesmo que ocorre nos cursos integrados nas escolas “tradicionais”, onde ainda se presencia a fragmentação dos conhecimentos básicos e técnicos, criando uma valorização de um, em detrimento ao outro.

Outra consideração apresentada pelo autor é que o planejamento coletivo é importante e pode ser considerado como um dos ganhos para que se possa avançar na perspectiva da integração da educação profissional ao ensino médio e que a alternância possibilita, com mais facilidade, a relação teoria e prática como práxis. E que a organização do ensino médio integrado se completa com o trabalho interdisciplinar desenvolvido na Pedagogia da Alternância.

E por fim, a educação profissional integrada ao ensino médio com a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma demanda a ser explorada e aprofundada na academia, nos aspectos que orientam a Pedagogia da Alternância, a fim de termos, bem claro, quais os consensos e divergências intrínsecos nesta forma de ensinar e aprender.

Para o autor, são notórios os avanços relacionados à área da educação pública de qualidade no campo, devido às contribuições da Pedagogia da Alternância.

Em relação ao problema inicial da pesquisa de identificar se a proposta de educação da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares, agora na perspectiva da integração da educação profissional ao ensino médio, na formação de técnicos em agropecuária e agroecologia, o autor confirma que pode, sim, levar à efetivação de uma política pública para a população do campo, com o real domínio do conhecimento e da tecnologia, tornando-se, portanto, uma educação emancipatória.

As CFRs se apresentam como um potencial para a sua região de atuação no que diz respeito à disseminação dos conhecimentos técnicos no campo, através da escolarização dos filhos dos agricultores; no entanto, é preciso ficar claro que a educação por si mesma não dá conta de atender, sozinha, a todas as demandas da população do campo, sendo, pois necessária a constituição de políticas públicas intersetoriais que garantam o direito e as condições de permanência do agricultor familiar no campo.

3.2 Da tese

Seguindo na construção do Estado do Conhecimento, passo, a seguir, para a

Tese “O PROEJA no IFPA Campus Castanhal e a experiência da Alternância Pedagógica (2007 a 2009)”, de Darlindo Maria Pereira Veloso Filho (2014). Esse trabalho teve por objetivo geral investigar a experiência da alternância pedagógica do PROEJA no IFPA Campus Castanhal e suas contribuições à qualidade de vida no Assentamento João Batista II, a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009).

Os empreendimentos de estudo têm os seguintes objetivos: a). Desvelar historicamente a instituição do PROEJA e a Pedagogia da Alternância no IFPA Campus Castanhal; b). Refletir sobre a experiência da alternância pedagógica no PROEJA a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009), no propósito de evidenciar achados relevantes sobre a prática pedagógica, da passagem de uma prática acrítica, para outra voltada às necessidades do homem do campo; c). Destacar as práticas de manejo sustentáveis na relação com a alternância pedagógica, a partir do enfoque agroecológico.

O estudo realizado foi desenvolvido a partir das seguintes questões: Como o PROEJA, através da alternância pedagógica, contribuiu para a melhoria de qualidade de vida no assentamento João Batista II em Castanhal – Pará, a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009)? Com objetivo de subsidiar o problema, serviram de base para investigação da temática as seguintes questões: A). Como foi instituído o PROEJA e a Pedagogia da Alternância no IFPA Campus Castanhal? B). Como ocorreu a experiência da alternância pedagógica no PROEJA contada a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009)? C). Como foram efetivadas as práticas de manejo sustentáveis, na relação com alternância pedagógica, a partir do enfoque agroecológico?

A pesquisa revela uma reflexão problematizada em diferentes aportes teóricos da história e memória, dentre eles: Paul Ricoeur (1989, 1991, 2010), Dosse (2001), Creswell (2007), Schütze (2010), Strauss & Corbin (2008), Bergson (1990, 2011), Le Goff (2003), Bossi (2009), Delgado (2006), Ciavatta (2005). Paulo Freire (2004), e outros diálogos, que contribuiriam para dar conta do objeto.

Sujeitos da pesquisa: A turma do PRONERA-PROEJA (de 2007 a 2009) com sete educandos moradores do Assentamento João Batista II em Castanhal no Estado do Pará. A pesquisa teve dois espaços de investigação: o tempo/espço escola no

Instituto Federal do Pará Campus Castanhal e no tempo/espaço comunidade no Assentamento João Batista II.

Categorias propostas: Pedagogia da Alternância e desenvolvimento sustentável, todas emergentes do campo. E, as palavras-chave: PROEJA; IFPA; Alternância Pedagógica; Desenvolvimento Sustentável; Assentamento João Batista II.

A metodologia priorizada tem por referência os princípios da pesquisa qualitativa e o método utilizado para o alcance dos objetivos de pesquisa foi a História e Memória contada através das narrativas de sujeitos. Os achados a partir da oralidade foram complementados pela reflexão sobre alguns documentos, dentre eles: Documento Base do PROEJA-Médio (2007), Decreto nº 5840/06 e principalmente o PPC do Curso Agropecuária-PROEJA do IFPA Campus Castanhal (2013). A análise documental, segundo o autor, foi relevante e complementou as informações e outros aspectos da questão, possibilitando uma melhor compreensão das dificuldades vivenciadas por aqueles que buscam a qualificação profissional através de uma formação diferenciada daquela que presenciaram em suas histórias escolares.

Foram realizadas doze entrevistas, e selecionadas nove; os critérios adotados foram: cinco gestores, sendo quatro professores, dentre eles três que participaram ativamente do PROEJA. Dos sete educandos, três permanecem ligados ao Assentamento; este também foi um critério de escolha. Dos assentados foram quatro entrevistas e três as selecionadas devido à qualidade das informações sobre a experiência vivenciada durante o período do recorte tempo/espaço da pesquisa.

Quanto aos procedimentos de coleta e análise de informações, a escolhida foi a entrevista narrativa, que teve como referência os blocos de questionamento, na qual os entrevistados ficaram bem à vontade para fazer sua narrativa;

Destacamos alguns achados da pesquisa: A pesquisa aponta que a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos sempre fizeram parte das lutas por uma educação de qualidade, expressa pelo anseio de uma formação integrada.

Segundo o pesquisador, a luta pela qualidade educativa, continua gerando muitos embates, fruto das reivindicações dos movimentos sociais, das organizações não governamentais, dos professores, da sociedade civil como um todo. Uma luta que não tem a bandeira do governo, como muitos acreditam, mas sim foi e continua sendo resultante dos embates promovidos em encontros nacionais e internacionais onde a EJA esteve em pauta.

Um outro achado evidencia a característica peculiar do IFPA Campus Castanhal que, historicamente, sempre trabalhou com elementos do campo, antes mesmo da implantação do PROEJA na instituição. Já haviam sido feitas ofertas de cursos, buscando alternativas de formação para os filhos de agricultores os quais eram jovens e adultos.

Em decorrência do cenário institucional, o PROEJA teve sua especificidade e singularidade, em relação aos saberes produzidos, reorganizados sob o enfoque da agroecologia com a formação integrada, tendo por base a Pedagogia da Alternância; isso tornou essa experiência não só diferente, mas também significativa e bem-sucedida, onde se apontam baixíssimos índices de evasão.

Os achados nas narrativas dos gestores, egressos e assentados evidenciam que o PROEJA, por meio da alternância pedagógica, fez significativas intervenções através das atividades planejadas.

A turma do PROEJA/PRONERA foi uma experiência inicial no Assentamento João Batista II, considerada positiva, porém não suficiente para fazer a mudança da consciência dos assentados; assim, as ações educativas devem ser permanentes, até concretizar uma alternativa que continue a contribuir na qualidade de vida dos assentados.

Então, ao concluir essa etapa do Estado do Conhecimento, apresento minhas considerações sobre as leituras realizadas:

Nos estudos selecionados, verifiquei uma análise sistematizada da Pedagogia da Alternância com o propósito de compreender a metodologia formativa na escolarização daqueles que residem no campo, na formação dos educadores e no ensino técnico profissional. Questões que se desdobram em objetivos específicos diferenciados, aproximando-se, em sua maioria, no intento de identificar nas experiências realizadas suas contribuições formativas, na perspectiva do desenvolvimento integral e na qualidade de vida dos sujeitos do campo.

Percebi semelhanças entre os trabalhos apreciados e a minha pesquisa, porém o que os diferencia é o campo onde se deu a investigação, os sujeitos e as particularidades na implantação da estrutura curricular e metodológica, resultando em uma sempre nova experiência, mesmo conservando os princípios que compõem a proposta formativa da Pedagogia da Alternância.

Assim, a presente pesquisa se insere às demais experiências pioneiras e favorece a composição de subsídios para pesquisadores, educadores, gestores e sociedade que pretendam pensar, organizar e implementar uma proposta que tem o trabalho como princípio educativo e o compromisso com a educação para todos presente, porém sem desconsiderar as culturas locais, as necessidades e interesses dos sujeitos, que são balizadores de uma proposta educativa.

Conforme nos sinalizam Teixeira, Bernartt & Trindade (2008, p. 229).

[...] a Pedagogia da Alternância vem sendo utilizada há mais de quarenta anos no Brasil, mas continua sendo grande a carência de estudos a respeito do tema, bem como de suas características pedagógicas e das atividades praticadas no seio desse modelo de formação[...].

Com base nessa realidade, mais uma vez, destaco a relevância da minha pesquisa.

4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA METODOLOGIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o movimento histórico da Pedagogia da Alternância, enfatizando sua origem e sua expansão, e as instâncias responsáveis por organizar as instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância. Busco também destacar, da Pedagogia da Alternância, a organização curricular, as formas de diálogo, a construção da proposta pedagógica, os instrumentos pedagógicos e as formas avaliativas.

São inúmeros os estudos e publicações acadêmicas com apresentação de inovações pedagógicas críticas à pedagogia tradicional, com apelos a novas formas de ensino e à vinculação entre escola e realidade, isto é, um movimento advindo do meio acadêmico, de anúncio do que deve ser aplicado, do que deve ser aprendido, visando ao público escolar.

Na Pedagogia da Alternância, as experiências dos alunos, vivenciadas na vida cotidiana, sejam elas no aspecto pessoal, profissional, entre outros é que orientam os estudos, a pesquisa, isto é, vão ao encontro da teoria. O que muitas vezes contraria o que vem fazendo a academia⁹ pois, parte das experiências, do empírico para a teorização, e nesta relação, estuda-se algo próximo, aplicável: a vida pessoal, profissional e cultural, com ganhos de aprendizagem para todos os envolvidos no processo.

Assim, reuni neste capítulo, alguns elementos facilitadores para elaboração compositiva do que vem a ser a Pedagogia da Alternância, e como esta representa uma proposta diferenciada do que vem sendo oferecido na escola tradicional, em especial o que é oferecido para o público do campo.

4.1 Pedagogia da Alternância: origem e expansão

A Pedagogia da Alternância, surgiu na França, por volta dos anos 1935, a partir do movimento das famílias agrícolas, coordenado pelo padre Granereau, e foi implementada na *Maison Familiale Rurales*, primeiro Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA). Um dos fatores responsáveis pelo surgimento desta pedagogia,

⁹ Em geral, a orientação acadêmica, em especial em experiências de estágio, é de partir da teoria para a prática.

foi a desmotivação dos filhos dos agricultores com o ensino escolar e o aumento dos índices do êxodo do campo. Os jovens, deixavam o meio rural para seguir seus estudos e, na cidade, além de encontrarem um ensino só voltado para o meio urbano, poucas oportunidades tinham de realizar uma formação profissional. (GIMONET, 2007),

Com o propósito de mudar esta realidade, as famílias agrícolas da França, juntamente com o padre da região e líderes sindicais organizaram a Pedagogia da Alternância, uma metodologia diferenciada das pedagogias veiculadas no sistema formal de educação do meio urbano, no propósito de melhor atender às necessidades educacionais dos jovens camponeses.

Begnami e Burghgrave, (2013) destacam que a diferença desta metodologia, está no fato de ser originária do interesse do público camponês e do uso de instrumentos e processos pedagógicos referenciados no diálogo de saberes; a valorização da experimentação, das culturas, o estímulo ao exercício da produção do conhecimento e da superação da dicotomia teoria e prática, objetivando com esta condução pedagógica, à formação integral dos Alternantes.

Um outro diferencial é que essa pedagogia possui um calendário que permite, ao educando, estudar e continuar suas atividades na propriedade rural. Salientam, ainda, Begnami e Burghgrave (2013) que esta estratégia de viabilizar a presença dos povos do campo na escola, sem comprometer suas atividades na propriedade, pode parecer, a princípio, simples, mas no contexto brasileiro, é uma prática inovadora,

Neste sentido, posso inferir que a Pedagogia da Alternância é uma proposta resultante de um movimento de luta, de expressão do povo do campo, em contraposição aos modelos de educação tradicional, que propõem um mesmo modelo de ensino para diferentes sujeitos sociais, desconsiderando a cultura, experiências e realidades sociais dos envolvidos no processo educativo, distanciando, desta forma, os saberes da vida dos saberes escolares.

De acordo com Estevam (2012), um CEFFA é uma instituição educativa, com características de casa-escola e tem como propósito a formação integral dos jovens filhos de agricultores, alternando o tempo e o espaço, os conteúdos de formação geral e profissional, sem abandonar suas atividades na propriedade, pois os jovens passam uma semana no CEFFA em regime de internato e três semanas no seu meio sócio familiar.

A partir das primeiras experiências nas casas das famílias agrícolas, a proposta formativa em alternância foi aos poucos se delineando e constituindo uma estrutura metodológica própria, auferindo um contingente de adeptos em diferentes continentes, realidade que, mais tarde, demandou uma organização em nível mundial das Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural, representada pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural- AIMFR.

Segundo Nosella (2014), os objetivos da Associação Internacional das EFAs são:

- coordenar, promover e desenvolver as atividades de todas as organizações de EFA no mundo;
- Representar e defender os interesses das EFAs perante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relacionamento com eles;
- Difundir e defender os princípios definidos no Código Pedagógico das EFAs perante a opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares;
- A pedido de interessados, assessorar instituições na criação de novas EFAs e na organização de Uniões Regionais ou Nacionais;
- Velar especialmente para que estas novas instituições respeitem o Código Pedagógico das EFAs;
- Fomentar a comunicação e o intercâmbio de experiências e de material didático entre as EFAs do mundo;
- Promover a criação de serviços comuns necessários para o melhor funcionamento da associação e especialmente de um serviço central de informação e de investigação pedagógica. (NOSELLA, 2014, P.72)

De acordo com dados históricos apresentados por Nosella (2014), A AIMFR foi fundada em Dakar (Senegal) no ano de 1975, no propósito de representar as diferentes instituições promotoras de Escola de Formação por Alternância para jovens do meio rural, sem qualquer forma de distinção racial ou ideológica. As CEFFAs, para A AIMFR, são:

[...]centros de educação de formação profissional e geral integral, para jovens do meio rural, qualquer que seja sua origem e sua formação anterior, que se caracterizam pelos princípios fundamentais seguintes: A alternância educativa que permite uma formação associada: profissional e geral; A participação das famílias constituídas em associações de base, na formação, na gestão e no funcionamento ordinário de cada Centro e, por extensão, em todo o meio rural; A educação e a formação integral das pessoas que favoreça a promoção pessoal e coletiva; A promoção e o desenvolvimento do meio em que se integram, assim como a animação social e cultural que promove a formação permanente.(NOSELLA,2014, p. 72).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância teve início em 1968, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo- MEPES, berço fundador da primeira iniciativa educacional para população rural, Escola da Família Agrícola (EFA) brasileira.

As primeiras Escolas das Famílias Agrícolas (EFAs) tiveram início nos municípios de Anchieta e Alfredo Chaves, no estado do Espírito Santo, na década de 60, por iniciativa do jesuíta italiano Padre Humberto Pietrogrande. O padre, ao tomar contato com as péssimas condições econômicas e sociais da população do interior de Capixaba-ES, se sensibilizou com a triste realidade da população do interior de Capixaba (NOSELLA, 2014).

Duas grandes razões mobilizavam as contribuições do padre jesuíta: uma razão institucional, ou seja, a área em questão estava sob a tutela dos jesuítas da mesma província a que ele pertencia. A segunda motivação, um ideal, ou seja, a Igreja, começava a assumir um novo espírito “induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizadora, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo” (NOSELLA, 2014, p.62).

A partir dessa perspectiva, estas razões motivadoras levaram o padre a desenvolver ações e ir em busca de parcerias que pudessem melhorar as condições de vida desta população, o que lhe pareceu viável através da criação de duas entidades: uma Sociedade ítalo-brasileira, que se responsabiliza pelo “desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo” e outra entidade jurídica, chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)* no propósito de possibilitar assinaturas de convênios e captação de recursos à associação dos amigos do Estado do Espírito Santo. Iniciativa que se efetivou com sucesso.

Uma das primeiras iniciativas, destas instituições foi financiar bolsas de estudo na Europa para sete (7) jovens rurais, dois (2) assistentes sociais e um (1) técnico agrícola da ACARES, e dois (2) Assistentes rurais, a fim de que se abastecessem de conhecimentos sobre a prática formativa por Alternância. (NOSELLA, 2014).

Neste mesmo período, chegaram no Brasil três (3) técnicos italianos, para juntamente com o padre, elaborarem um plano de ação a ser desenvolvido em alguns municípios do interior do Espírito Santo, no propósito de criar escolas que pudessem contribuir na formação dos jovens, de forma diferenciada das escolas convencionais. (Idem). Dessas iniciativas, decorre a criação do Movimento de Educação e Promoção Social do Espírito Santo (MEPES), em 25 de abril de 1968, entidade com expressão jurídica de todo o movimento das EFAs, no estado do Espírito Santo, que tem por finalidade:

A promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange a elevação cultural, social e econômica dos agricultores. (NOSELLA, pág 64).

A partir das primeiras experiências no Estado do Espírito Santo, as EFAS se expandiram para diferentes estados do Brasil. Segundo dados veiculados na Agência Brasil¹⁰ até 2014, existem 264 escolas comunitárias (EFAs e CFRs) com alternância em todo o País.

Em decorrência da expansão do número de EFAS, foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), em 1982. A UNEFAB é uma organização não governamental ONG, sem fins lucrativos, filiada à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) que tem por propósito defender, representar e acompanhar o estabelecimento dos princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância.

A UNEFAB tem por missão prestar assessoria pedagógica e administrativa, acompanhar processos formativos dos monitores e gestores da Pedagogia da Alternância, entre outras atribuições, que fomentem a articulação e parcerias em prol das condições de execução pedagógica e financeira e legais das (Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) no Brasil.

Para a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) "Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos".¹¹

Tendo por objetivo:

"Facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação".¹²

Além da UNEFAB, que congrega as EFAs e as ECORs brasileiras, existe também a Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR que reúne as Casas Famílias – CFRs em duas grandes regiões do país, a Associação Regional

¹⁰ Notícia vinculada em 28/11/2014 às 19:44 Agência Brasil, http://busca.ebc.com.br/nodes?utf8=%E2%9C%93&q=Pedagogia+da+altern%C3%A2ncia&site_id=agenciabrasil

¹¹ A definição de uma EFA, encontra-se no seguinte endereço eletrônico: http://www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.VtMCLPkrLIU

¹² Os objetivos de uma EFA, encontra-se no seguinte endereço eletrônico: http://www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.VtMCLPkrLIU

das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil – ARCAFAR Norte/Nordeste, abrangendo o Maranhão, Pará e Amazonas, regional com sede no Maranhão e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, abrangendo o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, regional com sede no Paraná.

Na região de abrangência da ARCAFAR-SUL, existem 42 casas no Paraná, 22 em Santa Catarina e 8 no Rio Grande do Sul, conforme Lima (2013).

No propósito de efetivar, fortalecer e obter reconhecimento do governo Federal, as EFAs e CFRs estabeleceram um documento comum, com definição da composição representativa no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, a base pedagógica e formativa, bem como a definição da nomenclatura “CEFFAs” para designar todos os Centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância no Brasil.

As estruturas organizativas das CEFFAs brasileiras, compreendida pela organização a nível mundial (AIMFR), nível nacional (UNEFAB) e pelas regionais (MEPES, ARCAFAR Norte/Nordeste e ARCAFAR-SUL), e os movimentos sociais do campo vêm influenciando a consolidação da Pedagogia da Alternância no âmbito prático e legal.

A exemplo desta realidade, cito o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Resolução 1, de 3 de abril de 2002, que regulamenta a Educação do Campo, reconhecendo que a Educação “deve contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), n.1 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) que refere sobre os dias letivos para aplicação na Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Portaria Nº 1.071, de 20 de novembro de 2015, que regulamenta o Cômputo das matrículas em instituições comunitárias do campo, conforme o disposto no inciso II do § 1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007¹³ e o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

¹³ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

Os aportes legais, que tratam do reconhecimento, estruturação e concepção de educação do campo e de alguns elementos da Pedagogia da Alternância podem ser considerados como expressão das conquistas e das lutas desencadeadas pelos movimentos sociais ao longo da história, representadas pelas instâncias Mundial, Nacional, Estadual e Regional.

Com base nesta breve contextualização histórica do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, é possível inferir que a educação, no contexto rural, vem sendo transformada por movimentos instituintes que se articulam em busca do direito e da qualidade da educação do campo.

O direito de todos à educação ao acesso e à permanência na escola está definido na Constituição Brasileira (art. 206); no entanto, na prática este direito ainda demanda muitas conquistas para que se efetive de fato, principalmente para o povo camponês, fortemente marcado pelo descaso e desinteresse governamental no provimento de políticas públicas educacionais voltadas aos seus interesses e necessidades.

As lutas dos movimentos sociais rurais pela educação do campo são históricas e se estendem aos dias atuais, por meio de reivindicações e negociações, tanto no campo das políticas para acesso e permanência da população camponesa na escola, quanto para a mudança de concepção de educação do campo.

Caldart (2002, p. 69) destaca que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam uma conquista dessa caminhada. E uma mostra dessa conquista está o parágrafo único do Artigo 2º:

“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país”. Ainda os Artigos 9, 10 e 11 especificam que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar as políticas educacionais” determinando a abertura à participação democrática dos seus protagonistas; que nas escolas do campo está garantida a gestão por meio de mecanismos que possibilitem as relações entre a escola, a comunidade e os movimentos sociais. Esses mecanismos devem viabilizar a participação de todos, garantindo a autonomia das escolas de modo solidário e coletivo para discutir os problemas do campo, “estimulando a autogestão no processo de elaboração desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.”

Os movimentos sociais lutam por uma educação integrada ao projeto de emancipação social e política, de modo a fortalecer a cultura e os valores das

comunidades camponesas, uma educação vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconizam que ela seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade.

Desta forma, destaca-se a valorização da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo e metodologias adequadas às necessidades do estudante. (BRASIL, 2010). Para tanto, conforme Art. 7º., das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I – organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental ;II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade metodológica para atender à realidade do estudante do campo.

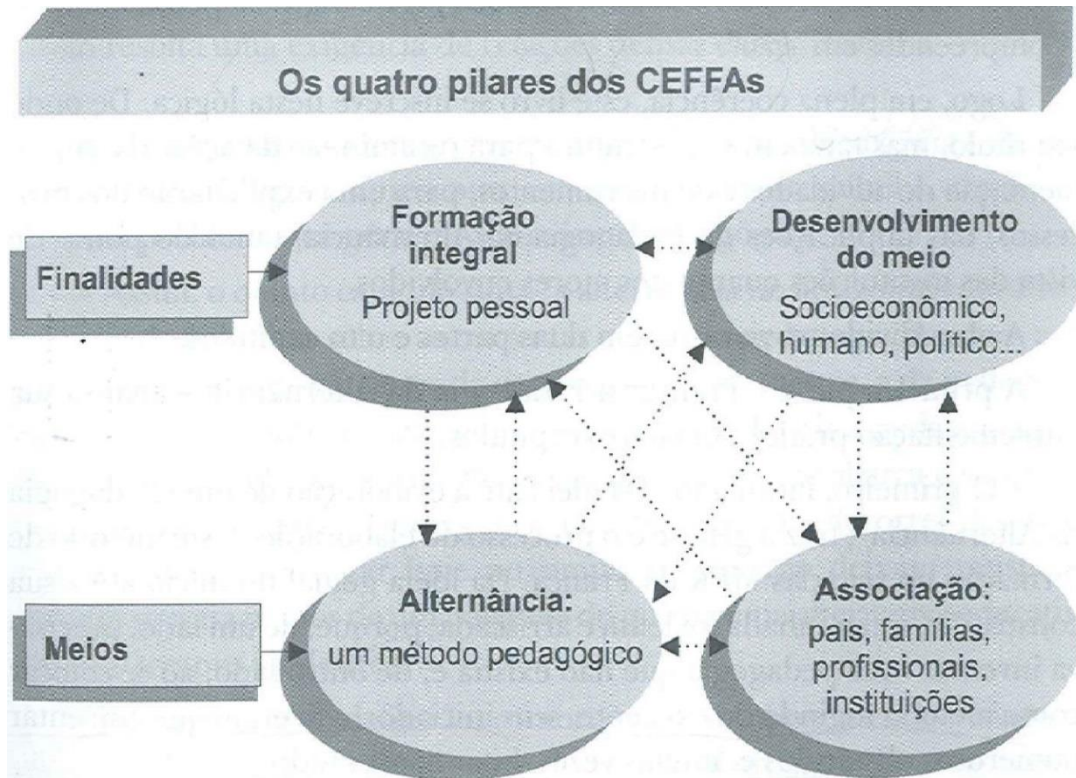
Na sequência deste capítulo, entendo ser necessário trazer para este estudo a proposta formativa alternada, que estrutura a Pedagogia da Alternância. São recorrentes a veiculação de concepções separatistas, que tendem a colocar em margens distintas os saberes empíricos e saberes teóricos, formação escolar e formação para vida, formação técnica e formação humanística, entre outros binarismos presenciados nas concepções propagadas nas instituições escolares. A Pedagogia da Alternância, ao contrário destas dicotomias, busca a unidade destas relações, na perspectiva de uma formação integrada.

4.2 Pedagogia da Alternância: os espaços e tempos formativos interligados

Na Pedagogia da Alternância, a formação dos sujeitos ocorre em dois espaços e tempos distintos, ou seja, na propriedade familiar e na instituição/escola. No propósito de garantir a unidade educativa dos dois espaços e tempos, faz uso de

instrumentos pedagógicos próprios, entre eles o caderno da realidade, o plano de formação, as visitas e viagens de estudo. Para tanto, A formação por alternância das CEFFAs, alicerça-se em quatro pilares, conforme está representado abaixo.

Figura 1- Os quatro pilares dos CEFFAs:



Fonte: PUIG CALVÒ (2006, p. 66)

Uma situação que complementa essa estrutura é a organização do calendário escolar. No calendário são considerados dias letivos o tempo e as horas que os alunos passam na família/comunidade e o tempo que o aluno passa no centro de formação/escola, bem como os aspectos socioculturais, geográficos e a legislação vigente. (Parecer 01/2006)

Em geral, as horas e dias letivos anuais, nos CEFFA, ultrapassam o exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, que é de 800h e 200 dias letivos, devido às diversas atividades de pesquisa, estudo e práticas organizadas nos espaços e tempos escola/comunidade. (Parecer 01/2006). A duração do período do tempo família/comunidade e do tempo de formação escolar é definido no projeto do curso e de acordo com cada realidade.

A dinâmica do ensino ocorre a partir das experiências dos Alternantes em direção aos saberes acadêmicos e às bases curriculares nacionais, desenvolvidas a

partir da pesquisa e do plano de formação do educando. Toda essa abordagem é mediada pelo educador em parceria com o grupo dos Alternantes, resultando em um saber ressignificado pelo próprio educando e para o local onde reside.

Gimonet (2007), caracteriza esta prática de ensino como sendo:

[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (GIMONET, 2007, p. 44-45).

Com essa perspectiva os saberes construídos na experiência são resultantes de uma vivência cultural, de heranças históricas, adquiridas ao longo da vida. Ao recorrermos a memória de nossa existência podemos facilmente identificar o convívio, desde a infância, com diferentes grupos sociais e das aprendizagens realizadas. Todos os momentos vividos e convividos nos resultam em aprendizagens, mesmo que não tenhamos clareza, consciência disto. Desta forma, podemos crer que ensinamos e aprendemos em diferentes tempos e espaços nas interações que realizamos no decorrer de nossa existência. Assim o processo de formação profissional, compõe uma das partes do aprendizado, mas outras se somam a ela e constituem o sujeito real.

Segundo Brandão (2005):

“[...] podemos chamar cada uma destas unidades de vida e de destino de *comunidades aprendentes*. Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha de vida. Lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão também inter-trocando saberes entre elas. Estão se ensinando e aprendendo. (BRANDÃO, 2005, p. 88).

Neste sentido, interagimos com diferentes tipos de *comunidades aprendentes*, constituídas por singulares saberes, habilidades e maturidades. Cada componente de um determinado grupo age, responde e interage conforme suas experiências pessoais e de interação. Em decorrência destas vivências vamos nos constituindo enquanto pessoas, enquanto profissionais.

A partir desta compreensão, acreditamos que a valorização da experiência do Alternante, simboliza respeito aos saberes produzidos ao longo da história de uma comunidade.

Pessotti considera que:

[...] a pessoa se educa mais pelas situações em que vive do que apenas pelas tarefas que realiza na escola. E a ligação da escola com a ambiência familiar que faz com que o jovem reflita sobre o meio em que vive. Fazer desse meio o seu ponto de referência. Constitui um dos fatores que lhe permitirá ultrapassar as barreiras que o cercam do isolamento do meio rural, ligando-o ao processo do desenvolvimento. (1975, p. 37)

Assim, podemos dizer que a alternância possibilita vivências educativas, desencadeadas por problematizações relativas à realidade, seja na escola ou na comunidade, e neste movimento formativo o educando é estimulado a assumir o protagonismo do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Pacheco e Grabowski:

Na prática pedagógica alternante, os jovens saem do mundo da contemplação para o mundo da atuação, pois são eles que fazem a sua história, definem seu trabalho e buscam o desenvolvimento. Nessa rotina de construção aprende-se além da profissão, os valores humanos necessários para a confirmação deste ser junto à ordem social como parte coletiva e individual, em busca de uma vida mais digna e cidadã. (2011, P. 15)

Diante do exposto, posso inferir que um ensino é significativo quando possibilita ao jovem continuar aprendendo a partir de suas vivências, de situações cotidianas e de ser o protagonista de sua aprendizagem.

Para Begnamie Burghgrave, os Alternantes, assim como suas famílias e associações, participam diretamente da gestão pedagógica, administrativa e política dos centros de formação e, nessa coletividade, estabelecem resistências e possibilidades para a permanência no campo, numa perspectiva de produção sustentável da vida e do compromisso com uma sociedade mais justa e fraterna. “São eles que reinventam novas formas de existência, de sociabilidades, de fazer a escola, de produzir e socializar saberes.” (2013, p. 23).

O ensino com estas referências, tende a manter os jovens, famílias e educadores motivados, pois vivenciam, juntos, experiências prazerosas de aprendizagem pessoal, social e profissional. Para Assmann (1998)

[...] a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem. (p. 29).

Desta forma, a dinâmica da Pedagogia da Alternância requer que os propósitos formativos e os princípios que nortearão o significado da alternância estejam bem definidos pela equipe de trabalho.

“Sem projeto ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. (GIMONET: 2007, p. 28).

Assim, cada experiência formativa por alternância expressa uma certa singularidade, pois é resultante da definição dos rumos formativos que lhe confere identidade. Neste sentido, podemos considerar que todo enunciado não é neutro, pois se constitui de ideologias e múltiplos sentidos, advindos das relações dialéticas com a realidade social, cultural, política e econômica.

Ao reconhecer a existência de muitas possibilidades, de diferentes concretizações de experiências em Pedagogia da Alternância desenvolvemos um olhar atento ao conjunto destas definições, e, conseqüentemente suas singularidades.

Conforme os estudos de Gimonet (2007, p.120) há três tipos de formação por Alternância nos CEFFAs:

- a) A falsa alternância, também denominada de *alternância justaposta*, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si;
- b) A *alternância aproximativa*, cuja organização didática associa os dois tempos de formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma.
- c) A alternância real, também chamada de *alternância integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

A Alternância que referenda esta pesquisa é a Alternância integrativa real ou copulativa, integração concebida por nós, como uma orquestra, onde é possível identificar a harmonia de diferentes vozes, entoando num mesmo sentido a música escrita numa partitura, resultando uma composição integral e transformadora do meio.

4.3 Pedagogia da Alternância: os instrumentos pedagógicos e suas finalidades

Para efetivar uma alternância integrativa, ao longo das experiências históricas dos CEFFAs, foram elaborados instrumentos pedagógicos próprios, que vêm sendo

utilizados até os dias atuais. São eles: o Plano de Formação, o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade ou Caderno Didático, as Viagens e Visitas de estudo; os Estágios, Serões, visitas às famílias; Avaliação; Colocação em Comum; Fichas Didáticas; Intervenções Externas – palestras, seminários, debates. (Nosella:2014); (Gimonet:2007). Na sequência do texto, faço uma breve apresentação de cada instrumento pedagógico, a fim de facilitar ao leitor a compreensão de suas aplicabilidades.

4.3.1 Plano de Formação:

O Plano de Formação para os Alternantes se estrutura a partir das definições das finalidades a serem perseguidas, por parte da instituição em que a proposta educativa irá se desenvolver. Entre estas definições, estão o nível de ensino, o público, a base curricular, perfil do Alternante e do formador, a corrente pedagógica, o tipo de alternância, entre outros elementos que irão compor o conjunto formativo.

As instituições que optam pela formação alternada atendem, preferencialmente, jovens e adultos em níveis escolares diferenciados, o que demanda uma seleção de conteúdo, estratégias e organização particularizada para cada público em formação, mesmo que em alguns itens ocorram poucas variações.

A escolha por um e por outro público, demanda clareza das diferenças existentes entre estes, que se diferenciam pelas motivações e histórias de vida, condição de aprendizagem motora, afetiva, social, cognitiva, pontos fortes e fracos, subjetividades distintas, fato que requer definições e organizações curriculares diferenciadas para cada um deles.

4.3.2 O Plano de Estudo:

Com base em Gimonet (2007) e Nosella (2014), o Plano de estudo começa a ser elaborado nos primeiros encontros realizados nos CEFFA, e conta com a colaboração de todos os integrantes do grupo na apresentação de contribuições ao plano de estudo de cada um dos Alternantes. Assim, é fundamental, em especial no início desta construção, que no desencadeamento das discussões do grupo ocorram práticas animadoras, estímulo às manifestações, escutas atentas e respeitosas de

cada sujeito-singular, bem como boas intervenções, provocações, de tal forma que aguace o Alternante à pesquisa, às observações, ao estudo da realidade.

A arte está em valorizar, da simples até a mais elaborada manifestação, de tal forma que o Alternante se sinta à vontade para participar, narrar, relatar, questionar, interrogar, contestar e sugerir, sem medo dos julgamentos do certo e do errado, rumo ao movimento construtivo, à criticidade, à autonomia e ao exercício da democracia no grupo.

O Alternante precisa se sentir respeitado e à vontade para se expressar, pois é das suas manifestações sobre suas experiências cotidianas, profissionais, culturais e sociais que surgem os indicativos de quais conteúdos irão compor o plano de pesquisa, ou guia de estudo, a ser realizado no tempo família/comunidade. Uma vez identificados quais serão os focos do estudo, passa-se à segunda etapa que é a da escrita do plano.

Ambas as etapas metodológicas de construção e escrita do plano de estudo demandam dos Educadores clareza quanto à forma de realizar essa proposta formativa: que sujeito pretendem contribuir para formar, planejamento e muita sensibilidade, compromisso e dedicação, pois a qualidade formativa vai depender da construção dessas duas etapas. A forma como será conduzido este processo será determinante na formação alternada e na motivação dos jovens e de seus familiares.

4.3.3 Caderno Didático:

Em relação ao instrumento “Caderno Didático”, segundo Gimonet (2007), ele é um instrumento pedagógico e formativo com no mínimo seis efeitos: o de articulação dos espaços-tempos da formação da vida e da escola (CEFFA); o do registro da exploração; o efeito das relações, encontros; o diálogo; o efeito da expressão; o efeito de contribuir na formação geral ou global, de preparação para a formação permanente, desde que a orientação formativa, alicerçada no plano de estudo, possibilite ao educando criar sua “obra prima”.

[...] isto é, se os Planos de Estudo permitirem uma leitura apurada, circunstanciada, crítica da realidade de vida através das pesquisas, das discussões e reflexões dos adolescentes sobre momentos de vida familiar, profissional, social com suas atividades, suas dificuldades, suas satisfações, sua prática. Se permitirem captar as dimensões culturais do ambiente onde cada um vive. Se oportunizarem encontros, relações, diálogos, confrontação

com os atores deste ambiente. Mas também se propiciarem abordagem no tempo e no espaço onde pessoas trabalham e atuam, fazem e desfazem a história, o ambiente, os contextos de vida e sua cultura. (GIMONET, 2007, p.41)

Dessa forma, com base em Gimonet (2007) e Nosella (2014), percebo que o Alternante envolvido nesta dinâmica de olhar pesquisando e sentindo a realidade vivenciada em sua propriedade faz desse caderno um instrumento de expressão, de construção e de autoria frente aos achados pessoais, sociais, culturais e profissionais, e um ótimo recurso de memória escrita. Acabando por se constituir em uma “obra prima”, do seu criador.

Ao retornar para o espaço-escola, o texto do caderno é apresentado ao grupo ou a parte do grupo. Em relação à intensidade do nível e do tipo de questionamentos que o educador proporá ao grupo, a definição será feita a partir dos planos de estudo, e pode variar entre questionamentos simples e mais complexos.

Nessa atividade de colocação das experiências no grupo é que surgem os indicativos de conteúdo, de estudo, pesquisas e direcionamento formativo.

4.3.4 A Colocação em Comum:

A apresentação dos apontamentos/escritas pelos Alternantes no grupo, segundo Gimonet (2007) é um dos momentos mais significativos, pois possibilita a construção do conhecimento em parceria. Saberes diferentes são postos à disposição um dos outros, numa relação natural de complementação, confrontação, análise e diversidade de ideias. Na vida cotidiana, nem sempre aprendemos com mestres, mas em parceria com os outros, resultando sempre em aprendizagens pessoais únicas.

Embora, muitas vezes, se vivencie situações, desafios e conteúdos iguais ou parecidos, as aprendizagens serão diferenciadas, por conta da singularidade e história que cada sujeito constrói ao longo da vida.

Neste sentido a colocação em comum, possibilita aos Alternantes expandir saberes em relação a sua cultura pessoal e profissional vivida na propriedade, a partir das aprendizagens compartilhadas.

É no momento da socialização, conforme Gimonet (2007), que se possibilita ao Alterante: [...] favorecer uma expressão e uma confrontação do ganho da experiência para, em seguida, chegar à síntese, a ideias gerais e a um questionamento. (p. 43).

A qualidade desse momento de socialização e formação está diretamente relacionada ao plano de estudo, aos investimentos teóricos realizados pelos Alternantes e ao ambiente incentivador por parte da animação pedagógica para que o educando possa expressar suas ideias gerais, realizar sínteses e questionamentos. E neste contexto, conforme Gimonet:

[...] as perguntas são importantes, devido a sua pertinência, sua clareza, sua incitação à análise e à reflexão. A variedade e a progressão devem ser procuradas na dificuldade e para deixar cada vez mais as iniciativas com o grupo. (2007, p. 44)

A pertinência desta metodologia, estimulará o grupo à continuidade do estudo, da pesquisa e da observação crítica das práticas pessoais e profissionais realizadas no espaço família. O Alternante, a partir dos investimentos formativos, realizados no CEFFA, estará em condições de realizar novas expressões, no caderno da realidade, para novamente ser colocado em comum.

Na alternância, o estudante vivencia a dinâmica, do estudo, da experiência prática e da pesquisa, buscando em cada atividade, uma aproximação dos saberes do cotidiano, com os aportes teóricos e vice-versa. E, a cada exercício, elabora suas próprias considerações e síntese, num movimento em busca de saberes significativos. De acordo com Gimonet o caderno da realidade é um instrumento que visa atender aos seguintes objetivos:

Garantir a relação entre as noções teóricas e os saberes da experiência ou realidade da vida.
Favorecer a formação associada, incluindo, além dos conteúdos técnicos, conteúdos gerais (científicos, geográficos, históricos, econômicos... segundo os temas de estudo).
Ser um instrumento de trabalho para que os jovens sejam atores de sua formação e “aprender a aprender”. O acento está sendo colocado no método e o Caderno Didático é concebido, em seguida, como um grande exercício (anotar exemplos práticos, fatores, observações e perguntas, sublinhar, numerar, extrair as ideias gerais, as definições, deduzir consequências práticas...) [...]. (2007, p. 52).

Desta forma, posso dizer que o caderno da realidade, a partir de seus objetivos, distancia-se do que costumeiramente presenciamos na escola tradicional.

4.3.5 As Viagens, as Visitas de Estudo e as Intervenções Externas:

A visita de estudo, as viagens e as intervenções externas têm o propósito de possibilitar aos Alternantes conhecerem novas formas de serviços, de lugares e de

saberes, realizar comparações, ouvir relatos de experiências de profissionais, entre outros ganhos advindos desta prática. Atividade que irá exigir do Alternante observação, percepção, escuta atenta dos relatos, anotações, questionamentos e, em alguns momentos, exercícios práticos.

No entanto, é preciso que o Alternante veja sentido nas atividades propostas. Segundo Gimonet (2007, p.47), “é a pertinência que constitui um primeiro elemento de êxito. Pertinência relativa ao tema tratado e ao conteúdo da semana, mas também em relação à maturidade e às capacidades dos Alternantes.”

Assim, planejar as visitas de estudo, as viagens e as intervenções demandam considerações à pertinência de planejamento anterior, durante e posterior às atividades propostas, de modo a estimular, preparar o Alternante para a observação, para a escuta e para a intervenção questionadora, a fim de garantir um melhor aproveitamento desta experiência.

Destaco, além da pertinência e do planejamento, duas considerações para efetivação das atividades de visita, viagens e intervenção:

O educando precisa estar preparado para a ação de observar. Conforme Morin (2010, p. 147), “é necessário que os jovens recuperem a capacidade da observação. Afirmativa alicerçada nas observações do comportamento das pessoas, que pouco observam o que está ao seu redor. ”

Realidade que pode ser fruto dos modos de transmissão do conhecimento histórico, vivenciados por inúmeras gerações e que tiveram suas capacidades de observação, curiosidade, criticidade, anuladas em nome da obediência aos saberes docentes, à memorização, a repetições sem questionamentos.

Recuperar a capacidade de observar pressupõe um olhar atento, dirigido para diversas dimensões de uma mesma experiência, buscando “a dimensão da globalidade”¹⁴. Assim para que os jovens aproveitem a experiência de conhecer outros espaços formativos, que não só a escola do CEFFA, o exercício da observação, da curiosidade e da criticidade, precisam ser preparados anteriormente às visitas, às viagens e às intervenções externas.

¹⁴ Morin (2010) [...] O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

Me referencio em Morin (2010) para acrescentar que se o Alternante for instigado, terá condições para o exercício da observação, da curiosidade, do rigor, do respeito aos fatos observados, extrema clareza e precisão da descrição, assim como costuma fazer com assuntos do seu dia a dia e que são do interesse deles.

Desta forma, se estará preparando os Alternantes para a cientificidade, para o empreendimento da pesquisa, do estudo e revisão de ideias, posturas e práticas; sejam elas pessoais, profissionais, culturais, econômicas, políticas, entre outras dimensões de uma situação observada.

4.3.6 O Processo avaliativo na Pedagogia da Alternância:

Se ensina, de fato, avaliando e se avalia, sem dúvida, ensinando.

Both, 2008

O princípio contido nesta citação, ratifica nosso entendimento de que o ensinar e o avaliar estão estritamente relacionados; na ausência de qualquer um destes processos, as aprendizagens ficam comprometidas. Para Both (2008, p.22), “ o ensinar e o avaliar estreitam laços tão profundos que ambos perdem a razão de ser quando estes são quebrados”. Desta forma, a prática avaliativa, pressupõe unidade e simultaneidade na prática de ensino. No entanto, é imprescindível ter claro domínio de conceitos de avaliação, planejar a ação avaliativa e, neste processo, definir a composição avaliativa a ser conduzida no decorrer da formação.

Com base nos pressupostos epistemológicos, metodológicos e corrente pedagógicos orientadores da Pedagogia da Alternância, podemos dizer que as avaliações em formação alternada não se limitam ao conteúdo, expandem-se às demais dimensões formativas previstas no plano de formação, no propósito de acompanhar o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando ritmos e tempos de cada sujeito singular.

Ampliamos a compreensão de que, ao longo da vida, somos avaliados de forma e em tempos diferenciados devido a nossa singularidade. Se recorrermos a nossas memórias de como aprendemos a caminhar, falar, comer de forma autônoma, ler, escrever, embora seja possível encontrar semelhanças, cada um de nós realizou estas ações em tempos e sob formas diferentes. O mesmo ocorre com todas as aprendizagens realizadas, até mesmo na escola. Conforme Gimonet (2007).

No cotidiano da vida, o alternante realiza aprendizagens espontâneas, informais e aleatórias ao contato do meio, das situações, das pessoas.... Ao atuar, ao tentar, ao sonhar, ao receber conselhos ou informações ele irá garantir outras de maneira mais estruturada. Tudo isto constitui a experiência e suas aprendizagens que sempre produz efeitos sobre a pessoa. (GIMONET, 2007, P. 141)

Por esta razão, as avaliações devem ser particularizadas, buscando acompanhar o desenvolvimento do educando a partir do processo formativo que o Alternante está vivenciando, evitando comparações com outros Alternantes e expectativas originadas fora do processo pessoal de cada sujeito. Daí a importância de que a prática avaliativa se alie aos propósitos formativos e estes sejam comprometidos com o avanço de cada sujeito em formação. Luckesi (2005) define o ato de avaliar da seguinte maneira:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; (LUCKESI, 2005, P. 6).

As escolhas em relação à prática avaliativa e à forma de expressá-las ao Alternante estão estritamente relacionadas às concepções de educação que embasa a proposta educativa, bem como a clareza de qual sujeito se está formando, para qual sociedade e mundo planetário.

A avaliação sinaliza, orienta e coloca em movimento os saberes dos Alternantes e dos Educadores, ambos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Ao contrário do que comumente costumamos presenciar nas escolas¹⁵, a avaliação deverá servir de alavanca positiva, a nos impulsionar ao alto, ao salto e à retomada, rumo às aprendizagens.

Toda avaliação concebida desta forma requer um acompanhamento atento do processo de aprendizagem do Alternante, fazendo uso de instrumentos avaliativos que contribuam para o registro detalhado do desenvolvimento individual de cada educando. De acordo com Luckesi (2005), nas atividades escolares a função diagnóstica é importante porque vai dar sentido à função pedagógico-didática. Esta

¹⁵ Em geral, o processo avaliativo nas escolas tem por foco o quantitativo, o seja, o resultado, a nota, objetivando aprovar para série seguinte.

função ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas.

Desta forma, o uso da pontuação para expressar os resultados alcançados pelo Alternante exclui, limita, oculta, o verdadeiro processo de aprendizagem vivenciado pelo Alternante. Segundo Luckesi, (2005):

A nota esconde nela mesma o seu verdadeiro significado, que não vem à tona num primeiro momento, em razão de nosso comprometimento com o significado costumeiro de que nota e avaliação são conceitos que se equivalem, quando, de fato, isto não acontece. (LUCKESI, 2005, P. 6)

Nesse sentido, diagnosticar a aprendizagem implica em formar parceria com o Alternante, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem, atitude que requer bom senso por parte do Educador, no propósito de buscar em suas opções e condução a melhor forma de acompanhar o processo de aprendizagem do Alternante. Para Both (2008, p. 42) “Quem avalia deve encontrar-se impregnado de senso de justiça, de compreensão e de interesse em acompanhar todo processo de aprendizagem, formando com ele uma combinação perfeita”.

Na Pedagogia da Alternância o processo avaliativo é compromisso de todo grupo envolvido no processo de ensino e de aprendizagem, assim, a participação de todos os segmentos no planejamento e acompanhamento das aprendizagens e necessidades educativas dos Alternantes são fundamentais. Nesta ação vivencia-se um processo de saber dizer, ouvir e propor no propósito de contribuir à formação de sujeitos solidários, comprometidos com o bem viver de cada um na sociedade, no meio ambiente.

No capítulo a seguir, explico a concepção formativa integral na perspectiva da Educação do Campo que, em geral, vem embasando a Pedagogia da Alternância ao longo de seu desenvolvimento histórico.

5 APROXIMAÇÕES ENTRE OS PRINCÍPIOS DA PROPOSTA BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE SE APROXIMAM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

A compreensão do sentido da formação integral, na perspectiva da Educação do Campo, implica, antes, reconhecê-la como um embate dentro de um processo histórico de luta contra a hegemonia dominante, que tenta colocar a educação escolar a serviço da lógica produtiva capitalista.

A luta contra hegemônica no campo da educação tem, na educação popular, uma referência histórica por conter, em sua expressão, pensamentos epistêmicos-metodológicos de uma educação crítica-libertadora-integral e emancipadora da população excluída da escola na idade convencional e oprimida pela lógica dominante.

A Educação Popular tem no ano de 1960 seu marco histórico com o educador Paulo Freire, os grupos populares e os movimentos sociais como desencadeadores de lutas pela democratização da educação pública, laica e gratuita como direito social.

A perspectiva educativa desses grupos, na época, era de valorização da cultura nacional por meio da cultura do povo, tendo em vista a ameaça à dependência externa que assolava o país. Neste sentido, segundo Paiva:

Eles buscavam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política, esses métodos combinavam alfabetização e educação de base como diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerado fundamental a preservação e a difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país. (1987, p. 231).

As experiências educativas populares promovidas para a população do campo centraram-se na promoção de alfabetização e escolarização, nas organizações da juventude nos movimentos da ação católica, na atuação dos sindicatos rurais, na formação política dos trabalhadores e na luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação.

Neste sentido, é possível afirmar que as experiências e práticas pedagógicas de Educação Popular no campo, associadas aos movimentos sociais e à perspectiva socialista foram um marco histórico e influenciaram significativamente a estruturação dos referenciais teóricos e práticos, constituindo as bases filosóficas, políticas e pedagógicas da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais.

Decorre destas influências o entendimento do diferencial existente entre a

Educação Rural e a Educação do Campo. As proposições de uma educação rural estão basicamente vinculadas ao desenvolvimentismo no Brasil na década de 1930, e, no geral, ligadas ao interesse da classe dominante beneficiando as elites do meio rural (PALUDO, 2001), enquanto que a Educação do Campo, prima pela identidade e por uma educação direcionada aos grupos sociais do campo.

De acordo com Frigotto (2012), a denominação “Educação do Campo” é resultante das lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O sentido da nova denominação é de confrontar “a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de educação”, originárias das ciências positivistas, por fazer a leitura histórica e não linear dos fenômenos da realidade, por conceber os processos educativos escolares vinculados à luta por uma nova sociedade, implicando promover processos formativos mais amplos, na perspectiva da formação humana omnilateral, em meio os limites e possibilidades das relações sociais capitalistas. (FRIGOTTO, 2012, p. 279)

Segundo este mesmo autor (2012), o termo *Omnilateral* vem do latim e significa “todos os lados ou dimensões”. Neste sentido, Educação *Omnilateral* significa:

A concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, p. 267)

A Educação do Campo surge a partir do movimento “Por Uma Educação do Campo”, em 2002, baseado em experiências de educação que aconteciam nos Movimentos Sociais Populares (MSP), como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). E, como *Movimento*, foi se formando e tomando proporções significativas em todo território brasileiro, constituindo uma proposta de Educação que leva em conta o trabalho, a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem do e no campo (CALDART, 2012).

Ainda de acordo com a mesma autora, a Educação do Campo, enquanto conceito em construção, ainda que vinculada ao movimento da realidade que a construiu, configura-se, no período de 2012, como:

[...] Categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas

transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p.257).

Neste sentido, as discussões acerca da Educação do Campo implicam diretamente na discussão em torno da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, podendo ser agricultores camponeses, agricultores familiares, quilombolas, indígenas e demais assalariados atrelados à vida e ao trabalho no meio rural.

Discussões que, segundo Frigotto (2012), devem estar expressas nos processos pedagógicos referenciados na educação do campo, pelo entendimento que:

E é dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da Educação do Campo, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral. (p. 273)

Neste sentido, os projetos pedagógicos, alicerçados na Educação do Campo, devem expressar o movimento constante de luta pelo direito à educação emancipadora, ao respeito à cultura da população do campo, buscando neste processo as dimensões do trabalho ontológico, formativo em sua integralidade.

Segundo Ramos (2005), uma educação de qualidade deverá possibilitar acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, aos bens culturais, entre outras dimensões, uma educação de qualidade e não somente a uma educação só para o trabalho manual ao lado de uma educação intelectual. “Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”. (Ramos, 2005, p. 5)

Para Gadotti, o trabalho compreende a atividade teórico-prática, por meio da qual os seres humanos se transformam transformando a realidade, podendo ser entendido como práxis, isto é, como atividade teórico-prática. Ou seja, “o trabalho é a práxis, social, cultural e produtiva, por meio da qual o ser humano transforma a natureza, adequando-a às suas necessidades vitais, materiais e culturais” (2012, p.2).

No entanto, no capitalismo, o valor de uso do trabalho foi se tornando valor de troca, enquanto “mercadoria, empobrecendo, coisificando, embrutecendo e desumanizando o trabalhador”. (Idem, 2012). Contudo, é o trabalho como valor de uso que o faz princípio educativo e que garante seu caráter formativo. Enquanto valor de

troca não é possível constituir-se com princípio educativo. E é com essa compreensão que se referencia o princípio formativo da Pedagogia da Alternância, desenvolvida a partir das Escolas Família Agrícola.

Observando o processo de organização da Pedagogia da Alternância no Brasil, é possível perceber que suas orientações pedagógicas são condizentes com o movimento da Educação do Campo, que, por sua vez, reconhece a histórica experiência das Escolas Família Agrícola em seu processo de constituição. O que significa dizer que há uma identidade de princípios e objetivos no que se refere à construção de um processo educativo e de sociedade comprometido com a classe trabalhadora, em específico com o trabalhador e a trabalhadora do campo, de maneira que seja efetivamente libertador, conforme Freire (1999), tendo em vista a construção de uma nova hegemonia.

Porto Júnior afirma que a educação desejada tem em seu projeto a emancipação humana, a superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica, e que coloque o conceito trabalho como práxis humana, no propósito de os sujeitos estarem preparados ao diálogo transformador da realidade pessoal e social, por meio de rupturas com os modos de produção capitalista. “Não no plano idealista, mas a partir das contradições do próprio capitalismo em seu desenvolvimento”. (2014, p. 89).

Diante do exposto, posso dizer que a Educação do Campo tem um projeto claro e preciso em relação à educação desejada, tendo em vista a utopia de uma sociedade justa e ecologicamente correta, perspectiva que se aproxima dos princípios da Pedagogia da Alternância.

6 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral requerida pelos movimentos sociais é de longa data, em especial após a instalação dos modos de produção do sistema capitalista, que condicionam a força criativa do homem ao reducionismo da produção capital, como estratégia de condicionamento e de exploração da força de trabalho. Assim, há por parte dos movimentos sociais do campo o reconhecimento da extrema relevância para a classe trabalhadora, e conseqüentemente para a sociedade em geral, da formação integral dos sujeitos em processo escolar, tendo em vista as possibilidades de formar sujeitos autônomos e capazes de contribuir para um desenvolvimento político, econômico, cultural e social, de forma justa.

No entanto, a formação integral idealizada pelos movimentos sociais tem sido, ao longo da história, um campo de disputa no meio social, em especial no meio escolar, tendo em vista a forte influência da ideologia dominante na condução dos rumos do ensino.

Conforme Saviani (2007), o ensino escolar surgiu a partir da apropriação privada da terra e das mudanças nos modos de produção, marco histórico da separação do trabalho e educação e da divisão dos homens em classes. O que, por sua vez, levou à organização escolar em duas modalidades, “a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária”. Segundo Saviani (2007, p. 155) “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. Ou seja, uma formação para preparar dirigentes. E, a segunda, associada ao próprio processo de trabalho”.

Observa-se que a educação escolar, desde sua origem, tem por intenção a formação humana e, em geral, é fortemente influenciada pelos modos produtivos do trabalho. Neste sentido, a intenção formativa dependerá da concepção de homem e de sociedade em que se fundamenta a proposta escolar.

Para Porto Júnior (20014, p. 20):

[...] são construídos caminhos/trajetórias escolares diferenciados para funções diferenciadas no processo produtivo: uma educação para aqueles que se ocuparão do gerenciamento, outra educação para aqueles que se ocuparão da execução das tarefas. Tal formulação busca garantir uma formação diferenciada para as classes dirigentes, relegando uma formação de segunda classe e voltada predominantemente para o “Saber fazer” para a classe trabalhadora.

No entanto, ressalta Porto Júnior (2014, p.19) que o Projeto formativo pensado

para atender aos interesses burgueses, no contexto atual, entra em contradição devido: “a incapacidade da burguesia nacional, subordinada à burguesia internacional, no capitalismo dependente, de realizar as transformações necessárias para um desenvolvimento nacional autônomo”.

Esta realidade dependerá de uma formação humana capaz de produzir avanços civilizatórios e sociais em nível de competitividade na economia, o que demandará outros rumos formativos que não mais para a execução de processos específicos de trabalho.

Abre-se assim, a partir desta contradição do modelo formativo projetado pela burguesia para a classe trabalhadora e as exigências produtivas globalizadas, a possibilidade de “um caráter mais abrangente de discussão da proposta da formação humana, representando um importante espaço de disputa de rumos para a sociedade como um todo.” (PORTO JÚNIOR, 2014, p.19)

Neste contexto, pensar o papel da educação escolar na formação humana passa pela clareza do projeto de homem e sociedade que se está construindo.

A educação do campo, assim como a Pedagogia da Alternância, no contexto das disputas dos rumos da sociedade, se apresenta como um projeto contra-hegemônico de homem, de sociedade e de modo de produção. As lutas dos movimentos sociais nas questões que envolvem o trabalho, a cultura e o conhecimento surgiram mediante a divisão dos homens em classes e das contradições originárias desta divisão. A partir deste marco até os dias atuais, várias experiências históricas de lutas e resistências marcaram a história do povo, em especial do povo camponês.

Conforme Caldart (2012, p. 261)

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo.

A aposta na educação do povo camponês tem em seus propósitos a formação de uma classe trabalhadora capaz de enfrentamento da atual hegemonia. Para tanto, a luta por uma educação escolar que tenha por base a formação integral ou omnilateral é condição necessária à formação de sujeitos capazes de inserção profissional em condições de escolha, de posicionamento, de resistência a um modelo capitalista explorador da força de trabalho dos “não proprietários” e das diversas

dimensões da vida planetária, sem qualquer compromisso com a vida saudável, pois tem como propósito o lucro para a classe “proprietária”.

Neste sentido, são atuais as disputas em torno dos rumos formativos dos sujeitos sociais, observadas entre os movimentos sociais e a hegemonia dominante.

E a Pedagogia da Alternância, originária da organização das famílias agrícolas em constante processo de construção, apresenta-se como uma proposta educativa que coloca a educação a favor da libertação da realidade opressora, isto é, coloca-se além das teorias da reprodução, tendo por horizonte o protagonismo e a consciência política dos educandos, elegendo o trabalho como princípio educativo.

As referidas bases epistemológica e social, presentes desde a origem da Pedagogia da Alternância na França em 1935, fomentadas em meio às lutas dos agricultores rurais por seus direitos básicos e diminuição do êxodo rural, sofreram várias influências, tendo em vista a existência de diferentes perspectivas formativas de sujeitos sociais. Segundo Ribeiro (2008, p. 40):

[...] tanto na Europa quanto no Brasil, é possível captar, nas práticas/concepções dos sujeitos políticos coletivos, a existência de projetos sociais e educacionais em disputa. Tais contradições têm o potencial de iluminar os projetos de sociedade perspectivados pelos sujeitos coletivos que constroem suas propostas pedagógicas assentadas sobre a relação trabalho produtivo e educação escolar.

Nesse sentido, são evidentes as disputas pelos rumos formativos escolares, em especial, aqueles que articulem trabalho-educação, tendo em vista a influência do sistema capitalista. Considerando que a essência do homem “é um feito humano” (SAVIANI, 2007, p.154) e que “só a educação não transforma a sociedade. Tampouco a sociedade se transforma sem ela” (FREIRE, 2000, p. 31), optamos por investigar uma experiência que se apresenta como uma proposta educativa orientada pela perspectiva da formação integral.

Para um melhor esclarecimento do leitor, a organização escolar priorizada neste trabalho é a mesma dos CEFFAs e das bases do Movimento Internacional da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMF), consideradas como “aquilo que uma instituição educativa deve necessariamente ter para poder ser considerada como CEFFA”, ou seja, formação por alternância tendo por propósitos a formação Integral e o desenvolvimento do meio rural. Para tanto, desenvolve-se por meio da Pedagogia da Alternância e da parceria da Associação

Local, sob a responsabilidade das famílias e da comunidade. CALVÒ; GIMONET (2013, p.37)

Em relação às referências teóricas de formação Integral já tratamos mais especificamente no Capítulo 4. Porém destaco a definição que melhor comunica o referencial sobre a formação integral, orientador da Pedagogia da Alternância, apresentada por Marirrodriaga (2013, p. 75-76), da seguinte forma:

A Formação Integral concebida pelos CEFFAs- compreende aspectos técnicos e profissionais, mas também humanos, familiares, sociais, éticos espirituais em consonância com a natureza transcendente do ser humano- pode ajudar a tomar consciência da importância da busca pelo bem comum e desenvolvimento de cada pessoa, de cada família, de cada comunidade.

Frente ao pressuposto de que os rumos formativos escolares se vinculam à concepção de homem e de sociedade que se pretende formar, enveredamos na busca dos fios curriculares tecidos nessa experiência, a fim de compreender os limites e as possibilidades desta organização e prática de ensino, em meio ao sistema capitalista, a fim contribuir com outros projetos que articulem trabalho-educação, em especial para o público do campo.

6.1 O caminho metodológico

Nesta etapa apresento as concepções e opções metodológicas para a realização desta pesquisa.

Segundo Gerhardt; Silveira (2009, p. 13) [...] “a metodologia indica a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo”

O conceito faz alusão aos métodos de investigação que permitem obter certos objetivos numa ciência. Neste sentido, a metodologia explícita, de forma detalhada, toda a ação desenvolvida no método/caminho de referência utilizado no trabalho de pesquisa.

No entanto, conforme Severino (2007), não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa, ainda, referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada. Posicionamento que se complementa com a abordagem da complexidade implicada no método, de acordo com Morin (2005, p. 337-338):

o método torna-se central e vital: — quando há, necessária e ativamente, re conhecimento e presença de um sujeito procurante, conhecente, pensante;

— quando a experiência não é uma fonte clara, não equívoca do conhecimento; — quando se sabe que o conhecimento não é a acumulação dos dados ou informações, mas sua organização; — quando a lógica perde seu valor perfeito e absoluto; — quando a sociedade e a cultura permitem duvidar da ciência em vez de fundar o tabu da crença; — quando se sabe que a teoria é sempre aberta e inacabada; — quando se sabe que a teoria necessita da crítica da teoria e a teoria da crítica; — quando há incerteza e tensão no conhecimento; — quando o conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e interrogações.

Assim a escolha da metodologia é algo muito singular, com múltiplos sentidos, tendo em vista a complexidade implicada nas diferentes concepções de homem, de ciência e de identificação do pesquisador.

Nesta perspectiva, compõe as escolhas para a realização desta pesquisa o pressuposto de que os homens são seres histórico-sociais, produtores de conhecimentos e que a história da humanidade é uma produção humana em decorrência das relações de trabalho.¹⁶

Neste sentido, o pesquisador ao se aproximar do objeto de pesquisa e fazer sua compreensão, demanda não somente um esforço, mas um “*détour*” Kosik (1995, p.13) o que implica, no pensamento dialético, distinguir apresentação e conceito da coisa, num processo que não se restrinja apenas a diferenciar duas formas e dois níveis de conhecimentos da realidade, mas sobretudo o valor das duas qualidades das práxis humanas. (KOSIK, 1995, p. 13). Assim, dito de outra forma, a dialética parte dos fatos empíricos da realidade em direção ao concreto, por meio da ciência e da filosofia. Para tanto, a dialética de Kosik (1995) só é possível numa outra percepção de ciência, que não mais aquela referenciada na ciência positivista.

De acordo com Kuhn (1998, p. 192-193), o conceito de revolução científica

não é uma violação dos padrões científicos, mas uma questão nova, precisamente porque se refere a técnicas de persuasão ou a argumentos e contra-argumentos em uma situação onde não pode haver provas, exigindo precisamente por isso uma espécie de estudo que ainda não foi empreendido. Teremos que nos contentar com um exame muito parcial e impressionista. [...] a pergunta acerca da natureza do argumento científico — quando envolve a persuasão e não a prova — não pode ter uma resposta única ou uniforme. ” (P. 192-193)

Desta forma, o modelo kuhniano de ciência normal e de revolução faz com que se abandone a antiga verdade como correspondência e reflexo de uma realidade estável e mecânica, linear e cumulativa do processo do conhecimento científico. O

¹⁶ Trabalho no Sentido Ontológico: “O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.” SAVIANI (2007, p. 154).

saber científico, nesta perspectiva, é instável pois é relativo e dependente de contexto.

Neste novo paradigma de ciência, segundo Kosik (1995, p. 43-44)

“[...] o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos - pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores [...]. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético.”

Com base nos pressupostos apresentados, busquei, na sequência deste capítulo, responder ao problema de pesquisa: **Como ocorreu a experiência de implementação do curso técnico de Agroecologia, desenvolvida com a Pedagogia da Alternância como fundamento à formação integral e a partir dos princípios da educação do campo?**

Quanto aos objetivos propostos para esta investigação, busco: **Compreender a experiência de implementação do curso técnico de Agroecologia, desenvolvida com a Pedagogia da Alternância e a partir dos princípios da educação do campo.**

E os objetivos específicos:

Analisar os limites e possibilidades da utilização da Pedagogia da Alternância como metodologia para a formação integral, de forma a aproveitar os resultados desse estudo a outras propostas de formação para os educandos do campo.

Investigar as práticas que contribuíram para a formação integral a partir da integração do conhecimento;

Identificar as dimensões formativas desenvolvidas no curso.

Assim, optamos pela seguinte organização: Apresentação do campo de investigação; os sujeitos participantes da pesquisa; o método de pesquisa e seus procedimentos; os instrumentos de coleta de dados e as etapas que integraram a análise e a interpretação dos resultados.

6.2 Apresentação do campo de investigação

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa teve como *locus* o Centro de Educação Popular Pesquisas Agroecológicas – CEPPA. No ano de 2013, foi desenvolvido, neste centro, o Curso Técnico em Agroecologia na forma subsequente, em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-

grandense – IFSul, através do PRONATEC. Assim, na sequência apresentaremos as duas instituições envolvidas na execução do projeto.

O CEPPA é uma instituição sem fins lucrativos, com sede no Assentamento Estância Camboatá (Roça Nova), município de Candiota – RS, atualmente trabalha em convênio com o INCRA, desenvolvendo projetos, nas áreas de Assentamentos dos municípios de Candiota, Aceguá e Hulha Negra, na construção de centros multiuso nas comunidades, redes de água, cacimbas, cisternas e cursos de formação na área de artesanato em lã crua, apicultura e ervas medicinais.

A estrutura do CEPPA foi construída com recursos do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária sobre uma área pertencente ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo.

Na área do CEPPA existem tanques de piscicultura, construídos através de parceria com a Prefeitura de Candiota, bem como estufas e áreas agriculturáveis, além da BIONATUR, ligada à COONATERRA, empresa de beneficiamento de sementes agroecológicas situada ao lado das instalações. Além desta estrutura, o CEPPA possui alojamento masculino e feminino, com espaço para atender aproximadamente 50 pessoas, refeitório e Salas de Aula. Cabe salientar que toda a estrutura vem ao encontro das necessidades para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância.

Figura 2 - Vista aérea do CEPPA:



Vista área geral: canto inferior esquerdo – BIONATUR, os três prédios principais da sede do CEPPA, o refeitório e o alojamento. Observa-se também um dos tanques de piscicultura, além de uma estufa. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 3 - Imagem dos Prédios do CEPPA:



Fonte: Arquivo Pessoal

O IFSul, por sua vez, criado pela Lei Nº. 11.892, publicada no Diário Oficial em 30 de dezembro de 2008, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Tem como missão: “Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. ”

E, no cumprimento de sua missão tornou-se uma Instituição especializada e de referência na oferta de educação profissional, formando grande número de alunos em diversos níveis de ensino: médio integrado, técnicos subsequentes e concomitantes, PROEJA, Educação inicial e continuada de trabalhadores, graduação e pós-graduação em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, através dos seus 14 Câmpus, conforme pode se observar no mapa dos Câmpus do IFSUL, na figura abaixo:

Figura 4 - Mapa dos Câmpus do IFSUL.

- Câmpus do IFSul**
- 1** [Reitoria | Câmpus Pelotas | Câmpus Pelotas-Visconde da Graça](#)
 - 2** [Câmpus Bagé](#)
 - 3** [Câmpus Camaquã](#)
 - 4** [Câmpus Charqueadas](#)
 - 5** [Câmpus Gravataí](#)
 - 6** [Câmpus Avançado Jaguarão](#)
 - 7** [Câmpus Lajeado](#)
 - 8** [Câmpus Avançado Novo Hamburgo](#)
 - 9** [Câmpus Passo Fundo](#)
 - 10** [Câmpus Santana do Livramento](#)
 - 11** [Câmpus Sapiranga](#)
 - 12** [Câmpus Sapucaia do Sul](#)
 - 13** [Câmpus Venâncio Aires](#)



Fonte: <http://www.ifsul.edu.br/mapa>

Frente esta vocação de ofertar educação profissional, o IFSUL, em parceria com a gestão do CEPPA, assumiu o compromisso de elaborar, planejar e executar o Curso em Agroecologia, com recursos do Pronatec.

É importante destacar que a realização do Curso Técnico em Agroecologia na forma subsequente contou, além do CEPPA e Câmpus Bagé-IFSUL, com o apoio das seguintes parcerias: a Coordenação Regional do MST, Prefeituras (Candiota, Pinheiro Machado, Pedras Altas, Aceguá, Herval e Hulha Negra) através das Secretarias de Educação; 13ª Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria de Desenvolvimento Rural Pesca e Cooperativismo – SDR, Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos Ltda – COPTec, EMATER, Direção das Escolas Quinze de Junho de Hulha Negra- RS e Escola Oito de Agosto de Candiota, Embrapa Pecuária Sul, Embrapa Clima Temperado, FEPAGRO, INCRA, ICPJ, Secretaria de Educação, técnicos das ATES, COPTIL, COONATERRA, COOPERAL, Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental da Bacia do Rio Jaguarão (CIDEJA), Fórum de Desenvolvimento Regional Manejos das Águas e Combate aos Efeitos da Estiagem, Coordenadores dos

Assentamentos, Representantes dos CPMs e direção das Escolas do campo de ensino fundamental e médio.

O objetivo das referidas parcerias foi a necessidade de qualificar os filhos dos assentados, através de cursos técnicos, no propósito de que esta formação possa contribuir com melhores alternativas na qualidade de vida das famílias assentadas, sem abandonar o campo.

Para tanto, as instituições parceiras reuniram-se sistematicamente para planejar, organizar e desenvolver o projeto do Curso Técnico em Agroecologia na forma subsequente, tendo por escolha metodológica a Pedagogia da Alternância.

A opção pela Pedagogia da Alternância ocorreu pelo reconhecimento de que se trata de uma proposta metodológica que melhor atende às necessidades do público do campo. Destaca-se que este posicionamento vai ao encontro da descrição de escola, pensada para este público, feita por Gimonet (2007):

Criar uma escola que não prende adolescentes entre paredes, mas que lhes permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através dos da vida cotidiana, graças a uma alternância de estadias entre a propriedade familiar e o centro escolar. (GIMONET, 2007, p. 76).

Na próxima etapa descrevo os sujeitos participantes da pesquisa.

6.3 Os sujeitos participantes da pesquisa:

6.3.1 Os Alternantes:

Na Pedagogia da Alternância, os adolescentes e adultos são identificados como “Alternantes”. Segundo Gimonet (2007, p. 147):

Não devem ser considerados como “alunos de uma escola” na concepção tradicional, mas como atores socioprofissionais em formação com outros, em grupo. São portadores de experiências a comunicar e de questionamentos múltiplos.

Assim, o termo adotado nesta pesquisa é “Alternante”, pelo entendimento de que se trata de uma opção reveladora da epistemologia em que a Pedagogia da Alternância se estrutura.

Com o objetivo de preservar a identidade dos Educadores e dos Alternantes tão presentes por meio do nome próprio de cada um, opto por lhes dar nomes de pedras preciosas, por assim considerá-los. Assim, cada sujeito da pesquisa foi

denominado por pseudônimos, ainda que os próprios Educadores e Alternantes possam reconhecer-se por meio de suas falas e ações, presentes neste trabalho.

Do total de 30 Alternantes que ingressaram em 2013, 27 concluíram. Dos 27 Alternantes concluintes, 16 são do gênero masculino e 11 são do gênero feminino, cujas idades variam de 21 a 39 anos.

Desses sujeitos que concluíram a primeira turma do Curso Técnico em Agroecologia, em 2014, 26 estudantes são oriundos das áreas de Assentamentos dos municípios de Candiota, Aceguá e Hulha Negra, e 1 (um) estudante natural de Canoas, região metropolitana.

Participaram das entrevistas 8 Alternantes, correspondendo a 29,6% do total dos Alternantes, mas todos foram contatados, no decorrer dos meses de maio, julho e agosto de 2016.

É importante destacar que a intenção era ouvir todos os Alternantes, porém o contato com os egressos do Curso Técnico em Agroecologia demandou diversas tentativas de contato: por telefone, pelas redes sociais, e através da articulação dos administradores do CEPPA. Dificuldade que se justifica por se tratar de um grupo concluinte há mais de um ano atrás e muitos deles não estarem mais nos assentamentos.

A exemplo desta realidade, dois dos Alternantes foram encontrados, um em sua residência e outro em seu local de serviço, ambos residindo na área urbana da cidade de Candiota. Um outro Alternante respondeu às questões via e-mail, por estar residindo na Venezuela, pois faz parte da brigada internacionalista do MST daquele País.

Além da problemática dos Alternantes que não estão mais residindo nos seus lotes, enfrentamos a dificuldade de distância entre um assentamento e outro, bem como de sinais das redes de telefone e internet para fazer contato com os mesmos.

O clima foi outro fator que prejudicou a realização de algumas entrevistas, pois em alguns dias, previamente agendados, choveu intensamente, dificultando o deslocamento até o CEPPA, já que as estradas não são asfaltadas, apresentando, em dias chuvosos, barro e muita lama. Vencer os obstáculos naturais, na maioria das vezes criados pela chuva e erosão, pode ter sido um desafio extremamente perigoso. Este foi um motivo que nos levou a mudar algumas datas de entrevistas com os Alternantes.

6.3.2 Os formadores:

Na Pedagogia da Alternância, os responsáveis pelo processo formativo recebem uma outra denominação, que não mais aquela produzida na pedagogia tradicional, por não ser condizente com a corrente pedagógica em que se alicerça a Pedagogia da Alternância, ou seja, na “Pedagogia centrada na realidade ou pedagogia da complexidade” por implicar uma outra relação de ensino e de aprendizagem. Gimonet (2007, p. 111),

Assim, para Gimonet (2007, p. 107) são evidentes as diferenciações, tendo em vista seu estatuto e seus papéis serem “[...] diferentes segundo as orientações pedagógicas e sua denominação é fruto disto: mestre, docente, professor aqui; educador, monitor, tutor, animador da formação...ali. ”

Já Jesus (2013, p. 191) denomina o formador como “Monitor”, pois segundo esta autora:

Na Pedagogia da Alternância (PA), o professor é reconhecido como monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar os educandos em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional, daí o nome monitor, aquele que acompanha e ajuda os educandos em todas as suas atividades.

Diante do exposto, optei, nesta pesquisa, pela identificação do formador pelo termo “Educador”, conforme refere Gimonet (2007). No contexto do movimento da Educação Popular, os educadores, segundo Pereira (2010, p. 79), “caracterizam-se pela preocupação com o significado político e social da Educação, além do aspecto-econômico-corporativo. ”

Os Educadores participantes do Curso Técnico em Agroecologia foram selecionados de duas formas: Edital de seleção externa para função temporária de professor - PRONATEC, Edital Interno para educadores do Câmpus Bagé-IFSUL, para o desenvolvimento dos programas curriculares: Produção Animal e Produção Vegetal.

Na divulgação, edital externo, foram anunciadas 2 vagas para cada componente curricular, 16h semanais, compondo um total de 76 horas para cada educador. No edital estava especificado o nome do curso: “Curso Técnico em Agroecologia na forma subsequente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e o local, Sede do Assentamento Roça Nova, Candiota/RS, e as disposições preliminares para a ocupação do cargo.

Participaram desta pesquisa 8 educadores, sendo dois do IFSUL e 6 educadores externos.

6.4 O método de pesquisa

Esta dissertação se propõe a compreender como foi desenvolvida a Pedagogia da Alternância como fundamento à formação integral a partir dos princípios da educação do campo no Curso Técnico em Agroecologia. Para tanto, alguns aspectos foram levados em consideração:

- A Pedagogia da Alternância é “uma expressão polissêmica”, embora conserve elementos comuns, mas que se efetivam de diferentes maneiras, pois a concretização da referida metodologia depende de vários fatores, entre eles: dos “sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas”. (RIBEIRO 2008, p. 30).
- As bases para uma pedagogia transformadora, mesmo em meio aos limites e possibilidades decorrentes do sistema capitalista, deverão organizar-se no sentido de:

Desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA, 2012, p. 327)

- A Pedagogia da Alternância pensada e organizada pelas famílias agrícolas, desde sua origem na França, 1935, está estruturada sob quatro pilares base: Formação integral dos jovens e o desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...). Por intermédio do apoio da família, da comunidade e instituições. (GIMONET, 2007).

Assim, a partir destas considerações optei pela estratégia de pesquisa o Estudo de Caso, por contribuir “para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. ” (Yin, 2001, p.21) em sua complexidade social. Uma característica marcante na investigação que faz uso do estudo de caso é que este estudo permite “uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. ” (Yin, 2001, p. 21).

Segundo Yin (2001) a estratégia do estudo de caso, pode ser utilizada para perseguir um propósito exploratório, descritivo ou explanatório. E o que diferencia uma estratégia da outra são as seguintes condições:

- a) No tipo de questão de pesquisa proposto;
- b) Na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos;
- c) E no grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos. (YIN, 2001, p. 23)

O propósito desta investigação é explanatório, pois busca compreender a experiência de implementação do curso técnico em Agroecologia desenvolvida com a Pedagogia da Alternância como fundamento à formação integral e a partir dos princípios da educação do campo, a partir dos sujeitos da pesquisa, dos documentos relacionados e das referências de abordagens do mesmo evento, ou seja, da Pedagogia da Alternância utilizada na educação do campo em outras experiências com esta metodologia.

Os estudos explanatórios buscam as causas que melhor explicam o fenômeno estudado e todas as suas relações causais. (Yin, 2001).

Intencionei, com esta abordagem metodológica, realizar uma explanação que contribua no estado do conhecimento, e assim possa orientar, estimular, incentivar pesquisadores e demais segmentos sociais comprometidos com a emancipação dos sujeitos, na construção de propostas educativas estruturadas na perspectiva da formação integral.

Propósito que vai ao encontro do que Yin (2001, p. 23) refere ser o objetivo do pesquisador, ou seja: “[...] de propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações. [...] as quais a teoria pode oferecer uma explicação útil. ”

Este tipo de pesquisa, segundo Gil (2002), não intenciona:

[...]proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (GIL, 2002, p. 55).

Salienta-se, ainda, que “O poder diferenciador do estudo é a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências-documentos, artefatos, entrevistas e observações. ” Yin (2001, P. 27) e pode incluir tanto estudo de caso único quanto de casos múltiplos.

Em decorrência das características apresentadas, o estudo de caso vem sendo uma estratégia de pesquisa comum em diferentes áreas da ciência, em especial aquelas de abordagem qualitativa.

6.5 Os instrumentos de coleta de dados

Quanto ao seu delineamento, a pesquisa caracteriza-se como documental (fontes primárias e secundárias) e de campo. De acordo com Bardin (2011), a pesquisa documental se utiliza de conteúdos de informações que podem receber tratamento analítico, como documentos oficiais, fotografias, relatórios de pesquisa e livros.

Nesta pesquisa foram consultados, primeiramente, o “Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia”, no propósito de levantar informações sobre o objeto de estudo, pois, segundo Ludke & André (2014), o referido método em pesquisa qualitativa, tanto no desvelar de aspectos novos de um tema ou problema, quanto na complementariedade de outras técnicas de investigação passa a ser uma valiosa contribuição.

De acordo com Bell (1993, p. 44):

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser utilizada segundo duas perspectivas: Servir para completar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo; ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo [...]

Neste sentido, a perspectiva da análise documental, nesta pesquisa, foi de servir como complemento à informação obtida através das entrevistas sobre o objeto de estudo.

Quanto à pesquisa de campo, realizada através de entrevistas com os Alternantes e com os Educadores, foi essencial para a compreensão do fenômeno em estudo, por acreditar, conforme Lüdke e André (2014, 39) que:

“[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.”

Assim, podemos dizer que foram significativas, porque configuram a expressão e os sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa.

Para Fonseca (2002, p 32), a pesquisa de campo caracteriza-se “pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa [...]”.

Assim, a coleta de campo, nesta pesquisa, ocorreu através de entrevistas com os Alternantes (Apêndice A) e com os Educadores (Apêndice B). É importante destacar que apenas um Alternante respondeu às questões a distância, pois estava fora do país, porém como as questões eram abertas, permitiam a livre expressão do mesmo; assim consideramos esta ocorrência sem prejuízos ao propósito de coletar a percepção sobre o objeto de estudo.

A opção pela realização de entrevistas se apoiou nos estudos de Gerhardt; Silveira (2009), que sustentam as entrevistas como ferramentas com maior flexibilidade, pois o entrevistador pode facilmente adaptar-se às características das pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.

As entrevistas semiestruturadas ou entrevistas narrativas buscam a maximizar a captação de experiências subjetivas do entrevistado, sem a limitação das perguntas e respostas da entrevista fechada. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Cabe ao pesquisador organizar um roteiro para realizar as entrevistas, com base no tema estudado, porém permite ao entrevistado falar livremente sobre os assuntos que vão surgindo a partir do tema principal.

Benjamin (1995) defende que há nas entrevistas narrativas características de uma forma artesanal de comunicação, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas, pois:

[...] a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois *fatos* nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação (BENJAMIN, 1995, p.239).

Conforme o autor, no processo narrativo o sujeito encontra-se implicado nos eventos e acontecimentos evocados. Nas entrevistas narrativas, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que é real para ela e não os fatos em si.

Após descrever a estratégia de pesquisa e de coleta dos dados, iniciou-se o processo de Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2011). A descrição das etapas que integram a análise e a interpretação dos dados coletados

serão explicitados na próxima seção.

6.6 Etapas que integraram a análise e as interpretação dos resultados

Nesta seção, serão apresentadas as etapas que integraram a análise e as interpretações dos resultados. No entanto, antes explico a motivação pela opção de utilizar o método de análise textual discursiva, referenciado em Moraes e Galiuzzi (2011). A opção pelo referido método se deu por identificar que esta proposta analítica não é tão fechada do ponto de vista analítico quanto a análise de conteúdo e não exigir posições tão conclusivas e estruturadas presentes na análise de discurso. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 7), “o método insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico”.

Assim, pode-se dizer que é no movimento “entre os extremos”, proposto na Análise Textual Discursiva, que o pesquisador se lança à construção do *corpus* da pesquisa, isto é, à ligação entre tema e o problema, que vão ser elaborados a partir do levantamento da teoria existente a respeito de ambos, e dos dados que possam ser coletados.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p.191), pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais:

[...] seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

A presente pesquisa, no propósito de compreender como foi desenvolvida a Pedagogia da Alternância como fundamento à formação integral a partir dos princípios da educação do campo no Curso Técnico em Agroecologia, seguiu os 4 focos do método de Moraes e Galiuzzi (2011), ou seja:

1. **Desmontagem de textos:** também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. **Estabelecimento de relações:** este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3. **Captando o novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. A exposição segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto organizados:

4. **Um processo auto organizado:** o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11-12).

Na próxima sessão apresento as etapas que integraram a análise dos dados coletados.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste Capítulo apresento as etapas que integraram a análise dos dados coletados. Processo, que teve início pela desmontagem dos textos, denominada por Moraes e Galliazzi (2011), por “Desconstrução e Unitarização”; esta etapa demandou escuta e transcrição das falas gravadas dos sujeitos participantes da pesquisa, prática que exigiu envolvimento e muitas horas de escuta, contribuindo para a impregnação das informações apresentadas pelos sujeitos. A “impregnação”, segundo Moraes e Galliazzi (2011, p. 21), é um dos critérios para a realização de uma análise textual qualitativa:

Uma análise textual qualitativa, voltada à produção de compreensões aprofundadas e criativas, requer um envolvimento intenso com as informações do “corpus”. Exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico. Somente essa impregnação possibilita uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados.

Após escuta e transcrição das entrevistas, diversas leituras foram feitas do material e na sequência iniciei a desmontagem dos textos das entrevistas dos Alternantes, depois das entrevistas dos educadores e, ainda nesta etapa, prossegui com o processo descrito por Moraes e Galliazzi (2011, p. 13) de “incursão sobre os significados da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto”; foi quando agrupei as falas dos sujeitos por questões utilizadas no roteiro de entrevistas. Feito isto, separei o conteúdo por temas relacionados à organização curricular, ao ensino e aprendizagem. A escolha dos referidos temas se deu pelos conhecimentos de formação pedagógica que possuo em relação à estrutura necessária à organização de uma proposta de ensino escolar, conforme os apresento na relação abaixo:

Organização curricular:

- Diferenças percebidas na trajetória escolar do ensino da cidade e do Campo
- Pedagogia da Alternância
- Infraestrutura
- A formação do educador

Ensino:

- Relação Teoria e Prática no curso de Agroecologia

- Atividades de ensino destacadas pelos educandos e educadores
- Temas geradores
- Fragilidades evidenciadas no ensino e na aprendizagem
- Necessidades Formativas
- Conhecimentos específicos do educador sobre o curso de agroecologia e da Pedagogia da Alternância.
- Aprendizagens decorrentes do ensino promovido no curso:
- Relação educadores e educandos:
- Relação educandos e educandos;
- Relação educandos e escola
- Saberes significativos evidenciados no curso
- Aplicação de conhecimentos no lote

A partir daí me movimente para tratar do corpus da análise textual, atingindo, a partir desta etapa, o cerne desse primeiro estágio da análise, que é a desconstrução e unitarização do *corpus*, no sentido da emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados.

Seguindo o trabalho, a partir da leitura do conteúdo das entrevistas separadas por temas e da aproximação destes ao referencial teórico, relativo à Pedagogia da Alternância “ e à formação Integral na perspectiva da Educação do campo”, levando em conta que a educação escolar, traduzida pela organização curricular, opção metodológica de ensino é resultante de uma intenção formativa de homem e de sociedade, produzi um segundo nível classificatório onde já se pode verificar algumas categorias mais consolidadas. Abaixo listo a nova classificação, com vistas a permitir uma maior interação entre o leitor e o trabalho realizado:

O olhar dos Alternantes sobre:

- O ensino e as contribuições para a formação humana e profissional;
- As estratégias pedagógicas mais significativas;
- Os Saberes que contribuíram para o desenvolvimento local.

O olhar dos educadores sobre:

- Os princípios orientadores da Pedagogia da Alternância do Curso de Agroecologia;

- A formação integral e as práticas integradoras do conhecimento;
- Os aspectos positivos e negativos vivenciados no desenvolvimento da proposta formativa.

Na etapa seguinte apresento a visão dos sujeitos da pesquisa em relação à Pedagogia da Alternância desenvolvida no Curso Técnico em Agroecologia.

Para tanto, o texto está organizado em duas seções. Na primeira, apresenta-se o olhar do Alternante sobre o ensino e as contribuições para a formação humana e profissional e sobre as estratégias pedagógicas mais significativas. Os resultados apresentados, nesta seção, são provenientes das questões orientadoras das entrevistas (Apêndice A), aplicadas aos estudantes.

Na segunda seção, apresenta-se o olhar do educador em relação aos princípios orientadores da Pedagogia da Alternância, sobre a formação integral e as práticas integradoras do conhecimento, suas considerações relativas aos aspectos positivos e negativos vivenciados no desenvolvimento da proposta formativa. Os resultados apresentados, nesta seção, são provenientes das questões orientadoras das entrevistas (Apêndice B), aplicadas aos educadores.

7.1 A proposta formativa do curso em agroecologia segundo a percepção dos alternantes

7.1.1 O ensino e as contribuições para a formação humana.

Em relação à formação humana oportunizada no curso, selecionamos as percepções dos Alternantes relacionadas às aprendizagens realizadas e sua aplicabilidade, tanto na vida pessoal, quanto na vida profissional. Para todos os Alternantes, a formação que tiveram no curso possibilitou, de certa forma, ter maior criticidade. Posicionamento justificado pelo fato de que passaram a ter uma outra forma de ver, perceber e interpretar os fenômenos relacionados à vida social, econômica, cultural e política.

Seguem algumas falas selecionadas para ilustrar o desenvolvimento da criticidade pelos Alternantes.

De acordo com a percepção de **Malaquite**, o ensino do curso lhe possibilitou:

[...] **fica mais criterioso**, devido a muitas informações que a gente não tinha, **em relação alimentação, análise política**. No momento que tu vives num grupo que discute sobre agroecologia obviamente que abre para muitas outras coisas, não só para agroecologia, mas para **modelos de vida, como pensar sobre o modelo político, o modelo econômico**, então é muito diverso. (MALAQUITE)

Para **Ágata** a criticidade desenvolvida vai além de questionar o que a mídia faz chegar às pessoas:

[...] o curso faz a gente ter uma outra visão não só como a mídia passa uma coisa, mas na vida pessoal, em tudo **a gente passa a ter uma outra visão de como a gente via antes, a gente passa a ter outro pensamento às vezes totalmente aposte e outros um pouco parecido com o que a gente já pensava antes.** (ÁGATA)

Brilhante relata com detalhes o que o levou a se tornar mais crítico frente às mídias, aos sistemas produtivos, às lutas sociais, à alimentação e na escolha dos candidatos políticos.

[...] **realmente o ambiente do curso aumentou minha visão crítica e analítica da sociedade**. Bom, os meios de comunicação podem ser ferramentas positivas ou negativas, representar a muitos ou a poucos; mas com certeza hoje, no mundo globalizado, são ferramentas de formação ideológica, que podem servir para o controle e para manipulação da informação, e conseqüentemente de uma sociedade. **No curso pude conhecer melhor a luta da agricultura camponesa (familiar) e percebi a inter-relação existente com as lutas de diversos setores da sociedade, seja no campo ou na cidade. Aprendi a observar e entender melhor os sistemas produtivos e as relações de interesse e poder que se transferem para a campo político, além de entender de outra forma a luta (conformação) de classes no país e no mundo.** Relativo às conversas; informei-me melhor... conheci mais e conseqüentemente fui levado a questionar mais e já não aceitar certos conceitos que tinha. **Vi que devo sempre estudar mais e que necessito conhecer os temas sobre os quais estou escorando meus argumentos, e que a teoria e a prática sempre devem estar casadas. Por isso com certeza o curso me ajudou a ter uma visão mais crítica sobre a real qualidade dos alimentos que estamos consumindo hoje.** (BRILHANTE)

Ainda para este mesmo estudante:

[...] **é muito importante analisar e conhecer os candidatos e candidatas que vamos a votar, conhecer suas origens, seus projetos e programas políticos, suas alianças...** [...]

Um outro aspecto formativo reconhecido por todos os Alternantes foi o **desenvolvimento da capacidade de posicionamento em público**, habilidade adquirida quando os posicionamentos, os argumentos derivam dos conhecimentos adquiridos e também pelo exercício da prática de se colocar em público.

Para **Malaquite**: [...] **quando se tem um pouco mais de conhecimento fica mais fácil e também por apresentar trabalho para um público isso ajuda a**

desinibir [...], Segundo **Marfim**: [...]a gente passa por esse período, a vivência ajuda a você a expor suas ideias escutar as pessoas, e te comunicar em público [...]o fato de tu estudar e defender uma causa e debater essa causa [...].Para **Citrino**: [...] me sinto mais à vontade, consigo formar minhas opiniões e compartilhar com outras pessoas.

Madrepérola relata que era muito tímido, porém conseguiu ficar mais à vontade no curso devido às atividades que tinha que realizar em parceria com o grupo. [...] eu sou um pouco meio tímido, mas no curso a gente tinha bastante trabalho, a gente tinha que apresentar, falar no grupo, então eu acabei me soltando mais, para mim foi bom.

Para **Brilhante**, sua oratória foi desenvolvida devido à oportunidade de convívio com diferentes grupos:

[...] no curso pude desenvolver mais minha oratória com públicos distintos. Não nos limitávamos em apresentações para os mesmos colegas de sempre (onde rapidamente se perde a vergonha), no curso participamos de muitas atividades com pessoas diferentes. Recebemos visitas de escolas, estivemos em congressos, feiras, visitas de campo, universidades, centros de investigação [...] (BRILHANTE)

Um terceiro aspecto formativo, percebido por todos os Alternantes, refere-se à convivência em grupo, ocorrido no Tempo Escola, onde foi desenvolvida a capacidade de conviver e realizar atividades coletivas, o que implicou saber lidar com posicionamentos diferentes, aprender a respeitar as diferenças, a respeitar o espaço dos outros, a ter responsabilidade e parceria nas aprendizagens em grupo e nas tarefas diárias.

Realidade que pode ser percebida na fala de **Marfim**:

Dentro do curso o principal que vem em memória é a vivência com o pessoal né, o fato de tu está aqui 24 horas convivendo, durante 45 dias, convivendo com as pessoas tu cria um certo vínculo com o espaço e também aprende a conviver com outras pessoas com pensares diferentes, com maneiras de agir diferentes, é ter o teu espaço e respeitar o espaço do outro [...].

Na fala de **Brilhante**:

[...] o mais marcante foram os choques de realidade, conhecer outras histórias de vida, [...]. Escutar e tentar entender mais o humano do campo. [...] na escola nós limpávamos nossos quartos, a cozinha, a sala de aula, as áreas de convivência, plantávamos vegetais para o consumo, cultivávamos plantas medicinais inspirados nos princípios da medicina natural e preventiva. Como já disse, nós nos sentíamos responsáveis pela escola, e sabíamos que a escola só funcionaria se nós funcionássemos, e foi assim que na escola fomos percebendo nosso crescimento, desde a pedagogia de

lavar o próprio prato de comida até a disposição de esforço e empenho na lavoura.

Madrepérola reitera a fala de **Brilhante** quando afirma que: [...] a gente ajudava em tudo, café, almoço, e tudo tinha horário até para dormir, [...].

Destacamos duas outras percepções que se somam às falas anteriores:

Eu acho que desta experiência eu diria que **possibilitou mais a integração entre os colegas, a comunicabilidade, a troca de conhecimentos não só entre professores e alunos, mas entre os colegas mesmo**, passavam o que sabiam um para o outro. **(ÁGATA)**

[...] a gente morava na dependência da escola, o trato com o ser humano é bem diferente. No momento que tu saís da tua casa para morar com outros alunos, **são outras maneiras de viver e ver o mundo, a gente aprende mais a respeitar o outro**. A gente enquanto ser humano só cresce. **(MALAQUIDE)**.

De acordo com os Alternantes, o curso contribuiu para o desenvolvimento da **críticidade**, da **capacidade de posicionamento em público e da capacidade de conviver em grupo e realizar atividades coletivas**. Esta percepção nos leva a crer que a preparação das referidas capacidades humanas não é mero acaso das relações produzidas no ambiente de permanência no tempo escola, mas sim uma projeção formativa, de homem e de sociedade, que reconhece nas relações interpessoais uma fonte de aprendizagens. É uma Intencionalidade observada na organização, na nomenclatura e nas atribuições dos grupos responsáveis pelas tarefas domésticas e pelas atividades de campo, conforme relata **Brilhante**:

[...] **a dinâmica da escola era bem diferente** de outras escolas que já estudei. Todos educandos **estavam organizados em grupos de 5 a 6 pessoas, esses grupos eram chamados de núcleos de base**, tais núcleos eram **responsáveis por distintas tarefas de organização e operatividade dentro da escola**.

Neste sentido, as atividades coletivas, a convivência em grupo, a distribuição de tarefas, os debates, a defesa e argumentação de ideias, entre outras atividades vivenciadas por este grupo de Alternantes são as condições que Calvó e Gimonet (2010, p. 59) apontam como aquelas que o Alternante deverá encontrar nos espaços-tempo de formação alternadas, ou seja, “[...] as condições que lhe facilitem a autonomia, a responsabilidade e a iniciativa. [...] uma ampla experiência e condições de aprendizagens”. Estes mesmos autores acreditam que:

[...]. Este encontro de diferenças - a condição de que seja permitido - serve como molde da formação com capacidade para conter uma abundância de informações, de comparações, de oposições, de debates sobre problemas,

permitindo a cada um situar-se em referência aos âmbitos da vida familiar, profissional e social, mas, também, para posicionar-se no grupo [...]. Assim, o grupo exerce uma tripla função: *“Didática e de aprendizagens, pela formação recíproca que proporciona; emocional [...]; de aprendizagens sociais e cidadãs [...]”*. (CALVÓ E GIMONET 2013, p. 60).

Dessa forma, a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, podemos dizer que a dimensão humana, presente na formação dos Alternantes do curso em Agroecologia, afirma valores coletivos, o humano solidário, a preservação do respeito às diferenças, o protagonismo formativo e a ampliação do conhecimento. Concepção formativa que vai ao encontro dos princípios da educação do campo e da perspectiva formativa anunciada na Pedagogia da Alternância.

A compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana. Segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p. 750):

“É um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno”.

Na sequência, passo a analisar o olhar do Alternante sobre o ensino e as contribuições para a formação profissional.

7.1.2 Sobre o ensino e as contribuições para a formação profissional:

Nesta parte do trabalho passo a analisar as falas dos entrevistados em relação à visão do ensino e as contribuições para a formação profissional percebidas no Curso Técnico em Agroecologia.

Os Alternantes tiveram a opção de classificar o ensino do curso de agroecologia como “muito bom”, “bom” ou “insuficiente”, e o resultado das escolhas podem ser observados no quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Resultado da Classificação do Ensino pelos Alternantes.

Educandos	Ensino		
	Muito Bom	Bom	Insuficiente
Malaquite		X	
Topázio		X	
Marfim		X	
Ágata		X	
Marineide		X	
Citrino		X	
Brilhante	X		
Madrepérola		X	

Fonte: Vieira (2016) autora.

A escolha de sete (7) Alternantes pela opção de “bom” se deu por reconhecer que poderiam ter tido mais práticas relacionadas à teoria, pela falta de recursos e estrutura, por ter sido um tempo muito curto para o desenvolvimento de toda as temáticas necessárias, por ter tido menos aulas do que previsto, e pelo fato de que nem todos os professores comungavam da mesma perspectiva.

No quadro 8 as justificativas que levaram os Alternantes a classificar o curso como “Bom” são apresentadas em tópicos, e na cor laranja as justificativas que se repetem, facilitando ao leitor a visualização do número de Alternantes que tiveram a mesma percepção sobre o ensino:

Quadro 8 - Justificativa da Classificação do Ensino “Bom” dos Alternantes.

Educandos	Ensino “Bom”:
Malaquite	Deveria ter mais tempo de curso
Topázio	O bom seria se todos professores tivessem a mesma ideologia
Marfim	Poderia ser melhor se tivesse mais recurso para fazer a prática
Ágata	O curso foi mais teórico do que prático.
Jade	Deveria ter mais acompanhamento nas atividades do tempo comunidade. Se os professores dessem todas as aulas que estavam previstas
Citrino	O bom seria se tivesse mais recurso, estrutura, se

	tivesse mais prática
Madrepérola	Poderia ser melhor se o curso fosse mais longo , se tivesse mais prática

Fonte: Vieira (2016) autora.

No Quadro 9 está representado, em forma de tópico, a justificativa do Alternante pela classificação do ensino “Muito Bom”. E, nesta mesma tabela encontra-se a sugestão dele para “melhorar o ensino”, justificativa que coincide com a representação apresentada no Quadro 8. Desta forma manteve a cor laranja, a fim de facilitar a observação sobre a sugestão a qual se refere o Alternante.

Quadro 9 - Justificativa da Classificação do Ensino “Muito Bom”.

Educandos	Ensino “ Muito Bom”:
Brilhante	Devido ter bons professores e por que a maioria deles conheciam a realidade do campo. Poderia ter tido mais aulas práticas

Fonte: Vieira (2016) autora.

Observei no Quadro 9 que o Alternante que classificou o ensino de “Muito Bom” também considerou a necessidade de ter tido mais práticas relacionadas às teorias aprendidas no curso.

Os cinco (5) Alternantes, ao denunciarem a necessidade de “mais práticas”, estão ao mesmo tempo afirmando que houve práticas, e que foram importantes, significativas. Assim, podemos dizer que há o reconhecimento, por parte destes Alternantes, de que aprendem melhor quando conseguem vivenciar na prática o que foi estudado teoricamente.

Aos Alterantes foi perguntado se lembravam de exemplos do que antes não sabiam, mas agora sabem, e o que faz diferença no resultado ou na qualidade do trabalho. (Ver apêndice A questão 5), verificou-se que nas respostas de todos os Alternantes aparecem exemplos referentes às atividades práticas realizadas na escola/CEPPA e que foram aplicadas em seus lotes ou em suas práticas profissionais.

Assim, seguem abaixo algumas falas selecionadas dos Alternantes, as quais mostram a valorização da prática no processo de aprendizagem.

De acordo com **Marfim**, o curso ajudou a aprimorar a técnica agroecológica, conforme sua fala a seguir:

O curso me ajudou a aprimorar a técnica, a gente tinha muito aquele negócio passado pela assistência técnica, você pegava as vezes não digeriria bem aquilo, **fazia da maneira errada, agora com esse período de estudo e prática, estudo e prática, erro e acerto, a gente conseguiu melhorar isso, fazer com que a gente consiga dominar a parte técnica e saber fazer a parte prática.**

Para **Topázio**, as aprendizagens também se deram no aprimoramento da técnica agroecológica:

Aprendi muitas coisas, dei continuidade à técnica, as coisas que sabia e outras que não sabia, por exemplo plantação de mudas com biofertilizantes, a fossa séptica que eu quero fazer na minha propriedade, que eu aprendi aqui que foi muito bom, excelente, bem interessante. **(TOPÁZIO).**

Já **Ágata** destaca as aprendizagens técnicas que desconhecia:

Sim, aprendi, por exemplo, eu e o meu irmão **construímos uma fossa séptica que até então a gente não tinha fossa, o saneamento básico que não existe no interior dos assentamentos,** então a gente construiu a fossa séptica usando o projeto que a gente realizou aqui no CEPPA. A gente construiu uma fossa séptica usando o projeto que a gente realizou aqui no curso. **(ÁGATA)**

As falas de todos os Alternantes revelam que houve aprendizagens novas e qualificação dos saberes que já possuíam. Observei também que nenhum deles denunciou a ausência de relação dos estudos realizados no tempo-escola com as suas vivências profissionais e das temáticas que vão ao encontro da realidade campesina.

No intuito de compreender as motivações dos Alternantes para estar requerendo “mais práticas”, buscamos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no item 9. Organização Curricular, a descrição da relação teoria e prática, do curso de Agroecologia e, neste processo, identificamos que a prática de campo é uma estratégia metodológica para a vivência da relação teoria e prática, conforme transcrevo a seguir:

As práticas de campo não são consideradas uma área do conhecimento, mas sim um instrumento pedagógico que busca associar os conhecimentos teóricos à prática profissional. Tem como objetivo proporcionar ao educando, situações mais próximas do concreto-real de sua futura atividade profissional, possibilitando a vivência de conflitos e o exercício pleno de sua capacidade cognitiva frente a situações problema. As atividades da prática de campo são

debatidas entre educandos e os educadores responsáveis pelas distintas unidades didáticas e orientadas por educadores e/ou profissionais das áreas de conhecimento em questão (assistência técnica e pesquisa). Estas práticas de campo transcorrem tanto no Tempo Escola (TE) quanto no Tempo Comunidade (TC).

De acordo com a fala de todos os Alternantes e com base no texto do PPC do curso pesquisado, observei que houve práticas pensadas e realizadas no decorrer do curso, e que as atividades práticas foram promovidas pelos educadores e vivenciadas pelos Alternantes. Tal identificação revela a particularidade metodológica do Curso em Agroecologia pesquisado, no aspecto da organização da dinâmica do aprender, diferenciando-se, em parte, das estratégias em que se estruturam os CEFFAs.

A estratégia pedagógica utilizada nos referenciais da Pedagogia da Alternância, que garante a dinâmica do aprender, se dá na construção de um plano de formação para cada Alternante. E, neste processo de elaboração do plano, considera a realidade do lote, investigada pelo olhar do educando; os registros no caderno da realidade, as experiências de vida do Alternante, as áreas do conhecimento e seus conteúdos específicos para o nível de ensino, a formação profissional, as condições afetivas, cognitivas e de maturidade do estudante. GIMONET (2007, p. 70).

O plano de formação é construído junto com o Alternante, a fim de dar sentido aos estudos propostos no tempo-espço na comunidade. Ao colocar em prática o plano de formação o estudante vivencia a relação teórica e prática e o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e de pesquisa. O que vem ao encontro do entendimento de aprendizagem descrita por Calvo e Gimonet (2010, p. 53), “aprender fazendo e fazer aprendendo são duas caras da mesma moeda”.

Assim, a dinâmica da construção e da execução do plano de formação torna-se uma estratégia facilitadora de aprendizagens, conforme caracterização feita por Calvo e Gimonet (2010, p. 53):

[...] por ser capaz de conectar, articular, associar, priorizar, construir, transferir informações, conhecimentos e saberes. Não se trata então de consumir conhecimentos, senão de produzi-los. A aprendizagem é um assunto pessoal, particular, privado. Nesse processo contínuo de integração, de organização, de construção, de transferência e todos os momentos e situações da vida, é um itinerário em movimento de ação-reflexão-ação, de conhecimento empírico até a compreensão científica.

A referência do plano de formação, no contexto da análise sobre o que dizem os Alternantes acerca do ensino no Curso em Agroecologia, tem o propósito de trazer para reflexão as possíveis ausências identificadas pelos Alternantes em relação à

prática. Assim, ao registrarem a necessidade de realizar “mais práticas”, estão expressando a necessidade de vivenciar todas as dimensões que um processo de aprendizagem requer.

A experiência prática é uma fonte de saber que contribui para abrir novas perspectivas, favorecendo a relação do sentido dos estudos escolares com a prática, embora necessite de uma estratégia articuladora e desafiadora do desenvolvimento das dimensões integrais dos sujeitos em formação.

Na continuidade da análise das respostas, no que se refere à justificativa do ensino ser considerado como “Bom”, tratarei dos aspectos apontados pelos Alternantes “Falta de Recurso”, “Falta de Acompanhamento no Tempo/Espaço Comunidade” e do “Não Cumprimento de algumas aulas por parte de alguns educadores”.

De acordo com a justificativa de três Alternantes, o ensino foi classificado apenas como “Bom” devido à falta de recursos financeiros, pela falta de profissionais para acompanhamento nas atividades do tempo comunidade, pelo não cumprimento, por parte de alguns educadores, de todas as aulas que estavam previstas. Embora os estudantes apresentem estas últimas justificativas de forma descolada da situação financeira, entendo, a partir da fala de alguns gestores/educadores, que se trata de questões interligadas, conforme é possível observar na fala da **Ametista**:

[...] **as dificuldades foram financeiras**, o valor da diária do aluno era super baixo, [...] é um valor mínimo para manter um aluno, [...] **o CEPPA chegou no final desse curso com uma dívida muito grande** porque o valor era pequeno e a gente não poderia deixar de cumprir nosso compromisso [...] nunca faltou comida, nem material de higiene, [...] então essa foi a principal dificuldade que a gente teve.

E também tem, na agroecologia, a gente tem que buscar pessoas porque esse processo acadêmico não dá essa formação agroecológica a gente tá resgatando uma prática de agricultura que na verdade ela foi se perdendo dentro de um processo acadêmico, então não é qualquer agrônomo que pode falar de agroecologia, não é qualquer veterinário que fala de um processo de agroecologia, a gente tem que ir atrás de pessoas específicas e às vezes acontece das pessoas não terem horário, que tenha identidade com a causa [...].

A problemática identificada pelos Alternantes e Educadora **Ametista** é uma realidade vivenciada pelas instituições públicas de educação em geral, e para as instituições que operacionalizam propostas com a Pedagogia da Alternância são ainda mais intensas as ausências de recursos, conforme aponta o presidente da ARCAFARSUL em Estevam (2012, p. 184): “a carência financeira”, tem sido um dos

estrangulamentos da Pedagogia da Alternância, fator que pode ser atribuído as oscilações financeiras das parcerias em projetos educativos com esta abordagem.

A realidade da Pedagogia da Alternância desenvolvida no CEPPA, em parceria com o IFSUL, com recursos do PRONATEC e apoio das parcerias citadas na sessão 4.2¹⁷, não difere das demais realidades, no que diz respeito às questões de carência financeira, que vem resultando em ausências, conforme bem apontam os Alternantes, na justificativa do ensino ter sido “Bom”, enquanto que poderia ter sido “Muito Bom” se houvesse recurso financeiro para compra de materiais de uso na prática de campo e manejo.

As dificuldades enfrentadas para realização do curso em Agroecologia, situadas nas questões referentes à Educação do Campo, são históricas e mais complexas do que pontuais, conforme citam os Alternantes, pois os problemas vão além da falta de infraestrutura ou materiais didáticos, visto a necessidade de políticas de ampliação, inclusão, recuperação, investimentos, reabertura, adequações e construção de escolas no campo apontadas na Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo-CNBB-MST-UNICEF-UnB” (1998)¹⁸.

Segundo Arroyo (2005: 1), “é no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, se fecham impunemente escolas, ou se levam os meninos de um lado para outro”, ou seja, não há uma política pensada, nas diferentes esferas, organizada, com recurso financeiro ao atendimento das necessidades do público do campo.

Conforme Ferreira e Brandão (2012, p. 12), a desatenção aos sujeitos do campo:

[...] pode ser compreendida como discriminação, gerando tendência à não escolarização “in loco” ou à desvalorização do campo. O deslocamento à cidade para ter acesso a uma educação fora do contexto cultural e socioeconômico denota tratar a cultura do campo como inferior. [...] A escola precisa existir, do contrário, não há **disponibilidade**. A distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas fere a **acessibilidade**, que é um direito que começa com a escola próxima onde a demanda existe, ou, quanto à questão da **aceitabilidade**, [...] o currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP) planejado a partir das necessidades dos centros urbanos. Esse não

¹⁷ Apresentação do Campo de Investigação”

¹⁸ Conferência Nacional. Por Uma Educação Básica do Campo-CNBB-MST-UNICEF-UnB. Luziânia/GO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acessado em Nov. 2016.

atende à realidade dos sujeitos do campo e na maioria dos casos não está em consonância com as realidades das escolas e com o contexto dos alunos [...]. E, ainda no que se refere a **adaptabilidade** diz que a escola é quem deve se adaptar aos educandos e deve ser georreferenciada – isso para que os educandos possam estudar o mais próximo de sua residência e de sua realidade – o que também é desrespeitado pelos gestores públicos ao transportá-los para perímetros urbanizados

Assim, de acordo com os autores, para se pensar uma política pública que atenda o público do campo, faz-se necessário pensar na “disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e a adaptabilidade, para que de fato seja uma política efetiva.

O Curso de Agroecologia investigado nessa pesquisa se insere nas lutas, em especial do MST, representados pelo CEPPA, por abertura e adequações de escolas, principalmente nos assentamentos, por fazer valer a Constituição e a LDB, do direito à educação, com estruturas físicas adequadas à realidade. Assim a falta de recursos econômicos vivenciados na execução do curso “pode retardar ou frear temporariamente o processo, mas não o aniquilar quando o compromisso local está assegurado”. (GARCÍA; MARIRRODRIGA, 2013).

Na fala da Educadora **Ametista** foi possível identificar o compromisso assegurado através de parcerias locais para a realização de uma escola, com cursos profissionalizantes, que atendesse os assentamentos da região.

[...] Na construção da escola, então, tinha a parte da organização da coordenação do (CEPPA) que é uma associação sem fins lucrativos [...] Nós tínhamos a participação de técnicos que eram de um projeto do Pac em parceria com o governo federal e com o INCRA que era um projeto de aceleração do crescimento dos assentamentos que envolvia infraestrutura como estradas, centros comunitários e um dos projetos era a construção da escola técnica aqui do (CEPPA) [...] um profissional da área social que tratava exclusivamente da construção da escola que foi feito toda a parte de projeto dos prédios que a gente tem em parceria com o INCRA, [...] foi feito um plano pedagógico para a escola [...]. O Movimento Sem-terra através da direção estadual e da direção regional que são duas pessoas por grande região [...] Candiota, Hulha Negra e Aceguá também participaram ativamente com representantes e a comunidade aqui da volta da escola, que tem moradores o próprio MST [...] as organizações que tem a Bionatur a COOPERAL, a cooperativa da produção de leite -COPTIL, na produção de sementes e na comercialização de grãos e no próprio mercado que a gente tem, que une essas estruturas para a organização da escola. (**AMETISTA**)

Diante do exposto, posso inferir que a falta de recursos financeiros dificultou a realização de atividades práticas, mas devido às parcerias realizadas e o compromisso de todos na execução do curso, não houve impedimento da continuidade das atividades, conforme é possível identificar nos depoimentos relativos às aprendizagens profissionais que será descrito na próxima seção do texto. Antes de

prosseguir, faço uso da fala de **Brilhante**, no intuito de deixar uma reflexão sobre as problemáticas relativa aos direitos do povo camponês.

Gente do campo, gente explorada. Vi que a pauta da reforma agrária vai muito mais além de distribuir terras e criar políticas no campo, na verdade ela é uma pauta nacional a ser observada por toda a sociedade. Até quando esta triste realidade irá se reproduzir? (**Brilhante**)

Na continuidade das análises sobre a classificação do ensino “Bom”, (Quadro 8, p. 85) tratarei da última justificativa que foi apresentada pelos Alternantes, o que se refere ao Tempo/duração do curso.

Em relação à justificativa para classificação do ensino ter sido “Bom”, o principal motivo foi a necessidade de o curso ter sido mais longo, com mais tempo. Na fala dos quatro (4) Alternantes a referida justificativa vem acompanhada da explicação de que é preciso mais tempo para compreender o conteúdo, que a temática é nova, conforme podemos identificar nos registros a seguir: **Ágata:** [...] “foi um curso muito curto e deveria ser mais extenso, a gente aproveitou o máximo que pode mas poderia ser maior”. **Jade:** “O curso me formou em partes, não, completamente, mas um pouco sim. [...] por precisar trabalhar mais o assunto, entender mais, estudar mais, por isso”. **Malaquite:** [...] se eu fosse sugerir algo, sugiro que o curso fique mais longo, por ser um assunto novo, tem muita coisa para ser discutida, para fazer a busca, pesquisar o assunto e um ano e meio é pouco para este tema. ”

Uma das coisas que eu acho que eu não vejo como um ponto negativo, mas é um limite porque **pelo fato de ser um curso curto com uma grade extensa** aonde os conteúdos têm que ser bem absorvidos eu ainda acho que **é um período muito curto** porque veem muita informação e muito pouco tempo para você destrinchar elas e pôr em prática. (**MARFIM**)

Assim, posso inferir que o requerimento de “mais tempo”, por parte dos Alternantes, pode estar expressando a necessidade de tempo para suas aprendizagens.

De acordo com Begnami e Burghgrave (2013, p. 48-49)

A pessoa é um ser único transcendente [...] não há duas pessoas que aprendem as mesmas coisas, da mesma forma, na mesma velocidade, com os mesmos interesses[...]. Aprender depende de cada pessoa na totalidade e complexidade do seu ser, com seu passado, seu presente e seus desejos e projeções de futuro.

Tal visão de “pessoa humana” me permite compreender a razão dos Alternantes em identificar a necessidade de mais tempo de curso. Trata-se de uma forma velada de pedir tempo para aprendizagem, pois cada um dos Alternantes em

situação de formação é único, assim os tempos e ritmos e necessidades de aprendizagens são heterogêneos.

Esgotadas as análises das justificativas dos estudantes em relação à classificação do ensino como “Bom”, seguimos no intuito de adentrar nas percepções dos Alternantes relativas às contribuições do Curso de Agroecologia na formação profissional a partir das questões (Apêndice A).

7.1.3 Os saberes profissionais adquiridos no curso em agroecologia.

Fizeram parte do roteiro (Apêndice A) questões que instigam o Alternante a falar sobre os conhecimentos adquiridos no curso e as contribuições para atuação profissional. Especificamente a questão número 6 (seis) questiona os Alternantes se o curso ajudou na formação profissional. Dos oito entrevistados, seis disseram que “sim ajudou” e dois estudantes disseram que “ajudou em parte”, devido ao fato de o curso ter sido de curto tempo, justificativa já analisada na sessão 7.1.2. Assim, na sequência do texto temos as contribuições percebidas pelos Alternantes:

De acordo com os mesmos, o curso ajudou a aprimorar a prática que já sabiam. Conforme os depoimentos de **Marfim**, **Brilhante** e **Topázio**:

“No curso aprimorei aquilo que eu já sabia”, **Marfim**; me ajudou a aprimorar a técnica a gente tinha muito aquele negócio passado pela assistência técnica, você pegava, às vezes não digeria bem aquilo, fazia da maneira errada, agora com esse período de estudo e prática, estudo e prática, erro e acerto, a gente conseguiu melhorar isso, fazer com que a gente consiga dominar a parte técnica e saber fazer a parte prática. **Brilhante**; sim, o curso se somou com uma base que já tinha de trabalhar com agroecologia em hortas urbanas, mas com certeza o curso me qualificou muito e me credenciou à categoria de técnico no campo da agroecologia. (**Topázio**)

Os posicionamentos dos Alternantes são indicadores de que os saberes oriundos de suas experiências foram qualificados, confirmando um dos diferenciais metodológicos da Pedagogia da Alternância, ou seja, parte-se dos saberes da experiência em direção aos novos saberes. Processo que demanda exercício e produção de um olhar novo sobre a vivência profissional e cultural, até chegar a um saber qualificado pelo protagonismo do Alternante e pela mediação de todos os envolvidos na prática educativa.

A valorização dos saberes adquiridos na vida cotidiana dos Alternantes se orienta pela tendência pedagógica “centrada na realidade ou pedagogia da complexidade” (Gimonet, 2007, p. 111). A representação da realidade não é

homogênea e nem de simples entendimento, assim o processo de ensino e de aprendizagem, nessa corrente pedagógica, coloca os sujeitos frente às suas próprias vivências culturais, profissionais, indo para além da observação, em direção a “uma implicação de sua parte para agir onde se encontra”.

A realidade, concebida nessa corrente pedagógica segundo Gimonet (2007, p. 111), referencia-se no conceito de “Complexidade”, de Morin, compreendida como:

[...] um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados (como uma tapeçaria). O mundo é um tecido de acontecimentos, de ações, de interações, retroações, determinações, acasos, incertezas e contradições.... Supõe articular, distinguir sem separar, associar sem reduzir. Coloca o paradoxo de um e do múltiplo, mas, também que o todo é mais que a soma das partes. E, ainda, que se misturem a ordem, a desordem e a organização como em qualquer sistema vivo.

Neste sentido, podemos dizer que a corrente “pedagógica, centrada na realidade ou pedagogia da complexidade”, diferencia-se da “corrente pedagógica tradicional centralizada no programa e no docente e da pedagogia ativa centralizada na pessoa em formação”. (GIMONET, 2007, p. 108).

Para melhor explicar a corrente pedagógica em que a Pedagogia da Alternância se situa, segue abaixo o quadro 10 explicativo das correntes pedagógicas circulantes nas instituições escolares. A construção a seguir tomou por base as comparações apresentadas por Gimonet (2007, p. 99-117):

Quadro 10 - Quadro explicativo das correntes pedagógicas circulantes nas Instituições escolares:

Corrente Pedagógica:	Os Saberes	Método	O Responsável pela Formação
Pedagogia Tradicional	Primazia dada ao Programa, conjunto de disciplinas justapostas para o alcance de parcelas de conhecimentos, medidos mediante aplicação de provas.	Exige do estudante qualidades receptivas de atenção, de escuta e de abstração, pois os conteúdos são transmitidos pelo docente através de exposição oral, e, em geral, não fazem ligação com o conteúdo da vida cotidiana dos estudantes.	O melhor docente é aquele que conhece melhor o conteúdo da sua disciplina. Assim, nesta lógica, programa e docente se confundem. Resumidamente o docente é aquele que ensina e o estudante o receptor.
	Primazia no sujeito que aprende, se forma e se educa.	Os métodos são ativos e de apropriação no propósito da construção do saber e da aprendizagem dos estudantes. As salas de	O docente e o programa se adaptam ao estudante. Nesta corrente pedagógica o melhor docente não é aquele que possui mais conhecimento de

Pedagogia Ativa		aulas se assemelham a oficinas, laboratórios, no intuito de colocar à disposição do aluno a “realidade simplificada, adaptada à criança, entre as paredes de uma escola”, isto é, produzida para facilitar o desenvolvimento das capacidades do estudante.	sua disciplina, mas aquele que sabe se colocar na relação de ensino e de aprendizagem como um facilitador, acompanhante, mediador, tutor...
Pedagogia da Complexidade	“Considera todos os componentes da vida da pessoa e da instituição escolar como cadinho de formação e de educação”. (p. 111).	Utiliza os saberes e os suportes de aprendizagens da vida para ir ao encontro da compreensão da complexidade da realidade. O aluno é considerado um ator sócio-profissional que constrói sua formação. “A escola não é somente um espaço de ensino, mas uma estrutura de vida educativa.” Objetiva a formação integral dos estudantes, assim não se prende aos muros da escola para desencadear aprendizagens.	Animadores de formação, generalistas, mais do que especialistas disciplinares, na escuta dos saberes do meio vivencial e dos sujeitos em formação como daqueles dos programas acadêmicos. Educadores são todos os responsáveis direta ou indiretamente pela formação dos sujeitos, sejam, gestores, pais, administrativos e serviços gerais.

Fonte: Vieira (2016) autora.

Situado o lugar da Pedagogia da Alternância, dou sequência às análises sobre os posicionamentos dos Alternantes em relação às contribuições profissionais adquiridas no curso de Agroecologia:

De acordo com todos os Alternantes, os saberes aprendidos no curso resultaram em instrumentalização para atuação profissional, pois construíram novos saberes e aprimoraram as técnicas adquiridas na experiência da vida. Seguem alguns depoimentos ilustrativos do relato dos Alternantes:

“Aprendi a questão da agroecologia e agricultura que a gente conhece de modo grosseiro na prática e, com a teoria vê o quanto dá para melhorar a agricultura com a agroecologia mesmo” (**Ágata**); “Muito aprendi, além do manejo na lavoura, o manejo com os animais, apesar de às vezes não fazer o que eu aprendi, mas eu sei que está errado ou que não é assim, aprendi muito.” (**Jade**)

Sim o que aprendi ajudou até por que eu cheguei a trabalhar um tempo nesta área, trabalhei um ano e um mês em Santa Cruz, numa chamada pública [...] embora quando tu te formas as coisas ficam um pouco diferentes na prática. **O que aprendi, principalmente sobre o manejo de uma forma menos agressiva.** Como sempre fomos torturados na agricultura, a gente acaba tendo uma visão do momento, do que é mais fácil, mais prático, por exemplo, tu tens um problema com uma erva daninha, já se usa Roundup, enquanto que tu podes usar os macerados e vastas coisas aí que tu colocas bichinhos que não são tão agressivos. **(MALAQUITE)**

“Lá na minha casa, [...] **nós construímos uma horta orgânica**, é difícil, mas estamos tentando aplicar o conhecimento que eu adquiri. **Eu não sabia que o veneno era tão prejudicial para saúde, eu não tinha essa noção**, e lá no curso eles falavam todo dia, falando, falando deu para ver que o veneno é prejudicial mesmo”. **(MADREPÉROLA)**.

Muitas coisas **eu aprendi, dei continuidade à técnica às coisas que sabia e outras que não sabia, por exemplo plantação de mudas com biofertilizantes, a fossa séptica** que eu quero fazer na minha propriedade que eu aprendi aqui que foi muito bom, excelente bem interessante. **(TOPÁZIO)**.

Sim, sim até **trouxeram elementos técnicos que a gente até conhecia, mas conhecia muito superficialmente**, até por já conviver na área, ter plantado, tipo agroecologia em si já conhecia [...] **no curso a gente pode aprimorar e além disso conhecer e ter experiências novas da parte técnica** também, a gente aprendeu a aprofundar nisso a questão em diversos âmbitos **a questão da produção, enfim, pensar a produção**, e uma série de coisas que a gente aprimorou aqui [...] Então, tinha uma série de interpretação, o modo de ver as coisas, diferente do pessoal que está aí mais ligado diretamente à área, à cultura familiar. **(MARFIM)**.

São muitos os exemplos a se recordar, mas o que me tocou de forma relevante, foi **o conhecimento e a consciência da importância da produção de sementes**. Já trabalhava com plantas, mas realmente tinha uma visão muito vaga e limitada sobre a produção de sementes. No curso me apaixonei pelo tema, também tivemos três professores e alguns colegas conhecedores do tema, além da proximidade com a Bionatur, isso tudo me ajudou a inserir-me e me motivou a buscar mais informação sobre o assunto. [...] E na escola tínhamos um ambiente propício para estudar teoria e prática referente a produção de sementes. **(BRILHANTE)**.

Nas falas dos Alternantes identifica-se a ocorrência de diversas aprendizagens agroecológicas. No entanto, no intuito de conhecer um pouco mais sobre as temáticas desenvolvidas no curso, questionei os alternantes sobre quais temáticas eles haviam estudado no decorrer do curso. () Meio Ambiente/Ecologia; () Sustentabilidade; Política; () Alimentação; Valores humanos () Ética, Respeito, Solidariedade; () Trabalho; Cultura; () Outras. Quais? As questões foram selecionadas, por mim, mediante resposta do Alternante, com exceção de um que está na Venezuela, e que, por este motivo, respondeu diretamente no formulário. E a resposta dos Alternantes foram as seguintes:

[...] “a sustentabilidade, o meio ambiente, valores humanos que foi bem tratado, o trabalho, na verdade todos os temas foram bem explorados. ” **(MALAQUITE)**; “Sim com certeza debatemos variados assuntos, deu para

aprofundar o que já se sabia e acrescentar o que não se sabia. Por que sempre tem o que aprender. ” **(TOPÁZIO)**; [...] “o tema sustentabilidade, a questão política, meio ambiente, ecologia foram os principais”. **(ÁGATA)**; “Todos os temas citados, mas principalmente meio ambiente, integração de todos os temas, organização e valores humanos de forma natural”. **(JADE)**; “Muitos desses temas sim, o curso passava muitas coisas, até de política enquanto que as escolas nunca falaram disso daí, de política, [...] mas para mim tudo que estava lá estava sendo aproveitado”. **(MADREPÉROLA)**; “Sim todos estes temas, mas o tema trabalho, educação, a gente trouxe, foi colocado para dentro do curso, [...] foram trazidos para dentro do curso discussões sobre esse negócio mais valia, esse negócio, do trabalho como formação”[...] **(MARFIM)**; “Todos os temas que citastes. O mais debatido no curso foi o alimento orgânico, [...] se a alimentação não for de boa qualidade, já sabe né? Que vem essas doenças [...], mas, no curso também teve outros conteúdos[...]”. **(CITRINO)**. E, o Alternante, que respondeu à distância marcou todos os temas.

Observa-se, na fala dos Alternantes, que os saberes adquiridos foram diversificados, em decorrência do estudo de temáticas específicas e outras de categorias mais amplas. Tal diversidade de estudo é possível também ser identificada no Projeto Pedagógico do Curso-PPC, Anexo (1), especificamente nas ementas do programa de estudo¹⁹, na Política de Formação Integral do Aluno²⁰ e nas Competências Profissionais²¹.

Neste sentido, considerando o anúncio dos Alternantes sobre as temáticas e as aprendizagens adquiridas no Curso de Agroecologia, posso dizer que cumpriu seu propósito, que é o de preparar sujeitos para uma prática agroecológica, mas, nesse contexto, temos que considerar a complexidade presente no processo de ensino e de aprendizagem, conforme já referimos em parágrafos anteriores. Conforme Begnami e Burghgrave (2013, p. 48): “Evidentemente, sabemos que nem tudo que se ensina se aprende, que nem toda informação se converte em conhecimento, nem muito menos em saber”.

Na sequência da apresentação das vozes dos Alternantes, destaco as situações relevantes de aprendizagens profissionais adquiridas no Curso de Agroecologia. A questão diretamente relacionada à busca do entendimento sobre as

¹⁹ No item 9.8.1 do PPC (Anexo I)

²⁰ No item 9.10 do PPC (Anexo I)

²¹ No item 9.1 do PPC (Anexo I)

situações de aprendizagem (Ver apêndice A questão 8), com a seguinte redação: Qual ou quais situações, experiências ou pessoas (podem ser professores, colegas, palestrantes etc), que mais te marcaram ao longo do Curso? Por quê?

Os Alternantes classificaram como experiências significativas aquelas que foram inovadoras, diferentes do conhecimento deles, o próprio tema agroecologia, a proposta de estudo estar relacionada ao trabalho, a participação em eventos sobre agroecologia, a postura orientadora do educador, as temáticas estudadas serem bem reais do nosso dia a dia do trabalho no campo. A convivência com o grupo de colegas e educadores, a visão crítica sobre a realidade, as histórias de vida, o conhecimento da história do povo do campo, a organização das atividades no tempo/espço escola. A troca de conhecimento entre colegas e a troca de conhecimento com os educadores.

Foram muitos momentos, mas **o que mais me marcou foi o Carneiro Hidráulico feito pelo professor Gude**. Foi uma experiência logo de cara, uma experiência totalmente diferente. E o planejamento feito junto ao carneiro hidráulico, feito na propriedade do CEPPA [...] (**MALAQUITE**)

[...] **Só por ser um curso de agroecologia já é bom**. O curso foi excelente foi o que eu falei pra ti, fechou, estava dentro da minha proposta de estudo e ai chegou no momento certo e hoje isso melhorou a parte de relação de trabalho. **Até muito pela experiência que eu tive aqui de trabalhar com sementes e na BIONATUR e a gente já tinha, mas além do que eu sabia vir fazer o curso aqui foi excelente.** (**TOPÁZIO**)

[...] a gente conseguiu a **participar da jornada da agroecologia no Paraná, onde a gente pode ter contato com outras pessoas e também abordar assuntos que estão ligados ao campo brasileiro como o crescimento do agronegócio, o combate aos transgênicos, a proposta a agroecologia em si e também da forma agraria popular** vem trazendo debate também dentro do curso que é a integração de campo cidade que é para a função de alimentos saudáveis na questão da soberania alimentar. [...] Em relação aos espaços formativos de trabalho a gente teve alguns debates com alguns professores que trouxeram essa questão de agrotóxicos, até botando uma linha meio que capitalista dentro, mas no caso foram debates que foram necessários e proveitosos para gente discutir a ideia da agroecologia dentro do curso em si. [...]. Em relação ao que eu acho que facilita muito, se tu és oriundo da realidade rural onde você tem um trabalho em casa e você consegue estudar e conciliar esse tempo e consegue se planejar para você sair um tempo e voltar para trabalhar e voltar para ajudar seus pais com uma atividade tua, isso colabora muito a com que o teu estudo consiga melhorar a qualidade de vida dentro do assentamento, aonde que tu vive. Ela te possibilita de você estar ao mesmo tempo estudando e colocando em prática. (**MARFIM**)

Teve tantos, por exemplo o Gudi que é o Eduardo, ele é assim um excelente orientador eu aprendi muito com ele, e eu acho que o que eu aprendi com ele eu vou levar para a vida inteira. Que tipo de aprendizagem tu teve com este professor? **Tive conhecimento técnico e prático.**

Eu acho que desta experiência eu diria que possibilitou mais a integração entre os colegas, a comunicabilidade, a troca de conhecimentos não só entre professores e alunos mas entre os colegas mesmo passavam o que sabiam um para o outro. (**ÀGATA**)

Eu gostei muito da professora Patrícia e do Gudi, principalmente o Gudi porque **ele falava umas coisas bem reais do nosso dia a dia do trabalho no campo...** eu diria que além de conhecer pessoas muito legais, fazer grandes amigos, que eu levo para minha vida toda, diria que o curso foi muito bom. Se cada um que passou por aqui soube aproveitar, seja pouco ou muito, levou um aprendizado. **(JADE)**

A convivência com colegas e professores fez que nos tornássemos uma família! **(CITRINO)**

Foram muitas, mas o mais marcante foram os choques de realidade, **conhecer outras histórias de vida, se relacionar com o povo do campo**, ser bem recebido na maioria dos espaços que chegava. Escutar e tentar entender mais o humano do campo. Reconhecer um espírito de luta e de organização no campo, assim **pude superar na prática o jargão de que no campo não existe conhecimento...** pude ver mais, vi que no campo talvez exista até mais consciência política que em muitos centros urbanos do Brasil e do mundo. **(BRILHANTE)**

Várias coisas, a gente ajudava em tudo, café, almoço, e tudo tinha horário até para dormir, não ficava ninguém a noite porque todo mundo era de maior. **(MADREPÉROLA)**

Na próxima sessão, apresento os saberes que contribuíram para um dos propósitos fins da Pedagogia da Alternância, o “Desenvolvimento Local”.

7.1.4 Os saberes que contribuíram para o desenvolvimento local:

No propósito de situar o leitor sobre qual concepção de desenvolvimento local estrutura-se este estudo, seguem algumas considerações necessárias frente à existência de dois projetos de desenvolvimento social opostos e em disputa.

O Desenvolvimento Local e a Formação Integral são os pilares fins da proposta educativa dos CEFFAS, desenvolvida por meio da Pedagogia da Alternância e das Associações (pais, famílias, profissionais, instituições) (GIMONET, 2007, p.15).

Neste sentido, os pilares são complementares, sendo que a falta de qualquer um destes descaracteriza o propósito formativo. Segundo Estevam (2012, p. 39):

“[...] outras instituições utilizam o modelo de formação por alternância com uma ou mais dessas características, mas o que faz a diferença é unidade, a utilização e a compreensão e perspectiva de movimento como um todo.”

Neste sentido, as bases formativas da Pedagogia da Alternância objetivam o desenvolvimento humano e local do povo camponês, para tanto deverá ser capaz de desenvolver as potencialidades dos Alternantes, a formação política e cidadã, de modo que os mesmos apliquem seus saberes no local onde vivem. Sem este

compromisso, segundo Estevam (2012, p. 40) [...] servirá para expulsá-los de sua realidade vivida.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano e local, na proposta educativa da Pedagogia da Alternância, são interdependentes e atrelados a saberes que seguem em direção ao desenvolvimento sustentável e em sentido oposto ao “modelo societário de produção e consumo que trouxe o planeta a uma crise socioambiental sem precedente”.(ESTEVAM, 2012, p. 86).

Feita esta breve introdução sobre a concepção de “Desenvolvimento Local”, passo para apresentação de algumas vozes dos Alternantes sobre o que conseguiram desenvolver em seus lotes. Este questionamento encontra-se no roteiro de questões utilizado para a realização das entrevistas (Apêndice A).

Segundo os Alternantes foi possível desenvolver as seguintes práticas em seus lotes: “ nós fizemos uma horta orgânica lá em casa”. (**Madrepérola**); “eu fiz plantação de mudas e intenciono fazer uma fossa séptica na minha propriedade. ” (**Topázio**); “eu e o meu irmão construímos uma fossa séptica que até então a gente não tinha fossa, o saneamento básico não existe no interior dos assentamentos, então usamos o projeto que a gente realizou aqui no CEPPA”. (**Ágata**)

Sim, **a partir do curso o que eu consegui botar em prática** mesmo porque foi um negócio que a gente discutiu aqui foi o negócio do **saneamento básico** o cara pensar melhores áreas para plantio antigamente se fazia ah achei que era melhor aqui aí o cara **pensa a questão física do solo terreno**, enfim **a parte geográfica** também. **Pensar a parte de planejar melhor**. [...] A gente contribuiu na escola nos entornos da escola a gente procurou **aplicar algumas práticas** na questão sobre tudo, **na horta** a gente tinha aqui que a gente mantinha a gente aplicou algumas técnicas dentro das práticas também que a gente tinha na grade do curso, mas também além que a gente tentou e não deu muito certo, e outras coisas que deram certo. (**MARFIM**)

[...]no pomar do meu pai a gente conseguiu trabalhar bastante após o curso, desde as podas que não precisa mais um técnico da Emater e da Coptec para ir fazer pois a gente faz. **Quando dá um pulgão a gente sabe identificar e já sabe o que fazer**. (**MALAQUITE**)

Não sou assentado, mas na casa de meus pais na cidade pratico a agricultura urbana. Minha visão dos espaços de produção com certeza se modificou, **sim realizei muitas modificações sejam estruturais aplicando novas técnicas e práticas de manejo como; consórcios de cultivo, reaproveitamento de águas, produção de adubo líquido, produção de defensivos naturais, rotação de cultivos, integração animal-vegetal, entre outras mais**. Na escola também realizamos muitas modificações no sentido de **deixar o espaço mais eficiente e sustentável em respeito aos recursos naturais existentes**. Como ainda não sou assentado e não tenho propriedade, posso dizer que a principal mudança que fiz, foi a de visão. (**BRILHANTE**)

Somente um Alternante disse que ainda não conseguiu colocar em prática, no seu lote, devido estar trabalhando fora da cidade onde sua família está assentada.

[...] eu fiquei fora após o término do curso, e voltei agora, há pouco tempo. [...] não consegui colocar em prática no meu lote, porque tipo, eu me formei em dezembro e em janeiro eu fui para Santa Cruz trabalhar em uma cooperativa de assistência técnica [...] **(CITRINO)**

De acordo com a fala dos Alternantes, as práticas realizadas nos lotes, foram de iniciativa própria e/ou com suas famílias, consideradas a partir das necessidades e possibilidades emergenciais evidenciadas. As iniciativas demonstram a capacidade dos Alternantes de traduzir na prática os saberes adquiridos no decorrer das experiências de vida e no curso de Agroecologia e desencadear o desenvolvimento local. Dinâmica considerada por Gimonet (2007, p. 16), referenciado em Piaget, num “Agir em pensamento” e Compreender em ação. ”

No entanto, a efetivação do desenvolvimento local inclui a participação efetiva das famílias e demais atores sociais nos processos de elaboração, planejamento, implementação e gestão do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais.

De acordo com Marirrodriga (2013, p. 77),

[...] tem-se conseguido resultados espetaculares de jovens enraizados em seus territórios, porque aprenderam a desenvolver empreendimentos que os permitem ganhar a vida com dignidade. A promoção do território que isso supõe é a consequência evidente da dinâmica criada pela Alternância, na medida em que os procedimentos de formação e de animação favorecem a participação das famílias e outros sujeitos locais na associação, provocando o compromisso de uns e outros simultaneamente. Para além de um grupo de famílias ao redor de uma escola, a associação deve ser um espaço de desenvolvimento local, que se serve como instrumento da escola.

Com base no relato dos Alternantes, posso dizer que o desencadeamento do desenvolvimento local, onde vivem os mesmos, se deu por iniciativa pontual deles ou de seus familiares, restringindo-se até o período de realização da pesquisa em ações desarticuladas das forças/parcerias locais. Os empreendimentos que lhes permitam ganhar a vida com dignidade, em geral, demandam articulação com parcerias comunitárias, para que de fato consigam ser efetivos a ponto de propiciar condições para permanência dos jovens no campo.

Além das falas apresentadas sobre o que os Alternantes conseguiram realizar em seus lotes, temos os dados coletados na pesquisa de campo de que, dos oito Alternantes entrevistados, dois deles estão trabalhando em comércio local, um deles cursando graduação em Pelotas, outro no exterior do Brasil, restando no campo

apenas quatro sujeitos.

Diante do exposto, podemos dizer que uma das bases necessárias para o desenvolvimento local foi a formação profissional dos Alternantes, mediante a união das parcerias para execução do curso; no entanto, se faz necessário compreender a proposta da alternância para além do tempo/Escola.

Na próxima seção, apresentarei o olhar do educador em relação aos princípios orientadores da Pedagogia da Alternância, sobre a formação integral e as práticas integradoras do conhecimento, suas considerações relativas aos aspectos positivos e negativos vivenciados no desenvolvimento da proposta formativa.

No entanto, antecedem essa abordagem alguns outros saberes expressos pelos educadores sobre sua trajetória formativa e a identificação com o público jovem do Curso de Agroecologia.

As questões pertencentes ao roteiro das entrevistas (Apêndice B), (1) um, 2 (dois), 4 (quatro), 7 (sete) e 9 (nove), foram estruturadas de modo a possibilitar que se conheça, mesmo que brevemente, o Educador participante do referido curso. Para melhor representar a atuação e nível formativo dos Educadores, seguem abaixo os Quadros 11 e 12 e, na sequência, considerações sobre os dados apresentados:

Quadro 11 - Atuação e Formação Acadêmica dos Educadores sujeitos da pesquisa

Atuação no Curso de Agroecologia	Formação Nível Médio	Formação Nível Superior
Educador/Docência	1-Técnico Agrícola	-
Educador/Apoio	2-Técnico em Agropecuária	Cursando Administração.
Educador/Docência	3-Técnico de eletromecânica	Engenheiro agrícola
Educadora/Pedagoga do curso	4-Magistério	Pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia
Educadora/Apoio	5-Técnico em comunicação e cultura	Cursando o quinto semestre de Licenciatura em Filosofia
Educadora/Apoio	6- Não mencionou formação nível médio	Cursando Licenciatura em Filosofia.
Educador/Docência	7- Não mencionou formação nível médio	Engenheiro Agrônomo e Pós-Graduação em Produção de Sementes
Educador/Docência	8- Técnico em Agropecuária	Mestrado e doutorado na área de Bovino de Corte.

Fonte: Vieira (2016) autora.

Quadro 12 - Formação Acadêmica dos Educadores não sujeitos da pesquisa.

Fonte: Vieira (2016) autora.

Atuação no Curso de Agroecologia	Formação Nível Superior
Educador/Docência	Medicina Veterinária
Educador/Docência	Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia
Educador/Docência	Licenciatura em Letras Português/Espanhol
Educador/Docência	Medicina Veterinária
Educador/Docência	Agronomia
Educador/Docência	Comunicação Social
Educador/Docência	Agronomia

De acordo com os Quadros 11 e 12 atuaram como Educadores quinze (15) Educadores no curso de Agroecologia. Destes quinze (15), doze (12) desenvolveram atividades de Educador/docência e três (3) atuaram como Educadores/apoio. Dos doze (12) Educadores/docentes, uma era pedagoga do curso.

Participaram da pesquisa, 8 (oito) Educadores, desses, 5(cinco) atuaram como Educadores/docentes, e 3 (três) atuaram como educadores/apoio. Entre os cinco (5) educadores/docentes, apenas 1 (um) possui formação de nível técnico e os demais quatro (4) formação de nível superior.

Dos três (3) Educadores/apoio, um (1) possui graduação acadêmica de nível superior e dois (2) estão cursando o ensino superior.

Frente a explicitação do nível formativo dos Educadores, podemos dizer que 11 educadores/docentes possuem formação correspondente à Lei de Diretrizes e Base/LDB 9394/96, Art. 62, conforme transcrevo a seguir:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Com base, no que diz a legislação, podemos dizer que o quadro de Educadores possui um nível formativo aproximado do ideal, compondo uma realidade favorável à oferta de um ensino de qualidade, conforme relata o Alternante **Topázio** ao referir

sobre a qualidade do ensino: [...] foi bom pela aprendizagem técnica que tivemos com bons professores.

Segundo a Educadora **Ametista**, os Educadores foram selecionados considerando, além da formação, aqueles que tinham identidade com a causa agroecológica, conforme explicita em sua fala:

[...] a gente tem que está buscando pessoas porque esse **processo acadêmico não dá essa formação agroecológica a gente está resgatando uma prática de agricultura que na verdade ela foi se perdendo dentro de um processo acadêmico** então não é qualquer agrônomo que pode falar de agroecologia não é qualquer veterinário que fala de um processo de agroecologia **a gente tem que ir atrás de pessoas específicas. Tem bastante agrônomo, mas são poucos que a gente pode chegar e utilizar**, no processo seletivo a gente já tinha alguns nomes [...] que a gente podia contratar então, a gente não teve esse problema porque a gente já sabia quais a gente podia contratar.

No entanto, como a execução do curso de Agroecologia foi de responsabilidade da gestão do Centro de Educação Popular e Pesquisa em Agroecologia (CEPPA) e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL, através do PRONATEC, nem todos os Educadores conseguiram ser selecionados de acordo com o critério descrito pela Educadora **Ametista**, pois o edital foi público, assim, embora com a formação requerida, nem todos Educadores comungavam da mesma ideia agroecológica, conforme podemos confirmar pela fala dos Alternantes e Educadores.

[...] **alguns professores** que vieram para cá talvez que , **não tinham a mesma ideologia que nós temos aqui né**, mas eles em nenhum momento entramos em parte de discórdia mas a gente percebia que **eles não tinham a mesma afinidade com a proposta agroecológica**, mas com o tempo eles concordavam principalmente os professores que deram a parte da anatomia animal, talvez porque eles não tivessem esse conhecimento que nós temos, essa vivência, mas foi super tranquilo e foi muito interessante esse debate bem interessante [...] **(TOPÁZIO)**

Em relação **aos espaços formativos de trabalho a gente teve alguns debates com alguns professores que trouxeram essa questão de agrotóxicos até botando uma linha meio que capitalista** dentro, mas no caso **foram debates que foram necessários e proveitosos para gente discutir a ideia da agroecologia dentro do curso em si** [...] uma coisa interessante da gente **ver também o contraponto. (MARFIM)**

[...] **eu não tenho essa formação agroecológica**, mas eu acho que temos que preservar o meio ambiente então dentro dessas possibilidades **nós temos que minimizar a utilização de produtos químicos e tal, então era isso que eu tentava levar para os alunos**, tentava fazer praticas com eles e enfim, foi uma experiência bem interessante. **(SAFIRA)**

Dando sequência ao propósito de conhecer os Educadores sujeitos da pesquisa, participantes do curso de Agroecologia, organizei a formação e experiências

dos Educadores em relação à docência e a Pedagogia da Alternância, conforme apresento no Quadro 13:

Quadro 13 - Experiência Docente e Formação Especifica para Pedagogia da Alternância:

	Experiência docente	Formação específica sobre a	Experiência ou vivência com a	Conhecimento sobre a
Onix Educador/docente	Sim	Não	Não	Sim
Turquesa Educador/Apoio	Não	Não	Sim	Sim
Rubi Educador/docente	Sim	Não	Não	Sim
Pérola Educador/docente	Sim	Não	Sim	Sim/se formou por alternância
Ametista Educador/Apoio	Não	Não	Não	Sim
Água-marinha Educador/Apoio	Não	Não	Sim	Sim/se formou por alternância
Safira Educador/docente	Sim	Não	Não	Não
Cristal Educador/docente	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Vieira (2016) autora.

Conforme Quadro 13. Todos os 5 (cinco) Educadores/docentes possuem experiência docente, porém não possuem formação específica sobre a Pedagogia da Alternância. Dos 5(cinco) 3 (três) possuem conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e 1(um) Educador se formou por Alternância. Dos educadores/apoio 3 (três) possuem conhecimento sobre Alternância e 1(um) se formou por Alternância.

O conhecimento que os três (3) Educadores/docentes possuem desta pedagogia se deu pelo contato com pessoas experientes em estudo e implementação da Pedagogia da Alternância e pela própria vivência em cursos organizados em formação por Alternância, conforme observa-se na fala dos Educadores:

De perto não, só pelo pessoal de Braga, [...] assim **a Pedagogia da Alternância eu conhecia de ouvir falar do pessoal de Braga, de perguntar como que era.** O bispo tinha visitado 2 a 3 vezes Cuba e lá tem alguma coisa da Pedagogia da Alternância e o bispo viu como funciona e ele trouxe muito material de Cuba sobre pedagogia, sobre educação no campo e agroecologia que já era trabalhado em Cuba, a gente lia aquilo ali e era debatido [...]. **(RUBI)**

Essa metodologia da alternância eu tive contato com este processo lá na década de 90, com a visita de um francês, Pierre File, aqui no Brasil, ele veio exatamente para difundir esta proposta. A gente acompanhou ele numa gira que ele deu pelo Rio Grande do Sul, [...] nós fizemos um roteiro e visitamos todas as escolas de alternância no Rio Grande do Sul, fomos a Santa Catarina, Paraná para conhecer a fundo e depois implantar aqui na região uma escola da alternância[...] e, foi uma experiência muito positiva para todo mundo que participou deste processo. [...]. **(ONIX)**

O curso que eu fiz o magistério foi de alternância, eu fui da segunda turma do movimento que foi 1992 e me formei em 1996. Na alternância eu ia nas férias de janeiro e fevereiro e depois julho e agosto, eu ficava dois meses fora de casa, esse curso foi lá na zona norte com divisa com Argentina numa cidadezinha chamada Braga lá perto do município Tenente Portela bem no norte do estado do RS, aí eu fiz esse curso. [...]Em geral as escolas do movimento seguem a mesma linha de formação e depende muito da estrutura que se tem, dos professores e da própria turma [...] **(PÉROLA)**

De acordo com os Educadores/apoio os saberes sobre a Pedagogia da Alternância se deram por terem uma aproximação com outras instituições que executam a Pedagogia da Alternância, por ser uma proposta com organização muito semelhante à dos movimentos sociais (MST) e pela própria experiência formativa em sistema de Alternância.

Na verdade o regime de alternância segue muito da organização do movimento que vem dos acampamentos, que vem da própria chegada dos assentamentos [...]. (AMETISTA)

[...] eu conheço a Pedagogia da Alternância por que já estudei também desta forma, então assim por conhecer e já ter feito parte de um projeto parecido ou igual a esse que a gente teve aqui no CEPPA facilitou um monte para mim trabalhar no curso [...] **(ÀGUA-MARINHA)**

[...]. Assim em termos **de curso da alternância eu já acompanhei outros cursos em outros momentos da Pedagogia da Alternância não diretamente, mas próximo, acompanhei também lá em Pontão e em outros institutos** e esse regime de alternância a gente vem acompanhando a bastante tempo, em Tocantins, acompanhei aqui esse regime aqui da Alternância, é evidentemente que nas EFAs tem um pouquinho de diferença da metodologia das Escolas das Famílias Agrícola, mas a gente também acompanhou as EFAS. **(TURQUESA)**

Em relação à formação dos Educadores, observa-se que existe um saber construído a partir das próprias experiências na Pedagogia da Alternância. O saber advindo dessa experiência é o ponto de partida do processo formativo do Alternante. Assim, seria contraditório negar o valor deste saber construído pelo Educador ao

longo de sua vivência. No entanto, há que considerar, também, a importância da formação específica sobre a Pedagogia da Alternância. Segundo Jesus (2013, p. 191):

Para trabalhar com a Pedagogia da Alternância é necessário realizar uma formação inicial, com o objetivo de que se apropriem de seus fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos, a fim de se integrarem no trabalho das escolas onde vão trabalhar.

Tal necessidade se dá pelo reconhecimento da complexidade implicada na função generalista dos educadores que desenvolvem a Pedagogia da Alternância, os quais deverão se colocar, segundo Gimonet (2007, p. 147):

[...] na interseção dentro de conjuntos variados. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio.

O rompimento com o modelo disciplinar de ensino demanda, do Educador, estudo e prática de uma nova concepção epistemológica e pedagógica, discussão em equipe, postura investigativa e reflexiva da sua própria atuação e cabe destacar que este movimento, na Pedagogia da Alternância, começa na formação inicial e se estende ao longo e a cada processo educativo.

Além disso, integra-se a este processo formativo inicial, o conhecimento das finalidades e princípios dos “dispositivos pedagógicos”²², para uso prático no processo educativo no sistema de formação alternada.

Podemos dizer que o uso adequado dos instrumentos pedagógicos faz parte de um processo articulado para que se efetue a formação alternada. Gimonet (2007, p. 28) destaca que “Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva”.

Assim, advém destas considerações o reconhecimento da importância da formação continuada do educador, mesmo para aqueles que construíram saberes a partir das experiências.

7.1.5 O que dizem os educadores sobre a identificação com o público jovem do curso em Agroecologia.

²² Termo uso por Gimonet (2007)

O conhecimento relativo à identificação do Educador com o público jovem do Curso em Agroecologia, decorre de que a mediação pedagógica, na Pedagogia da Alternância, requerer interações e reciprocidade para um fazer educativo coletivo. Ou seja, implica em um envolvimento relacional e afetivo de parceria com os Alternantes e, neste sentido, a identificação com os mesmos se torna um elemento decisivo no contexto educativo.

No propósito de aferir a identificação dos Educadores com o público jovem, através das entrevistas, (Ver apêndice B questão 7), busquei saber quais foram as dificuldades encontradas no trabalho com os jovens do Curso Técnico em Agroecologia, De acordo com o educador **Onix**, por ter uma proximidade anterior ao curso com os Alternantes não relatou nenhum problema com os mesmos, conforme explicita em sua fala: “Não tive nenhum problema para trabalhar com eles, até porque esta gurizada, muitos deles eu vi nascer, conheço toda história de vida deles.” A Educadora **Água-Marinha** assim expressa sua boa relação com os Alternantes: “Não tive dificuldades, eles são jovens e entendem bem a proposta”

Para o Educador **Rubi**, o grupo de Alternantes do Curso, possui um diferencial que é a maturidade e o comprometimento, posturas que facilitaram o bom relacionamento, conforme é possível perceber em sua fala:

Eu não tive dificuldades, de trabalhar com o grupo, aqui os alunos se colocam de uma maneira amadurecida [...] E tu vê que eles compreendem, entendem [...] O aluno exerce a autogestão. Eles cuidam da escola, fazem o serviço, não destroem, eles cuidam e querem que isso aqui melhore; então não tem história, se tiver que pintar o alojamento, eles vão pintar; arrumaram traves fizeram campo de futebol. A escola vira a casa deles e o processo de ensino e aprendizagem é tranquilo, acontece de uma forma mais suave e natural e o dar aula aqui é uma experiência que todo professor tinha que passar; é diferente [...] são alunos que têm vivência e fazem a contraposição, e se tu falar sobre algum livro para eles lerem e der uma bibliografia que eles tenham acesso em pdf , ou tu trazes o livro e eles leem antes da aula. Chega aqui e tu vê eles com o livro, [...] eles têm um nível de autonomia muito grande e que é legal. É uma conversa, não é uma aula que o professor para o ensinamento... é sempre um círculo que a gente está sempre aprendendo e ensinando, está na prática o que a gente vê nos livros de Paulo Freire, a gente vê aquilo acontecendo na prática. **(RUBI)**

Para os educadores **Ametista**, **Cristal** e **Safira**, o trabalho desenvolvido com os adolescentes Alterantes sempre impõe alguns limites e necessidade de intervenção, porém nada impossível de ser contornado, compreendido, visto as suas idades e características. Segue, na sequência, a fala dos Educadores:

A gente está trabalhando com adolescentes de 18 a 25 anos, e problemas sempre tem, mas nada que ultrapassasse a escola, foram poucos os

problemas que a gente mesmo resolveu, e tem vez que nem chegavam para a gente, **eles mesmo resolviam, era conhecido, informalmente para nós, mas pouco a gente teve de intervir**, mas fora da escola não tivemos nada assim maior. **(AMETISTA)**

Lidar com o jovem não é fácil, mas acho que foi tranquilo, as vezes tinha que se incomodar, tem que ser mais rígido e falar duro para conseguir, pois tem uns que são bem atentos e outros completamente dispersos. **Não é fácil lidar com os jovens, porém com este grupo sempre foi possível dialogar.** **(CRISTAL)**

Eu acho que ninguém é cem por cento, sempre a gente tem que evoluir nesse sentido; então, mas essa **relação minha com aquela turma foi muito boa assim, eu acho que só acrescentou**, eu acho que **talvez eu tenha sido uma das pessoas que auxiliou eles a terem um desenvolvimento em uma determinada área específica, eu fui lá trabalhar com eles para abrangerem aumentarem o leque de conhecimentos deles** e eu acho que é basicamente isso. **(SAFIRA)**

Na continuidade da busca por saber qual é o público de preferência do Educador para o desempenho de sua função, organizamos o registro das respostas na tabela 8, na seguinte forma:

Quadro 14 - Público de Preferência do Educador para atuação profissional.

Educador	Gostas de trabalhar com o público de nível médio?	Quando podes escolher, preferes trabalhar com outros públicos? Se resposta for afirmativa, diz quais públicos preferes trabalhar:			
		Ensino Médio Regular	Ensino Médio Integrado/ Subsequente	Graduação/Pós Graduação	Outros. Quais?
Onix	Sim	X	X	-	-
Turquesa	Sim	X	X	-	-
Rubi	Sim	X	X	-	-
Pérola	Sim	X	X	-	-
Ametista	Sim	X	X	-	-
Água-marinha	Sim	X	X	-	-
Safira	Sim, mas também com adultos	X	X	X	-
Cristal	Tanto faz, jovens ou adultos.	X	X		-

Fonte: Vieira (2016) autora.

De acordo com as informações registradas no Quadro 14, todos os Educadores gostam de trabalhar com o público jovem, sendo que dois (2) dos oito (8) Educadores acrescentaram o gosto por trabalhar com o público adulto.

Através destes dados podemos dizer que a identificação, por parte dos Educadores, com a turma do Curso em Agroecologia, antecedeu a prática, visto a preferência deles por trabalhar com o público de nível médio.

Uma outra importante consideração a respeito da identificação do Educador com o público com o qual irá trabalhar refere-se à escolha por um público ou por outro. Pode-se dizer que, em geral, está relacionada à escolha que lhe causa mais prazer para o exercício de sua profissão.

A importância do prazer dos envolvidos em processos de ensino e de aprendizagem é extremamente relevante, visto que, “Quando esta dimensão está ausente [...] vira um processo meramente instrucional. [...] (ASSMANN,1998, p. 29). Considerando que num processo de ensino e de aprendizagem o que se busca é o conhecimento do objeto em estudo, “o prazer representa uma dimensão-chave”, pois, “ O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer. ” (ASSMANN,1998, p. 30).

Atendidas as considerações iniciais relativas ao conhecimento dos educadores participantes do Curso, sigo para seção que tratará do olhar do Educador sobre a proposta formativa.

7.2 A proposta formativa do curso em agroecologia, segundo os educadores:

Nesta seção, reúno o olhar do Educador em relação aos princípios orientadores da Pedagogia da Alternância sobre a formação integral, as práticas integradoras do conhecimento e suas considerações relativas aos aspectos positivos e negativos vivenciados no desenvolvimento da proposta formativa.

7.2.1 Os princípios orientadores da pedagogia da alternância desenvolvida no curso:

No propósito de identificar o entendimento do Educador em relação à proposta do Curso (Ver apêndice B questão 3), fiz uma abordagem que o instigou a se posicionar especialmente com relação à justificativa, aos objetivos e aos princípios em que se baseia a formação por alternância. Assim, segue o que dizem os Educadores sobre a questão.

Para os Educadores **Ônix** e **Turquesa**, o propósito metodológico da escola é fomentar a prática da pesquisa, é aprender a base tecnológica e a partir desta vivência, cabe aos Alternantes multiplicar os conhecimentos adquiridos na escola em suas propriedades. Complementa o Educador **Turquesa** que a construção de um conhecimento mais voltado à realidade local é fundamental para se pensar em um desenvolvimento regional sustentável.

[...] uma escola [...] com foco na pesquisa. [...] **estabelecer vínculo com a pesquisa e com a realidade das pequenas propriedades aqui** e a escola entraria para fazer um fomento disto e que fosse aplicado naquelas famílias ali e os alunos da escola seriam o fator multiplicador na realidade esse seria o objetivo. **(ONIX)**

[...] aprender a base científica e base tecnológica para que possa, a partir de aí, continuar ao estudo e aprimorando conhecimentos, [...] desenvolver o conhecimento em suas propriedades. É importante ressaltar a importância que ele tem nesse processo de inserção da comunidade, eu acho que é **a formação das pessoas no próprio meio em que elas estão inseridas**, o estudo a partir do que elas estão vivenciando é fundamental para a construção do conhecimento para a realidade local, [...] esse processo de reflexão dessa realidade é fundamental e esse regime da alternância é importante nesse sentido para que o aluno venha e estude e volte para a casa, pratique e reflita o que está fazendo na propriedade e em volta e possa dialogar com os professores na construção de um conhecimento mais voltado a realidade local isso é fundamental para que a gente possa pensar um desenvolvimento regional sustentável, essas ações que de fato vêm de baixo para cima e que sejam pensadas a partir dessa realidade do Agrossistema, do bioma, que é muito diferente se a gente pensar que cada região é uma realidade, se tu vai para Pelotas é uma realidade, se tu vai para Uruguaiana é uma realidade, se tu vai para Santa Maria é uma realidade, se tu vai para o norte do estado é uma outra realidade, então essa ação local de estudar aqui e viver essa realidade é importante porque você vai construindo conhecimento conjunto. **(TURQUESA).**

O posicionamento dos Educadores em relação aos propósitos da Pedagogia da Alternância do Curso em Agroecologia se aproxima da visão formativa de Estevam (2012, p. 30):

A formação por alternância possibilita ao jovem uma maior motivação para o estudo porque proporciona ao jovem confrontar constantemente a teoria com a prática, despertando a consciência e nova visão, novos questionamentos para a solução de seus problemas cotidianos.

E aproxima-se também, no sentido de como se dá o conhecimento, conforme Ramos e Rolo (2012, p.153):

É preciso abandonar o ponto de vista a partir do qual as coisas são dadas como imediatas, para descobri-las em seu condicionamento histórico. Apoiado na noção de que a consciência humana só nasce mediante outra consciência [...]

Para o Educador **Rubi**, a Pedagogia da Alternância é muito significativa para o povo camponês, pois é desenvolvida no espaço onde vive o sujeito, contribuindo, desta forma, para evitar o êxodo rural. O Educador cita exemplos familiares onde os seus primos saíram do campo para estudar na cidade e não voltaram mais ao meio rural. As demais considerações feitas pelo **Rubi**, são as seguintes:

[...] a Pedagogia da Alternância está no centro de uma região de assentados, então a gente está no local aonde tem que acontecer a educação, segundo essa forma de trabalhar a escola como se fosse a casa da gente, isso é fantástico o guri vem para a escola ele vai passar internado **[...] o cara mora na escola naquele período de tempo e nisso realmente vira como uma grande família. [...] e neste tempo, vivencia um sistema cooperativo e de autogestão[...] a autogestão dessa gurizada na escola ela é fabulosa eles estão juntos na montagem do horário do professor, eles estão juntos na avaliação. O grupo avalia, quais são as tarefas do dia e aí o grupo decide, então a gente está passando de fato a responsabilidade para eles porque a gente está formando seres responsáveis**, assim eles serão responsáveis pelo lote deles, educando para a vida, tu serás responsável.

Em relação à expectativa entusiástica anunciada pelo Educador **Rubi**, de contribuir para evitar o êxodo rural, podemos dizer que a Pedagogia da Alternância, desde sua origem tem por propósito contribuir para fixação dos jovens no campo.

Porém, é preciso considerar que a Pedagogia da Alternância para ser efetiva depende da comunidade local, de um projeto articulado e comprometido com o desenvolvimento da região, conforme refere Gimonet (2007, p. 15) sobre os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância.

Além disto, inclui-se a consideração histórica vivenciada pelo trabalhador do campo, conforme destaca Arroyo (2012, p. 232):

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante.

Arroyo (2012, p. 232) acrescenta, ainda, que “A formação da diversidade em desigualdades se expressa nas desigualdades no trabalho”. Desta forma, entendemos que a situação do êxodo rural é complexa e deverá ser tratada num contexto mais amplo do que somente em relação às metodologias adequadas à formação escolar.

Evidenciar as problemáticas por que passa o povo camponês deverá fazer parte do conteúdo formativo dos Alternantes e Educadores, a fim de que todos tomem

consciência das possibilidades e limitações a serem enfrentadas e a partir desta condição, dialoguem em busca de alternativas viáveis.

Nosella (2014, p. 84), ao analisar o Projeto Pedagógico de uma das experiências pioneiras do Brasil com a formação por alternância, destaca como foi tratada a tentativa de fixação do homem no campo:

Quanto ao problema da fixação do homem no campo para evitar o êxodo rural, o documento contorna a dificuldade no sentido da Escola-Família tentar evidenciar, junto aos alunos, todas as possibilidades que o campo oferece sem, porém, criar obstáculos à eventual opção de saída dos mesmos para as cidades.

Ainda, sobre as considerações do educador **Rubi**, o mesmo destaca o convívio dos jovens no tempo-escola, o desenvolvimento da responsabilidade por meio da distribuição de tarefas e da participação nas decisões. A dinâmica referida pelo Educador, se aproxima da descrição da organização dos jovens nas casas-escolas das CFR, em formação por alternância, referida por Estevam (2012, p. 30):

Os jovens são divididos em pequenos grupos para realizar os mais diferentes tipos de atividades, que vão desde trabalhos domésticos, tais como: limpeza da Casa Familiar, arrumação dos quartos, elaboração das refeições e lavar a louça, até as atividades contidas no Plano de Formação. Estas ações têm por objetivo criar um ambiente favorável à realização das tarefas, bem como proporcionar uma relação de liberdade e responsabilidade, permitindo a cada jovem firmar-se dentro do grupo, promovendo uma visão interdisciplinar do mundo que o cerca.

Tal organização, estruturada a partir da lógica do trabalho e da organização coletiva, também ocorre na proposta da “Escola do Campo”, descrita por Molina e Sá (2012, p. 331):

[...]. Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante na criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. [...]. Com base nessas experiências, torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia destes sujeitos. [...] ensinar a crianças e jovens o sentido de [...] que nos produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não a viver do trabalho alheio.

Para a Educadora **Pérola**, a Pedagogia da Alternância é muito diferente da escola tradicional, em especial, na forma de conceber como se dá o processo de construção do conhecimento dos estudantes, na relação do conteúdo com a prática, pelos espaços de liberdade para livre expressão e pelas fortes relações interpessoais que possibilita, conforme segue a fala da educadora:

A Pedagogia da Alternância, do curso em Agroecologia, é muito diferente da escola tradicional, a construção do conhecimento é bem diferente, eles tinham que buscar, e tem muito mais leitura e depois muito estudo teórico e aplicação na prática e na escola tradicional é quase só estudo teórico, pouca prática. Na pedagogia do movimento **não pode ser nas gavetinhas**. Os alunos que participaram dizem que compararam quando estudaram na escola tradicional e quando estudaram aqui, a liberdade que tinham de falar, se organizar; das pesquisas e das reuniões, tratar dos assuntos, do tempo de convivência deles, eles criaram laços de amizade entre eles e com nós que eu acho que nunca mais vai se desfazer. **(Pérola)**

A forma diferenciada de como se dá o conhecimento no Curso de Agroecologia, citada pela Educadora **Pérola**, vai ao encontro da proposta anunciada na Pedagogia da Alternância e também da ciência agroecológica, referida por Guhur e Toná (2012)

Na perspectiva da Educação do Campo, a abordagem integrada é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo, segundo Molina e Sá (2012, p. 331 e 332):

[...] articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio históricos nos quais foram produzidos.

Para a Educadora **Água-marinha**, o estudo e a prática são vivências que fazem parte da Pedagogia da Alternância: [...] **“unir a teoria com a prática é fazer o estudo e aperfeiçoar na prática e, é na prática que surge os questionamentos.** O guri vai para casa, na comunidade ver se funciona para aquela realidade o que aprendeu. ”

O entendimento da Educadora sobre a relação teoria e prática a partir do cotidiano é reconhecido também, na Pedagogia da Alternância, por Estevam (2012, p. 30):

“A ênfase dada no “vai e vem” da alternância, segundo Silva (2000), tem por objetivo de confrontar os jovens, no processo de aprendizagem, situações reais entre o mundo da escola e o mundo vivido. ”

Na Escola do Campo, segundo Molina e Sá (2012, p. 331):

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Segundo a Educadora **Safira**: “O local é diferenciado, pois os estudantes ficavam lá dentro, trocavam informações e essa vivência deles ali dentro enriquece a aprendizagem”.

O convívio em grupo-classe é um dos componentes de uma situação de formação, segundo Gimonet (2007, p. 105), pois:

Cada um, no seio da estrutura de formação, não é, também neste caso, um indivíduo isolado. Encontra-se num grupo com todos os jogos afetivos, interativos, conflituais...que existem com os colegas e as colegas, aqueles ou aquelas privilegiados pelos sentimentos amigáveis ou amorosos, aqueles e aquelas que são escolhidos ou, mais ou menos, rejeitados... O grupo constitui este complexo psicossocial no qual se constroem os “Eu”, os “me” e os “se” através da dialética do “Eu” e “Nós”, do “seu e dos outros”, ou seja, pelos processos de personalização e da socialização. O grupo representa, desta maneira, um espaço maior de construção da personalidade, do aprendizado social, mas, também, cognitivo, se os saberes de uns e de outros estão sendo partilhados e confrontados nos atos pedagógicos.

Para a Educadora **Ametista**, a Pedagogia da Alternância segue a organização dos movimentos, dos acampamentos, assim este sistema coletivo e de atribuição de responsabilidades não é estranho aos Alternantes:

Na verdade, o regime de alternância segue muito da organização do movimento que vem dos acampamentos, que vem da própria chegada dos assentamentos, vem do próprio trabalho cooperativo ela tem uma organização padrão dentro do movimento, em todas as escolas é esse trabalho coletivo, divisão de núcleos então a gente pouco precisa explicar para esses alunos assentados como é que funciona porque eles já trazem este conhecimento. [...] eles já sabem que vão ter ajudar na limpeza, que vão ter que lavar seu prato, ajudar na cozinha, na segurança da turma na disciplina então são coisas que traz da família. (AMETISTA).

A afirmativa da Educadora, de que os Alternantes já possuem conhecimento da organização das escolas, devido às vivências nos acampamentos, assentamentos e no trabalho cooperativo vai ao encontro da organização das escolas Itinerantes dos MSTs, descritas pelas autoras Bahniuk e Camini (2012, p. 336).

Os educandos são estimulados a participar, nas aulas – eles têm espaço para colocar suas opiniões, problematizar; além disso, organizam-se em grupos de trabalho, de estudo, muitas vezes denominados núcleos de base (NBs), com referência à estrutura organizativa presente no acampamento. Também participam dos processos de avaliação do conjunto da escola, do seu próprio desempenho e dos educadores.

A prática descrita pela Educadora **Ametista** e as autoras Bahniuk e Camini (2012) é considerada por Frigotto e Ciavatta (2012, p. 751) como:

[...] crucial que toda a criança e jovem dediquem, em seu processo formativo, algum tempo a qualquer forma de trabalho social produtivo, na família e na instituição escola. E isto nada tem a ver com exploração do trabalho infantil. Pelo contrário, trata-se de socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência é comum a todos os seres humanos. Trata-se de não criar indivíduos que achem natural a exploração do trabalho alheio. Na expressão de Antonio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo*.

Diante do exposto, faço a seguinte compreensão do que dizem os Educadores: a proposta do Curso em Agroecologia, referenciado na Pedagogia da Alternância, tem por propósito fomentar a prática da pesquisa, o saber com base tecnológica, a partir de conhecimentos voltados à realidade local, a fim de que, em suas propriedades, os Alternantes multipliquem os conhecimentos adquiridos na escola e assim contribuam para o desenvolvimento regional sustentável.

Para tanto, configura-se de modo diferente da escola tradicional, a forma como se dá o conhecimento, na relação do conteúdo com a prática e por possibilitar espaços para livre expressão e para o exercício da responsabilidade, da coletividade e por favorecer boas relações interpessoais. Tal proposta, segundo os Educadores é muito significativa para o povo camponês, pois é desenvolvida no espaço onde vive o sujeito, contribuindo, desta forma, para evitar o êxodo rural.

Assim, resumidamente podemos dizer, segundo os educadores, que a configuração da proposta do curso em Agroecologia se apresenta conforme ilustração.

Figura 5 - Resumo da Proposta Pedagógica do Curso em Agroecologia, segundo os Educadores:



Fonte: Vieira (2016) autora.

Nesta seção apresentei o olhar do Educador em relação aos princípios orientadores da Pedagogia da Alternância e, no decorrer deste processo, busquei fazer uma aproximação com os interlocutores desta pesquisa. A intenção é de continuar nesta dinâmica nas demais seções, no propósito de facilitar ao leitor a compreensão do que pensam os Educadores.

Entendo que não cabe, nesta seção, tratar das ausências percebidas na fala dos Educadores em relação aos princípios orientadores da Pedagogia da Alternância, pois ainda teremos outras seções complementares que tratarão de outras percepções apresentadas pelos Educadores.

Sigo para a próxima seção, onde tratarei do olhar do Educador sobre a formação integral e sobre as práticas integradoras do conhecimento.

7.2.2 A formação integral e as práticas integradoras do conhecimento.

A formação integral é um dos propósitos fins da Pedagogia da Alternância, segundo GIMONET (2007)²³, e da Escola do Campo, segundo Molina e Mourão Sá (2012)²⁴. Assim seguimos para os olhares dos Educadores sobre a formação integral e as práticas integradoras do conhecimento.

O Educador **Onix**, no primeiro momento de sua fala, definiu a formação integral como a integração de todos os temas organizados na proposta do curso, conforme segue sua fala:

[...] Tu dizes a formação integral do ponto de vista da convergência de todos os temas abordados, amarração, acho que conseguiu atingir este objetivo. **A gente conseguiu estabelecer toda aquela relação da questão da produção, do processamento e da comercialização, discutimos principalmente as condições de novos mercados. Quando me refiro à questão da produção, tanto agrícola quanto pecuária, com suas convergências.** Foi bem interessante.

No entanto, acrescenta outras dimensões formativas no decorrer de sua fala, conforme pode ser observado a seguir:

Positivo nesta proposta foi a forma de construção do curso com diferentes segmentos da comunidade participando desta construção, a própria construção do conteúdo do curso que parte da nossa realidade local, não tem coisa mais positiva que isso. E aqui o quadro dos professores foi formado por técnicos da região que já está um monte de tempo na região, **a gente teve a oportunidade de ir amiúde em toda a questão conceitual, estudar nosso clima, nosso fator de terra, o fator humano das pessoas.** (Onix)

Considerando o que diz o Educador **Onix**, podemos observar que o seu entendimento sobre a formação integral é da integração de todas as temáticas propostas para atingir um objetivo comum, ou seja, preparar técnicos em agroecologia, conforme pretende o Projeto Pedagógico do Curso, e neste processo formativo, considera a realidade da região, os saberes construídos pelos técnicos da

²³ A identidade a ser conservada, no movimento das MFR através do planeta, segundo Gimonet e Puig (2007, p. 15) são: Os dois pilares de ordem das finalidades: a formação integral e o desenvolvimento do meio e os dois pilares da ordem dos meios: a associação e a alternância.

²⁴ Segundo Molina e Mourão Sá (2012, p. 327): A Escola do Campo [...] se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

região, o clima, as condições da terra e o fator humano.

Para o Educador **Rubi**, a formação integral, no contexto do curso em Agroecologia, pode ser vista por dois vieses, conforme explicita em sua fala:

Olha, podemos ver por dois vieses: **A agroecologia para se trabalhar com ela tu precisa ter uma visão integral de mundo, tem que entender de ecologia e suas relações com os sistemas**, além disso é pré-requisito estar aberto para isso, uma nova relação com tudo que te cerca. Entender as relações integrais por outro lado também tem no caso [...] do movimento em **formar lideranças, [...] o líder precisa ter essa visão do todo que eu digo, é formar para vida**. Eles passam aqui interagindo, vão para campanhas, foram a Londrina num encontro nacional de agroecologia fizeram várias atividades em Pelotas, **viajaram bastante, conhecendo outras pessoas e interagindo** [...] na alternância o tempo sobrevivência que eu acho pesado, mas é tudo, é o tempo que **vão ter que lavar a louça, cozinhar, fazer aquelas atividades fora, mas que são atividades que também contribuem para a formação integral**.

O entendimento da Educadora **Pérola**, sobre a formação integral, é que esta deverá preparar o estudante para independência na realização das demandas da vida pessoal.

É conseguir fazer coisas e viver a sua vida, saber seus direitos, saber procurar seus direitos, saber se virar em uma dificuldade. É conseguir tirar um estrato no banco, tirar um resumo do modelo para o pai e aqui os alunos nesse desenho de escola e outros que tem no movimento eles saem com mais experiências práticas de vida. **(PÉROLA)**

Para a Educadora **Ametista**, a formação integral, desencadeada na Pedagogia da Alternância, é a formação de todos os processos juntos, ou seja, estudo, prática e experiência:

Na verdade a formação que a traz [...] além de ser do **processo de aula intenso que eles vivenciam todos os processos juntos, não só do aprendizado do conteúdo mas também do aprendizado da vivência deles**, tem este período que eles têm na casa deles, na comunidade que ganha eles na experiência, [a comunidade] e é um período que eles têm para estudar e se organizar em casa porque depois que sai da escola se você consegue manter uma rotina em casa, se estudar, você leva isso para a vida inteira, pois é **preciso saber estudar, você precisa saber aplicar na prática também o que você está aprendendo**, você passa aqui aprendendo 45 dias seguidos os conteúdos e 45 dias seguidos eles já estão aplicando aquilo que **eles aprenderam na prática, na experiência**. **(AMETISTA)**

De acordo com a Educadora **Safira** a formação integral é o desenvolvimento profissional e humano dos Alternantes, conforme seu depoimento:

A formação integral é que tu possas **desenvolver a pessoa como um todo não só na área profissional, mas como um ser humano**. Eu lembro que eles eram diferenciados, tinha alunos bem agroecológicos, então eles têm todo uma coisa filosófica, é um contexto, é muito complexo e interessante então é nesse sentido. **(SAFIRA)**

A Educadora **Água-marinha** percebe a educação integral como sendo um processo formativo que se dá na escola, mas também em toda cultura e vivência do Alternante. No contexto escolar os saberes dos estudantes deverão ser respeitados e os conhecimentos deverão ser construídos a partir de questionamentos, das contradições vivenciadas no grupo e na relação com os Educadores. Na formação humana a autonomia, os valores humanos coletivos e responsáveis deverão estar presentes, a fim de construir uma sociedade com estes princípios.

A formação não é só escolar, o educador não é só um repetidor, a gente faz aqui é no coletivo, é assim que o jovem deve se formar sabendo. A educação, tem muito isso, é usar o meu saber que eu trago de casa a base do pai, **o conhecimento empírico da família é muito importante nesses estudos porque você traz um conhecimento e socializa com os demais** e é assim que vai formando toda essa questão da agroecologia que não é uma coisa que está formada ainda, a agroecologia está sempre em processo de formação de conscientização e sempre englobando mais coisa.

[...] **A formação integral eu acho que é para além das quatro paredes da escola, é dar autonomia para o educando dentro da sala de aula na construção do conhecimento, é dar valor ao que ele traz, porque o conhecimento, hoje a gente sabe, não somos tábulas rasas como Freire dizia, a gente já traz algum conhecimento para escola. Então a formação integral é levar esse conhecimento da escola e envolve com os do pai, da mãe, da família, dos avós, isto é, a cultura que cada um tem em seu meio.** Então a formação deverá possibilitar fazer os questionamentos necessários, confrontar as contradições que são necessárias para a formação, pois também se aprende nas contradições entre as pessoas, os colegas e educadores. **É muito importante que o aluno tenha autonomia, se torna parte, a escola** aqui é dele. Ele tem que saber dos seus limites, saber se relacionar porque a relação humana também está presente nesse processo de respeito, de saber respeitar as individualidades de cada um. **A autonomia vem de saber que as minhas atitudes vão atingir o outro, então, né, é nessa forma de saber que eu sou responsável** por você que é muito mais bonito todo mundo ter esta compreensão. **O conhecimento é construído no coletivo, eu aprendo, meu colega aprende e o outro colega aprende; o que é bonito, essa forma de autonomia é saber respeitar as diversidades que vão me seguir para o resto da vida, na construção da sua família na educação dos filhos e assim por diante, para viver em sociedade, mas ela também faz parte dessa construção.**(ÁGUA-MARINHA)

A formação integral, para o Educador **Cristal**, depende das condições de infraestrutura disponíveis na escola, a fim de integrar os estudos com a prática. Conforme segue sua fala:

No meu tempo de faculdade a gente sempre criticou a falta de prática, teoria sempre tinha, sempre tinha, mas a prática sempre faltou. **Na maioria das faculdades a gente sempre houve esta queixa, e aqui para ter a prática tem que ter a infraestrutura toda, ter ferramenta, tem que ter tudo, para tu poder desenvolver um trabalho**, tu mostra num retroprojeter e depois tem que ir a campo fazer, por que é aí que acontece a coisa, tem possibilidade de estudo e prática nas áreas existentes no e ao redor do CEPPA, do peixe, do gado, tem produtor de ovelha ao lado da escola, tem mel, tem tudo, isso aí dá para aproveitar, tem a bionatur, aqui do lado, eles já têm uma estrutura

um saber construído, então tem que integrar a escola com que tem no entorno, mas mesmo assim tem que ter a estrutura da escola. (CRISTAL)

De acordo com o que dizem os Educadores sobre a formação integral, posso inferir que cada Educador enfatizou um ou dois elementos desta formação, entre eles a formação humana social, cultural e profissional.

Pela voz dos Educadores, percebe-se uma fragilidade na composição da concepção da formação integral; no entanto, cabe neste contexto considerar: os saberes reconhecidos na voz dos Educandos, as vivências nos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) por parte dos Educadores, a formação em alternância de dois Educadores e o conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância adquirido em contato com outras experiências, por parte de seis (6) Educadores.

Frente a estas considerações posso dizer que é provável que os mesmos possuam uma visão mais ampliada de formação integral, diferentemente da que conseguiram comunicar na entrevista. A formação ampliada a que me refiro, considera a perspectiva da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, conforme apresento a seguir:

A formação humana integral, concebida pelos CEFFAs, na visão de Marirrodriga (2013, p. 75 e 76):

[...] compreende aspectos técnicos e profissionais, mas também humanos, familiares, sociais, éticos espirituais em consonância com a natureza transcendente do ser humano-pode ajudar a tomar consciência da importância da busca pelo bem comum e desenvolvimento de cada pessoa, de cada família, de cada comunidade.

Dito de outra forma, a perspectiva formativa integral da Pedagogia da Alternância, de acordo com Calvó e Gimonet (2013, p. 36) considera que:

A formação integral das pessoas, não se trata simplesmente de ministrar cursos de formação profissional com metodologias adequadas, mas sim de uma visão integral em que a pessoa se forma em todos os aspectos-técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, ético, espiritual, etc. – como ser humano único, com seus projetos, desejos ou sonhos (produtivos, profissionais, de vida, etc).

Na perspectiva da Escola do Campo, segundo Molina e Mourão Sá (2012, p. 327):

[...] a concepção da escola do campo se insere na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

O conceito de formação integral defendida pelos movimentos sociais camponeses busca “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho” (Ciavatta, 2005). Para tanto, defendem propostas educativas, com bases filosófica, epistemológica e metodológica contra-hegemônica, a fim de que sujeitos históricos em formação sejam capazes de transformação pessoal e social. “Isto significa que a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam [...]” (MOLINA E MOURÃO SÁ, 2012, p. 327 e 328).

Na continuidade desta seção tratarei das “Práticas Integradoras dos Conhecimentos”, segundo relato dos educadores e informações contidas do Projeto Pedagógico do Curso pesquisado.

A identificação das práticas integradoras dos conhecimentos não teve uma questão específica no roteiro das entrevistas (Ver apêndice B), porém, no decorrer da abordagem da questão 8 (oito) do referido Apêndice, busquei explorar como foram desenvolvidas as práticas integradoras do conhecimento.

A intencionalidade de uma formação integral, embasada nos princípios da alternância, é mediada pelos instrumentos pedagógicos que constituem os meios para materializar os objetivos fins desta formação. Assim, os dispositivos pedagógicos, nesta metodologia, representam o subsistema operacional da formação alternada. (GIMONET, 2007).

Compõem a relação de instrumentos da Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007, p. 37-39): O Caderno da Vida ou Realidade, Plano de Estudo, A Colocação em Comum, O Trabalho Temático, A visita de estudo e/ou intervenção, As aulas e os Cadernos Didáticos, os Exercícios, as Avaliações.

Desta forma, com base no exposto, sigo para o que dizem os Educadores sobre como foram desenvolvidas as práticas integradoras do conhecimento.

Uma das práticas citadas por **Safira, Cristal, Onix e Rubi** foi a **realização de visitas em espaços relacionados às temáticas em estudo e à participação em cursos específicos**. Conforme **Safira**: Eles fizeram um curso [...] “de tosquia tally-hi, eles ficaram mais de uma semana com o [...] e foi bem interessante.”

Segundo o relato do Educador **Cristal** os Alternantes foram visitar uma propriedade com experiência pioneira em pastoreio rotativo:

[...] a gente fez a visita na propriedade do senhor que faleceu a pouco, Nilo Romero, ele foi pioneiro em pastoreio rotativo racional Voisin, então

a gente levou a gurizada lá, para ver na prática, a propriedade é em Bagé, ele é pioneiro em pastoreio rotativo no Brasil[...] (Cristal)

O educador **Ônix** faz o seguinte relato sobre as visitas proporcionadas aos Alternantes:

Em relação à prática eu acompanhei uma visita deles lá na EMBRAPA, passamos dois dias na Embrapa conhecendo, visitando, conhecendo uma série de projetos, voltados para esta questão da agroecologia, [...] eles tiveram outras viagens, eu organizei uma visita com eles lá na mina do Camaquã, eu levei eles para visitar o projeto Alto Camaquã que é uma experiência em desenvolvimento endógeno na região. Nós levamos eles lá, para ter contato com os pecuaristas familiares do projeto Alto Camaquã, com o processo de criação ovina de gado, com o manejo de campos nativos, trabalho de melhoramento do campo nativo, bem interessante. Levamos toda turma, passamos um dia lá, foi muito bom. (**Ônix**)

De acordo com os educadores, além das visitas, destacam-se as **práticas relacionadas aos estudos desenvolvidos no grupo; a aproximação do conteúdo temático com a realidade local, a contextualização da temática com as questões implicadas na luta da agricultura campesina;** os debates e discussões no grupo; a organização curricular em que não existem disciplinas isoladas e sim organizadas dentro de uma temática; a organização de coletivos de trabalho. Conforme apresento a seguir:

Pérola: “[...] a gente conseguiu fazer, trabalho em grupo, usar a natureza para dar Ciências, eles tinham que **buscar na sua realidade local, fazer leituras, estudo teórico e aplicação na prática.** ”; **Água-marinha** “[...] o curso de agroecologia no CEPPEA é isso, os questionamentos vinham no decorrer da parte teórica e da prática”; “[...] aí você já vai levando as duas coisas a teoria e a prática ao mesmo tempo. ” **Ônix:** O intercâmbio da prática e teoria eles tiveram algumas experiências, eu acho que essa é uma das principais ferramentas[...]. **Cristal:** “A gente instalou um carneiro hidráulico, uma bomba que funciona com a própria força da água, é uma alternativa para eles aplicarem em casa. ” **Safira:** “ [...] a gente fez a prática de tosquia, casqueamento, eles acharam o máximo [...]”.

Seguem outras percepções de práticas integradoras do conhecimento:

[...] a gente preparava as aulas, as apresentações com muitas imagens, alguns textos, material bibliográfico eu tenho minhas fontes que consegui, assim **discutimos muitas coisas interessantes, fizemos uma revisão das problemáticas agrícolas do campesinato europeu, até para eles entenderem a conjuntura do momento.** Claro, por exemplo, um quadro branco com giz não tinha, mas tinha um quadro verde com giz, mas **nosso foco mesmo era o conceito.** (**Onix**)

[...] aqui não tem disciplina **a gente trabalha com temas**, no primeiro tempo

escola foi o desenvolvimento sustentável e energia, é um tema que tem infinitos assuntos vinculados, são os especialistas que melhor podem dominar esses assuntos que desenvolvem um trabalho dentro desses assuntos; **pronto, sai da caixinha e aí é fazer um trabalho e ser avaliado pelo grupo em cima daquele tema trabalhado, se tornando bem diferente.** [...] o mundo deve ser percebido além das caixinhas, além da nota, da avaliação tradicional, uma educação diferente é outro projeto e aqui prova esse processo para mim.

A escola vira a casa deles e o processo ensino aprendizagem é tranquilo, acontece de uma forma natural [...] são alunos que tem vivência e fazem a contraposição, [...] aqui e tu vê eles com o livro, quantos livros eu xeroquei chegava aqui eles estavam lendo [...] aí eles vão para cima, questionam [...] eles têm um nível de autonomia muito grande e que é legal [...] e sempre um círculo que a gente está sempre aprendendo e ensinando [...] **(Rubi)**

O trabalho, dos alternantes, foi coletivo a partir da divisão de núcleos. [...] **o nosso trabalho é organizar eles em núcleo dentro das turmas,** porque o trabalho em si eles já sabem que vão ter que ajudar na limpeza, que vão ter que lavar seu prato, ajudar na cozinha, na segurança da turma na disciplina então são coisas que traz da família da construção dessa família. **(Ametista)**

[...] **A gente fazia na verdade esses paralelos com outras disciplinas, em função dos outros conhecimentos** que eu tinha, então deu para trazer formação de outras espécies dentro da disciplina em que eu trabalhei que foi produção animal, diante de todo um contexto na parte de forragem e cultura, porque a gente trabalha com a parte de nutrição, a parte de sanidade, então tu acabas trazendo várias informações em linhas gerais para dentro da produção. **(Safira)**

Em relação às problemáticas para a execução das práticas integradoras, um Educador relatou que a dificuldade foi de conseguir horários para se encontrar com o outro professor da mesma área, conforme segue o relato:

Naquele momento eu **não consegui ter o contato com os outros professores, os nossos horários não coincidiam e também porque o outro professor tinha uma outra visão.** Ele não entrou na agroecológica. Eu sou zootecnista de formação e a minha visão é produzir no menor espaço possível desde que dê as condições de bem-estar animal e ponto, é a máxima produção, e lidando com a viabilidade econômica, a formação é essa né? Dar este cunho agroecológico [...] **(Safira)**

O Educador **Ônix** relatou que seguia o que estava posto no projeto pedagógico do curso, que não tinham atividades comuns, exclusivas, e um outro fator justificado foi a existência de muitas outras atribuições fora do curso.

A gente seguia mais ou menos as orientações do projeto, até porque nós não tínhamos atividades comuns, exclusivo. Muito **trabalhei à noite para elaborar, preparar aula,** devido a minha agenda estar “até os top”²⁵ coisa e tal e depois descia ali para dar meu corte, como diz o outro. **(Ônix)**

²⁵ Gíria popular

As atividades, relatadas pelos Educadores, revelam importantes práticas, entre elas as atividades complementares realizadas através de visitas e participação dos Alternantes em cursos específicos. Segundo Gimonet (2007, p. 47 e p. 50):

[...] O valor de uma visita ou de uma intervenção consiste na descoberta que acontece, nas diferenças que se acham, mas, também, na força do testemunho, nas atitudes das pessoas que acolhem, falam e explicam. [...] são meios para a formação geral. [...] as visitas de estudo, particularmente, ensinam a observar, a ver, a ler uma situação ou uma paisagem, a comparar, a analisar, a apreciar, a avaliar, para, em seguida, talvez agir. O raciocínio e o desenvolvimento intelectual decorrem disto como também a aptidão para a formação permanente.

O estudo por temas, referido pelo Educador **Rubi**, na Pedagogia da Alternância, insere-se num contexto formativo e de uso de materiais pedagógicos, a fim de propiciar, dentro do possível, uma unidade integradora entre os conteúdos e as atividades, conforme Gimonet (2007, p. 65):

“ O trabalho temático, tem por objetivo criar uma unidade de formação para articular, dar coerência, tanto quanto for possível, embora sempre de maneira parcial, ao conjunto dos “materiais” formativos e educativos. O tema de estudo representa nisso tudo o elemento congregador. Dele decorrem as atividades e os conteúdos que permitem aprofundá-lo, de tratá-lo sob ângulos diferentes; técnicos e/ou tecnológicos, científicos e matemáticos, históricos e geográficos, econômicos e socioculturais [...].

Frente ao que dizem os Educadores sobre as “Práticas Integradoras do Conhecimento”, faço as seguintes considerações:

No Curso em Agroecologia, as práticas relacionadas às temáticas estudadas pelo grupo de educandos foram desencadeadas a partir dos saberes acadêmicos apresentados pelo Educador, sem um plano de desenvolvimento formativo individual dos Alternantes e dos lotes, para fins de desenvolvimento pessoal e local, conforme objetiva a formação na Pedagogia da Alternância.

Esta afirmativa advém da observação dos relatos dos Alternantes, Educadores e do projeto pedagógico do curso²⁶, que, em momento algum fazem referência a Plano de Formação individual e sim a um plano formativo geral para todos os Alternantes, assim como nem referem o uso dos instrumentos pedagógicos específicos para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância. O destaque para esta fragilidade percebida se dá por considerar que, conforme Gimonet (2007, p. 28):

A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existente entre todos os componentes da situação de formação e,

²⁶ Anexo I

notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico

Para um melhor entendimento, consta, no Capítulo 4, o estudo realizado sobre os dispositivos e instrumentos pedagógicos e sua função em atividades de junção dos dois espaços-tempos de formação alternada e, conseqüentemente, como a formação integral e o desenvolvimento local são operados neste processo.

O uso ou a ausência dos dispositivos pedagógicos podem ser compreendidos na existência de muitas formas de aplicar e compreender a alternância. Entre estas formas destacam-se os estudos de Gimonet (2007, p. 120): A falsa alternância; A alternância aproximativa e A alternância real.

Uma outra consideração é sobre as problemáticas para a execução das práticas integradoras. Com base no que dizem os Educadores, percebe-se a ausência de diálogo entre alguns, devido à falta de tempo e de aproximação formativa agroecológica.

No entanto, dada a complexidade e implicações da alternância, para Gimonet, (2007, p. 149):

Colocar em prática uma pedagogia da pessoa implica numa intervenção em grupo, exige uma ação cooperativa. Todas as pedagogias novas das quais os CEFFAs se nutriram no tempo e que colocam o desenvolvimento da pessoa em primeiro plano têm uma ação de equipe. [Quanto] Quando é o programa de ensino e seus conteúdos que são colocados em primeiro plano, não é preciso equipe, a prática individual pode ser suficiente. Mas pretendemos uma formação global, a melhor alternativa é o coletivo.

Contudo há que se considerar que o curso de Agroecologia, embora com alguns Educadores de posicionamentos formativos diferentes dos conceitos agroecológicos, teve sua proposta educativa desenvolvida num assentamento, e o MST é um dos protagonistas da concepção educativa que permeia a compreensão da denominação “Educação do Campo”. Considera Frigotto (2012, p. 279):

A denominação Educação do campo, construída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar vincula-se à luta por uma nova sociedade e, por isso, vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho.

Assim, a falta de diálogo percebida pode ter ocasionado divergências e comprometimento no trabalho em equipe por parte de alguns Educadores, porém

considerando o que dizem os Educadores e Educandos, de forma geral, houve uma unidade formativa, devido ao projeto de homem e sociedade evidenciados na fala dos participantes da pesquisa.

A consideração pela abordagem agroecológica, tem por pressuposto que para o desenvolvimento de uma proposta Agroecológica se faz necessário uma mudança paradigmática de como se processa o conhecimento, bem como de uma postura transdisciplinar por parte dos Educadores. Cabe destacar que, como ciência, a agroecologia segundo Guhur e Toná (2012, p. 62):

[...] emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola.

E numa última consideração em relação às práticas desenvolvidas no Curso em Agroecologia, destaco, conforme verbalizou o educador **Ônix**, que foram operados conceitos agroecológicos aprofundados. As práticas realizadas foram de possível aplicação na realidade local, de acordo com o relato dos Alternantes. A proposta educativa demonstrou articulação formativa humana, social, cultural e profissional, conforme Educadores e Alternantes.

Desta forma, podemos dizer que a Pedagogia da Alternância praticada no Curso Técnico em Agroecologia desenvolveu a “Alternância Aproximativa” a uma formação profissional integral, atingindo um dos seus objetivos: a “formação integral” e se aproximou de outro objetivo que é o “desenvolvimento local” conforme objetiva os CEFFAs.

Concluída esta etapa da análise sobre as “Práticas Integradoras do Conhecimento”, seguimos para próxima seção, onde abordarei os aspectos positivos e negativos da experiência, segundo o que dizem os Educadores.

7.2.3 Os aspectos positivos e negativos vivenciados no desenvolvimento da proposta formativa do curso em agroecologia:

Destacou-se como ponto positivo nos relatos dos educadores, em relação à experiência educativa do curso, o uso de temas geradores; o alcance dos objetivos propostos no projeto do curso; a superação do modelo tradicional de ensino e de

aprendizagem; a formação alternada; as parcerias na organização e execução da proposta; a participação dos pais; o desenvolvimento da temática agroecológica; a participação atuante dos Alternantes, conforme seguem os relatos a seguir:

Para o Educador **Ônix**: “O curso atingiu os objetivos de atender aos temas geradores e à proposta objetivada no projeto do curso”. Para os demais educadores:

[...] O ponto positivo é que aqui a coisa acontece mesmo, na prática, aquilo que tu lês nas teorias de ideal, acontece. Quantas vezes ela já sai daqui emocionado, [...]eu acredito que um outro mundo possa ser possível de alguma forma, e para tanto a educação precisa ser diferente e aqui estamos fazendo uma coisa diferente eu noto que isso me transformou como professor. (RUBI)

O ponto positivo foi o formato do curso em alternância, eles tinham o tempo comunidade e tempo escola, [...] o curso teve uma grande importância de poder mostrar para a região que é possível a gente sair desse formato de escola tradicional. (PÉROLA).

Ponto positivo foi a história da construção deste curso, esse projeto que contou com diversas parcerias: (CEPPA) que é uma associação sem fins lucrativos. Participação de técnicos que eram de um projeto do Pac em parceria com o governo federal e com o INCRA. O MST através da direção estadual e da direção regional. O município de Candiota, Hulha Negra e Aceguá também participaram ativamente com representantes e a comunidade aqui da volta da escola, a Bionatur a COOPERAL, a –COPIL. São essas estruturas que nos ajudaram na organização da escola. **Um outro ponto positivo é que as famílias participam da proposta, muitas das pessoas que estavam na escola os pais são sócios fundadores do CEPPA [...]** (AMETISTA)

[...] a proposta que era de trazer a agroecologia para um debate e também de uma forma de produção e que deu certo a gente conseguiu é trazer isso. (ÁGUA-MARINHA)

Talvez um dos pontos fortes foi o interesse dos alunos, eles traziam a vivência deles, eles levavam para dentro da sala de aula informação, demandas e a gente conseguia discutir isso e era bem interessante. As vezes eles colocavam em questionamento alguma coisa e aí a gente conseguia interagir nesse sentido. A partir da experiência deles a gente conseguia discutir, então é legal isso. (SAFIRA)

A composição dos pontos positivos destacados pelos Educadores se aproxima da proposta metodológica dos CEFFAs, conservando assim suas particularidades. Segundo Gimonet (2007, p. 11):

[...] toda pedagogia é singular, levando-se em consideração o sistema institucional no qual é praticada. Ela representa um de seus componentes e o projeto educativo implementado, as finalidades perseguidas lhe dão e definem sua orientação e suas modalidades próprias.

Quanto aos pontos negativos o Educador **Ônix** destaca a conjuntura não favorável da região para o Alternante dar continuidade ao seu projeto profissional pensado no decorrer de sua formação no Curso de Agroecologia:

[...] **a conjuntura da região é muito complicada, porque assim estas duas mil famílias assentadas e demais pequenos produtores que estão na região estão desamparadas de projetos, de programas e isso é um problema seríssimo.** Não resolveram o problema de endividamento desses produtores, eles continuam alijados do acesso ao crédito. O efeito da escola na vida do jovem, aquele que saiu, frequentou a escola e fez o tempo comunidade a realidade que ele encontrou foi um pai descapitalizado, sem possibilidade de investimento, coisa parecida que pudesse dar sequência para um sonho dele para construir, para alavancar ele, tanto que hoje a maioria dos alunos estão trabalhando em outras áreas e poucos estão conseguindo contribuir no desenvolvimento de seus lotes o que é uma pena, mas é que a conjuntura atual leva para isso. **(ÔNIX)**

Um outro fator percebido como negativo para o Educador **Ônix** foi o plantio da soja na região.

[...] outra coisa é que o fator da soja que entrou aqui na região, **teve alunos da escola lá que acreditavam, acreditam num modelo diferente para região do auto sustento,** coisa parecida, **mas foi atropelado em suas ideias, pois o pai entregou a toda terra para o cara plantar soja** e aí como é que fica, o pai foi plantar soja, **e aí a soja contrapõe toda discussão todo o debate que se tinha na escola.** Com a soja vem o veneno, vem os transgênicos entendeu, quer dizer é uma situação muito complicada [...] **(ÔNIX)**

Destaca ainda o Educador **Ônix**, a falta de planejamento dos governos para inclusão dos agricultores da região nas demandas de trabalho ali existentes, conforme segue o seu relato:

um outro fator, este ai sim é muito complicado é a falta de planejamento desses governos, falta de visão estratégica desses governos, tanto municipal, estadual quanto federal, os caras não tem projetos a médio e longo prazo e quando tu não tem projeto a médio e longo prazo, tu age por demanda, nós temos acontecendo um canteiro de obra que vai envolver, já tem 2 mil homens trabalhando aqui já tem quatro restaurantes se estabelecendo ai e não tem nenhum agricultor , eles não compram nenhum pé de alface do agricultor e, com certeza, estas empresas vieram para o município leva algum tipo de isenção, algum incentivo. Não tem discussão nenhuma aí para que serve estes canteiros de obras? Serve para afastar o agricultor de sua família e de sua terra por que ele vai trabalhar lá, automaticamente vai abandonar a atividade do leite, o que ele fazia ele abandona e ele acaba se desfazendo do seu instrumento de trabalho dele, seja vaca, seja carroça, seja arado se sucateia por falta de uso e ele fica vivendo do salariozinho do canteiro de obra, quando encerrar o trabalho do canteiro de obra ele vai voltar para lá com quê? Com um mundo de bugiganga, telefone celular última geração, televisão, som, sei lá mais o que, que são materiais não duráveis hoje, vai voltar com este caqueiro todo para lá e não vai ter mais os meios do trabalho e vai acabar acontecendo é que os caras vão acabar abandonando o campo. **(ÔNIX)**

O Educador **Turquesa** destaca como ponto negativo o fato de o Educador não ser preparado para desenvolver um processo educativo agroecológico. Ressalta, também, a importância da prática no processo formativo do Alternante.

[...]. **Os professores que vêm, sem conhecer a dinâmica e a base agroecologia, pois esta proposta é um desafio que demanda ter pessoas qualificadas para poder contribuir tecnicamente, então esse desafio é você incorporar mais educadores com estas referências.** Uma outra coisa a ser vista para próxima turma é da necessidade de **potencializarem mais os intercâmbios nos campos de conhecimento, isto é, mais práticas.** É a prática que dá a base técnica importante, do técnico que está se formando. É importante conhecer experiências práticas que a partir daí eles consigam estudar e aperfeiçoar o conhecimento. **(TURQUESA)**

A Educadora **Ametista** também destacou a importância de o Educador estar preparado para uma abordagem Agroecológica, porém, segundo ela, tem sido uma tarefa muito difícil encontrar profissionais com este perfil.

Na verdade, não é qualquer agrônomo que pode falar de agroecologia não é qualquer veterinário que fala de um processo de agroecologia, a gente tem que ir atrás de pessoas específicas e às vezes acontece das pessoas não terem horário, não terem identidade com a causa, então não é qualquer um. Tem bastante agrônomo, mas **são poucos que defendem esta abordagem agroecológica.** Até porque o processo acadêmico não dá essa formação agroecológica a gente está resgatando uma prática de agricultura que na verdade ela foi se perdendo dentro do meio acadêmico, então você tem que se virar com que tem [...] **(AMETISTA)**

Os Educadores **Rubi, Pérola, Ametista e Cristal** reconhecem como ponto negativo as dificuldades financeiras e o pouco tempo que tinham disponível para atuar no curso:

Pontos negativos **foi a falta de tempo, eu tinha que viajar, atender as aulas no Câmpus e aqui, e também a falta de estrutura, recurso, tinha que se virar para a coisa funcionar. Pérola:** [...] os problemas foram eu só tinha 6h de atuação no curso e a falta de infraestrutura, teve também essa questão com o IFSUL, tudo demorava, muita burocracia e os alunos queriam ir para a prática e não tinha as ferramentas, mesmo assim foi um grande curso, pioneiro por ser o primeiro aqui na região, ele era uma construção da década de 90 e poucos e a direção estava a tempos querendo um projeto de fazer um curso semelhante, esse veio com essa parceria com o IFSUL [...] **(RUBI).**

Então as dificuldades foram, financeiras o valor da diária do aluno era super baixo, nós tínhamos um valor de \$ 24,00 que a gente conseguiu pelo Pronatec [...] e isso é um valor mínimo para manter um aluno. Na verdade se ultrapassou esse valor, o CEPPA chegou no final desse curso com uma dívida muito grande porque o valor era pequeno e a gente não poderia deixar de fornecer com o nosso compromisso com as famílias, nunca faltou comida, nem material de higiene, material didático, então isso tudo saía desse valor por aluno-dia e era baixíssimo, então essa foi a principal dificuldade que a gente teve. **(AMETISTA)**

Como ponto negativo é que eu tenho outra atividade paralela, eu sou técnico e na época que eu estava aqui no IFSUL, eu trabalhava na SDR, Secretaria de Desenvolvimento Rural; consegui liberação, eles me liberaram um turno para eu vir dar minhas aulas aqui, mas faltava tempo para planejar melhor as coisas aqui. O ideal é que o professor seja só professor, quando a gente tem uma outra atividade compromete. [...] eu acho que para ser professor tem que ter tempo integral, [...] porque a nossa atividade envolve demais entendeu? Trabalho em casa, acordo super cedo e

sempre tem o que fazer, aí falta tempo para eu planejar. Uma aula não é feita na perna, tem que sentar e planejar uma aula para dar bem dada e eu procuro sempre me esforçar neste sentido, todas as minhas aulas aqui eu me virava, de madrugada, sábado e domingo para preparar material para poder dar uma aula bem dada, é o que eu penso né. [...] uma outra coisa negativa é a falta de infraestrutura, sempre faltava material para prática, aí não dá para fazer aquilo que tu planejaste. **(CRISTAL)**

Frente ao posicionamento dos Educadores, podemos dizer que as dificuldades identificadas se aproximam das dificuldades evidenciadas pelos especialistas das CFs em Santa Catarina e na Região Sul do Brasil, apresentadas por Estevam (2012).

Entre as dificuldades para operacionalização da proposta pedagógica dos CFs, referidas pelo presidente da ARCAFASUL e pelo ex presidente da EPAGRI, segundo Estevam (2012) estão: a não qualificação permanente dos monitores; a carência financeira, o enfraquecimento do apoio das lideranças do município; falta de incentivo dos órgãos públicos; falta de conhecimento dos instrumentos pedagógicos por parte dos pais e das associações, a burocracia no serviço público; a escolha de profissionais despreparados para a função.

Com esta identificação podemos dizer que a realidade para a implantação da Pedagogia da Alternância ainda enfrenta muitas dificuldades e vem ocorrendo mediante a superação e o engajamento de pessoas comprometidas com a formação e transformação de homens e mulheres para uma nova sociedade.

Seguem algumas sugestões, por parte dos Educadores, para a qualificação das próximas ofertas de curso com a Pedagogia da Alternância no CEPPA:

Uma sugestão é que as pesquisas fossem mais aprofundadas nos temas que eles escolherem, pois esta foi a primeira turma, mas, mesmo assim, saíram trabalhos muito bons e **não tinha uma pessoa específica para orientar, os professores davam as aulas e deu, e não tinha alguém para orientar o trabalho científico a pesquisa.** **(PÉROLA)**

Continuar ofertando na próxima etapa bons professores, por que isso é fundamental. **(AMETISTA)**

A cada experiência a gente tende a melhorar a proposta, **ampliar os debates que não ficaram tão bem aprofundados na primeira turma, mas manter a dinâmica da alternância** para o povo do campo é fundamental. **(ÁGUA-MARINHA)**

Uma proposta, que eu tenho é **de melhorar a infraestrutura para a realização de práticas.** **(CRISTAL)**

Uma coisa que eu sugiro é fazer **visitas nos locais onde eles moram, e que eu não fiz. Seria interessante ver a realidade deles no momento que eles estão na vivência, no tempo comunidade**, porque daí se chegar mais perto da realidade, e ver de fato o que eles fazem nesse momento, não é uma

supervisão, não sei nem que nome se daria para isso, mas seria bem interessante uma coisa integrada, para se ter uma base, fazer esse link, para ter um embasamento, para ver onde tu começa. **(SAFIRA)**

Os pequenos agricultores poderiam estar inseridos nesse processo, modelo de desenvolvimento energético que é o carvão. Como os caras poderiam estar contribuindo? Ficar nas suas unidades familiares produzindo produtos limpos, processando uma pequena agroindústria e estar entregando para estes restaurantes. Os restaurantes não é que não comprem dos produtores, de bandidos que são, de maus, ou que não queiram, mas acontece que tu imaginas que um restaurante hoje não vai comprar mandioca suja, batata suja, descascar abóbora, isso ele tem no mundo inteiro, o que se faz, pega semi processado. Nós tivemos agora a lei do ciclo regulamentado, um sistema de inspeção municipal regulamentado a um mês no município e isto era coisa para já estar a dez anos estar funcionando. E este foi o momento que pegou estes jovens aí, por que estes jovens poderiam estar hoje produzindo alface limpa, repolho limpo, qualquer produto limpo, dentro deste apelo da agroecologia e eles estarem processando e eles estarem levando para o mercado, agregando valor, dispondo de mão de obra e ficando lá nas suas propriedades e esse sempre foi o sonho nosso. Mas o que que acontece, tem toda uma conjuntura que não permite que eles façam isso. **(ÔNIX)**

Com as sugestões dos Educadores encerro esta etapa de análise com uma reflexão, amparada em Martins (2013 p. 25):

Compreender a educação e seus processos educativos passa, necessariamente, por entender a dimensão da vida, das relações que os homens estabelecem com os outros homens, pela cultura, produzindo e organizando seu espaço.

7.2.4 O processo avaliativo no curso em agroecologia.

De acordo com os pressupostos de avaliação, apresentados no Capítulo 4, deste trabalho, e o conceito assumido pelas EFAs do MEPE, apresentado no Décimo Quarto Documento estudado por Nosella (2014, p. 221) [...] “a avaliação é uma atitude constante no homem que age”. Um outro resultado do estudo do processo avaliativo das EFAs, apresentado por Nosella (2014, p. 91), refere sobre o que deve ser avaliado:

Avalia-se tudo: as estruturas da escola (alternância, ambiente educativo, participação dos pais), as atitudes dos alunos (participação, responsabilidade, iniciativa, etc.), as aptidões dos alunos (pasta pessoal, observação, informação, exercícios de casa, etc.), a aprendizagem dos alunos [...]. Da alternância, avalia-se o Plano de Estudo, a integração e participação do aluno na comunidade local. [...]. Do ambiente educativo avalia-se a capacitação e integração dos monitores [...] Da participação dos pais avalia-se a empatia, a informação, os encontros, a expressão, os compromissos e responsabilidades [...].

Assim, avaliar todos os momentos vivenciados pelos Alternantes possibilitará o acompanhamento do seu desenvolvimento, o pensar, o planejamento e orientação no plano formativo do Alternante, por parte do Educador. Um outro valor advindo dessa prática é de subsidiar o Educador no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e assim ter elementos para dar retorno aos Alternantes e ao mesmo tempo estimular os mesmos a fazerem sua autoavaliação.

Segundo BEGNAMI (2004), além dos educadores, as avaliações deverão contar com a participação da família e demais segmentos comprometidos com a formação do Alternante. Neste processo, ao envolver Alternantes, famílias e demais segmentos objetiva-se estimular cada segmento a assumir sua parcela de responsabilidade, e assim superar as carências e necessidades observadas na execução da proposta.

Segundo Begnami (2004)²⁷

Essa responsabilidade pelo conjunto desses agentes que exercem influência na linha de ação da Escola, amplia as possibilidades de a Escola e família estarem envolvidas e comprometidas ativamente. Nesse sentido, envolvendo os pais, alunos, famílias, orientadores de estágios, Conselho Administrativo e agricultores, em geral, no processo avaliativo da escola, firma-se um "contrato social", onde os responsáveis pelo planejamento e pela gestão das ações educativas possam estar contribuindo para que a educação cumpra seu papel.

Em relação ao processo avaliativo do Curso em Agroecologia, nenhum dos Alternantes ou Educadores descreveram como foram realizadas as avaliações das aprendizagens, nem o diferencial da avaliação do que foi realizado no Curso em Agroecologia com o que vivenciaram ao longo de suas vidas escolares. As questões quatro (4) e cinco (5) do Apêndice A intencionavam saber os diferenciais percebidos das propostas educativas vivenciadas em relação à proposta do curso com a metodologia da Alternância, assim inclui-se neste propósito as práticas avaliativas.

No entanto, no Projeto Pedagógico do Curso em Agroecologia, no item 11 – Critérios de Avaliação de Aprendizagem Aplicados ao Alunos, consta a concepção avaliativa da proposta do curso, conforme reproduzo a seguir:

A avaliação é entendida como processo, numa perspectiva libertadora, com a finalidade de promover o desenvolvimento e favorecer a aprendizagem. Em

²⁷ Esta citação também encontra-se disponível em: http://unefab.org.br/home/eixo_aval_propar.htm. Acessado em Nov/2016. BEGNAMI, Batista João. Os instrumentos Pedagógicos Específicos. A Avaliação. UNEFAB

sua função formativa, a avaliação transforma-se em exercício crítico de reflexão e de pesquisa em sala de aula, para a análise e compreensão das estratégias de aprendizagem dos educandos, na busca de tomada de decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

A avaliação, sendo dinâmica e continuada, não deve limitar-se à etapa final de uma determinada prática. Deve, sim, pautar-se por observar, desenvolver e valorizar todas as etapas de crescimento, de progresso do educando na busca de uma participação consciente, crítica e ativa do mesmo.

A intenção da avaliação é de intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de localizar necessidades dos educandos e comprometer-se com a sua superação, visando ao diagnóstico e à construção em uma perspectiva democrática. (Ver Anexo 1).

Além das concepções descritas acima, consta no PPC em Agroecologia como deverá ser avaliado o Alternante:

A avaliação será em etapa única, com um parecer individual, onde se explicitará se o estudante é considerado aprovado ou reprovado no curso. Este parecer individual será construído com base nas atividades desenvolvidas junto à unidade de produção agropecuária a qual o estudante está vinculado, durante os Tempos Comunidade. A proposta de atividade a ser desenvolvida é apresentada aos professores ao final dos Tempos Escola, e deve ter relação com os conteúdos desenvolvidos durante o respectivo Tempo Escola e viabilidade técnica e de tempo para sua execução, para a aprovação da proposta. No retorno do estudante à escola, ele apresenta os resultados da atividade desenvolvida para o grupo de professores e estudantes, para avaliação. Este processo se repetirá nos 4 tempos comunidades e comporão o portfólio de cada estudante, que será avaliado no final do curso. (Anexo I)

Diante do exposto, podemos dizer que os pressupostos orientadores da proposta do Curso em Agroecologia contemplam intenções de uma avaliação diagnóstica, de acompanhamento do processo avaliativo dos Alternantes, fazendo com que o dispositivo pedagógico “Portfólio”, seja um recurso para discussão coletiva, avaliação individual e processual.

Concluído este Capítulo de apresentação das análises e dos dados coletados através da pesquisa de campo, seguirei para as categorias que emergiram a partir desta etapa.

8 CATEGORIAS QUE EMERGIRAM NO DECORRER DAS ANÁLISES:

CATEGORIA 1: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

A organização curricular em tempo e espaço Comunidade e Escola e as abordagens do conhecimento a partir de Temas Geradores destacaram-se na fala dos sujeitos da pesquisa, por ser uma estrutura facilitadora de aprendizagem.

A referida organização, expressa no Projeto Pedagógico do Curso em Agroecologia, foi construída por representantes do CEPPA, MST, IFSUL, Embrapa, representantes de Movimentos Sociais, das famílias dos educandos e demais parcerias dos governos locais e proximidades. As discussões, na construção da proposta formativa, centraram-se na escolha das temáticas relacionadas às características da região e das problemáticas vivenciadas e/ou percebidas pelos componentes do grupo. Fato que poderá explicar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso à realidade dos Alternantes, conforme relato dos mesmos, apresentados no Capítulo 7.

A partir dos dados da pesquisa e do acompanhamento das reuniões para construção da proposta formativa dos Alternantes, podemos dizer que nem todos educadores passaram pelas discussões iniciais; que os instrumentos e dispositivos pedagógicos estiveram presentes nas falas dos participantes do Plano formativo, porém sem aprofundamento e relação com a proposta que integra a metodologia da alternância. Apesar disso, destacou-se nestes encontros de construção do Plano Formativo, a proposta Agroecológica e conseqüentemente o projeto de sujeitos e sociedade projetada pelo grupo proponente.

Segundo a Educadora Pérola, o plano formativo dos educandos deve ocorrer no coletivo.

É no coletivo que se constroem a formação do jovem e a educação que se quer. No coletivo tem muito isso, é usar o meu saber com o do outro. Você traz um conhecimento e socializa com os demais e é assim que vai se formando toda essa questão da agroecologia que não é uma coisa que está formada ainda a agroecologia, ela está sempre em processo de formação de conscientização e sempre englobando mais coisas. **(Pérola)**

Ainda esta mesma Educadora diz que uma outra prática a ser adotada pelo Educador na formação dos Educandos é de assumir sua incompletude do conhecimento que possui.

eu acredito muito que cada um possui conhecimentos, assim o professor não é um ser iluminado e nem o aluno é uma tábula rasa. Decorre deste entendimento que o professor não precisa saber tudo, pois o seu conhecimento se faz junto com o do aluno e vice versa. Eu acho que é por isso que consegue envolver mais o aluno nas práticas de ensino e de aprendizagem, o educador se melhora a partir do educando, pois a gente vive em constante mudança. O conhecimento ele faz isso ele nos transforma.
(Pérola)

A partir das considerações acima, das informações contidas no PPC do Curso, e do que dizem os Educadores e Alternantes, a organização curricular foi configurada com as seguintes características:

Organização Curricular:

- Com espaços para leitura e escrita.
- Com Eixos Temáticos e Temas Geradores.
- Com Tempo/Espaço Comunidade; Tempo/Espaço Comunidade;

Em relação ao Conteúdo:

- Associação dos conteúdos temáticos agroecológicos, relacionados à realidade local;
- Desenvolvimento de conteúdos históricos, culturais, sociais críticos relacionados aos modos de produção capitalista e às lutas dos Camponeses;
- Desenvolvimento de práticas profissionais, em geral, de possível aplicação nos lotes dos Alternantes;
- Associação entre a formação geral e a formação profissional.

A partir das características e práticas curriculares apresentadas podemos inferir que as mesmas contribuíram para a formação integral dos sujeitos, por possibilitar uma estrutura que favorece os interesses e necessidades do público do campo e por estimular novas aprendizagens no âmbito pessoal e profissional, a partir de uma abordagem do conhecimento contextualizada e do comprometimento com as questões agroecológicas.

CATEGORIA 2 – ABORDAGEM DO ENSINO:

O ensino do Curso em Agroecologia, segundo os sujeitos da pesquisa, teve uma abordagem diferenciada do que costumeiramente vivenciaram ao longo de suas trajetórias escolares, no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- Os saberes da experiência utilizados como uma estratégia para desencadear debates entre Alternantes e Educadores sobre os saberes profissionais agroecológicos;
- O estímulo à auto-gestão dos Alternantes, através da organização de grupos de Alternantes por atividades e responsabilidades;
- As Práticas de estudo, socialização e debates;
- Os conflitos oriundos da convivência diária administrados pelos próprios envolvidos e com raras intervenções da equipe de apoio;
- As atividades complementares de visitas em espaços com práticas agroecológicas, cursos e participação em eventos relacionados à área.
- A avaliação processual e participativa, resultados através de conceitos; Instrumentos: Portfólio e Auto Avaliação;
- O desenvolvimento de uma Alternância sem os instrumentos pedagógicos de referência da Pedagogia da Alternância do CEFFAs;
- As atividades no Tempo/Espaço Comunidade sem acompanhamento de um Educador.
- A construção do Saber por meio de aulas expositivas, dialogadas, práticas de campo, atividades complementares, vivência em grupo,
- A articulação das Temáticas com diferentes áreas do saber, por parte da maioria dos Educadores;
- O estímulo à visão crítica, ao posicionamento e à argumentação através das plenárias temáticas.

A partir desta exposição da composição da Pedagogia da Alternância do Curso Técnico em Agroecologia, podemos dizer, conforme classificação de Calvó e Gimonet (2013) que a Alternância no referido Curso ocorreu através de uma “associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição. ”

Para uma “**Alternância integrativa real ou copulativa**, segundo estudos de Calvó e Gimonet (2013), deverá haver uma “compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. ”

Para tanto, a partir da definição do projeto de sujeitos e sociedade, Educadores, Comunidade familiar e Associação se preparam por meio de uma formação específica sobre a Pedagogia da Alternância, apropriam-se da compreensão e dos modos de uso dos instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento de uma alternância integrativa, tendo como horizonte a formação integral dos Alternantes e o Desenvolvimento local.

No entanto, mesmo sendo uma Alternância Aproximativa, com fragilidades na formação dos Educadores e a possível não contemplação dos instrumentos pedagógicos da Alternância, com base nos dados da pesquisa, podemos dizer que o ensino do Curso Técnico em Agroecologia conseguiu desenvolver as dimensões formativas humana, social, cultural e profissional.

CATEGORIA 3- FORMAÇÃO INTEGRAL:

Para a compreensão da formação desenvolvida no Curso em Agroecologia, há de se considerar, nesta objetivação, os limites circunscritos aos âmbitos político, financeiro e social vinculados à realidade educacional do povo Camponês, que muitas vezes tem comprometido o alcance dos objetivos formativos propostos.

Integra esta consideração a clareza de que a escola sozinha não pode mais dar conta de toda formação e da aprendizagem que os jovens necessitam, mas cabe a ela assumir o papel de protagonista no processo de organização de um ensino capaz de formar sujeitos autônomos e capazes de contribuir para um desenvolvimento político, econômico, cultural e social, de forma justa, autônoma e crítica frente aos desafios oriundos das vivências sociais.

A partir desta compreensão e dos dados da pesquisa, posso inferir que a organização do ensino ocorreu através da Pedagogia da Alternância, ou seja, práticas de ensino e de aprendizagem no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, a fim de promover experiências para além dos muros escolares.

Vivência descrita pelo Alternante **Marfim** da seguinte forma:

[...] aqui no curso a gente pode aprimorar a nossa experiência e além disso conhecer e ter experiências novas da parte técnica também, **a gente aprendeu a aprofundar nisso a questão em diversos âmbitos, a questão da produção, enfim pensar a produção e uma série de coisas que a gente aprimorou aqui mas já tinha um certo embasamento pelo fato de já ter vivenciado.** [...] com esse período de estudo e prática, estudo e prática, acerto e erro, **a gente conseguiu melhorar isso**, fazer com que a gente consiga dominar a parte técnica e saber fazer a parte prática [...].

E pela Educadora **Água Marinha**:

Acreditar nessa metodologia que une a teoria com a prática, porque a pedagogia da alternância é isso, é fazer o estudo e aperfeiçoar na prática e é na pratica onde surgem os questionamentos de isso dá e isso não dá, então, eu acredito muito nesse curso da alternância, porque a formação hoje, nas escolas tradicionais, é muito teórica e ai você não consegue intercalar com a parte prática, então o curso da pedagogia da alternância que saiu aqui no CEPPA é isso: os questionamentos vinham no decorrer da parte teórica, você vai para casa, na comunidade e comprova se funciona e compara com a cultura da família, ex: meu pai fez isso e não funcionou eu fiz deste jeito e funcionou. Então acredito nesta metodologia, porque aí você já vai levando as duas coisas junto a teoria e a prática ao mesmo tempo.

Os relatos do Alternante e da Educadora exemplificam uma estrutura que favoreceu o protagonismo das aprendizagens dos Alternantes, a valorização das experiências dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e da cultura local em que vivem os Alternantes.

Assim, a formação analisada ocorreu através de um conjunto de intervenções organizacionais e educativas, expressas na organização curricular, nas dimensões formativas, na integração das disciplinas, na aproximação do saber à realidade vivenciada pelo Alternante, conforme destaca a educadora **Pérola**:

O curso foi bem diferente da escola tradicional onde o aluno aprende o que lhe é repassado, só o professor que sabe. [...] na pedagogia do movimento não pode ser nas gavetinhas [...] a gente conseguiu desenvolver, trabalho em grupo, ver todo conhecimento junto, usar a natureza para dar Ciências, a construção do conhecimento é bem diferente desses que eles tiveram porque eles tinham que buscar e tem muito mais leitura e depois muito estudo teórico e aplicação na prática e, na escola tradicional, é quase só estudo teórico, pouca prática. No curso de Agroecologia eles aliavam a teoria e a prática, ou seja, tu faz a teoria e depois a pratica e vise versa, isso não acontece na escola, são poucos conhecimentos da escola que depois eles vão aplicar.

Integram-se estas considerações à atuação das parcerias locais e das famílias, comprometidas com a proposta educativa, a fim de garantir o processo formativo dos Alternantes. Segundo Branco (2009, p. 39): “A educação Integral pressupõe que a escola seja capaz de juntar seus esforços aos das demais instituições sociais da

comunidade para, de forma integrada, dialogar e compartilhar as responsabilidades da construção de um projeto comum de educação”.

Neste sentido, as discussões acerca da proposta educativa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo da região se deu com a participação dos representantes da comunidade, perspectiva expressa no projeto pedagógico do curso pesquisado.

Discussões realizadas que vão ao encontro da afirmativa de Frigotto (2012) no que diz respeito à construção dos projetos formativos para os trabalhadores do meio rural, os quais devem estar “referenciados na educação do campo, a fim de traduzir na ação prática a relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo dimensões básicas da educação omnilateral”.

E, por fim, podemos dizer que os dados da pesquisa apontam para uma aproximação do ideal “Formativo Integral”, devido: à organização curricular, às práticas integradoras do conhecimento através da abordagem agroecológica; ao nível formativo dos educadores; aos profissionais serem conhecedores das demandas técnicas do campo e dos assentamentos da região; ao desenvolvimento das atividades complementares; ao perfil participativo comprometido dos Alternantes; à clareza do projeto formativo de sujeitos e sociedade a guiar as ações e intervenções no Curso; ao aprofundamento temático; aos saberes técnicos e tecnológicos; ao desenvolvimento das dimensões humanas com afirmativas de valores coletivos ao humano solidário, à preservação do respeito às diferenças, ao protagonismo formativo e à ampliação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo **compreender a experiência de implementação do curso técnico em Agroecologia desenvolvida com a Pedagogia da Alternância e a partir dos princípios da Educação do Campo.**

Para responder a este objetivo, o estudo apresentou A Pedagogia da Alternância, originária da França de 1935, expandida em diversos Continentes; a Educação a ser desenvolvida na escola do campo (CALDART, 2012). O Estado do Conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, no Brasil, nos últimos cinco anos.

A primeira instituição, denominada *Maison Familiale Rurale* tornou-se um Centro Familiar de Formação por Alternância, com o propósito de responder aos anseios dos camponeses do meio rural francês que almejavam ver seus filhos, não só dando continuidade aos estudos, aliando educação geral à educação profissional, sem precisar abandonar as tarefas da propriedade, como também, e a partir dos estudos, contribuírem para o desenvolvimento do seu meio.

A Pedagogia da Alternância, ainda que em processo de construção, tem sido considerada por vários estudiosos como uma possibilidade para a Educação no/do Campo. Esta metodologia começou a se delinear na perspectiva da formação integral pela experiência, pelos aportes teóricos, pelo acréscimo de instrumentos e dispositivos pedagógicos específicos objetivando, além da formação em si, o desenvolvimento do meio onde vivem os filhos dos agricultores.

A alternância é uma metodologia progressiva no tempo e ajustada em função dos contextos, dos públicos, do desenvolvimento das formações e das normas administrativas, o que a faz singular. Entretanto deverá sustentar-se em Quatro Pilares: “Associação Familiar/Instituição-Escola” e a “Pedagogia da Alternância” como os meios para atingir os objetivos fins, ou seja, a “Formação Integral” e o “Desenvolvimento Local”. (GIMONET, 2007).

Ao desenvolver a proposta metodológica da alternância algumas considerações devem ser observadas, ou seja, os conteúdos escolares devem ser desenvolvidos a partir dos saberes dos alternantes em direção a novos saberes; as demandas de estudo são organizadas numa unidade maior, chamadas de Temas

Geradores para garantir a unidade entre os espaços formativos, Tempo Escola e Tempo Comunidade, e é indicado o uso de instrumentos e dispositivos pedagógicos próprios, a fim de contribuir para a efetivação da proposta e a interação entre os dois espaços-tempos formativos (GIMONET, 2007).

Dentre estes instrumentos, destaca-se o Plano de Formação. Este plano, objetiva a formação integral dos Alterantes. Para tanto é necessário que o jovem participe da sua construção e consiga relacionar o que aprende à sua realidade.

As bases formativas da Pedagogia da Alternância buscam atender interesses e necessidades formativas dos camponeses por meio de uma base integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação integral.

No estudo desenvolvido a partir do Estado do Conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo percebi semelhanças entre os trabalhos apreciados e a minha pesquisa, porém o que os diferenciou foi o campo de investigação, os sujeitos e as particularidades na implantação da estrutura curricular e metodológica, resultando em uma nova experiência, mesmo conservando os princípios norteadores da proposta formativa da Pedagogia da Alternância.

O estudo e análise revelou uma “Pedagogia Aproximativa” a uma formação profissional integral e uma estrutura base pensada e organizada pelas famílias agrícolas, desde a sua origem na França, 1935, ou seja, a Formação integral dos jovens e o desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...), por intermédio do apoio da família, da comunidade e instituições. (GIMONET, 2007).

Na experiência formativa por alternância do Curso em Agroecologia destacou-se, nos dados da pesquisa, os educadores, executores da proposta educativa possuírem projeto definido de formação de sujeitos e sociedade e, a partir desta definição, serem capazes de enfrentar os limites e oportunidades de ordem político-econômica para sua execução.

Com base no Estado do Conhecimento e na pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância desenvolvida no CEPPA, posso dizer que as propostas formativas por alternância revelam realidades muito próximas no que diz respeito às questões de carência financeira, à ausência de projetos de desenvolvimento econômico local para atuação dos egressos do curso em Agroecologia, e à dificuldade de uma sistemática formativa para os educadores para atuar com a Pedagogia da Alternância.

Assim, é possível inferir entre os limites e as possibilidades da aplicação da Pedagogia da Alternância, para a formação integral dos sujeitos, a perspectiva formativa que os sujeitos assumem; as regiões onde acontecem as experiências, (RIBEIRO, 2008) e as condições estruturais e financeiras que poderão dificultar a realização das práticas, a contratação dos educadores, entre outras necessidades.

A relação de instituições de educação profissional e superior, públicas e privadas, mesmo que extensa, mostra que a falta de escolas profissionais nas zonas rurais do Brasil é uma realidade, motivo que aproximou representantes do CEPPA, MST e demais parceiros da região a buscarem a parceria do IFSUL para execução de um curso técnico de nível médio.

Uma política educacional para o povo Camponês implica reconhecer a educação como um direito humano e, como tal, portadora de “quatro características: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, (HADDAD, 2012, p. 219-220). Segundo este mesmo autor: “Os direitos humanos formam uma unidade orgânica que reflete a própria unidade individual das pessoas. Isso é suficiente para demonstrar como a ameaça ou a lesão a um direito humano, mesmo individual, lesa a humanidade inteira.” (p. 219).

A grande maioria dos jovens do campo que querem estudar e se qualificar profissionalmente não encontram aí escolas profissionalizantes. Os que conseguem deslocar-se à cidade, em geral, percebem que não ocorre o “reconhecimento que há especificidades e complementaridades entre campo e cidade” (BELTRAME, 2015, p. 7). Portanto, a carência de escolas do campo, enraizadas na cultura camponesa, acaba por ser determinante na evasão escolar e no êxodo rural.

A proposta metodológica da alternância se deu a partir do descontentamento desses sujeitos\atores sociais em relação ao ensino dissociado de sua realidade camponesa, o que levou as famílias agrícolas e o padre da região a pensar e organizar uma proposta de ensino específica, de modo que suas culturas e necessidades estivessem contempladas na organização curricular (GIMONET, 2007).

No Curso de Agroecologia as bases formativas se orientaram pela perspectiva da educação do campo. Assim, podemos inferir que a proposta formativa, desenvolvida no curso, revelou elementos diferenciais em relação a propostas formativas tradicionais para o público do campo, possibilitando, por um lado, as condições estruturais para a formação dos estudantes camponeses e, por outro lado,

uma aproximação formativa às ideias dos movimentos sociais, no que diz respeito à formação de sujeitos autônomos, capazes de leitura de mundo e criticidade, através das práticas integradoras do conhecimento, por meio da abordagem agroecológica.

Desta forma, mesmo desenvolvendo uma “Pedagogia Aproximativa”(Gimonet, 2007), devido à falta de recurso financeiro e à ausência de espaço formativo dos educadores para o uso dos instrumentos/dispositivos pedagógicos, foi possível uma aproximação do ideal “Formativo Integral” dos movimentos sociais do campo, isto é, ciência, cultura e trabalho como princípio educativo. Assim, acredito ser possível aproveitar os resultados desse estudo em outras propostas de formação para os educandos do campo.

Exemplos práticos de propostas interdisciplinares poderão contribuir com os educadores em geral, visto serem comuns as dificuldades em trabalhar numa dinâmica de interdisciplinaridade e de formação em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, considerando saberes e práticas que se diferenciam do conhecimento científico (CORREIA, 2011).

Além disso, este estudo poderá orientar, estimular, incentivar educadores, gestores e demais segmentos sociais comprometidos com a emancipação dos sujeitos a construir propostas educativas estruturadas na perspectiva da formação integral.

E, por fim, cabe destacar que a Educação do/no Campo, a cada dia, vem se fortalecendo, ganhando expressividade nas políticas públicas e nas ações direcionadas ao atendimento das demandas educacionais dos sujeitos do campo. No entanto, conforme Correia (2011), ainda são recorrentes as lutas da sociedade civil, das universidades e dos movimentos sociais para que ocorram políticas de expansão de acesso da população do campo ao Ensino. A exemplo desta realidade cito a realização do Curso em Agroecologia, realizado na sede do CEPPA, no Assentamento Estância Camboatá (Roça Nova), *Lócus* desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599p.

ARROYO, M. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 232-238.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAHMINK, C. CAMINI, I. Escola Itinerante. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.333-339.

BELTRAME, Sônia A. Branco. PALUDO, Conceição; SOUZA, Maria Antonieta de. ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES A PARTIR DO IDEB. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 290-316, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/634/165>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BEGNAMI, João Batista, BURGHGRAVE, Thierry de. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade** / organizadores, – Orizona: UNEFAB, 2013. – (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).

BEGNAMI, João Batista. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. IN: **Documentos Pedagógicos** – UNEFAB. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2004.

Bell, J. (1993). **Como Realizar um projecto de Investigação** (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História**. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. v. 1: Magia e técnica, arte e política**. 7a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Imagens do Pensamento**. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. v. 2: Rua de mão única**. 5a ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/.../2546>> . Acesso em: 17Jan. 2016.

BERNARTT, M. L. PEZARICO G. A trajetória dos Estudos sobre “Referenciais Teóricos e Metodológicos da Educação do Campo: A Pedagogia da Alternância. **Revista de Ciências Humanas-Educação**. Frederico Westphalen/RS, Nº18, V.12, p.39-56, junho.2011. Disponível em: revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/187/363. Acessado em jul 2015.

BERNSTEIN, Basil. **Control simbólico e identidade**. Madri: Paideia/Morata, 1998.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRANCO, Veronica. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. 219p. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acessado em jan 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 88.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: fev 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso: set 2015.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acessado em Dez 2015.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acessado em: set 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: jan 2016.

BRASIL. Lei nº 12.513. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso: fev 2016.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acessado em: out. 2015.

BRASIL. MEC. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso mai 2016.

BRASIL. MEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso: dez 2015.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: nov. 2015.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 2/2012, de 30 de janeiro. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/MEC. 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso mar. 2016.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 6/2012, de 20 de setembro. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/emissao-de-parecer-tecnico/resolucao-cne-ceb-6-2012.pdf>. Acesso: mar 2016.

BRASIL. MEC. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: Jan. 2016.

BRASIL. Parecer 1/2006 da CEB/CNE- Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 20 de Jan. 2016.

BRASIL. Parecer 36/2001 da CEB/CNE – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 12 nov.2015.

BRASIL. PORTARIA Nº 1.071, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2015(*) - Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/7714-portaria-mec-n%C2%BA-1071,-de-20-de-novembro-de-2015>>. Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008-Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96– 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CADERNO SECAD 2 - **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD, 2007.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia, Cristina dos Reis. **Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados**. Metodologia da investigação I. DEFCUL, 2004/2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>. Acessado em 13 jan. 2016.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 259-267.

CALDART, R. S. Educação do Campo: identidade e políticas. Kolling, E.J. et al. (orgs). **Coleção Por uma Educação do Campo**, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

CALVÓ, Pedro-Puig. GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B. BURGHGRAVE, T. de. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade** / organizadores, – Orizona: UNEFAB, 2013. – (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil). P. 35-69.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIBIRA, L., CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livros e Editora UFF, 2011.

CORREIA, Deyse Morgana das. N. **Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB**: Encontros de Teorias e Práticas de Educação Popular. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFP, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ESTEVAM, Dimas. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2012.

FERREIRA, Jesus de Fabiano. BRANDÃO, Canudo Elias. Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo. 2012. In.: **VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI**. Marília-SP: UNESP, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf > Acesso em: 10 de jan. de 2015.

FERREIRA, Norma S. A. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII**, no 79, Agosto/2002 p. 259. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857>> Acesso em: 12 Abr. 2015.

FILHO, Darlindo M. P. Veloso. **O Proeja no IFPA Campus Castanhal e a Experiência da Alternância (2007 a 2009)**. Tese de doutorado do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 8 set. 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012/1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acessado em: jul 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Freire, P. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Trabalho Como Princípio Educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 750-757.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e Educação numa Perspectiva Emancipatória. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnologia. Democratização, emancipação e sustentabilidade**. Florianópolis. 2012. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o/II%20F%C3%B3rum%20Mundial%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica%202012/0530_debate_4_moacir_gadotti.pdf. Acesso em: 20 nov. 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por]. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 20 jan. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Paris: AIMFR-Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. – (Coleção Aidefa-Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GUHUR, D. M. P. TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 59-67.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 217-224.

ITERRA. Dossiê MST Escola. **Documentos de Estudos 1990-2001**. 2. ed. São Paulo, SP: ITERRA/Expressão Popular, 2005.

JESUS, Janinha Gerk de. Dialogando com a formação e os saberes dos monitores da Pedagogia da Alternância. In: BEGNAMI, J. B. BURGHGRAVE, T. de. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade** / organizadores, – Orizóna: UNEFAB, 2013. – (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil). P. 192-197.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; 6ª Ed. TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LIMA, Humberto Rodrigues de. **A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional**. 2013. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná-UEPR, Curitiba, 2013. <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em Set, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação. In: **Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Loyola, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo. São Paulo, por ocasião da Conferência: **Avaliação da Aprendizagem na Escola**, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acesso em: 29 Nov. 2015.

LUCKESI. Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino: a busca de um desejo. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A prática da e na Alternância no curso de especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAEC). In: BEGNAMI, J. B. BURGHGRAVE, T. de. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade** / organizadores, – Orizóna: UNEFAB, 2013. – (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil). P. 17-25.

MARIRRODRIGA-GARCIA, Roberto. Alternativas socioeducativas para a sustentabilidade na ruralidade. In: BEGNAMI, J. B. BURGHGRAVE, T. de. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade** / organizadores, – Orizóna: UNEFAB, 2013. – (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil). P. 71-82.

MOLINA, C. M; SÁ MOURÃO, L. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 326-333.

MORAES, R.; GALLIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ed. Unijuí, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma o pensamento**; tradução Eloá Jacobina, 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 121p.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 7. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2010. 583p.

MOROSINA, Marília Costa, BARBOZA, Cleoni Maria Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. Dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e Crise do Trabalho** – perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. pp. 166-188. (Coleção estudos culturais em educação).

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2.ed., 2014. 277 p.

OLIVEIRA, Ana Maria Soarez de. Relação homem-natureza no modo de produção capitalista. Scripta Nova. **Revista Electronica de Geografia y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. v. VI, n. 119 (18), 2002. Disponível em <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-18.htm>>. Acesso em: 02 jul 2016.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica In: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011. p. 13 – 32.

PACHECO, Luci Mary Duso; GRABOWSKI, Ana Paula Noro. **A Pedagogia da Alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: Limites e possibilidades**. –FAPERGS. Pesquisadora Luci Mary Duso Pacheco. Bolsista: Ana Paula NoroGrabowaki- 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0291>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987(Temas Brasileiros 2- Instituto Brasileiro de Desenvolvimento).

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 281-287.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.

PEIXOTO, Luiz. Notícia: Conselho da AIMFR se reúne em Brasília. Notícia veiculada no dia 31 de março de 2011. **UNEFAB. Revista da Formação por Alternância**. Ano 6 - n. 10 – jul. de 2011. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/2011/03/conselho-da-aimfr-se-reune-em-brasilia.html>> Acesso em: 15 jul. 2015.

PEREIRA, Dulcinéia de F.F.P. e PEREIRA, Eduardo T. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: Em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010 - ISSN: 1676-2584

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Rio de Janeiro, 1975. 194 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas - IESAE. Disponível em: <<http://biblioteca.incaper.es.gov.br/busca?b=ad&id=894&biblioteca=vazio&busca=autoria:%22PESSOTTI,%20A.%20L.%22&qFacets=autoria:%22PESSOTTI,%20A.%20L.%22&sort=&paginacao=t&paginaAtual=1>>. Acesso em 12 set. 2015.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: Perspectiva contra hegemônica num campo em disputas**. Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.btdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8715> Acesso em: 10 nov. 2015.

PUIG CALVÓ, P. **Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su médio: la importância de la formación y de la investigación en las instituciones**. 2006, 389f. Tesis (Doctoral)-Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona. Disponível em: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9345/Tesis.pdf;jsessionid=23E03B58B86DD4D404073E044C0D8FA4?sequence=2> Acessado em jan. 2016.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. **Ensino médio**. Ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC.SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise N. O Trabalho Como Princípio Educativo. In: BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso: dez 2015.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, abr. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003 Acesso em: 27 dez. 2015.

ROLO, Márcio. RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 151-159.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v.12 n.34.2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42.ed.-Campinas, SP: Autores Associados. 2012.- (Coleção polêmicas do nosso tempo;5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias**: Travessia de uma Educadora. São Paulo: Cortez. 1991.

78u

TEIXEIRA, S.E. BERNARTT, M. de L. TRINDADE, A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acessado em jun. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi) Seriação como Referência para Construção da Escola Pública do Campo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>.

APÊNDICE 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/EDUCANDO

Pelotas, _____ de 2016.

Caro educando!

Eu, Leonice Chaves Vieira, estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre o Curso Agroecologia, onde te formaste. Através da pesquisa, tenho a intenção de analisar os resultados do Curso para incentivar a realização de novos cursos onde existam pessoas do campo que necessitem estudar, bem como divulgar a Pedagogia da Alternância como uma metodologia adequada à realidade do público do campo. Nesse sentido, a tua colaboração é fundamental. Por isso, peço que respondas às questões a seguir. Se tiveres dúvidas, me liga: 84540164 / 30267251.

Caso permitas que eu divulgue as tuas respostas, com pseudônimo, na minha dissertação ou em outras publicações, peço que assines abaixo

Um abraço

Questões:

1 - O que aprendeste ou vivenciaste no Curso mudou de alguma forma os critérios que usas para:

a) avaliar o que ouves e vêes na televisão, jornais ou nas conversas com outras pessoas.

() Não () Sim. Por quê?

b) escolher o que compras e o que consumes.

() Não () Sim. Por quê?

c) escolher em quais candidatos vais votar.

() Não () Sim. Por quê?

2 – Mudou alguma coisa na forma como te sentes quando precisas falar em público, falar em grupos com pessoas estranhas, pedir ou dar uma informação.

() Não () Sim. Por quê?

3 - Quanto ao papel das escolas/CEPPA, à relação entre educadores e educandos, gostaria de saber o que pensas sobre as questões a seguir.

a) Qual consideravas ser a função das escolas/CEPPA, quando chegaste para te alojar? Continuas pensando da mesma maneira?

Não Sim. Por quê?

b) Em relação ao ensino que tiveste no Curso Técnico em Agroecologia, consideras:

Muito Bom Bom Insuficiente. Por quê?

4) Já estudaste na cidade? O que destacas de positivo e de negativo nesta experiência?

5) A proposta de ensino do Curso Técnico em Agroecologia, foi diferente do ensino que vivenciaste na tua história escolar:

a) Sim Não. Um pouco. Por quê?

6) Quanto ao conhecimento que necessitas para desenvolver as atividades que pretendes daqui para frente, consideras que o Curso te ajudou?

a) sim Não Um pouco. Por quê?

7) Tenta lembrar exemplos do que antes não sabias e agora sabes, e que faz diferença no resultado ou na qualidade do teu trabalho?

8) Houve alguma mudança na tua propriedade a partir dos estudos que realizaste?

a) Sim Não um pouco. Quais?

9) Qual ou quais situações, experiências ou pessoas (podem ser professores, colegas, palestrantes etc), que mais te marcaram ao longo do Curso ? Por quê?

10) O ensino que vivenciaste no curso te possibilitou pensar, refletir e aprofundar, quais temas?

Meio Ambiente/Ecologia

Sustentabilidade

Política

- () Alimentação
- () Valores humanos (ética, respeito, solidariedade ...
- () Trabalho
- () Cultura
- () Outras. Quais?

11) Fica à vontade para falar o que gostarias sobre a tua experiência formativa no curso de Agroecologia.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/EDUCADOR

Pelotas, de 2016.

Caro colega educador!

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre o Curso Agroecologia, onde atuaste como educador, penso que a realização desta pesquisa irá subsidiar instituições que intencionem promover ensino escolar para o público do campo, acredito ainda, que a divulgação da Pedagogia da Alternância como uma metodologia adequada à realidade do público do campo ainda é pouco explorada e pouco conhecida, assim esta pesquisa poderá também ser uma fonte de divulgação. Nesse sentido, a tua colaboração é fundamental. Por isso, peço que responda às questões a seguir. Se tiveres dúvidas, me liga: 84540164 / 30267251.

Apresento as questões a seguir com o objetivo de conhecer melhor o teu perfil profissional e a avaliação que fazes sobre essa proposta, seu desenvolvimento, seus resultados e alternativas para seu aprimoramento.

Caso permitas a utilização de tuas respostas na pesquisa, assina a autorização anexada.

Antecipo meus agradecimentos pela colaboração prestada.

- 1 Qual é tua trajetória de formação acadêmica (cursos de graduação e de pós-graduação)?
- 2 Tens algum tipo de formação específica para desenvolver a Pedagogia da Alternância? E com Educação Profissional?
- 3 Faze uma descrição sucinta sobre como entendes a proposta do Curso em Agroecologia, especialmente com relação a sua justificativa, seus objetivos, os princípios em que se baseia e metodologias que propõe.

- 4** Tiveste outras experiências com a Pedagogia da Alternância? Se responderes que sim, relata quais as semelhanças e quais as diferenças que identificas entre tuas experiências anteriores e as deste Curso?
- 5** Aponta aspectos positivos e aspectos negativos de tua experiência nesse Curso.
- 6** O que entendes por formação integral e quais os aspectos positivos e negativos que vês nessa proposta?
- 7** Identifica quais as dificuldades que encontras no trabalho com os jovens do Curso Técnico em agroecologia?
- 8** Identifica quais as dificuldades que encontras no trabalho com a formação integral?
- 9** Assinala as assertivas que correspondem a tua situação/condição, preferencialmente justificando tua resposta:
- () gostas de trabalhar com o público de nível médio?.
- () quando podes escolher, preferes trabalhar com outros públicos. Se respondeste afirmativamente, diz quais públicos preferes trabalhar:
- () integrado regular () pós-graduação
() subsequente () Outros. Quais?
() graduação
- 10** Relaciona quais tuas sugestões para melhorar a qualidade do Curso e o que consideras que deve ser mantido porque agrega qualidade à proposta.
- 11** Consideras que seria positivo desenvolver formação/qualificação com o grupo de professores para auxiliá-los no desenvolvimento dessa proposta de formação integral ?

ANEXO 1

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA- FORMA
SUBSEQUENTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO -
PRONATEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE
CAMPUS BAGÉ

CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA- FORMA SUBSEQUENTE

Início: 2013/02

SUMÁRIO

1 – Denominação.....	4
2 – Vigência.....	4
3 – Justificativa e objetivos	
3.1 – Apresentação.....	4
3.2 – Justificativa.....	6
3.3 – Objetivos.....	10
4 – Público Alvo e Requisitos de Acesso.....	10
5 – Regime de Matrícula.....	10
6 – Duração.....	11
7 – Título.....	11
8 – Perfil Profissional e Campo de Atuação.....	11
9 – Organização Curricular do Curso.....	12
9.1 – Competências Profissionais.....	13
9.2 – Matriz Curricular.....	16
9.3 – Atividades Complementares	16
9.4 – Disciplinas, ementas, conteúdos e bibliografia	16
9.5 – Política de Formação Integral do Aluno.....	28
10 – Critérios de aproveitamento de conhecimento e experiências anteriores.....	28
11 – Critérios de Avaliação de Aprendizagem Aplicados aos alunos,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	30
12 – Recursos Humanos.....	31
12.1 – Pessoal Docente e Supervisão Pedagógica.....	31
12.2 – Pessoal Técnico-Administrativo.....	31
13 – Infraestrutura.....	31
13.1 – Instalações e Equipamentos Oferecidos aos Professores e Alunos.....	31

1 - DENOMINAÇÃO

Curso Técnico em Agroecologia.

2 – VIGÊNCIA

O Curso Técnico em Agroecologia passará a vigor a partir do segundo período letivo de 2013.

Durante a sua vigência, este projeto deverá ser avaliado periodicamente pelo (a) coordenação do curso, com vistas à ratificação e/ou à remodelação deste.

3 - JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

3.1 – APRESENTAÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Regional, através do Centro de Educação Popular e Pesquisa em Agroecologia-CEPPA, desencadeou uma busca de possibilidade para implantar uma escola de ensino médio técnico voltado para realidade e necessidade do Campo, tendo em vista a inexistência de escolas com este perfil na região.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/2008), menos da metade dos Jovens Brasileiros de 15 a 17 anos estão cursando ensino médio, destes em torno de 50% chegam a concluí-lo. No campo a situação da escolarização da juventude é ainda mais crítica: pouco mais de um quinto dos jovens na faixa dos 15 a 17 anos está frequentando o ensino médio. Nas áreas de reforma agrária conforme pesquisa nacional da educação na reforma agrária (PNRA, 2004), feita pelo INEP em parceria com o INCRA aponta que das 8.679 escolas existentes nos assentamentos, apenas 373 oferecem o ensino médio. São poucas as ações que buscam dar reais condições e aplicabilidade ao discurso que trata da construção e desenvolvimento de uma agricultura sustentável e ecologicamente correta.

Na região esse déficit não é diferente, pois nos 66 assentamentos localizados nos municípios de Hulha Negra, Candiota, Aceguá, Pedras Altas, Pinheiro Machado e Herval, com aproximadamente 2,850 famílias assentadas, temos 16 Escolas que atendem um número aproximado de 1.800 alunos, sendo que destas apenas duas são de Ensino Médio e nem uma tem caráter profissionalizante e já estamos residindo na região há 23 anos.

A partir da necessidade de ter na região Sul uma Escola Técnica, o CEPPA, em 2002 foi em busca das possibilidades para implementação da escola. A proposta inicial era fazer da atual Escola Manoel Lucas de Oliveira, localizada no município de Hulha Negra, RS, um Centro Estadual de Educação, que deveria passar de Escola de Ensino Médio para uma Escola Técnica Profissionalizante, onde as aulas teóricas aconteceriam na Escola e as aulas práticas aconteceriam na sede da FEPAGRO (Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária), localizada na BR 293, KM 28, em Hulha Negra. O objetivo da Escola seria criar espaço para o desenvolvimento de projetos na prática agrícola e pecuária, aliados à pesquisa e à educação direcionada à agricultura familiar ecológica, valendo-se como opção metodológica da Pedagogia da Alternância, formando profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento integral do Campo, numa visão de avanço agroecológico e de segurança alimentar, contribuindo para fixação do homem, da mulher e do jovem no campo.

Porém esse processo, depois de 05 anos de discussão e trabalho, foi arquivado em julho de 2007. Passados mais 03 anos e as discussões são novamente retomadas:

Em setembro de 2010, reuniram-se na sede do CEPPA (Centro de Educação Popular e Pesquisa em Agroecologia), localizado no município de Candiota, Assentamento Estância Camboatá (Roça Nova), um grupo de Pessoas (dirigentes do MST Regional, técnicos das Ates e direção das Escolas dos Assentamentos) com o propósito de resgatar o processo antigo de aprovação de uma Escola Técnica na região, porém agora que esta escola seja localizada na sede do CEPPA.

O CEPPA é uma associação sem fins lucrativos, com sede no Assentamento Estância Camboatá (Roça Nova), município de Candiota – RS, que trabalha com um convênio do INCRA, atualmente desenvolvendo projetos nas áreas de Assentamentos dos municípios de Candiota, Aceguá e Hulha Negra, na construção de centros multiuso nas comunidades, redes de água, cacimbas, cisternas e cursos de formação na área de artesanato em lã crua, apicultura e ervas medicinais. Na sede do CEPPA, existem alguns prédios construídos com amplas estruturas e diferentes espaços, com capacidade para transforma-se em salas de aula, laboratórios, alojamentos ou outra estrutura necessária para transformar esse espaço em escola.

Neste sentido foram feitas diversas reuniões no Ceppa, com os dirigentes do MST, CPMs, e os representantes da SUEPRO, Seduc, 13º CRE e demais entidades, e neste movimento de busca de parcerias o IFSUL (Instituto Federal Sul-Rio-

Grandense) foi identificado como um possível parceiro em potencial, por ser referencial social em oferta de cursos técnicos que promovem a formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articula ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional cidadão crítico reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social.

A parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Riograndense – IFSUL, Campus Bagé , através do PRONATEC- campo está prestes a concretizar três anos de luta para implantação do curso de Agroecologia, que nesta caminhada rumo à conquista de um sonho contou e contará com diferentes parcerias, entre elas a Coordenação Regional do MST, Prefeituras (Candiota, Pinheiro Machado, Pedras Altas, Aceguá, Herval e Hulha Negra) através das Secretarias de Educação; 13ª Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria de Desenvolvimento Rural Pesca e Cooperativismo – SDR, Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos Ltda – COPTEC, EMATER, Direção das Escolas Quinze de Junho de Hulha Negra- RS e Escola oito de Agosto de Candiota, Prefeituras de Aceguá, Candiota e Hulha Negra, Embrapa Pecuária Sul, Embrapa Clima Temperado, FEPAGRO, INCRA, ICPJ, SDR, Secretaria de Educação, técnicos das Ates, COPTEC, COPTIL, COONATERRA, COOPERAL, EMATER, Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental da Bacia do Rio Jaguarão (CIDEJA), Fórum de Desenvolvimento Regional Manejos das Águas e Combate aos Efeitos da Estiagem, Coordenadores dos Assentamentos, Direção Regional do MST, Representantes dos CPMs e direção das Escolas do campo de ensino fundamental e médio, o CEPPA através dos debates dos Territórios da Cidadania da Região Sul e do Território do Pampa, além do Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul.

É importante destacar que o objetivo mobilizador das referidas parcerias foi a necessidade de melhores alternativas à qualidade de vida das famílias assentadas e que estão dispostas a unirem esforços para fazer o Curso Técnico em Agroecologia acontecer.

3.2 – JUSTIFICATIVA

A realidade brasileira nos aponta índices muito baixos de existência de escolas de ensino médio no campo. A grande maioria dos jovens do campo que querem estudar não tem opção se não abandonar o campo e ir estudar em escolas da cidade onde, muitas vezes, o ensino é dissociado da realidade e das demandas e cultura do campo. Tal fato quando não leva o estudante ao abandono do estudo, acaba influenciando para o êxodo rural.

Infelizmente ainda presenciamos no Brasil um sistema educacional muito homogêneo, inexperiente em pensar uma educação escolar que contemple as diferenças, entre as quais inclui-se a realidade e os costumes dos jovens do campo. Em geral os conhecimentos e metodologias de ensino aplicadas são mais direcionadas aos jovens urbanos. Além disso as escolas agrícolas, em sua maioria, estão localizadas no perímetro urbano, onde a realidade é diferente da dos filhos de agricultores que ali vão estudar. E muitos destes acabam permanecendo na cidade, empregados em outros setores e não no da agricultura, pois é na cidade que eles acabam encontrando mais alternativas até mesmo para o lazer.

Assim pensamos em ofertar o Curso Técnico em Agroecologia, na modalidade subsequente com a estrutura em regime de Alternância. Segundo a LDB, Título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, Capítulo II-Da Educação Básica, Seção I – Das disposições Gerais

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

A opção pelo regime de alternância ocorreu pelo reconhecimento de que se trata de uma proposta metodológica que melhor atende às necessidades e demandas do campo. As primeiras experiências educacionais da Pedagogia da Alternância surgiram em 1935 na França, onde um adolescente se recusava a frequentar a escola

na qual tinha sido matriculado. Esta situação levou seu pai, juntamente com outros agricultores e o padre do pequeno vilarejo, a refletir sobre a educação que estava sendo oferecida para os jovens no meio rural e procurar alternativas para reverter este problema. Segundo Gimonet (2005) esta iniciativa foi referência para que eles encontrassem uma solução:

Criar uma escola que não prende adolescentes entre paredes, mas que lhe permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através dos da vida cotidiana, graças a uma alternância de estadias entre a propriedade familiar e o centro escolar. (GIMONET, 2005, p. 76).

A base desta nova proposta, lançada pelas famílias e o pároco, é uma educação voltada para o desenvolvimento do meio rural, permitindo a vivência de um projeto de construção e comprometimento com o saber. Ela busca respostas à condição do campo, procurando resolver problemas a partir de uma tomada de consciência, sendo um instrumento de transformação e que tem como foco principal a realidade deste meio. Desta forma, propõe a alternância da presença dos alunos entre a escola e a comunidade, isto é, os jovens permanecem na Escola, em regime de internato, por um determinado período que é definido de acordo com as peculiaridades locais. No período seguinte, os jovens retornam às suas propriedades familiares e ao trabalho para aplicar o conhecimento e as tecnologias difundidas na escola, numa perspectiva de reflexão ativa, transformando a escola do discurso em escola de ação.

A pedagogia da Alternância, reúne em sua estrutura organizacional alguns eixos centrais: a) desenvolve processo de gestão participativa, em que as famílias e parceiros locais planejam e administram juntamente com a equipe de trabalho. B) a alternância é o método integrativo entre escola e trabalho; as pesquisas realizadas cotidianamente culminam na elaboração e execução de projetos profissionais de vida. C) possui um calendário adaptado às necessidades locais de cada região. D) desenvolve formação integral de modo pleno, interagindo teoria e prática, o saber empírico e o científico, a realidade da pequena propriedade e o mundo global, a convivência em grupos, a ética e a vocação aliada à profissão.

Neste sentido, as bases da pedagógica da alternância vêm ao encontro Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, conforme nos assegura o

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

No Brasil, em especial o Instituto Educar, localizado no município de Pontão- RS e o IEJC (Instituto de Educação Josué de Castro), também conhecido como ITERRA, localizado no município de Veranópolis – RS são duas escolas que já realizam cursos técnicos em agroecologia em regime de alternância e que servem de fonte para nossa proposta, visto que alguns assentados já foram alunos e se formaram nas referidas escolas, participando, hoje, da elaboração deste projeto, trazendo contribuições práticas e teóricas e servindo [servem] de fonte mediadora com a equipe pedagógica das escolas citadas, possibilitando a troca de experiências para melhor pensar a construção deste projeto.

A escolha pelo curso técnico em Agroecologia esta alicerçada na crença de que o mesmo pode criar condições para que os agricultores atinjam níveis de autonomia nos campos do saber, da tecnologia e da economia, passando a fazer uma transição do atual modelo para aquele que será a agricultura do futuro. Somado a isto temos a demanda criada a partir da conscientização do público consumidor aliada ao crescente aumento da urbanização, demandando maior diversificação dos padrões de consumo, principalmente aqueles relacionados à dimensão sanitária dos alimentos tais como a ausência dos resíduos de agrotóxicos. Outro fato se dá pela posição dos mercados importadores globalizados que controlam a presença e quantidade de resíduos tóxicos em produtos agrícolas e aplicam maior valor aos produtos livres de agrotóxicos.

Uma unidade familiar para ser Agroecológica precisa integrar a criação vegetal com a animal. Esta faz parte do processo de diversificação da propriedade sendo muito importante na reciclagem de nutrientes e na garantia de segurança alimentar e econômica da família, pois além de uma alimentação de qualidade, garante-se uma renda permanente através da produção de proteína animal e principalmente de leite que é uma atividade presente na maioria das unidades familiares envolvidas na produção agroecológica.

A criação do curso técnico subsequente em Agroecologia é necessária na região por ser uma alternativa para a materialização de uma agricultura sustentável e para a redução dos índices de êxodo rural, através da qualificação de um número significativo de filhos de pequenos agricultores da região. Estes jovens ao adquirir novos conhecimentos irão ajudar suas famílias a prosseguir atuando no campo e praticando ações que levem ao desenvolvimento sustentável.

Buscamos, através desse curso, oportunizar reais condições e aplicabilidade para construção e desenvolvimento de uma agricultura sustentável e ecologicamente correta.

Neste contexto consideramos, ainda, que são os pequenos agricultores que produzem cerca de 70% dos produtos da cesta básica. Logo é a qualificação dos agricultores e seus filhos bem como de sua infraestrutura produtiva que possibilitarão a transformação e comercialização dos produtos cultivados, agregando valor à produção agrícola, contribuindo para a permanência e melhora da qualidade de vida do homem do campo.

E por fim pretendemos diferenciar esta escola das demais da região, por se tratar de uma Escola Técnica Profissionalizante para camponeses, com destaque na agroecologia, nas sementes crioulas e na pesquisa, preocupando-nos com a produção sustentável no Bioma Pampa. Temos instalado no CEPPA a BioNatur experiência impar em agroecologia, com sementes olerícolas, empresa única com registro no Ministério da Agricultura para esse fim e que muito poderá contribuir nas práticas do Curso técnico em agroecologia, através de oportunidades para realizar ações de pesquisa e estudos.

3.3 - OBJETIVOS

Formar profissionais com habilidades técnicas e científicas que contribuam para a implementação de um modelo de produção agroecológica sustentável.

3.3.1– Objetivos Específicos

- Proporcionar aos educandos apropriação de tecnologias possíveis de aplicabilidade em seus lotes e comunidades.
- Contribuir para a mudança do modelo tecnológico adotado pelos assentados e pequenos agricultores em vista da Agroecologia;
- Elevar o nível de escolarização técnica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária do RS, contribuindo com a produção agroecológica e a sustentabilidade das comunidades;

- Capacitar camponeses que venham fortalecer as comunidades dos Assentamentos da Reforma agrária e Agricultura Familiar, criando tecnologias apropriadas para a Agricultura e a Pecuária Familiar;
- Aperfeiçoar a convivência Social na Escola e com os camponeses no diálogo e no relacionamento, contribuindo para permanência e qualidade de vida no campo.

4 PÚBLICO ALVO E REQUISITOS DE ACESSO

Os públicos alvos deste curso são agricultores e filhos de agricultores familiares que atuem ou pretendam atuar na organização da produção, da cooperação e em ações de preservação ambiental. Como requisito de acesso ao curso exige-se que o candidato tenha concluído satisfatoriamente o ensino médio. O processo seletivo para ingressar no curso será regulamentado em edital específico.

5 REGIME DE MATRÍCULA

Regime do Curso	Etapa única
Regime de Matrícula	Seriado
Turno de Oferta	Integral – regime de alternância
Número de vagas	35
Regime de Ingresso	Único

6 DURAÇÃO

Duração do Curso	Um ano e meio
Carga horária em disciplinas obrigatórias	1216 h
Estágio Curricular obrigatório	Não previsto
Tempo Comunidade	320 h
Carga Horária Total do Curso	1536 h

7 TÍTULO

Após a integralização da carga horária total do curso, incluindo atividades complementares, o aluno receberá o diploma de Técnico em Agroecologia.

8 PERFIL PROFISSIONAL E CAMPO DE ATUAÇÃO

A concepção que embasa o trabalho técnico em Agroecologia pressupõe que haja uma constante capacidade de buscar o aperfeiçoamento e adaptação das técnicas e processos utilizados às características locais de clima, solos, culturas, etc. O profissional ao concluir o curso deverá possuir capacidade de:

- Observar a natureza e buscar tecnologias alternativas à produção junto a sua comunidade.
- Desenvolver e executar atividades de pesquisa em vista de criar alternativas aos problemas e gargalos tecnológicos e organizativos enfrentados, bem como dominar o paradigma científico da Agroecologia como pano de fundo para a aplicação desse conjunto de técnicas a serviço da produção e/ou validação de conhecimentos.
- Vincular seu trabalho aos núcleos de base dos agricultores em vista de se referenciar organicamente, assumindo como sua a responsabilidade pela elevação da capacidade organizativa e produtiva desses grupos;
- Controlar os parâmetros técnicos e legais e toda e qualquer atividade agrícola;
- Desenvolver processos organizativos nas comunidades rurais, estimulando os agricultores a solucionar os seus problemas existentes, tornando-se um profissional facilitador desta interação técnico e comunidade.
- Planejar, organizar e gestar processos participativos.

9 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O curso técnico Agroecologia será realizado sob a metodologia da pedagogia da alternância.

A alternância é compreendida por momentos de influência distintos. Um momento é aquele em que o acento maior é a escola, onde os componentes

curriculares são desenvolvidos, presencialmente, para o qual denominamos tempo escola (TE).

Tempo Escola (TE): Período destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas. Neste tempo os(as) educandos(as) se inserem nas atividades produtivas da Escola com práticas de campo, sob orientação de educadores.

Tempo Comunidade (TC): período em que os educandos estarão diretamente envolvidos com os processos produtivos e organizativos em suas comunidades. Este trabalho deve ser planejado pelo conjunto dos educadores, um trabalho interdisciplinar, que tenha como princípios a pesquisa, a organização pessoal, a auto formação.

O educando deverá atuar na comunidade, entidade, movimento, e propriedade, onde realizará práticas de campo.

Práticas de campo

As práticas de campo não são consideradas uma área do conhecimento, mas sim um instrumento pedagógico que busca associar os conhecimentos teóricos à prática profissional. Têm como objetivo proporcionar ao educando, situações mais próximas do concreto-real de sua futura atividade profissional, possibilitando a vivência de conflitos e o exercício pleno de sua capacidade cognitiva frente a situações problema. As atividades da prática de campo são debatidas entre educandos e os educadores responsáveis pelas distintas unidades didáticas e orientadas por educadores e/ou profissionais das áreas de conhecimento em questão (assistência técnica e pesquisa). Estas práticas de campo transcorrem tanto no Tempo Escola (TE) quanto no Tempo Comunidade (TC).

Distribuição dos tempos educativos:

O curso técnico em Agroecologia será realizado em etapa única, com alternância entre TE e TC, sendo que cada vivência em Tempo Escola terá em média 300 horas.

Ficando com a seguinte distribuição: no Tempo Escola (TE) são 1200 horas e no Tempo Comunidade (TC) são 300 horas.

	Dias Letivos	Carga Horária Diária	Total (h)
1º TEMPO ESCOLA	38	8	304
1º TEMPO COMUNIDADE	40	2	80
2º TEMPO ESCOLA	38	8	304
2º TEMPO COMUNIDADE	40	2	80
3º TEMPO ESCOLA	38	8	304
3º TEMPO COMUNIDADE	40	2	80
4º TEMPO ESCOLA	38	8	304
4º TEMPO COMUNIDADE	40	2	80
TOTAIS	312	-	1536

9.1 - COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RECURSOS RENOVÁVEIS

- Analisar o processo econômico e ambiental que resultou na agroecologia e sua importância para o desenvolvimento socioeconômico dos agricultores e para conservação do meio ambiente;
- Planejar e implantar agroecossistemas a partir dos princípios da agroecologia;
- Conhecer e considerar as relações entre os fatores bióticos e abióticos dos agroecossistemas e suas ligações ecossistêmicas;
- Conhecer a importância produtiva, social, econômica e ambiental do uso da energia a partir das diferentes fontes energéticas;
- Avaliar o desempenho energético de agroecossistemas

- Planejar, organizar e monitorar as alternativas de otimização dos fatores bióticos e abióticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais;
- Desenvolver a capacidade crítica e analítica da realidade do campo, articulando os diferentes saberes científicos e populares.
- Perceber a importância da água na manutenção e manejo da estabilidade dos agroecossistemas;
- Planejar, orientar, avaliar sistemas de aproveitamento, armazenamento de água, para a irrigação e drenagem;
- Empregar o manejo ecológico do solo;
- Reconhecer a composição do solo e a função de seus componentes;
- Perceber a importância da estrutura e da vida do solo;
- Inter-relacionar os componentes solo-planta-meio;
- Conhecer a importância produtiva, social, econômica e ecológica do uso da energia a partir das diferentes fontes energéticas;
- Avaliar o desempenho energético de agroecossistemas;
- Compreender a unidade do agroecossistema e suas interações;

PRODUÇÃO VEGETAL

- Conhecer ciclos produtivos e características das principais culturas;
- Conhecer a ecologia de insetos e doenças dos vegetais;
- Identificar insetos e doenças dos vegetais e causas de seu surgimento nas culturas;
- Planejar e implantar sistemas agroflorestais;
- Perceber a importância ambiental dos campos nativos e naturalizados;
- Planejar e orientar ações referentes ao preparo de solo, semeaduras e tratamentos culturais;
- Monitorar métodos e técnicas de plantio colheita e armazenamento;
- Conhecer e identificar, conforme classificação taxonômica, as principais plantas de interesse agrícola;
- Aplicar os conhecimentos relacionados à fisiologia Vegetal;

PRODUÇÃO ANIMAL

- Manejar as comunidades animais domésticos, plantas, insetos e microorganismos;
- Aplicar noções de comportamento animal para planejar sistemas criatórios;
- Empregar o estudo de raças e cruzamentos para realizar acasalamentos;
- Promover a recuperação e o uso de raças adaptadas;
- Identificar os órgãos e estruturas da anatomia animal;
- Conhecer o correto funcionamento dos órgãos e sistemas de animais e vegetais;
- Conhecer os nutrientes, alimentos e suas funções;
- Conhecer as necessidades nutricionais de diferentes espécies de animais e vegetais;
- Orientar o manejo alimentar dos animais e vegetais;
- Planejar e projetar as instalações necessárias à produção de leite à base de pasto;
- Elaborar, implantar e acompanhar projetos de PRV (Patoreio lanejar as criações das principais espécies de interesse zootécnico);
- Planejar sistemas de criação intensiva e integrada a campo;
- Compreender a saúde;(sanidade)
- Empregar métodos profiláticos de manutenção da saúde; (sanidade)
- Conhecer as principais enfermidades;(sanidade)
- Agir em emergências para manutenção da vida;
- Atuar no controle e prevenção de doenças.

COOPERAÇÃO AGRÍCOLA

- Compreender o funcionamento da sociedade, a partir de algumas noções básicas da ciência sociológica;
- Compreender que existem diferentes concepções de mundo e que elas são históricas;
- Capacidade de administrar planejar e gestar a unidade produtiva familiar e experiências associativas;

- Capacidade de estimular, criar e mediar processos de organização coletiva entre os sujeitos de uma comunidade;
- Compreender a dinâmica dos mercados agrícolas e as estratégias autônomas de inserção;
- Capacidade de fazer planejamento;
- Capacidade de elaborar projetos;
- Planejar, organizar e monitorar a obtenção, processamento, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais de origem animal e vegetal;
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção agroindustrial familiar;
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agroindustrial;
- Compreender os princípios e fundamentos da cooperação agrícola.
- Processamento certificação e comercialização.

INFRAESTRUTURA

- Orientar e acompanhar levantamento planimétrico, e altimétrico;
- Identificar métodos de conservação do solo;
- Planejar, projetar e orientar ações de construções e instalações rurais;
- Planejar, regular e orientar o uso adequado de máquinas, implementos e ferramentas agrícolas;
- Reconhecer e escolher as máquinas e implementos agrícolas adequados às condições dos pequenos agricultores.

9.2 – MATRIZ CURRICULAR

Curso Técnico em Agroecologia

MATRIZ CURRICULAR Nº

VIGÊNCIA:
Setembro de
2013

CAMPUS:
Bagé

Código	Disciplinas	Aula (horas)		Carga Horária (horas)				
		dia	semana	1º TE	2º TE	3º TE	4º TE	Total (h)
	Desenvolvimento Sustentável	2	10	76	0	0	0	76
	Recursos Energéticos	2	10	76	0	0	0	76
	Produção Animal	10	20	0	152	0	0	152
	Produção Vegetal	10	20	0	0	152	0	152
	Cooperação Agrícola	10	20	0	0	0	152	152
	Tempo Integrador	2	10	76	76	76	76	304
	Tempo Leitura	1	5	38	38	38	38	152
	Tempo Escrita	1	5	38	38	38	38	152
CARGA HORÁRIA TOTAL DAS DISCIPLINAS (horas)								1216
TEMPO COMUNIDADE – TOTAL (horas)								320
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (horas)								1536

OBSERVAÇÕES:

- 1) TE = Tempo Escola.
- 2) cada tempo escola corresponde a 38 dias letivos.
- 3) cada aula se desenvolve em 60 minutos (hora aula de 60 min.).

9.3 – ATIVIDADES COMPLEMENTARES

O Tempo Comunidade (TC) será considerado como atividade complementar, por ser um período em que os educandos estarão diretamente envolvidos com os processos produtivos e organizativos em suas comunidades. Este trabalho será planejado pelo conjunto dos educadores, um trabalho interdisciplinar, que tenha como princípios: a pesquisa, a organização pessoal, a autoformação. O educando deverá atuar na comunidade, entidade, movimento, e propriedade, onde realizará práticas de campo.

9.4 – DISCIPLINAS, EMENTAS, CONTEÚDOS E BIBLIOGRAFIAS

DISCIPLINA: Desenvolvimento Sustentável	
Vigência: 08/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 76 horas	Código: xxxx
Ementa: Contextualização dos problemas ambientais, socioeconômicos e éticos	

gerados pelo modelo de produção agrícola da revolução verde; conhecimento das teorias do desenvolvimento sustentável e dos processos econômicos e ambientais que resultam na agroecologia.

Conteúdos:

Unidade I: Teorias do desenvolvimento sustentável.

1.1 Histórico do desenvolvimento sustentável.

1.2 Estratégias para o desenvolvimento regional.

Unidade II: Processos econômicos e ambientais que resultam na agroecologia.

2.1. Agroecossistemas a partir dos princípios da agroecologia.

2.2. Relações entre os fatores bióticos e abióticos dos agroecossistemas e suas ligações ecossistêmicas.

2.3. Importância produtiva, social, econômica e ambiental do uso da energia a partir das diferentes fontes energéticas.

2.4. Avaliação do desempenho energético de agroecossistemas.

2.5. Fatores bióticos e abióticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais.

2.6. Importância da água na manutenção e manejo da estabilidade dos agroecossistemas.

2.7. Sistemas de aproveitamento, armazenamento de água, para a irrigação e drenagem.

2.8. Manejo ecológico do solo.

2.9. Composição do solo e a função de seus componentes.

2.10. Importância da estrutura e da vida do solo.

2.11. Importância produtiva, social, econômica e ecológica do uso da energia a partir das diferentes fontes energéticas.

2.12. Desempenho energético de agroecossistemas.

2.13. Agroecossistema e suas interações.

Unidade III- Fatores bioéticos do desenvolvimento sustentável

3.1. O homem e sua interpelação responsável com os recursos naturais

Bibliografia básica:

CAVALCANTI, C. (org.). **Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma sociedade sustentável**. 5ª ed., São Paulo:Cortez; Recife, PE:Fundação Joaquim Nabuco, 2009.

DOWBOR, L. ; POCHMANN, M. (org.). **Políticas para o desenvolvimento local**. São Paulo:Editora Perseu Abramo, 2008.

PHILIPPI, A.; PELICIONI, M. C. F. (org.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005

Bibliografia complementar:

EHLERS, E. **O que é agricultura sustentável**. São Paulo:Brasiliense, 2008.

FEIJÓ, R. L. C. **Economia Agrícola e Desenvolvimento Rural**. Rio de Janeiro:LTC, 2011.

PRIMAVESI, A. **Agricultura Sustentável: Manual do Produtor Rural – maior produtividade, maiores lucros e respeito à terra**. São Paulo:Nobel, 1992.

RIBEIRO, C. M. (org.). **Desenvolvimento Regional e Cadeias Produtivas**. Bagé, RS:Editora da URCAMP, 2003.

THEODORO, S. H.; DUARTE, L. G.; VIANA, J. N. (orgs.). **Agroecologia: um novo caminho para a extensão rural sustentável**. Rio de Janeiro:Garamond, 2009.

DISCIPLINA: Recursos Energéticos	
Vigência: 09/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 76 horas	Código: xxxx
Ementa: Importância produtiva, social, econômica e ecológica do uso da energia a partir das diferentes fontes energéticas.	

Conteúdos:

Unidade I: Recursos Naturais e Meio Ambiente

- Recursos Naturais finitos
- Recursos Naturais infinitos

Unidade II: Fontes de energias no meio rural

2.1 Energia: fontes e usos

2.2 Balanço energético de propriedades rurais

Unidade III- Uso e manejo dos recursos naturais

3.1 Solo

3.2 Água

3.3 Luz

3.4 Ar

Bibliografia básica:

CORTEZ, L. A. B.; LORA, E. E. S.; GÓMEZ, E. O. (orgs.). **Biomassa para energia**. Campinas, SP:Editora da UNICAMP, 2008.

HINRICHS, R. A.; KLEINBACH, M. **Energia e Meio Ambiente**. São Paulo:CENGAGE Learning, 2009.

REIS, L. B.; FADIGAS, E. A. A.; CARVALHO, C. E. (orgs.). **Energia, Recursos Naturais e a Prática do Desenvolvimento Sustentável**. Barueri,SP:Manole, 2005.

Bibliografia complementar:

FEIJÓ, R. L. C. **Economia Agrícola e Desenvolvimento Rural**. Rio de Janeiro:LTC, 2011.

HAWKEN, P.; LOVINS, A.; LOVINS, L. H. **Capitalismo Natural: Criando a próxima revolução industrial**. 5ª ed. São Paulo:Editora Pensamento-Cultrix, 2006.

HOUTART, F. **A Agroenergia:Solução para o clima ou saída da crise para o capital?**. Petrópolis,RJ:Vozes, 2010.

PHILIPPI, A.; PELICIONI, M. C. F. (org.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade** Barueri, SP: Manole, 2005.

DISCIPLINA: Produção Animal	
Vigência: 08/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 152 horas	Código: xxxx
Ementa: Técnicas e práticas para a nutrição, manejo, sanidade e instalações para a produção animal, atendendo às necessidades da agricultura familiar agroecológica.	

Conteúdos:

Unidade I: Anatomia Animal

- Bovinos

- Ovinos
- Suínos
- Equinos
- Aves
- Peixes
- Abelhas

Unidade II: Nutrição Animal

2.1 Campo nativo

2.2 Pastagem

2.3 Suplementação alimentar

2.4 Comunidades animais domésticos, plantas, insetos e microorganismos;

2.5 Nutrientes, alimentos e suas funções;

2.6 Necessidades nutricionais de diferentes espécies de animais

2.7 Manejo alimentar dos animais

2.8 Projetos de PRV (Patoreio lanear as criações das principais espécies de interesse zootécnico;

2.9 Sistemas de criação intensiva e integrada a campo;

Unidade III: Manejo Reprodutivo

3.1 Raças

3.2 Cruzamentos

3.3 Reprodução

Unidade IV- Sanidade Animal

4.1 Saúde

4.2 Métodos profiláticos de manutenção da saúde;

4.3 Principais enfermidades;

4.4 Manutenção da vida;

4.5 Prevenção de doenças.

4.6 Calendário de vacinação

Unidade V Instalação e Manejo de Animais

5.1 Bovinos

5.2 Ovinos

5.3 Suínos

5.4 Equinos

5.5 Aves

5.6 Peixes

5.7 Abelhas

Bibliografia básica:

ANDRIGUETTO, J. M. et al. **Nutrição Animal**: as bases e os fundamentos da nutrição animal, os alimentos. São Paulo: Nobel, 1990. 1v.

CUNNINGHAM, J.G. **Tratado de fisiologia veterinária**. 3ª Ed. Guanabara Koogan. 2004.

FIGUEIREDO, P.B.; FIGUEIREDO, J.R.; VICENTE, J.F. **Biotécnicas aplicadas à reprodução animal**. 2ªEd. Roca. 2008.

FRANDSON, R.D.; ZILKE, W.L.; DEE, A.F. **Anatomia e fisiologia dos animais de fazenda**. 7ª Ed. Guanabara koogan. 2011.

HAFEZ, B.; HAFEZ, E.S.E. **Reprodução Animal**. 7ª ed. São Paulo: Editora Manole. Ltda. 2004.

KINGHORN, B.; VAN DER WERF, J.; RYAN, M. **Melhoramento Animal: Uso de novas tecnologias**. 1ª ed. FEALQ. 2006.

PEREIRA, M.F. **Construções Rurais**. São Paulo: Nobel, 1986.

RADOSTITS, O.M.; GAY, C.C. - BLOOD, D.C. **Clínica Veterinária: Um tratado de doenças dos bovinos, ovinos, suínos, caprinos e eqüinos**. 9ª Ed. Guanabara Koogan. 2002.

SALOMON, F. V.; HANS, G. **Atlas de anatomia aplicada dos animais domésticos**.

2ª Ed. Guanabara Koogan. 2006.

Bibliografia complementar:

ALVES, O.P.N. **Manejo de ovinos de corte e lã: manual do treinando**. Porto Alegre. SENAR. 2003.

AURORA, M.G. GOUVEIA, E. C A., ULHOA, M. **Instalações para criação de ovinos tipo corte**. 1ª Ed, LK editora, 2007, 96p.

CAVALCANTE, A. C., et al. **Doenças Parasitárias de Caprinos e Ovinos: Epidemiologia e controle**. EMBRAPA, 2009, 603p.

COTTA, T. **Frango de corte: criação abate e comercialização**. Viçosa/MG. Aprenda Fácil, 2003. 237 p.

COTTA, T. **Galinha: produção de ovos**. Viçosa/MG. Aprenda fácil, 2002. 278 p.

NUNES, M.C.; et al. **Produção Animal: Ovinocultura**. Universidade Federal de Pelotas. Ed. Universitária. 2009. Série NUPEEC. 176p.

DISCIPLINA: Produção Vegetal	
Vigência: 08/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 152 horas	Código: xxxx
Ementa: Técnicas e práticas para a produção vegetal, atendendo às necessidades da agricultura familiar agroecológica.	

Conteúdos:

Unidade I: Anatomia

1.1 Partes fundamentais das plantas superiores

Unidade II Morfologia

2.1 Estudo das espécies

Unidade III Fisiologia Vegetal

3.1 Germinação

3.2 Desenvolvimento vegetativo

3.4 Floração

3.5 Maturação

3.6 Fitopatologia

Unidade IV Ecofisiologia Vegetal

4.1 Condições edafoclimáticas

4.2 Teoria da trofobiose

Unidade V Sistemas e cultivos

5.1 Fruticultura

5.2 Olericultura

5.3 Produção de grãos

5.4 Produção de sementes

Bibliografia básica:

BERTONI, J.; LOMBARDI NETO, F. **Conservação do solo**. SÃO PAULO: Icone, 1990, 355 p.

BULL, L.T.; CANTARELLA, H. **Cultura do Milho - Fatores que afetam a produtividade**. Piracicaba. Potafos. 1993 301p.

CASTRO, Paulo R.C. **Ecofisiologia dos cultivos anuais: Trigo, Milho, Soja, Arroz, Madioca**. São Paulo. Nobel, 1999.

COSTA, J. A. **Cultura da Soja**. Porto Alegre: I. Manica, I; Costa, J. A. ed., 1996. 233p.

DOURADO-NETO, D.; FANCELLI, A. L. **Produção de Feijão**. Guaíba: Agropecuária, 2000, 385p.

EMBRAPA. **A cultura do Arroz no Brasil**. Embrapa. Brasília, 2006.

EPAGRI. **Recomendações Técnicas para a Cultura da Soja no Rio Grande do Sul e Santa Catarina 1999/2000**. Chapecó: EPAGRI: CPPP, 1999. 167p.

FANCELLI, A.L; NETO, DOURADO-NETO D. **Milho tecnologia e Produtividade**. Piracicaba:ESALQ/LPV,2001 259p.

FANCELLI, A.L; DOURADO-NETO. **Produção de Milho**. Piracicaba.ESALQ/LPV.2000 360p.

FERREIRA, P.H.M. **Princípios de manejo e conservação do solo**. São Paulo, Nobel, 1979. 135p.

FEALQ. **Pastagens: Fundamentos da exploração racional**. Piracicaba: 1994. 908p.

GALETI, P.A. **Práticas de controle à erosão**. Campinas, Instituto Campineiro de Ensino Agrícola, 1984. 278p.

KIEHL, J.C. **Fertilidade do Solo**. 3ed. Vol.I, São Paulo, Ed. Nobel, 1987. 400p.

MACHADO, L.C.P. **Pastoreio Racional Voisin: tecnologia agroecológica para o terceiro milênio**. Porto Alegre: Cinco Continentes, 314 p. 2004.

MORAES, Y. J. B. **FORAGEIRAS: Conceitos, formação e manejo**. Guaíba: Agropecuária, 215p., 1995.

Bibliografia complementar

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Lei nº 10.711 de 05 de agosto de 2003. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Sementes e Mudas e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de agosto de 2003.

FACHINELLO, J. C. **Propagação de plantas frutíferas de clima temperado**. Pelotas: Ed. universitária, 1995. 179p.

GOMES, A DA S. & PAUTETTO, E. **Manejo do solo e da água em áreas de várzea**. EMBRAPA. CPACT. Pelotas.1999. 201p.

HILL, L. **Segredos da propagação de plantas**. Tradução de Jusmar Gomes. São Paulo: Nobel, 1996.

KÄMPF, A. N. **Produção comercial de plantas ornamentais**. Guaíba: Agrolivros, 2005. 256p.

MONTEIRO, J. E. (org.) **Agrometeorologia dos cultivos: o fator meteorológico na produção agrícola**. Brasília: INNETH, 2009, 530p.

STADNICK, M.J; TALAMINI V. **Manejo ecológico de doenças de plantas**. UFSC. Florianópolis, 2004.

SILVA, M. T. B. **A Soja em Rotação de Culturas no Plantio Direto**. Cruz Alta: FUNDACEP FECOTRIGO, 1998, 234p.

DISCIPLINA: Cooperação Agrícola	
Vigência: 09/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 152 horas	Código: xxxx
Ementa: Técnicas e práticas para o desenvolvimento do trabalho cooperativo ou associativo. Práticas para o desenvolvimento da agroindústria familiar. Análise econômica de empreendimentos.	

Conteúdos:

Unidade I: Associativismo e cooperativismo

- Criação de associação
- Criação de cooperativas

Unidade II: Agricultura Familiar e Agricultura Camponesa

2.1 Caracterização da agricultura familiar

2.2 Agricultura Camponesa

Unidade III: Agroindústria Familiar

3.1 Processamento de produtos de origem vegetal

3.2 Processamento de produtos de origem animal

3.3 Legislação

3.4 Questões ambientais

3.5 Questões tributárias

3.6 Instalações, materiais e equipamentos

Unidade IV: Formas de comercialização e acessos a mercado

4.1 Identificação de mercados

4.2 Formas tradicionais de comercialização

4.3 Certificações, diferenciações e comercialização

4.3 Formas alternativas de comercialização

Unidade V: Viabilidade econômica do empreendimento

5.1 estudo de mercado

5.2 custo de produção

5.3 custo de comercialização

5.4 viabilidade econômica

Bibliografia básica:

FEIJÓ, R. L. C. **Economia Agrícola e Desenvolvimento Rural**. Rio de Janeiro:LTC, 2011.

FELLOWS, P. J. **Tecnologia do Processamento de Alimentos: Princípios e Prática**. 2ª ed. Porto Alegre:ARTMED, 2006.

OLIVEIRA, D. P. R. **Manual de Gestão das Cooperativas: Uma abordagem prática**. São Paulo:Atlas, 2001.

Bibliografia complementar:

BEHMER, M. L. A. **Tecnologia do Leite, produção, industrialização e análise**. São Paulo: Nobel, 1999.

BRASIL. **Regulamentos técnicos de identidade e qualidade dos produtos lácteos**. Brasília: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

FONSECA, L. F. L.; SANTOS, M. V. **Qualidade do Leite e Controle de Mastite**. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

FURTADO, M. M. **A arte e a ciência do queijo**. Porto Alegre: Globo, 1990.

EVANGELISTA, J. **Tecnologia de Alimento**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 1989.

GAVA, A. J. **Princípios de Tecnologia de Alimentos**. São Paulo: Nobel, 1979.

LAWRIE, R. A. **Ciência da carne**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OETTERER, M.; REGITANO-D'ARCE, M. A. B.; SPOTO, M. H. F. **Fundamentos de Ciência e Tecnologia de Alimentos**. Barueri: Manole, 2006.

ORDÓÑEZ, J. A. **Tecnologia de alimentos – alimentos de origem animal**. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TERRA, N. N. **Apontamentos de tecnologias de carne**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

DISCIPLINA: Tempo Integrador	
Vigência: 09/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 304 horas	Código: xxxx
Ementa: Práticas de autogestão das atividades diárias, organização do ambiente de alojamento, cozinha e dos demais ambientes da escola. Desenvolvimento de práticas agropecuárias.	

Conteúdos:

Unidade I: Autogestão

1.1 Organização dos ambientes

1.2 Formas de organização e gestão do trabalho coletivo

Unidade II: Prática agrícola agroecológica

Bibliografia básica:

FERREIRA, P.H.M. **Princípios de manejo e conservação do solo**. São Paulo, Nobel, 1979. 135p.

KIEHL, J.C. **Fertilidade do Solo**. 3ed. Vol.I, São Paulo, Ed. Nobel, 1987. 400p.

MACHADO, L.C.P. **Pastoreio Racional Voisin**: tecnologia agroecológica para o terceiro milênio. Porto Alegre: Cinco Continentes, 314 p. 2004.

MELLO, S. L.; SÍGOLO, V. M.; BARBIERI, E. M. (orgs.) **Economia Solidária e Autogestão: encontros internacionais** – vol. 2. São Paulo: NESOL-USP, ITCP-USP, 2007.

PRIMAVESI, A. **Agricultura Sustentável: Manual do Produtor Rural – maior produtividade, maiores lucros e respeito à terra**. São Paulo: Nobel, 1992.

Bibliografia complementar:

FEALQ. **Pastagens: Fundamentos da exploração racional**. Piracicaba: 1994. 908p.

GALETI, P.A. **Práticas de controle à erosão**. Campinas, Instituto Campineiro de Ensino Agrícola, 1984. 278p.

MASCARÓ, J. L. (org.). **Sustentabilidade em Urbanizações de Pequeno Porte**. Porto Alegre: Masquatro, 2010.

MORAES, Y. J. B. **Forrageiras: Conceitos, formação e manejo**. Guaíba: Agropecuária, 215p., 1995.

STADNICK, M.J; TALAMINI V. **Manejo ecológico de doenças de plantas**. UFSC. Florianópolis, 2004.

DISCIPLINA: Tempo Leitura	
Vigência: 09/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 152 horas	Código: xxxx
Ementa: Promoção de momentos de leitura, análise crítica e síntese de bibliografias referentes a desenvolvimento sustentável, recursos renováveis, cooperação agrícola, produção animal e vegetal em unidades agrofamiliares.	

Conteúdos

UNIDADE I: Leitura de textos de gêneros textuais diversos

1.1 Ortografia, pontuação e gramática a partir das necessidades evidenciadas pelos alunos.

Bibliografia básica:

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2010.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2008.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

Bibliografia complementar:

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. 3 ed. 1 reimp. São Paulo:Edusp, 2012

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 2011.

BERGNAMI, J. B., BURGHGRAVE, T. (orgs.) **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona,GO:UNEFAB, 2013.

CALDART, R. S. (org.) **Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1 ed. São Paulo:Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. (org.) **Escola em Movimento: Instituto de Educação Josué de Castro**. 1 ed. São Paulo:Expressão Popular, 2013.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo:Expressão Popular, 2004.

FERREIRA, G. H. C. **No Chão e na Educação: O MST e suas reformas**.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação ?** 11 ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.

GIMONET, J. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad. Thierry Burghgrave. Petrópolis,RJ:Vozes – Paris:AIMFR, 2007.

GHEDIN, E. (org.) **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo:Cortez, 2012.

GOHN, M.G. **Movimentos Sociais e Educação. Questões da nossa época**; v.37. 8 ed.- São Paulo:Cortez, 2012.

PAULINO, E. T., ALMEIDA, R. A. **Terra e Território: a questão camponesa no capitalismo**. 1 ed. São Paulo:Expressão Popular, 2010.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4. São Paulo:Cortez, 2012.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 1 ed. São Paulo:Expressão Popular, 2000.

OLIVEIRA, A. D. **Juventude Rural: Constituição dos processos identitários**. Petrolina, PE:IF Sertão Pernambucano, 2012.

OLIVEIRA, A. U., MARQUES, M. I. M. (orgs.) **O Campo no Século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo:Casa Amarela e Paz e Terra, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1 ed.- São Paulo:Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. F. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas,SP:Autores Associados, 2013.

SOUZA, M. A. **Educação e Cooperação nos Assentamentos do MST**. Ponta Grossa,PR:UEPG, 2006.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2 ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 2012.

DISCIPLINA: Tempo Escrita	
Vigência: 09/2013	Período Letivo: 2013
Carga horária Total: 152 horas	Código: xxxx
Ementa: Tempo destinado ao registro, em caderno pessoal e específico, das compreensões referentes à temática desenvolvimento sustentável e recursos renováveis e das vivências e reflexões sobre o dia a dia. Estes cadernos são recolhidos diariamente para leitura da formação técnica e política.	

UNIDADE I: Produção de textos de gêneros textuais diversos

1.1 Ortografia, pontuação e gramática a partir das necessidades evidenciadas

pelos alunos.

UNIDADE II: Sintaxe de concordância

2.1 Aspectos de concordância nominal

2.2 Aspectos de concordância verbal

UNIDADE III: Sintaxe de regência

3.1 Aspectos de regência nominal

3.2 Aspectos de regência verbal

Bibliografia básica:

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2010.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2008.

SARMENTO, Leila Lauar. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

Bibliografia complementar:

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: Leitura e redação**. São Paulo. Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

9.5 – POLÍTICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

“Nosso método é uma forma de pensamento, uma maneira de encarar a realidade, de abordar as ciências do que se vive, de estimar aquele que aprende de forma diferente enquanto aluno e, ao mesmo tempo, de considerar o meio profissional, técnico, humano, como suporte dos programas de formação.”
(André Duffaure apud GIMONET, 2007, p. 19).

Na pedagogia da alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para se ingressar em uma pedagogia com dimensões no espaço e no tempo. Os papéis dos

atores do processo ensino aprendizagem se modificam. O “alternante” não é mais um aluno em uma escola costumeira e sim um cidadão inserido em um determinado contexto de vida e em um território. Sua família é convidada a participar ativamente da vida da escola. Os professores, orientadores educacionais, profissionais de apoio técnico-administrativos passam a desempenhar papéis mais amplos no processo de ensino-aprendizagem do que aqueles desempenhados nas escolas tradicionais. Todos estes atores são chamados a atuar, a cooperar, a complementar-se nas suas diferenças. A eficiência da pedagogia da alternância está ligada diretamente à qualidade relacional existente entre todos estes atores para que se possa implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos deste método.

Isto posto, observa-se que é intrínseco ao método adotado o trabalho de formação integral do aluno, tendo sempre como princípios norteadores:

- ética;
- raciocínio lógico;
- capacidade de trabalhar em equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade;
- estímulo à capacidade de trabalho de forma autônoma e empreendedora;
- integração com o mundo de trabalho.

10 CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

Atendendo ao que dispõe o artigo 11 da Resolução CNE/CEB 04/99, poderão ser aproveitados os conhecimentos e as experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação profissional, adquiridos:

I - no Ensino Médio;

II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de Nível Técnico concluídos em outros cursos;

III - em cursos de Educação Profissional de Nível Básico - mediante avaliação;

IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno.

Quando este aproveitamento tiver como objetivo a certificação, seguir-se-ão as diretrizes a serem apontadas pelo Sistema Nacional de Certificação, a serem ainda definidas.

Os conhecimentos adquiridos em cursos de Educação Profissional de Nível Básico, no trabalho ou por outros meios informais, serão avaliados mediante processo próprio dessa instituição.

Este processo de avaliação deverá prever instrumentos de aferição teóricos/práticos, os quais serão elaborados por banca examinadora, especialmente constituída para este fim.

A banca de que fala o parágrafo anterior deverá ser composta por docentes habilitados e/ou especialistas da área pretendida e profissionais indicados pela Diretoria de Ensino.

Na construção destes instrumentos, a banca deverá ter o cuidado de aferir os conhecimentos com a mesma profundidade com que é aferido o conhecimento do aluno que frequenta regularmente o Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Sempre que for possível, a avaliação deverá contemplar igualmente os aspectos teórico e prático.

O registro do resultado deste trabalho deverá conter todos os dados necessários para que se possa expedir com clareza e exatidão o parecer da banca. Para tanto, deverá ser montado processo individual que fará parte da pasta do aluno.

No processo deverão constar tipos de avaliação utilizada (teórica e prática), parecer emitido e assinado pela banca e homologação do parecer assinado por docente da área indicado em portaria específica.

É indispensável que se registre todo o processo de avaliação e que, só após sua aprovação, o aluno seja inserido no semestre pretendido.

Para orientação sobre o tema tomaremos como referenciais legais:

* a Lei 9394/96, de 20.12.1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional;

* o Decreto 5154, de 23.07.2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394/96;

* o Parecer 16/99 da CEB/CNE, de 05.10.1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;

* a Resolução nº04/99, da CEB/CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, assim como outros referenciais que vierem a ser produzidos.

11 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM APLICADOS AOS ALUNOS

A avaliação é entendida como processo, numa perspectiva libertadora, com a finalidade de promover o desenvolvimento e favorecer a aprendizagem. Em sua função formativa, a avaliação transforma-se em exercício crítico de reflexão e de pesquisa em sala de aula, para a análise e compreensão das estratégias de aprendizagem dos educandos, na busca de tomada de decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

A avaliação, sendo dinâmica e continuada, não deve limitar-se à etapa final de uma determinada prática. Deve, sim, pautar-se por observar, desenvolver e valorizar todas as etapas de crescimento, de progresso do educando na busca de uma participação consciente, crítica e ativa do mesmo.

A intenção da avaliação é de intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de localizar necessidades dos educandos e comprometer-se com a sua superação, visando ao diagnóstico e à construção em uma perspectiva democrática.

A avaliação do desempenho será feita de maneira formal, com a utilização de diversos instrumentos de avaliação: pela análise de trabalhos, desenvolvimento de projetos, participação nos fóruns de discussão, provas, e por outras atividades propostas de acordo com a especificidade de cada disciplina. Ao final de cada Tempo Comunidade (TC) o grupo de educadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem referentes àquele período específico se reunirá e emitirá pareceres individuais de aprovação ou de condução do educando à realização de trabalhos de

recuperação de conteúdos específicos nos quais a avaliação da aprendizagem considerou o seu desempenho insuficiente.

12 RECURSOS HUMANOS

12.1 Pessoal Docente e Supervisão Pedagógica

Selecionados através de edital específico

12.2 - Pessoal Técnico-Administrativo

Selecionados através de edital específico

13 INFRAESTRUTURA

13.1 Instalações E Equipamentos Oferecidos Aos Professores E Alunos

Identificação	Área - m²
Sala de aula	54
Laboratório de informática	32
Sala da Coordenadoria	20
Alojamentos	80
TOTAL	186

Laboratório de Informática

- Equipamentos: 15 (quinze) computadores