

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE ORIZONA

LUCIANA ARAÚJO NOLETO

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE ORIZONA**

LUCIANA ARAÚJO NOLETO

Sob a Orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

e Co-orientação da Professora
Dra. Muza do Carmo Vieira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro de 2020**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N786p NOLETO, LUCIANA ARAÚJO , 1976-
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE ORIZONA / LUCIANA ARAÚJO NOLETO. -
Seropédica, 2020.
78 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Coorientadora: Muza do Carmo Vieira.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2020.

1. Escola Família Agrícola. 2. Pedagogia da
Alternância. 3. Projeto Profissional do Jovem. I.
Santos, Ramofly Bicalho dos , 1970-, orient. II.
Vieira, Muza do Carmo , 1970-, coorient. III.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA. IV.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

LUCIANA ARAÚJO NOLETO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 09/09/2020

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ

Gilson Dourado da Silva, Dr. IFGoiano

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos
estudantes e educadores
do campo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo!

À minha família, pelo amor e apoio em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ramofly Bicalho, pelos ensinamentos, paciência e amizade. A forma como lida com seus alunos é admirável, suas palavras e atitudes me impulsionaram e fortaleceram.

Ao Prof. Dr. Gilson Dourado da Silva, pela articulação que resultou na abertura do edital para seleção da Turma PPGEA-UFRRJ 2018/1.

Ao Instituto Federal Goiano, pelo investimento na formação de seus servidores.

À Profa. Dra. Muza do Carmo Vieira, pelo incentivo e apoio, fundamentais para o meu crescimento.

Aos componentes das bancas de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda, Profa. Dra. Lia Maria Teixeira de Oliveira e Prof. Dr. Gilson Dourado da Silva, pelas relevantes contribuições.

Aos professores, técnicos administrativos e demais colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pessoas especiais e acolhedoras!

À toda equipe da Escola Família Agrícola de Orizona e aos egressos que participaram da pesquisa, sem vocês esse trabalho não seria possível!

Aos companheiros de turma, pelas quais tenho especial apreço, agradeço o apoio e a amizade.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

Construtores do Futuro

Gilvan Santos

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

RESUMO

NOLETO, Luciana Araújo. **A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona**. 2020. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

Este estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Educação Agrícola, Ambiente e Sociedade Educação Agrícola, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A pesquisa objetivou a análise e compreensão da formação ofertada pela Escola Família Agrícola de Orizona-GO, a qual orienta-se pelos princípios e instrumentos da Pedagogia da Alternância, que consiste em um sistema de ensino contextualizado e com gestão democrática, que se apresenta como estratégia de desenvolvimento social e permite aos jovens do campo serem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Como procedimento metodológico, optou-se por um estudo de caso com abordagem qualitativa, com uso do questionário *online* como instrumento de coleta de dados, direcionado a egressos. Além de pesquisa bibliográfica em livros, teses, dissertações e artigos científicos, a fim de fundamentar os elementos teóricos e históricos, bem como a legislação em vigor, pesquisa documental e observações no cotidiano escolar. O aporte teórico se sustentou em autores como Arroyo (2007, 2011, 2014), Begnami (2003, 2004, 2006, 2019), Freire (1997, 2006, 2017), Frossard (2018), Gimonet (2007) e Nosella (1977, 2006, 2019). Os resultados obtidos indicam que a formação integral proporcionada pela Escola Família Agrícola de Orizona, através do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, é uma opção viável para a região em que está inserida, pois tem proporcionado bons resultados aos estudantes e seus familiares, gerando trabalho, renda e oportunidade de continuidade aos estudos em nível superior.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola, Pedagogia da Alternância, Projeto Profissional do Jovem.

ABSTRACT

NOLETO, Luciana Araújo. **Pedagogy of Alternation at Escola Família Agrícola de Orizona**. 2020. 78p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

This study is linked to the Agricultural Education, Environment and Society Research Line Agricultural Education, from the Graduate Program in Agricultural Education, from the Federal Rural University of Rio de Janeiro. The research aimed to analyze and understand the formation offered by the Escola Família Agrícola de Orizona-GO, which is guided by the principles and instruments of Pedagogy of Alternation, which consists of a contextualized education system with democratic management, which presents itself as a social development strategy and allows rural youth to be protagonists in the teaching-learning process. As a methodological procedure, a case study with a qualitative approach was chosen, using the online questionnaire as a data collection tool, aimed at graduates. In addition to bibliographic research in books, theses, dissertations and scientific articles, in order to support the theoretical and historical elements, as well as the legislation in force, documentary research and observations in the school routine. The theoretical contribution was supported by authors such as Arroyo (2007, 2011, 2014), Begnami (2003, 2004, 2006, 2019), Freire (1997, 2006, 2017), Gimonet (2007) and Nosella (1977, 2006, 2019). The results obtained indicate that the comprehensive training provided by the Escola Família Agrícola de Orizona, through the Technical Course in Agriculture integrated with High School, is a viable option for the region where it is located, because it has provided good results to students and their families, generating work, income and opportunity to continue studies at higher level.

Keywords: Escola Família Agrícola, Pedagogy of Alternation, Youth Professional Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Referências bibliográficas que compõe o levantamento de pesquisas sobre a Escola Família Agrícola de Orizona-GO.....	4
Quadro 2. Um processo de alternância em três tempos	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação gráfica dos quatro pilares dos CEFFA.....	9
Figura 2. Associações dos Centros Educacionais Familiares de Formação em Alertnância - CEFFA do Mundo	10
Figura 3. Dormitório Feminino da Escola Família Agrícola de Orizona.....	33
Figura 4. Dormitório Masculino da Escola Família Agrícola de Orizona	34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Local de residência dos egressos.....	48
Gráfico 2 – Vínculo de trabalho	49
Gráfico 3 – Renda atual	50
Gráfico 4 – Ano de conclusão do curso Técnico em Agropecuária	51
Gráfico 5 – Visão dos egressos quanto a qualidade da escola.....	51
Gráfico 6 – Visão dos egressos em relação aos educadores.....	52
Gráfico 7 – Melhoria na inserção social.....	53
Gráfico 8 – Melhoria no desenvolvimento familiar ou na propriedade.....	54
Gráfico 9 – Acesso ao ensino superior	54
Gráfico 10 – Elevação dos valores e do conhecimento técnico.....	55
Gráfico 11 – Participação da família no desenvolvimento do PPJ.....	56
Gráfico 12 – Ganho de conhecimento	57
Gráfico 13 – Inserção profissional.....	58
Gráfico 14 – Implementação do PPJ	58
Gráfico 15 – Benefícios para vida	59

LISTA DE ABREVIACOES, SIGLAS OU SÍMBOLOS

AIMFR	Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CONEP	Comissão Nacional de tica em Pesquisa
COVID-19	Doença respiratória viral causada por coronavírus
CPT-GO	Comissão Pastoral da Terra
CSRO	Centro Social Rural de Orizona
DISOP	Desenvolvimento Social
EaD	Educação a Distância
EFA	Escola Família Agrícola
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
EFAGO	Escola Família Agrícola de Goiás
EFAORI	Escola Família Agrícola de Orizona
EFAU	Escola Família Agrícola de Uirapuru
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiare Rurale
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
ONGs	Organizações Não Governamentais
PA	Pedagogia da Alternância
PPJ	Projeto Profissional do Jovem

PPP	Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Orizona
SIMFR	Solidariedade Internacional das Maisons Familiaes Rurales
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNMFR	União Nacional das Maisons Familiaes Rurales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Percurso Metodológico da Pesquisa	3
Local da Pesquisa	3
Pesquisa Bibliográfica e Documental.....	4
Pesquisa de Campo – Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	5
1 CAPÍTULO I OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESTADO DE GOIÁS	7
1.1 Origem da Pedagogia da Alternância	7
1.2 Pedagogia da Alternância no estado de Goiás.....	12
2 CAPÍTULO II HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI).....	23
2.1 O Município de Orizona.....	23
2.2 A Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI.....	25
3 CAPÍTULO III CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM PARA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	36
3.1 O Projeto Profissional do Jovem.....	36
3.2 Pesquisa de Campo.....	45
3.3 Análise e discussões dos resultados	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
6 ANEXOS	71
Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	72
Anexo B – Instrumento de coleta de dados: Questionário online - Egressos.....	74
Anexo C – Matriz Curricular- Escola Família Agrícola de Orizona	77

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o movimento educativo que surgiu em 1935, num vilarejo simples da França, por iniciativa de agricultores que não queriam que seus filhos tivessem que mudar do campo para a cidade para dar continuidade aos estudos, mas que encontrassem em seu próprio meio social um ensino que respondesse às suas expectativas. De forma empírica construíram uma metodologia de ensino diferenciada, que foi chamada Pedagogia da Alternância. Essa metodologia envolve saberes elaborados na escola e saberes elaborados no ambiente familiar do estudante, proporcionando uma formação integrada ao trabalho. Esse movimento educativo expandiu por vários países, tornando-se uma rede internacional de educação, chegando ao Brasil no final da década de 60. Esta expansão se deu principalmente pelo fato de que as escolas convencionais não atendiam às necessidades dos jovens do campo, pois não estavam contextualizadas com a sua realidade. Buscou-se com esse estudo compreender os principais aspectos que envolvem essa formação, dentro de uma Escola Família Agrícola, com foco em um dos instrumentos pedagógicos - o Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

O interesse pelo tema surgiu no decorrer de mais dez anos de trabalho da pesquisadora, como servidora técnico administrativa do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, uma instituição que oferece cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas. O fato de pertencer a uma instituição de ensino, intensificou o desejo em cursar uma Pós-graduação *Stricto Sensu*, para melhor desempenho das atividades profissionais e ampliação dos conhecimentos em educação. A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), que oferece Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio, foi escolhida como local da pesquisa. Essa Instituição é parceira do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí em projetos de extensão, no acesso a alguns desses projetos surgiu o interesse em conhecer de perto o método de ensino que praticam, bastante diferente da proposta da rede regular de ensino básico e profissionalizante do nosso país.

Assim, esse trabalho intitulado **A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona** teve como **objetivo geral** avaliar a eficácia da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona, para formação de seus estudantes. E como **objetivos específicos**: analisar os princípios da pedagogia da alternância no estado de Goiás, compreender o desenvolvimento histórico da alternância na Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI, e analisar o Projeto Profissional do Jovem na EFAORI e sua contribuição social para a formação dos estudantes.

O primeiro capítulo, OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESTADO DE GOIÁS, abordou o contexto de origem da Pedagogia da Alternância e apresentou concepções educacionais, marcos legais da educação e movimentos sociais, levantando aspectos do surgimento no Brasil e a experiência de três escolas do estado de Goiás, evidenciando os princípios adotados. O segundo capítulo, HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA, primeiro apresentou o cenário da pesquisa, começando por uma breve caracterização do município onde está inserido, depois o funcionamento da escola, sua proposta, atores envolvidos e dinâmica de ações. E o terceiro capítulo, CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES, primeiro apresentou a conceituação desse projeto, sujeitos envolvidos, etapas e relevância. Depois abordou sucintamente aspectos da atuação e formação docente. E por fim, apresentou as informações da pesquisa de campo e discussões. Após o terceiro capítulo são apresentadas as considerações finais, sinalizando pontos positivos e negativos, como resultado das informações coletadas.

Esse estudo se insere na temática da Pedagogia da Alternância, cujo escopo foi perceber, através de pesquisa com jovens egressos (estudantes que já formaram, diplomados), a eficácia desse sistema de ensino, especialmente pela aplicabilidade do instrumento pedagógico Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que é um instrumento por meio do qual o estudante desenvolve atividades de pesquisa e apresenta um projeto perante uma banca. Pela ótica dos aspectos escolhidos, pretendeu-se compreender o trabalho e as relações que se formam na Alternância praticada na Escola Família Agrícola de Orizona, e se isso reflete num ensino de qualidade ou não.

A Pedagogia da Alternância se tornou uma referência na Educação do Campo no Brasil, porém ainda é pouco conhecida, espera-se que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão de sua proposta, que nasceu como possibilidade de educação para o meio rural, mas que pode ser aplicada também no meio urbano e em diversas profissões. E que essa pesquisa também possa contribuir de alguma forma para as futuras produções científicas referentes às Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, oportunizando aos gestores, profissionais da educação, estudantes e quaisquer outras pessoas interessadas, uma reflexão sobre a relevância desse sistema de ensino. Pois são estes elementos que dão sentido e significado à presente pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este tópico apresenta a natureza e o campo da pesquisa, sujeitos e métodos. O presente estudo vincula-se ao Mestrado em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), realizado em convênio com o Instituto Federal Goiano. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, que é um sistema do Governo Federal para recebimento de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos. Após a apreciação, a Assessoria Técnica da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/MS enviou um e-mail à pesquisadora com a informação de que o projeto seria apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP nº 36). Para que o projeto fosse aceito foi preciso o cumprimento de requisitos burocráticos e de proteção aos participantes. Entre os requisitos constam o planejamento de execução da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), este para o caso de menores ou legalmente incapazes. São documentos utilizados para “obter o consentimento informado de todas as pessoas que podem fazer parte do estudo de caso, alertando-as para a natureza do estudo e solicitando, formalmente, que sua participação seja voluntária” (YIN, 2015, p.82). É necessário proteger os participantes de qualquer dano, resguardar sua privacidade e respeitar a confidencialidade. A pesquisa desenvolvida foi aprovada através do Parecer nº 3.300.313 do comitê informado acima.

Adotou-se para esta pesquisa a abordagem qualitativa, por entendê-la como sendo a mais adequada a esse tipo de investigação, ou seja, a análise de uma Instituição de Ensino com a percepção de resultados por parte dos egressos. Segundo Malheiros (2011, p. 206) “As pesquisas qualitativas partem do princípio de que a realidade não existe por si só, mas na interpretação que as pessoas fazem da realidade”. Para descobrir e interpretar essa realidade optou-se pelo estudo de caso. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 60) “O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”. Já Yin (2015, p. 2) nos informa que “o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (“o caso”) em seu contexto de mundo real”. Para esse autor, numa situação de comparação com outros métodos de pesquisa, o estudo de caso seria o preferencial em situações em que se pergunta ‘como’ e ‘por que’. Esse conhecimento decorrente do estudo é “fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 2).

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), localizada no município de Orizona, no estado de Goiás, cuja base da economia é a agropecuária. Hoje a EFAORI possui oitenta e cinco estudantes (chamados alternantes) e dez professores (chamados monitores). No levantamento de pesquisas específicas sobre a escola, encontrou-se duas dissertações e uma tese, detalhadas a seguir:

Quadro 1. Referências bibliográficas que compõe o levantamento de pesquisas sobre a Escola Família Agrícola de Orizona-GO

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
Aparecida Maria Fonseca (Mestrado)	Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola	Universidade Católica de Brasília	2008
Ana Paula de Medeiros Ferreira (Mestrado)	Escola Família Agrícola de Orizona-GO: uma proposta de educação camponesa?	Universidade Federal de Goiás	2011
Valdivino Souza Ribeiro (Doutorado)	Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás: história e lembranças de uma experiência de Educação do campo	Universidade Católica de Goiás	2017

Fonte: Autora, 2019.

Um levantamento bibliográfico “servirá, como primeiro passo, para conhecer em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59). Conhecer os trabalhos citados acima foi de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Fonseca (2008) analisou a trajetória de egressos da EFA até 2006, para identificar manifestações de desenvolvimento sustentável, articuladas com a Pedagogia da Alternância. Ferreira (2011) desenvolveu um estudo para compreensão da formação praticada na escola, pelo olhar de estudantes em curso e pelas trajetórias de egressos das turmas de 2007, 2008 e 2009. Ribeiro (2017) entrevistou pais, estudantes e professores, em sua minuciosa pesquisa sobre Educação do Campo, em que analisou a Pedagogia da Alternância praticada na Escola Família Agrícola de Orizona.

Pesquisa Bibliográfica e Documental

O estudo começou pela revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica, para associação e confronto de ideias, consulta à legislação que normatiza a temática e as considerações do orientador. Como primeira referência escolheu-se utilizar o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de selecionar teses, dissertações e artigos científicos relacionados ao tema, que se tornaram a base para o conhecimento do estado da arte. O aporte teórico da pesquisa se sustentou em autores que discutem, sobretudo, a educação, a pedagogia da alternância e os movimentos sociais, como Arroyo (2007, 2011, 2014), Begnami (2003, 2004, 2006, 2019), Freire (1997, 2006, 2017), Frossard (2018), Gimonet (2007), Nosella (1977, 2006, 2019), dentre outros.

“O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 21). Uma pesquisa com estudo de caso visa a descoberta, e para compreensão da realidade do objeto estudado é preciso considerar o contexto onde está inserido. Existe uma multiplicidade de

dimensões presentes num determinado problema, mesmo que ele pareça similar a outros se diferenciará pelo interesse particular que incide no caso, naquilo que ele tem de único (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). “A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 23). O interesse particular, o recorte escolhido, a complexidade das situações, o ponto de vista, são elementos que diferenciam uma pesquisa da outra, por isso o estudo de caso “pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 25).

O primeiro capítulo, *Os princípios da Pedagogia da Alternância no estado de Goiás*, se desenvolveu somente com pesquisa bibliográfica e documental, com buscas em diversas fontes (livros, teses, dissertações, artigos, leis e documentos pedagógicos), para levantamento do contexto de origem da Pedagogia da Alternância, sua proposta e princípios, bem como sua expansão pelo mundo e chegada ao Brasil. Em relação à pesquisa documental a fonte de dados se encontra exclusivamente em documentos, escritos ou não (MALHEIROS, 2011), como por exemplo, documentos pedagógicos. Na presente pesquisa o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada se tornou um eixo orientador para a nossa análise. Malheiros (2011, p. 86) destaca que “A pesquisa documental deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos”. Para isso é preciso coletar os dados, organizar e analisar. Silva (2015) explica a análise documental da seguinte forma:

Corresponde à investigação em documentos internos ou externos de instituições e é utilizada tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa. Normalmente, os documentos internos referem-se a manuais, normas, regulamentos, estatutos, relatórios, dentre outros, enquanto os documentos externos são de órgãos governamentais (municipais, estaduais e federais), ou não governamentais. Podem ser leis, decretos, portarias, publicações parlamentares, documentos jurídicos, enfim, documentos oficiais que podem ser utilizados na pesquisa (SILVA, 2015, p. 58).

A pesquisa documental também pode ser utilizada como elemento que corrobora e/ou aumenta a evidência de outras fontes (YIN, 2015).

Pesquisa de Campo – Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59) “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procura-se uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referente. A ideia para realização da pesquisa foi levantar dados mais recentes em relação as pesquisas citadas anteriormente, porém optando por egressos que tivessem pelo menos três anos de formados. Este recorte se deu para uma melhor análise quanto a implantação do Projeto Profissional do Jovem, que abrange dados pós-formação, pois alguns egressos não executam o projeto durante o percurso formativo, nem mesmo logo após a formatura. Dessa forma, buscou-se dados em turmas que formaram em 2014 e 2016, para desvelar a eficácia da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona, no que se refere a formação dos estudantes (objetivo geral da pesquisa). “A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoável determinado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 26).

No decorrer da pesquisa foram realizados trabalhos de campo no cotidiano escolar, em três encontros com funcionários, educadores e estudantes, o primeiro para apresentação da proposta de pesquisa, requerendo a autorização da direção, o segundo encontro para conversas e levantamento de dados da escola, e o terceiro para levantamento de dados dos estudantes egressos. A observação *in loco* que aconteceu informalmente, foi importante para compreensão do funcionamento da escola, do comprometimento dos sujeitos envolvidos e dos significados que carregam. Lüdke e André (2017, p. 31) informam que “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Com isso chegam na perspectiva dos sujeitos.

Numa pesquisa com egressos, em geral, o pesquisador (a) se depara com a dificuldade de localização dos mesmos, a EFAORI se situa num município com histórico de forte presença de famílias camponesas residentes em fazendas, alguns dos egressos estão localizados em povoados e distritos pertencentes ao município, outros mudaram de cidade, dessa forma, a coleta de dados foi feita por questionário *online*. Todos os participantes foram informados que os dados coletados seriam mantidos em sigilo e os resultados utilizados somente para fins científicos. Para Gil (1999, p. 128) o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O questionário foi desenvolvido com uma introdução para apresentação da pesquisa, perguntas abertas e fechadas e estruturado em três partes: perfil (vida pessoal, familiar e social), situação escolar e projeto profissional do jovem. A partir desta introdução a dissertação está estruturada em três capítulos.

1 CAPÍTULO I

OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESTADO DE GOIÁS

Este capítulo primeiro apresenta a Pedagogia da Alternância, contextualizando o seu surgimento no mundo e no Brasil. Depois aborda as concepções teóricas e os princípios norteadores dessa pedagogia, no âmbito do estado de Goiás, evidenciando práticas da Educação do Campo.

1.1 Origem da Pedagogia da Alternância

Inicia-se a abordagem da Pedagogia da Alternância por não mais situá-la como uma simples metodologia, mas como um sistema de ensino, devido à sua complexidade. É o que sinaliza o autor francês Jean-Claude Gimonet, em seu livro intitulado *Praticar e Compreender Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*, primeiro livro sobre Pedagogia da Alternância em língua portuguesa, traduzido por Thierry de Bourghgrave. Segundo Gimonet (2007) esse sistema educativo surgiu em 1935, no vilarejo de Sérignac-Péboudou na França, por iniciativa de quatro agricultores desejosos de uma educação que respondesse às expectativas dos jovens do campo. Eram pais preocupados com a escolarização de seus filhos, nessa época a juventude rural praticamente só tinha duas opções: permanecer no campo junto à família e ao trabalho agrícola, sem muito estudo, ou migrar do campo para cidade, para dar continuidade aos estudos. Queriam ter uma terceira alternativa.

Mas, como seria isso possível, se as distâncias eram grandes e as famílias precisavam daqueles jovens braços nos afazeres agrícolas? Após muita conversa, chegaram a uma fórmula aceitável: os jovens permaneceriam unidos, na casa do Sacerdote, uns dias por mês, estudando em tempo integral, sob a coordenação pedagógica do mestre-religioso. Em seguida voltariam às suas famílias e propriedades (NOSELLA, 2006, p. 8).

Essa foi a pergunta que fizeram ao padre Abbé Granereau, quando o filho de um deles, chamado Ives, disse ao pai que não queria voltar para a escola, pois preferia ficar em casa e ser agricultor (FOERSTE *et al.*, 2019, p. 40). Diante disso, com a ajuda do padre articularam uma formação conjunta entre escola, família e comunidade. Buscaram soluções em defesa da sua identidade e construíram condições para que seus filhos permanecessem vinculados ao campo e à família. Os estudantes receberam formação humana, cristã e formação em agricultura por correspondência. Passaram a intercalar educação formal com aplicação prática na propriedade rural familiar, o primeiro momento acontecia na igreja com a orientação do padre e o segundo com a orientação dos pais (RIBEIRO, 2008). Pelas mãos de pessoas bem simples e sem grandes experiências em educação, surgiu esse sistema de ensino que considerava a propriedade rural familiar ambiente educativo tal qual a escola. Isso aconteceu há mais de 80 anos numa Maison Familiare Rurale (MFR), no período da Segunda Guerra Mundial, e da forma que começou segue até os dias de hoje, numa construção coletiva e participativa.

A preocupação com o êxodo rural de jovens, filhos e filhas de trabalhadores, e o conseqüente esvaziamento do campo na França, no período entre guerras, fez surgir uma modalidade de educação que permitia ao jovem camponês

alternar o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade/família (TC) possibilitando que o jovem continuasse seus estudos sem precisar abandonar sua comunidade. Nascia a Pedagogia da Alternância, *práxis* pedagógica profundamente comprometida com a transformação do meio social, o embrião do que chamaríamos, décadas mais tarde, de Educação do Campo (ANDRADE; FERNANDES, 2016, p. 168).

Esses camponeses visavam evitar o êxodo rural, ou seja, não queriam ver seus filhos mudarem para cidade, sem vontade própria, somente pela necessidade de buscar o estudo que não tinham no seu meio social. “Essa iniciativa educativa [...] se torna um movimento e ganha escala mundial pela marca significativa de seus princípios e valores identificados pelos povos do campo em todo o mundo” (BORGES *et al.*, 2012, p. 37). Preocupada com a unidade do movimento, a União Nacional das Maisons Familiares Rurales na França, enunciou uma carta de identidade, que de acordo com Gimonet (2007, p. 14) continha as seguintes informações:

1) finalidades: - de um lado, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes, e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio; 2) um contexto de implantação e de ação: o meio rural; 3) uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias: a associação; 4) um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; 5) uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo; 6) uma equipe educativa animadora do conjunto.

Gimonet (2007, p. 13) informa que “*Os públicos, as formações, as estruturas das MFR foram se diversificando. De um sistema quase homogêneo no que diz respeito à origem e à cultura predominante dos atores – a cultura camponesa – as MFR têm de enfrentar, hoje, uma grande heterogeneidade*”. Mas este autor também afirma que, mesmo com essa evolução, seus pilares permaneceram invariáveis no decorrer do tempo, os quais estão dispostos na figura a seguir:



Figura 1. Representação gráfica dos quatro pilares dos CEFFA
 Fonte: Fonseca (2008, p.41, apud Calvó, 2005, p. 29)

Esse sistema de ensino compreende formação para juventude rural, por meio de uma associação, que busca o desenvolvimento sustentável das comunidades onde se insere. Segundo Begnami (2003, p. 30) “[...] a partir da década de 1960 a Pedagogia da Alternância começa a se expandir pela Europa, Itália, Espanha e Portugal. Fora do continente europeu ela chega à África. Na América Latina, o Brasil é o primeiro país a desenvolver a experiência, a partir de 1969 [...]”. Segundo dados da Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas, no ano de 2015 existiam 1.325 Centros Familiares de Formação por Alternância, presentes nos cinco continentes (SANTOS, 2019).

Las Asociaciones de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia - CEFFA del Mundo

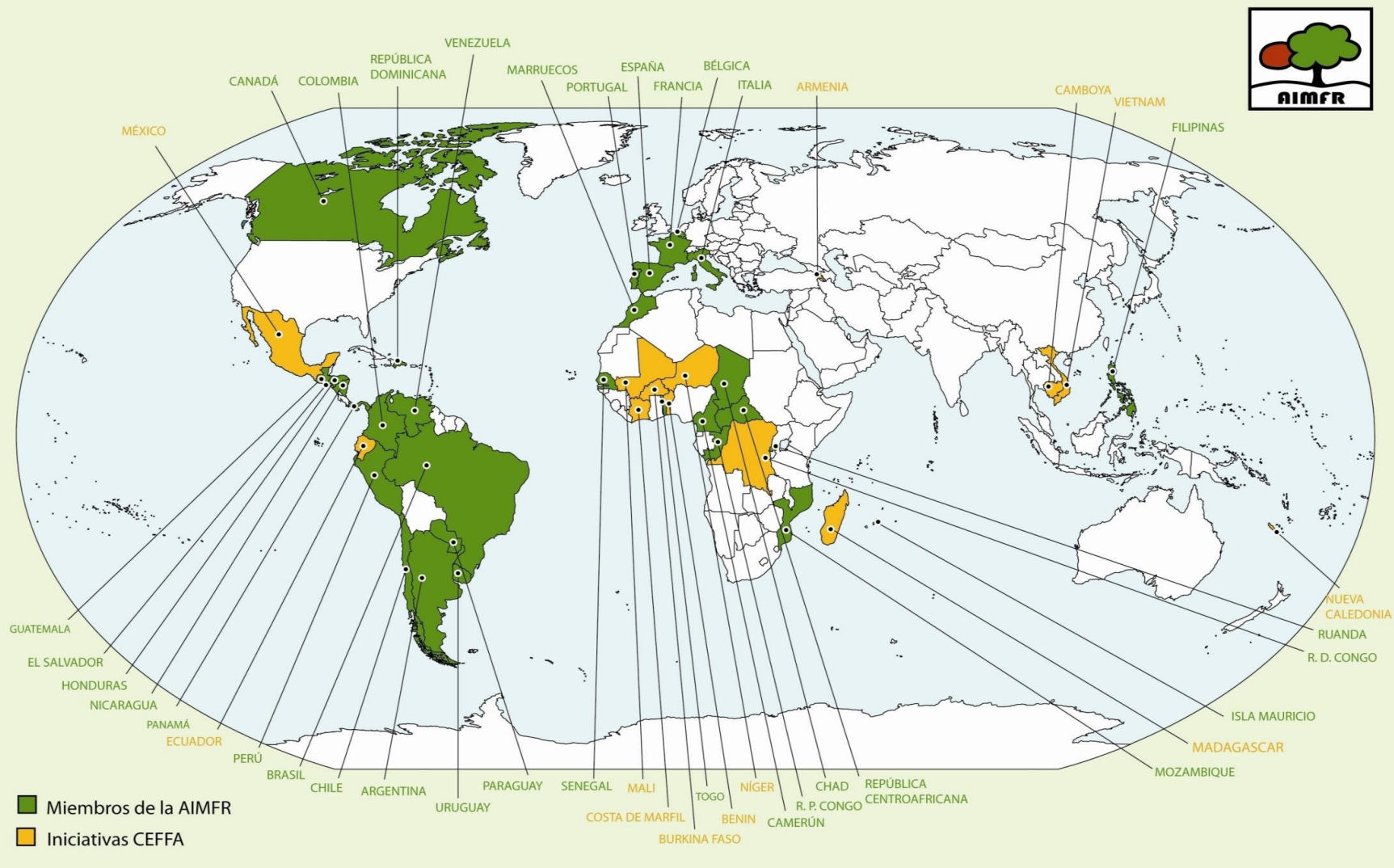


Figura 2. Associações dos Centros Educacionais Familiares de Formação em Alertnância - CEFFA do Mundo
 Fonte: AIMFR, 2015.

No Brasil a primeira experiência com Pedagogia da Alternância aconteceu em plena ditadura militar, na cidade de Anchieta, no Espírito Santo, surgindo ali uma Escola Família Agrícola para atender filhos de agricultores familiares, inspirada nas escolas da França e da Itália e com a influência de padres jesuítas, especialmente do padre italiano Humberto Pietrogrande. Um fato específico motivou o Padre Pietrogrande a buscar esse modelo de escola para o Espírito Santo, ele era professor num internato localizado na cidade de Anchieta e, ao indagar um aluno líder de turma sobre o local de residência dos seus pais, percebeu que o mesmo sentia vergonha da sua origem humilde e rural. Com isso o professor deduziu que a escola comum não contribuía com as crianças e jovens do campo, no problema da negação da identidade pessoal, familiar e cultural. Diante disso, o padre mobilizou amigos da Itália, outros padres, lideranças políticas e camponeses, para implantação da escola, que surgiu por meio de ações do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que veio a ser sua entidade mantenedora, criada em 1968 (CASTRO, 2007).

Os capixabas aqui no Brasil, assim como os franceses nos primeiros anos de experiência, foram responsáveis pela formulação dos primeiros documentos filosóficos e metodológicos que fundamentaram a Pedagogia da Alternância, assim como foram responsáveis pelo processo de capacitação dos(as) monitores(as), a partir do Centro de Formação do MEPES (SANTOS, 2019, p. 74).

A experiência capixaba envolveu ensino fundamental, médio e profissionalizante, expandiu para vários estados e a partir de então demandou uma articulação nacional. Dessa forma, em 1982 cria-se no país a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), uma entidade representativa das Escolas Famílias Agrícolas a nível nacional, para o fortalecimento do movimento. Momento em que essas escolas passam a contar com uma participação mais efetiva de movimentos sociais de cunho sócio ideológico, pelo fato de estarem inseridas em ações em áreas de assentamentos rurais, quilombolas, indígenas e de ocupações de terra (FOERSTE *et al.*, 2019). Em 1990 criam-se as Associações Regionais, que poderiam abranger estado ou região, com a função de representação e de formação de monitores-educadores. Assim, cada associação local (EFA) estaria ligada a uma regional, que por sua vez estaria ligada à associação nacional (UNEFAB), que a nível internacional estaria ligada à Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas (AIMFR), com sede em Paris – França (UNEFAB, 2002). “A AIMFR foi fundada em Dakar (Senegal) em 1975, como organismo de caráter educativo e familiar para todos os países do mundo, sem distinção de raça ou ideologia, segundo o artigo primeiro de seus Estatutos” (UNEFAB, 2011).

“O termo CEFFA foi apresentado em 1999 durante o I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância (Salvador - BA), como forma de unir em uma única denominação as escolas de Alternância no Mundo como um todo” (FROSSARD, 2018, p. 147), no plural significa Centros Familiares de Formação por Alternância e engloba EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) e CFRs (Casas Familiares Rurais), vale destacar que algumas Associações Regionais continuam usando as duas siglas. Queiroz (1997) ressalta que a EFA tem sua origem no Brasil a partir das Escolas Italianas e Argentinas, e a CRF tem sua origem no Brasil ligada à Escolas Francesas. Esse sistema de ensino que Gimonet (2007, p. 27) tratou como “movimento educativo inovador e portador da esperança”, faz rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Em síntese, a Pedagogia da Alternância em sua origem, é um sistema de ensino voltado à população do campo, que aproxima o meio familiar do meio escolar, tendo como foco principal a profissionalização dos jovens.

Portanto, esse sistema de ensino não segue o ritmo regular, mas opera com alternância de tempos e espaços, de modo que a aprendizagem acontece no ambiente escolar e no ambiente familiar, é dinâmico e envolve situações desafiadoras, como articular parceiros e

buscar recursos financeiros para manutenção da escola. As primeiras experiências no Brasil foram garantidas por recursos provenientes do exterior, de Organizações Não Governamentais (ONGs), pelo fato de significar impactos positivos ao país, o que foi fundamental para o crescimento do número de Escolas Famílias Agrícolas (BEGNAMI, 2003). No livro lançado em 2019 com o título *Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios*, encontramos a atualização dos números: no Brasil atualmente 239 unidades atuam com Pedagogia da Alternância, em 21 estados da Federação, envolvendo 800 municípios (FOERSTE *et al.*, 2019).

1.2 Pedagogia da Alternância no estado de Goiás

É verdade que a experiência das Escolas Famílias Agrícolas nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe rural europeia não é mais estrangeira à classe rural brasileira do que a burguesia urbano-rural, mesmo brasileira. Apesar do modelo da Escola Família ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural, impondo a escolarização tradicional (NOSELLA, 1977, p. 97).

Na região Centro-Oeste do Brasil, onde há um predomínio da agricultura e da pecuária, a Pedagogia da Alternância torna-se muito importante para o resgate e a perpetuação das práticas do campo. Goiás ficou primeiramente ligado à Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins, a AEFACOT (ALMEIDA, 2011), mas posteriormente criou-se a Associação das EFAs do Estado de Goiás, a AEFAGOIAS. Atualmente existem três EFAs no estado, EFAORI – no município de Orizona, EFAGO – na Cidade de Goiás e EFAU – no município de Uirapuru (RIBEIRO, 2017), escolas que serão abordadas a seguir.

Na década de 80, o Estado de Goiás se apresenta num processo dinâmico de desenvolvimento em setores como a agro exportação, bem como, na pecuária. Destaca-se também sua inserção no processo de industrialização seja no campo ou na cidade o que evidencia a adesão ao projeto de desenvolvimento do capitalismo” (NASCIMENTO, 2005, p. 120).

No estado de Goiás os processos de criação de escolas pautadas na Pedagogia da Alternância se deram a partir de 1990, contando com a participação das famílias dos educandos e da comunidade. A década de 90 foi marcada pelo surgimento da categoria “agricultura familiar”, antes utilizava-se os termos “pequena produção”, “pequena propriedade”, “agricultura de baixa renda”, “agricultura de subsistência”, entre outros (CAUME, 2009). Os agricultores familiares e trabalhadores rurais foram peças fundamentais no processo, porque esse modelo de escola foi idealizado para atender jovens do campo e valorizar a cultura popular local.

Jovens rurais são aqueles que moram no campo, herdeiros de um modo de vida no qual o cultivo da terra é o eixo principal que estrutura as famílias e comunidades. [...] A cidade é o lugar para onde o jovem rural sem expectativas se direciona em busca de um futuro melhor, mas a experiência mostrou que não foi este o resultado obtido na evasão para o meio urbano, ponto para onde convergem também o desemprego, a violência e a desigualdade social (CASTRO, 2007, p. 15).

Em uma sociedade em que as oportunidades de trabalho e estudo no campo já estavam reduzidas, diante do cenário capitalista tornaram-se mais deficitárias ainda, houve

transferências de mão-de-obra do campo para cidade, o que desencadeou no processo de êxodo rural. Assim, o panorama nacional do campo se caracterizou por falta de recursos e de representatividade, elevando-se as mazelas sociais, consequências diretas das diferenças resultantes dos mandos e desmandos da classe dominante. A educação como reflexo da sociedade, sofreu ainda mais as consequências de um sistema elitista e excludente. Nesse sentido Amboni e Bezerra Neto (2013) manifestam:

[...] há dois projetos em disputas. Um, do agronegócio, assentado na grande propriedade monocultura. Outro, da família camponesa, assentados e acampados em luta pela terra. Um, que necessita da educação como meio e processo de formação da força de trabalho para atender as demandas do capital e, outro, que necessita e luta para que a educação seja emancipatória (AMBONI; BEZERRA NETO, 2013, p. 16).

No campo em algumas regiões a escola não chegava e em outras aparecia com projetos pedagógicos urbanos, ou seja, descontextualizados. A negligência por parte do Estado brasileiro à educação rural, fez com que muitas comunidades se organizassem em busca de escolas para seus filhos, afinal o homem e a mulher do campo têm seus ritmos próprios, tempo de plantar, o tempo de colher, as mudanças climáticas impactam mais em suas vidas, enfim, são muitos os aspectos que os diferenciam da população urbana. “Nesse contexto, as Escolas Famílias Agrícolas são uma das possíveis respostas aos vazios deixados pelas políticas públicas na área da educação dos que vivem no campo” (FOERSTE *et al.*, 2019, p. 43). A primeira experiência goiana em Pedagógica da Alternância surgiu em 1992, primeiro com a criação da associação e depois com a concretização da escola propriamente dita, a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), localizada na Cidade de Goiás, uma cidade histórica que já foi capital do estado por mais de 200 anos e atualmente é Patrimônio Cultural da Humanidade, título outorgado em 2001 pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (TAMASO, 2007).

É uma cidade de muitas festas e celebrações religiosas, que mantêm seus “espólios da história” preservados, em que buscou a expansão da atividade turística, possuindo vários monumentos históricos, prédios do período colonial e museus. Sua economia esteve ligada à extração de ouro com uso de mão-de-obra escrava, sendo perceptível em sua arquitetura os “desenhos” da escravidão, por meio de muros de pedras levantados por escravos. Não só a cultura e o conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade se mantiveram preservados, mas também as relações de poder, conforme destaca Nascimento (2005):

É uma cidade pacata e tradicional onde sobrevive o último reduto dos antigos coronéis e da velha oligarquia rural. As famílias, por meio das representações simbólicas de poder, exercem uma forte influência na mentalidade das pessoas. Mesmo quando o município de Goiás começou a sofrer as ocupações de terra na década de 80, as famílias que descendem do velho coronelismo proveniente dos bandeirantes continuavam criando relações de subordinação com as classes subordinadas da cidade (NASCIMENTO, 2005, p. 124).

Outro título que a Cidade de Goiás recebeu foi o de município com o maior número de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária do Brasil, essa especificidade foi ressaltada por Nascimento (2005) em sua dissertação de mestrado, onde ele informa que naquele ano existiam 22 projetos de Assentamentos dentro dos limites desse município. O processo de implantação da EFAGO contou com a participação de trabalhadores rurais desses assentamentos, que participavam de movimentos de luta pela terra. Para essas pessoas, a

chegada da Escola Família Agrícola significava bem mais do que uma oferta de ensino, por se tratar de uma escola que dialogava com o campo, representava um espaço para continuidade das suas lutas.

Já para as oligarquias rurais dessa cidade marcada pelo coronelismo, essa ligação direta das famílias do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) com a escola, foi vista como algo subversivo. Para Arroyo (2014) os grupos sociais que foram tratados como inferiores e segregados ao longo da história por pedagogias de dominação/subalternização, ao tomarem consciência para lutar pelos seus direitos e movimentar-se em ações coletivas, se tornaram visíveis e suas presenças incômodas. “Quando lutam pela escola ou pela universidade defendem seu direito ao conhecimento, à ciência, às tecnologias, mas reagem contra um conhecimento que inferioriza seus conhecimentos [...]” (ARROYO, 2014, p. 225). E complementa “*Ao afirmar-se presentes, resistentes, os coletivos sociais não apenas desvelam as formas inferiorizantes de pensá-los, mas também de pensar-se. [...] superam as próprias formas de pensar-se como inferiores, submissos, à espera da libertação, que só poderá vir do capital, do Estado e de seus programas*” (ARROYO, 2014, p. 321). E se entendem aptos para inverter essa posição, porque a libertação também pode vir de suas próprias lutas.

Com a oferta de ensino fundamental e médio com técnico em agropecuária integrado, a EFAGO planejou um ensino que se desenvolvesse a partir da realidade sócio cultural de seus estudantes, em regime de internato, porém com alternância de períodos entre a escola e o ambiente familiar do estudante, intercalando conhecimento teórico e prático, para que misturados, pudessem proporcionar uma formação completa. “*A Pedagogia da Alternância dos CEFFA’s representa um caminhar entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente*” (GIMONET, 2007, p. 29). Esta escola enfrentou grandes obstáculos ao longo do seu processo de estruturação, principalmente referente à sustentação econômica e a falta de políticas públicas direcionadas ao campo (NASCIMENTO, 2005).

Bicalho (2013) aponta como principais obstáculos à implementação da educação do campo: precariedade dos meios de transporte e das estradas, infraestrutura inadequada, preconceito com o meio rural, desconhecimento da realidade camponesa, materiais didáticos descontextualizados, inexistência de acesso à internet, contratos temporários e de baixos salários e políticas públicas que não reconhecem e/ou não respeitam os anseios dos sujeitos do campo. Outro obstáculo apontado de forma recorrente nos estudos encontrados, diz respeito à educadores sem formação específica. Frossard (2018) informa que na Alternância, desde o início os educadores são chamados monitores.

A palavra monitor foi introduzida desde o início da Pedagogia da Alternância e se inspira no termo usado na França: moniteur. Mas, mesmo na língua francesa, encontra-se múltiplos significados, sendo o significado mais adequado: “Pessoa que executa o papel ou função de guia, aconselhar (FROSSARD, 2018, p. 162).

Nesse sistema exige-se dos educadores competências diferentes daquelas do ensino tradicional, pois as relações são ampliadas, envolve um processo educativo e formativo, com a alternância de tempos e espaços, fazendo caminhar teoria e prática a todo momento. A segunda experiência em Pedagogia da Alternância no estado de Goiás aconteceu em 1999, na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), que teve como instituição mantenedora o Centro Social Rural da cidade. Foi fundada para atender filhos de agricultores familiares de Orizona e região, visto que na época existia um número grande de estudantes se deslocando da zona rural para cidade, para cursar principalmente o ensino médio. Essa escola é objeto desta dissertação, então será tratada em detalhes no capítulo seguinte. A terceira experiência

goiana em Alternância ocorreu na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO (EFAU), fundada em 16 de fevereiro de 2004, dois anos após a criação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO.

Essa escola surgiu pela articulação da população local e de municípios circunvizinhos, contando com representantes de vários segmentos da sociedade, como: Assentamentos da Reforma Agrária, Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região, Pastoral da Juventude Rural e Diocese. Assim, começou a funcionar de forma provisória no Salão Paroquial da Igreja Católica de Uirapuru, ofertando o Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária (AMARAL, 2013). Representantes da igreja católica também apoiaram significativamente os processos de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás e da Escola Família Agrícola de Orizona, se envolveram não só com a escolarização dos jovens do campo, mas com a questão agrária como um todo, a exemplo de outras EFAs pelo mundo. No caso da EFAGO o apoio principal veio de um padre francês chamado Felipe Leddet, que conhecia o sistema de ensino em Alternância da França.

As escolas do campo devem ser espaços de aprendizagens coletivas, construção política e luta pelo reconhecimento identitário, valorizando os processos de formação, as experiências educativas e o protagonismo da realidade camponesa, com suas histórias individuais e coletivas” (BICALHO, 2018, p. 97).

A Pedagogia da Alternância, desde sua origem, aparece como “novo caminho”, uma alternativa metodológica que busca a emancipação dos jovens do campo, colocando-os como protagonistas do processo educativo, os mestres da formação primeiro conhecem a realidade sócio cultural dos estudantes, para depois adequarem os conteúdos disciplinares. Ela nasce da iniciativa de sujeitos agrupados em associação, que gerenciam e assumem as responsabilidades, o que proporciona maior autonomia para a instituição de ensino, ao mesmo tempo que impõe múltiplos serviços, enfim, confere poder a todos os envolvidos, mas também os responsabilizam (GIMONET, 2007). Essa concepção de primeiro conhecer as matrizes culturais dos estudantes, para depois planejar as possibilidades de alternâncias, vai de encontro ao pensamento de Paulo Freire:

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona [...] (FREIRE, 1997, p. 53).

Com o intuito de que os educandos se desenvolvam em todas as suas dimensões e potencialidades, Freire defende a participação livre e crítica dos educandos através do diálogo, para que os educadores percebam suas “leituras de mundo” e associem com os conteúdos programáticos. Propondo ainda uma pedagogia que leva em consideração a identidade histórica dos educandos, com o intuito de identificar entraves e possibilidades. Em “Pedagogia do Oprimido” Freire aborda a pedagogia centrada na emancipação humana e social, “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2017, p. 29), valorizando a práxis que promove reflexão, na perspectiva da preparação de sujeitos com consciência crítica e capazes de transformações.

“Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim,

se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (FREIRE, 2017, p. 95-96). Sobre essa correlação do pensamento de Freire com ensinamentos da Alternância, Pereira (2008, p. 145) manifestou “*A Pedagogia de alternância – em sua dimensão libertadora, progressista e conscientizadora – dialoga com os princípios freirianos defendendo a educação como processo permanente de construção cultural e desenvolvimento da comunidade para a auto-sustentabilidade*”.

Essa organização pedagógica aponta para um modelo de educação que visa à transformação social, uma das principais reivindicações dos movimentos do Campo. Trata-se de um percurso formativo de articular formação às lutas sociais desses sujeitos que trazem em sua experiência de vida propostas de emancipação social, porque se encontram permanentemente no terreno da luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade (MEDEIROS, 2012, p. 76).

Os processos de criação das três Escolas Famílias Agrícolas mencionadas acima, se deram através de um desejo coletivo, alicerçado nos pilares da Alternância, e originaram de movimentos organizados por sujeitos do campo e por religiosos, como forma de resistência política, econômica e social, tendo como maior intuito a promoção da educação e do trabalho, condizentes com a cultura e as necessidades das comunidades camponesas. Isso vai de encontro ao pensamento de Arroyo “*Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo*” (ARROYO, 2011, p. 27).

A educação pensada nessa perspectiva de formação humana, com o intuito de formar sujeitos políticos, aprimorando-os como cidadãos, é um dos princípios dos Centros Familiares de Formação por Alternância e está previsto na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988). Begnami (2004) ao falar da primeira fase da experiência da EFA no Brasil – final dos anos 60 ao início dos anos 70, destaca:

O Plano de formação que compreende o currículo específico de uma EFA tem como finalidades: a formação de agricultores técnicos, dando ênfase na construção do projeto do aluno para sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sociopolítico nas comunidades, movimento sociais e sindicais, conforme afirmam os pioneiros e os relatórios de atividades do MEPES. Os alunos se engajavam em ações comunitárias quando estavam com a família. Essas ações tinham como objetivos, além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades (BEGNAMI, 2004. p. 6).

Paolo Nosella, pioneiro em pesquisas sobre Alternância no Brasil e em formação de monitores, refere-se a essa proposta de ensino não só como meio de acesso e permanência do estudante no campo, mas como um movimento de luta para que o homem do campo tenha plena liberdade de escolha, ou seja, que por circunstâncias sociais adversas ele não seja obrigado a se fixar no campo, nem tão pouco seja expulso do campo; enfim, objetiva que o homem do campo se liberte do atraso e do isolamento, que seja dono do seu destino, estando capacitado intelectual/profissionalmente para fazer escolhas, e para mudá-las no

decorrer do tempo (NOSELLA, 2006). Apesar de alguns entraves, a Pedagogia da Alternância acumula em nosso país resultados positivos e que tem respondido às necessidades do campo.

Na estreita relação da educação do campo com os movimentos sociais é essencial pensar o campo como local de resistência, onde os educadores devem cumprir o seu papel de construtores do pensamento crítico, dispostos ao enfrentamento em defesa de projetos político-pedagógicos emancipadores (BICALHO, 2018). A Pedagogia da Alternância busca construir seu projeto político pedagógico assentado sobre as potencialidades do campo e de suas populações, valorizando suas raízes culturais. Ela precisa da ligação permanente entre experiência, trabalho e estudo, e isso está evidenciado em seus quatro pilares norteadores, que conforme Fonseca (2008) encontra embasamento legal para aplicabilidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96. Abaixo relacionou-se cada um deles com artigos da referida lei:

Associação Local: educadores, famílias e representantes de vários segmentos da sociedade constituídos em uma associação para gerir a escola, conforme prevê a LDB, no Título IV:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A associação se desenvolve com o trabalho compartilhado, toda a comunidade escolar planeja e administra, visando a sustentabilidade financeira da escola e a formação dos estudantes.

Pedagogia da Alternância: alternância educativa, dinâmica escolar que possibilita períodos alternados entre internato e casa, essa organização encontra-se respaldada na LDB, no Título V:

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 isto reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei (BRASIL, 1996).

Nesse sistema até mesmo o calendário escolar se adequa à realidade do campo, também com respaldo na LDB:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Trata-se de uma formação composta por ensino, aprendizagem e vivência, com currículo adaptado às necessidades das famílias parceiras e às exigências das normas vigentes. Nela se valoriza o saber popular, os estudantes passam de um conhecimento para o outro revezando estadias, permanecem uma semana ou quinzena na escola, em seguida vão para suas casas e permanecem uma semana ou quinzena aplicando os conhecimentos adquiridos. Uma “formação contínua na descontinuidade das atividades” (GIMONET, 2007, p. 29). Contínua porque uma estadia não deve perder a ligação com a outra. Na Pedagogia da Alternância o estudante fica em situação de autoformação, longe dos monitores ele também produz conhecimento, pois esse sistema o prepara para isso, tornando-o sujeito-ator da sua formação (GIMONET, 2007).

Formação Integral: formação geral e profissional, que abrange aspectos teórico-científicos, profissionais, humanitários, éticos, espirituais e ambientais, prevista na LDB, no Título V:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

A formação construída com estágio, projeto de pesquisa, internato e vários outros instrumentos pedagógicos, adaptados conforme a realidade e condições do local e as especificidades do campo (RIBEIRO, 2017). De acordo com o Projeto Político Pedagógico vigente da Escola Família Agrícola de Orizona-GO o internato é um benefício que:

Possibilita a valorização dos princípios humano-espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio do trabalho e vivência em grupo, bem como a garantia de uma formação global pelas experiências e análises conjuntas da própria realidade e as dos seus pares. [...] a presença dos(as) educandos(as) no internato é regida por um Acordo de Convivência que estabelece de forma responsável, democrática e participativa as condições gerais e particulares de convívio e de trabalho nas instalações escolares destinadas à convivência e à aprendizagem (PPP, 2015, s/p).

Pode-se depreender que esse instrumento proporciona um leque bem maior de situações na formação dos estudantes, que se bem trabalhadas, podem gerar amadurecimento, melhor visão de mundo e humanidade. Essa formação com inter-relação de saberes leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, promovendo o acesso à ciência e tecnologia, visando preparar os estudantes para vida profissional e para continuidade dos estudos em nível superior.

Desenvolvimento do Meio: uma educação que busca o desenvolvimento do meio (local e sustentável), num conceito de cidadania que está previsto na LDB, no Título II:

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).

Desenvolvimento sustentável é “um processo de mudança em que a exploração de recursos, direção de investimentos, orientação de desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional são tornados coerentes com o futuro” (WCED, 1987). A Pedagogia da Alternância propõe uma educação promotora do desenvolvimento local e sustentável,

estimuladora do trabalho produtivo que converge para o fortalecimento da agricultura familiar e do próprio camponês.

Desenvolvimento local é aqui compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular. É a base de conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos e sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais, crescimento econômico, preservação cultural e ambiental e possibilitando transformações: intelectuais – que traduzam e valorizem o saber sobre a realidade do sujeito e do seu coletivo; produtivas – com a adoção de práticas sustentáveis e que ressaltem o saber gerado com base em sua realidade produtiva; conscientizadoras – das potencialidades do mundo rural e do seu coletivo [...] (CALIARI, 2002, p. 22).

A educação como uma grande ferramenta de consciência pode modificar comportamentos, nesse sentido Guimarães (1995) ressalta que:

A Educação Ambiental tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente. Uma relação harmoniosa, consciente do equilíbrio dinâmico da natureza, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta (GUIMARÃES, 1995, p. 15).

Em 1998 houve uma mobilização em prol da Educação do Campo, movimentos sociais articularam a I Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, que ocorreu em Goiás, no Município de Luziânia (FONSECA, 2008), seu texto base evidenciou a seguinte questão:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (BRASIL, 1988, p. 9).

Em nosso país, os marcos legais da Educação do Campo são fruto de lutas e reivindicações de organizações e movimentos sociais (sindicatos, partidos políticos, associações de profissionais da educação, organizações pela reforma agrária e outros), sobretudo de movimentos conduzidos por sujeitos que vivem e trabalham no campo. Como exemplos temos a Lei nº 9.394/96 citada acima, que não resolveu boa parte dos problemas, mas trouxe um certo reconhecimento para às populações do campo dentro das políticas educacionais; também é um exemplo o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que considerou como dias letivos o tempo de estudo no meio familiar. "Claro, para isso os alunos devem estar em plena atividade na Sessão Família" (FROSSARD, 2018, p. 155). Antunes-Rocha e Martins (2012) atribuem a aprovação deste parecer à luta de representantes dos Centros Familiares de Formação por Alternância.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes a Base da Educação Nacional. Os

períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo (BRASIL, 2006, p. 4).

Portanto, esse é o dispositivo legal que reconheceu a forma de funcionamento da Pedagogia da Alternância, esse sistema de ensino reforça o direito dos jovens de terem escolas em seus territórios, condizentes com sua realidade. Em 2001 o Parecer CEB/CNE nº 36/2001 reforçou a definição de povos do campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRAZIL, 2001, p. 1).

Outro marco legal da Educação do Campo foi a Resolução CEB/CNE nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Doebe, seu artigo 2º definiu:

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (MEC, 2002, p. 1).

O campo é local de demandas contínuas, que muitas vezes só se materializam na organização dos coletivos, uma das demandas primordiais é a educação efetivada e de qualidade para sua população, mas para ser escola do campo é preciso que o campo esteja no eixo da proposta pedagógica, assim será uma escola prazerosa para quem vive nesse meio, evitando-se o fracasso escolar. “O sentir-se e o saber-se parte de uma coletividade, compreendendo que a força social e política das ações de uma pessoa está na força organizativa do seu coletivo, ao mesmo tempo que a força do coletivo está na atuação de cada pessoa [...]” (CALDART, 2001, p. 53). A Pedagogia da Alternância tem de fato um histórico de inclusão social e de valorização da vida no campo (UNEFAB, 2002).

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para traz uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. [...] Por isso, a eficiência da alternância é ligada à qualidade relacional existente entre eles para implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos do método (GIMONET, 2007, p. 19-20).

Gimonet (2007, p.29) destaca a “primazia da experiência sobre o programa” na Pedagogia da Alternância. Historicamente o perfil predominante dos estudantes alternantes foi o de jovens que já trazem certa bagagem de conhecimentos, do campo para dentro da escola,

saberes adquiridos na vivência familiar na lavoura, no trato com animais e outros. Esse sistema de ensino estabelece uma nova forma de aprender e de ensinar, uma rede de compartilhamento de conhecimentos, entre a escola, a comunidade e as famílias dos estudantes, de forma que a memória cultural familiar permaneça preservada, mas com inclusão de novos elementos e tecnologias. Não se trata de excluir o rigor científico na construção do conhecimento, mas de oportunizar outras formas de produção de conhecimento (SANTOS, 2019, p. 263). Portanto, a Alternância implica em uma aprendizagem atuante, que insere o conhecimento familiar na formação profissional, o Tempo Comunidade/Família (TC), que é o período em que o estudante permanece no seu meio social, pode ser assim definido:

É o tempo em que se transferem os saberes acadêmicos, técnicos, tecnológicos, científicos para a vida no campo, perfazendo saberes em ação que resultam da articulação entre saberes práticos e saberes teóricos. Logo, é o espaço-tempo em que o educando reflexivamente relaciona, confronta e pratica os seus aprendizados (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 177).

O Tempo Escola (TE) envolve disciplinas, aulas e atividades escolares:

Ele é um tempo-espaço de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese, de organização e de regulação dos processos de alternância, mas também, de personalização e de socialização. É o lugar onde vai acontecer o esclarecimento e a superação da prática e da experiência, onde vão desenrolar novas aprendizagens, produção de saberes mais amplos [...] (GIMONET, 2017, p. 140).

Para lidar com essa complexa pedagogia os monitores devem ter identificação com a proposta e com os ideais do campo. Eles têm a responsabilidade de fazer a interligação entre formação geral e técnica:

o monitor se encontra na interseção de conjuntos variados. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio. É nesse sentido que podemos falar de uma função de generalista e polivalente [...] (GIMONET, 2007, p. 147-148).

A comunidade camponesa brasileira engloba diversos coletivos sociais: povos das florestas e das águas, caiçaras, agricultores familiares, assentados em projetos de reforma agrária, acampados sem-terra, quilombolas, indígenas, garimpeiros, seringueiros, castanheiros, extrativistas, caseiros, ciganos rurais, pantaneiros, ribeirinhos, quebradeiras de coco, empossados, boias-frias, reassentados atingidos por barragens, meeiros, entre outros. Muitas dessas pessoas só conseguem estudar na organização de tempos alternados, proporcionada pela Pedagogia da Alternância. Com mais de cinquenta anos de existência no Brasil, aumentando a escolarização e profissionalização no país, a Pedagogia da Alternância tem proporcionado uma efetiva contribuição para o povo camponês, porém caminha com muitos desafios a serem superados, como por exemplo a falta de conhecimento da população sobre esse sistema, a falta de rigor na aplicabilidade dos princípios em algumas escolas, professores sem formação adequada e associações regionais com dificuldades.

“Alguns estados pressionados pelas bases e reconhecendo a validade do processo educativo em alternância como uma das boas alternativas enquanto Educação do Campo,

têm aprovado leis que os beneficiam” (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 119). Dessa forma alguns CEFFAs conseguiram nos últimos anos firmar convênios com o poder público, porém relatam atrasos nos repasses financeiros. Há também registros de CEFFAs sendo estatizados ou municipalizados. É um momento em que esses centros estão estagnados, porém a Alternância cresce em outros contextos e níveis, não somente na formação ligada ao campo e às profissões agropecuárias (FROSSARD, 2018). Como é o caso da Escola Família de Turismo, criada em 2004 pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), para habilitar profissionais de nível técnico em turismo, com ênfase em hotelaria e gastronomia (SANTOS, 2019).

Na França a Pedagogia da Alternância chegou ao ensino superior em 1975, visando a habilitação de monitores para lecionar. No Brasil hoje temos mais de 30 instituições de ensino superior atuando no regime de Alternância, em cursos de História, Geografia, Licenciaturas e Especializações em Educação do Campo por exemplo, que objetivam formar educadores militantes, comprometidos com a transformação social (FOERSTE *et al.*, 2019). Até mesmo mestrados têm caminhado nessa perspectiva, como é o caso do Mestrado em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ao qual essa dissertação está vinculada e cuja dinâmica é a seguinte:

[...] as atividades acadêmicas são desenvolvidas em tempo – Sede do Programa, Pólo de formação e/ou na instituição de origem do mestrando; alternando o tempo universidade e o tempo instituição/comunidade, onde o mestrando aplica os conhecimentos obtidos na sua realidade de trabalho (SAMPAIO, 2016, p. 29).

O movimento dos CEFFAs por escolas contextualizadas, cujos protagonistas se organizaram e reivindicaram um espaço na educação nacional, fortaleceu a Educação do Campo nas últimas décadas, mas ainda falta representação política efetiva, uma garantia definitiva de financiamento público. Uma das maiores dificuldades que os CEFFAs enfrentam é a sustentação financeira, apesar de sua natureza filantrópica, eventualmente contam com a ajuda do Poder Público (secretaria de estado ou educação), por exemplo cedendo professores de sua rede de ensino para atuarem na Alternância. Em geral sustentam-se com recursos oriundos das famílias dos estudantes (itens de alimentação, material escolar, despesas com visitas de estudo e outros). Os CEFFAs que atuam com horticultura, fruticultura, avicultura, piscicultura, bovinocultura e roça (produção de mandioca, milho etc.), funcionando como “laboratórios de estudos”, produzem alimentos para consumo interno e quando há excedente, este é comercializado (FROSSARD, 2018).

Analisando as concepções e os princípios da Pedagogia da Alternância no estado de Goiás, é possível inferir que esse sistema de ensino estabelece uma cultura escolar em torno da valorização do capital humano. Que fortalece os valores familiares, comunitários e agroecológicos, ao mesmo tempo que se retroalimenta deles, tornando-os combustíveis do sistema educacional que a Instituição oferece, em prol de uma educação emancipadora para o jovem do campo.

Esse modelo de educação se concretiza através de um currículo estruturado por temas geradores e pela aplicação dos instrumentos pedagógicos específicos, como: plano de estudo, caderno da realidade, caderno de acompanhamento, viagens e visitas de estudos, serões, visitas às famílias, internato, projeto profissional do jovem, estágio profissional, tutoria, EFA na comunidade e avaliação. Essas questões serão tratadas no capítulo seguinte, o qual apresenta o modelo de educação da Escola Família Agrícola de Orizona-GO, que adota a Pedagogia da Alternância como estratégia para formação da juventude rural, assim como para o desenvolvimento de sua comunidade.

2 CAPÍTULO II

HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI)

Encontrar-se para se conhecer
Conhecer-se para caminhar juntos
Caminhar juntos para crescer
Crescer para amar-se mais.
Padre Humberto Pietrogrande (em memória)

Neste capítulo, será apresentada a caracterização da Escola Família Agrícola de Orizona, por meio de aspectos de implantação, funcionamento e pelo conhecimento dos atores envolvidos, para compreensão do desenvolvimento histórico da sua formação baseada na Alternância Família-Escola.

2.1 O Município de Orizona

O Município de Orizona, fundado em 1850, possui uma área de 1.972,8884 km², e está localizado a 138 km de Goiânia, na região Centro-Oeste do Brasil e Sudeste do Estado de Goiás (IBGE). No Censo IBGE 2010 apresentava uma população de 14.300 habitantes, sendo 7.975 vivendo no meio urbano e 6.335 no meio rural, com estimativa de 15.615 habitantes para 2019.

O Município teve uma lenta história dentro do processo de modernização, pois as pessoas que ali chegavam criavam gado leiteiro e se dedicavam as práticas agrícolas, onde a mais cultivada era o plantio de arroz, sem muita tecnologia. Depois do nome da Capela dos Correias, o povoado passou a se chamar Campo Formoso, devido aos belos campos existentes na região. Por último, Campo Formoso veio a se chamar Orizona, que significa zona do arroz, que era bastante cultivado na época e que aos poucos foi decaindo (TEIXEIRA, 2009, p. 62).

Sua principal atividade econômica é a agropecuária, com uma particularidade que o diferencia da maioria dos municípios goianos: “[...] *a maior quantidade de propriedades rurais tem área de 10 a menos de 100 hectares, seguida pelas que têm entre 10 a 200 hectares. Esses números demonstram que o município possui uma estrutura fundiária menos concentrada, prevalecendo um número maior de estabelecimentos*” (MATOS, 2011, p. 232). Ou seja, existe um número expressivo de pequenas propriedades, contudo essa característica não impossibilitou a implantação de grandes lavouras:

Quando chegaram ao município, os sulistas tiveram dificuldade em encontrar propriedades com mais de 300 hectares para comprar. Porém, essa situação não impossibilitou que os sulistas, aos poucos, fossem concentrando terras, mesmo que em áreas distantes entre si. [...] os empresários rurais migrantes adotaram a estratégia do arrendamento [...] para implantar as monoculturas (MATOS, 2011, p. 232).

Segundo a autora, ao contrário de outros municípios goianos, Orizona não possuía chapadas com centenas de hectares de relevo plano contínuo, as poucas áreas com relevo mais

plano foram ocupadas por migrantes vindos principalmente do sudeste do país. Os municípios vizinhos tiveram uma maior exploração por parte de empresários rurais, com inserção de técnicas e insumos modernos, ficando mais evidentes as transformações em seus espaços agrários. Essas informações estão presentes na dissertação intitulada “As tramas do agronegócio nas terras do sudeste goiano”, a qual evidencia um histórico de lutas e resistência no espaço agrário de Orizona:

Coexistem migrantes e produtores locais em espaços próximos. Em muitos casos, o que divide uma propriedade da outra é o curso d'água ou uma lavoura. A proximidade das propriedades não significa que esses sujeitos estejam inseridos no mesmo território. Por isso, considera-se que no município de Orizona, a modernização da agricultura é estabelecida por territórios em disputa. De um lado, têm-se os empresários rurais almejando cada vez mais expandir, por meio da concentração de terras, e, de outro lado, os camponeses (re)existindo contra a força do capital e aspirando, acima de tudo, a permanecer na terra, no lugar onde estão seus laços culturais (MATOS, 2011, p. 234).

Não somente os fatores de estrutura fundiária e relevo refletiram de territorialização do capital em Orizona, o município possui um histórico de movimentos sociais que foram determinantes para permanência de pequenos agricultores familiares no município. Os movimentos sociais ocorreram com diferentes interesses, ora com a organização dos camponeses, ora com a organização dos fazendeiros ou outros sujeitos que desejavam exercer poder político no meio rural. (MATOS, 2011). Dentro deste contexto destaca-se a “Luta do Arrendo”, ocorrida em Campo Limpo, região do Município de Orizona, no período de 1948 a 1952.

Na época havia atividades de agricultura e pecuária. Nesta última, a relação de trabalho era o assalariamento, enquanto na agricultura era a parceria” (LOUREIRO, 1982, p. 52). A Luta do Arrendo foi empreendida por camponeses, mediados pelo Partido Comunista Brasileiro, em oposição aos fazendeiros, com o objetivo de diminuir a taxa de arrendamento, de 50% para 20% da produção paga aos proprietários da terra. O movimento de protesto se estabeleceu quando os camponeses souberam que o texto da Constituição Estadual de Goiás trazia uma taxa de arrendo em, no máximo, 20% da produção.

Inicialmente, a Luta do Arrendo desenrolou-se tendo como objetivo a baixa da taxa de arrendo, mas o impasse e a violência deram-se quando os camponeses decidiram por uma outra questão além do cumprimento da taxa do arrendo, ou seja, quando decidiram pela ocupação das terras de Campo Limpo. [...] A conquista da terra colocou em questão a propriedade privada, dando ao movimento um caráter político de alcance mais amplo (TAVARES, 2002, p. 44).

Os camponeses venceram enfrentamentos, mas a luta terminou com forte repressão armada contra eles, restando o aprendizado de que reunidos, se tornavam uma unidade mais forte e organizada, “[...] *numa luta social há aquisição de conhecimentos: as classes em luta adquirem um saber que não tinham antes: isto é aprendizagem, é educação. As lutas sociais são, pois, eminentemente educativas*” (LOUREIRO, 1982, p. 7).

Orizona “era um dos grandes produtores de grãos do estado. Depois, o município se tornou uma das maiores bacias leiteiras de Goiás, o que fez com que os agricultores se dedicassem à monocultura de leite” (CASTRO, 2007, p. 104). Então primeiro houve uma expansão da agricultura em decorrência do aumento da produção de grãos, principalmente arroz, soja, e milho, e posteriormente houve uma intensificação na produção de leite.

Produção esta que atualmente conta com pequenos, médios e grandes proprietários, sendo que os grandes produzem mais de 500 litros por dia. Alguns produtores de leite fazem uso de inovações tecnológicas e inseminação artificial, monitoramento por veterinários, conforto ao animal e alimentação balanceada (MATOS, 2011). A Escola Família Agrícola de Orizona nasceu com o intuito principal de proporcionar uma educação do campo de qualidade para jovens, filhas e filhos de pequenos produtores rurais, evitando assim o aumento do êxodo rural (PPP, 2015, s/p).

2.2 A Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI

A Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI, desde o seu surgimento já formou mais de trezentos técnicos em agropecuária. Trata-se de um Centro Familiar de Formação por Alternância, que oferta o Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio, em regime de internato, cuja finalidade principal é atender a juventude rural, sem retirá-la ou distanciá-la de seu meio. Uma instituição filantrópica e sem fins lucrativos fundada em 01 de março de 1999, tendo como mantenedora o Centro Social Rural de Orizona (CSRO), constituído em 23 de junho de 1960.

A EFAORI trabalha com gestão participativa e é constituída por educadores, educandos, pais e mães dos estudantes, representantes de sindicato, igreja, cooperativas, poder público, Organizações Não Governamentais, entre outros. Inicialmente funcionou em espaço cedido pela Prefeitura de Orizona-GO, mas hoje possui sede própria com 4,4 hectares, localizada a dois quilômetros de Orizona, adquirida com recursos advindos de um convênio com uma Organização não Governamental Belga - SIMFR (Solidariedade Internacional das Maisons Familiares Rurales) e da Prefeitura Municipal de Orizona, localizada na Rodovia GO 424, Km 02, Zona Rural. Hoje a escola está estruturada com Salas de Aula, Sala de Apoio, Biblioteca, Casa da Administração, Refeitório, Dormitório Masculino, Dormitório Feminino, Estufa/Olericultura, Casa de Processamento, Quadra Coberta, Casa de Ração, Avicultura, Suinocultura, Bovinocultura e Residência da Família do Caseiro. E possui um Micro-ônibus, um Fiat Uno e um Fiat Strada (PPP, 2015, s/p).

Uma propriedade pequena, mas bastante produtiva, pois cultiva hortaliças diversificadas, possui espaço para fruticultura – principalmente acerola e maracujá – e plantações de mandioca, milho, café, além de manter criações de animais; bovinos de leite, suínos e aves. Tudo destinado para o que chamam de “laboratório de estudos” e para o consumo interno. A EFA Orizona é praticamente independente na alimentação de alunos e professores (CASTRO, 2007, p. 106).

A EFAORI é uma associação comunitária, composta por instituições e sujeitos, onde todos exercem um papel ativo dentro processo de formação integral, sendo responsáveis pela parte gerencial, administrativa e financeira. A formação ocorre em consonância com os quatro pilares norteadores e as premissas da UNESCO que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998). O processo de alternância consiste em mesclar períodos de internato na escola, com períodos no meio socio profissional (local de moradia e/ou trabalho do estudante), com o compromisso do estudante em aplicar os conhecimentos adquiridos na propriedade rural familiar, por meio de acompanhamento contínuo da equipe de formação, principalmente no que se refere às técnicas agrícolas. Portanto, o local de moradia do estudante representa vivência prática e trabalho, e está articulado com o meio escolar, pois dele participa.

Esse sistema de ensino tem como base formativa o conhecimento das famílias envolvidas, mas para isso, é preciso que tal conhecimento dialogue com o conhecimento científico, e que ocorra a *práxis* pedagógica. “A formação em alternância requer uma organização de atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, e para otimizar as aprendizagens” (GIMONET, 1998, p.54 apud MEDEIROS, 2012, p. 187). A EFAORI trabalha com períodos semanais, sendo chamado **Sessão Escola** o período na EFA e **Sessão Família** o período fora da EFA. A escola segue um calendário próprio, constando no mínimo duzentos dias letivos, sendo adaptado às especificidades da região de atuação, conforme previsto em lei.

Para juventude do campo que só tinha como opção sair do seu meio para dar continuidade aos estudos ou parar de estudar, agora vislumbra-se um novo horizonte. “*Novo porque derruba os muros da escola para utilizar os saberes e os suportes de aprendizagem da vida. Novo porque o alternante não é mais um aluno na escola que consome passivamente saberes de um programa, mas um ator socioprofissional que constrói sua formação*” (GIMONET, 2007, p. 99). A escola derruba seus muros quando coloca as famílias dos estudantes e a comunidade local agindo diretamente na formação, traz o universo de fora para dentro da escola. Essa fórmula familiar e profissional traz uma liberdade/autonomia maior aos alternantes e um campo vasto para intercâmbio de conhecimentos, pelas várias relações sociais que proporciona.

A EFAORI pertence a rede regional AEFAGOIAS – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Estado de Goiás, que é afiliada à UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, sua atual diretora foi escolhida pela Entidade Mantenedora com aprovação do conselho Administrativo. Orizona já foi sede da UNEFAB (RIBEIRO, 2017), atualmente a sede é itinerante, definida pela cidade do presidente em exercício, estando hoje em Anchieta-ES (FOERSTE et al., 2019). O Centro Social Rural de Orizona - a entidade mantenedora da EFAORI, tem diretoria eleita em assembleia geral dos sócios para atuação por um período de dois (02) anos, é composta por um Presidente, um Vice-Presidente, 1º e 2º Secretário, 1º e 2º Tesoureiro, Diretor de Relações Públicas e o Conselho Fiscal, este formado por três membros efetivos e três suplentes, sendo seu representante legal o Presidente (Regimento Escolar, 2015, s/p).

Segundo a coordenação pedagógica, para ingressar no Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio é preciso ter concluído o Ensino Fundamental, os candidatos e candidatas são submetidos a uma prova escrita e uma entrevista com a família, além disso é necessário que o jovem habite no meio rural. O curso tem formado uma média de 19 estudantes por ano, sendo que a oferta anual é 30 vagas, a formação completa tem duração de três anos. Como a carga horária do ensino médio é de 3.600 horas, as demais 2.160 horas previstas para o curso estão distribuídas pelas disciplinas profissionalizantes, incluindo as 280 horas de estágio. Além de 1.080 horas da parte diversificada dentro da Pedagogia da Alternância, somando 6.840 horas.

Nos Centros Familiares de Formação por Alternância cada escola adapta os instrumentos pedagógicos sua à realidade, com a orientação de que os programas curriculares sejam organizados de forma contextualizada e interdisciplinar. Assim, a EFAORI leva em consideração aspectos socioculturais da região e a realidade de vida dos jovens, fazendo deles o ponto de partida para estruturação do ensino, contando com a participação efetiva e constante das famílias em todo processo. O curso funciona em conformidade com leis e normas gerais da Educação e leis específicas da Educação do Campo (PPP, 2015, s/p). No art. 6º do regimento escolar encontra-se a informação de que a Escola Família Agrícola de Orizona conta com as seguintes fontes para a sua manutenção: I - verbas advindas de convênios com ONGS (Organizações Não Governamentais) e outras atividades; II -

convênios específicos firmados com instituições públicas e privados; III - convênios específicos firmados com Prefeituras; IV - colaboração dos agricultores e comunidades; V - contribuição das famílias de estudantes; VI - renda da propriedade da Escola e VII - doações diversas (Regimento Escolar, 2015, s/p).

Segundo Frossard (2018), as escolas que atuam com a Pedagogia da Alternância não almejam atender um número elevado de alunos, dada a complexidade desse sistema. Ele informa que os CEFFAs sobrevivem principalmente de recursos provenientes das famílias dos estudantes e de doações. É oportuno destacar mais uma vez que o termo CEFFAs é utilizado para apontar unidades educativas que adotam o sistema de ensino Pedagogia da Alternância, como: Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais e outras. Muitas vezes, a própria comunidade escolar promove eventos beneficentes e vendas de produtos alimentícios cultivados na própria escola (principalmente hortaliças e frutas), para angariar recursos. Sendo comum também, receberem recursos de entidades públicas, como secretarias de estado e secretarias de educação, de ONGs e de Entidades Internacionais (NOSELLA, 2019). Este autor considera a autonomia de gestão e pedagógica o maior trunfo dos CEFFAs, que não fica prejudicada nem mesmo quando são firmadas parcerias com o setor público. Sem a tutela do poder público seus administradores ficam mais livres, inclusive no que diz respeito à construção do currículo, porém assumem toda a responsabilidade pelo funcionamento da escola (FROSSARD, 2018).

A EFAORI, desde o seu surgimento, busca parcerias para suprir suas demandas, quando idealizada contou com a contribuição de representantes de organizações sociais do município: Centro Social Rural de Orizona, Comissão Pastoral da Terra, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato Rural de Orizona, Central de Associações dos Pequenos Produtores Rurais de Orizona, Prefeitura Municipal de Orizona, Cooperativa Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona, Câmara Municipal de Vereadores, Comunidades Rurais, Igrejas, Escolas Municipais e Estaduais e Banco do Brasil. Eles formaram uma Comissão de Implantação da EFA, que ficou responsável por todas as decisões e pela própria organização da escola (EFAORI – livro de atas do Centro Social Rural de Orizona, 1998). No blog da escola encontram-se dados de como ela surgiu, através de relato da Coordenadora Pedagógica:

Em meados da década de 90, o Centro Social bem como as demais entidades representativas dos agricultores familiares de Orizona, despertam para a necessidade de discutir sobre a educação da juventude rural, visto que há um número grande de estudantes do meio rural que se deslocam diariamente para estudar em escolas urbanas, sobretudo para cursar o ensino médio [...] As famílias têm manifestado grande preocupação com essa situação, pois a escola urbana de ensino médio não responde às necessidades, desafios e expectativas dos (as) jovens filhos de Agricultores Familiares [...]. A partir dessa realidade e da manifestação das famílias dos Agricultores iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de criar uma escola de ensino médio que atendesse as necessidades do meio rural. As primeiras discussões tiveram início em 1996 (depoimento da coordenadora pedagógica, Luísa Maria Ribeiro Almeida, 2010).

A partir das necessidades e interesses de uma comunidade, o projeto foi discutido e começou a ser idealizado.

[...] foi programada uma visita de um grupo de agricultores (as) à Escola Família Agrícola de Goiás. O grupo que conheceu a EFA de Goiás retornou bastante entusiasmado com aquele tipo de escola e com sua proposta pedagógica. [...] Nesse contexto, foi aplicado um questionário avaliativo

sobre a realidade da educação rural em Orizona. [...] Em abril de 1998 foi consolidada uma Comissão de implantação da Escola Família Agrícola de Orizona, com representação de vários segmentos organizados do município: Comissão Pastoral da Terra (CPT-GO); Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Sindicato dos Produtores Rurais; Central de Associações de Pequenos Agricultores; Cooperativa Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona; Prefeitura Municipal de Orizona; Câmara de Vereadores; Secretaria municipal de Educação; Agencia Rural (EMATER); Igrejas Evangélicas; Comunidades Rurais ligadas à Igreja Católica. Essa comissão foi coordenada pelo Centro Social, com o intuito de desenvolver um trabalho de divulgação da proposta dos CEFFAs, [...] houve um encontro de alguns membros do Centro Social, Secretaria municipal de educação e Comissão Pastoral da Terra com Gerard Verhelst – representante de uma Organização Belga, quando lhe foi apresentado a realidade do município, a necessidade da EFA e a disposição das famílias e entidades de implantá-la no município, bem como a solicitação de apoio do Instituto de Cooperação Belgo-Brasileira para o Desenvolvimento Social (DISOP) (depoimento da coordenadora pedagógica, Luísa Maria Ribeiro Almeida, 2010).

Foi formada uma comissão de trabalho, ao qual disseminou-se a proposta de implantação da escola e que promoveu uma articulação com representantes da sociedade local e externa. Enfim, o sonho se concretizou:

[...] A escola iniciou efetivamente seu trabalho no dia primeiro de março de 1999, com 20 estudantes, em um prédio cedido em regime de comodato pela Prefeitura local, localizado na Fazenda Rio do Peixe a 29 km da cidade. Graças à solidariedade da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - Solidarite Internationale des Maisons Familiales (SIMFR), entidade Belga e da prefeitura Municipal, no final do ano de 1999, a escola adquiriu um imóvel [...] (depoimento da coordenadora pedagógica, Luísa Maria Ribeiro Almeida, 2010).

Dessa forma, verifica-se que a EFAORI surgiu após um longo processo de discussão, primeiro para conhecimento e amadurecimento da proposta, depois para mobilização de parte da comunidade que ainda não tinha conhecimento do projeto. E após estudos de viabilidade foi concretizada a ideia, hoje a EFAORI possui oitenta e cinco estudantes matriculados. Sua organização administrativa está disposta assim: Direção: a) Diretoria do Centro Social Rural de Orizona (Entidade Mantenedora); b) Conselho Comunitário Escolar; (Representantes das Famílias, Representantes da Entidade Mantenedora, Monitores e Estudantes); c) Diretor; d) Chefe de Secretária; e) Coordenação Pedagógica; f) Coordenação de Estágio; g) Corpo Docente e administrativo; h) Serviços Gerais; i) Corpo Discente. Unidades complementares que auxiliam na consecução de seus objetivos: Conselho Escolar (Representantes das Famílias, Representantes da Equipe Pedagógico-Administrativa e Representantes de estudantes); Conselho de Classe; Biblioteca Escolar; Laboratórios Didáticos (Regimento Escolar, 2015).

Segundo a coordenação pedagógica, a escola possui dez professores (monitores), uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma cozinheira e um guarda responsável pela segurança dos alternantes. Na atualidade os jovens atendidos pela escola possuem idade entre 14 a 18 anos e são provenientes de Orizona e de municípios circunvizinhos.

Para diagnosticar a realidade de vida dos estudantes, o principal instrumento pedagógico utilizado é o Plano de Formação (Plano de Curso), uma ferramenta de planejamento e levantamento de informações, que visa assegurar uma coerência na

organização das alternâncias e apontar o melhor caminho para o processo ensino-aprendizagem, um plano global. Para Gimonet (2007, p. 70): “*representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico*”. A organização das aulas acontece através de temas geradores ou eixos temáticos, interligados a uma realidade e aos conteúdos gerais da formação. Dessa forma, são organizados os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, contando com a participação da equipe de educadores, famílias dos estudantes, representantes dos estudantes e da instituição mantenedora e dos demais parceiros. A utilização de temas geradores é uma apropriação que a Pedagogia da Alternância brasileira faz do método Paulo Freire (PPP, 2015, s/p). Também seguindo uma visão freiriana, Abensur ressalta a ligação currículo x realidade estudantil:

[...] torna-se preciso, então considerar que a construção do currículo não pode esquecer a situação concreta e existencial dos educandos. A vida, o cotidiano, com seus problemas, suas possibilidades, seus limites e seus desafios; a cultura e a tradição, os valores e os princípios necessitam estar presentes no currículo da escola, deixando explícitos os seus caracteres político, histórico e cultural (ABENSUR, 2012, p. 293).

O currículo da EFAORI segue a base comum do ensino médio integrado e é aplicado através de um conjunto de instrumentos pedagógicos específicos da Alternância, que garantem a metodologia integrativa. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2015, s/p) são utilizados estes instrumentos: plano de estudo, caderno da realidade, caderno de acompanhamento, viagens e visitas de estudos, serões, visitas às famílias, internato, projeto profissional do jovem, estágio profissional, tutoria, EFA na comunidade e avaliação; explicados abaixo:

Plano de Estudos: apresentado como o principal instrumento de articulação dos conhecimentos empíricos e científicos, promove uma pesquisa participativa que envolve educadores e estudantes, com o intuito de levantamento da realidade das famílias e da comunidade, para nortear o conteúdo das disciplinas e o planejamento das possibilidades de alternâncias. Esse instrumento introduz pontos de pesquisas e experimentação para os alternantes, representando um guia, uma ajuda extra na organização da prática pedagógica e base para construção dos temas geradores. Sobre trabalhar a partir da realidade estudantil Giroux (1997, p. 153) ressalta:

[...] primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. Isto significa fazer das experiências públicas e privadas, objeto de debate e confirmação; significa legitimar tais experiências a fim de dar àqueles eu vivem e nelas se deslocam um sentido de afirmação, e fornecer as condições para que estudantes e outros mostrem sua voz e presenças ativas.

Caderno da Realidade: é uma espécie de diário onde os alternantes relatam o dia a dia, um caderno ou pasta onde registram de forma sistemática as atividades letivas e experiências de trabalho desenvolvidas na Sessão-Escola e Sessão-Família, fomentadas pelo plano de estudos. Gimonet (2017, p. 32) define como:

Um caderno da vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro.

Caderno da vida – pois retrata a história da família, da terra e da comunidade. Serve como instrumento de aprendizagem, estimulador da expressão escrita e oral, e como elemento de análise da aprendizagem por parte dos monitores, podendo ser organizado em forma de relatório, história, esquemas, croquis, desenhos e fotografias.

Caderno de Acompanhamento: agenda ou caderno onde os alternantes registram de forma sintética e cronológica todas as atividades desenvolvidas, representa o objeto de conversa escrita, entre a escola e a família do estudante e vice-versa. Subsidia registros no caderno da realidade.

O aluno é o sujeito ativo desse processo ensino-aprendizagem. Capta as indagações, problematizações provindas da realidade vivida em sua vida familiar-comunitária. Leva-as à escola, coloca em comum, compara com a dos demais colegas, socializa-as, analisa-as, interpreta-as e generaliza-as. Devolve-as depois ao seu meio, apresentando as soluções dos problemas levantados, aplicando conhecimentos científicos adquiridos e levantando novas interrogações (MARTINS, 2019, p. 44).

Visitas e Viagens de Estudos: trata-se de deslocamentos externos promovidos com a finalidade de apresentar aos estudantes realidades diferentes das quais eles vivem. Exercita a capacidade de observação, de questionamento e de argumentação. Momentos em que conhecem diferentes ambientes (agropecuário, científico, cultural ou outros) e diferentes técnicas, podendo intercambiar experiências concretas. Essas experiências geram um relatório no caderno da realidade.

Serões: instrumento de socialização e troca de experiências de vida, que se desenvolve por meio de debates, palestras, apresentações culturais, gincanas, sessões de vídeo, entre outros. É um momento em que são abordados diversos temas, numa interação entre a comunidade escolar e pessoas de outros segmentos, sendo muito importante para formação integral. São abordados conteúdos úteis à vida, como questões ambientais, inserção dos jovens, cultura, saúde e trabalho. A proposta da EFAORI é que os alternantes tenham contato com elementos que constituem a realidade local, o conhecimento socialmente construído, fortalecendo costumes e tradições, mas que também possam experimentar o novo.

Visita às famílias (ambiente de continuidade do ensino-aprendizagem): é o instrumento que oportuniza ao monitor-educador conhecer o estudante em seu ambiente familiar, propor projetos, prestar assistência técnica à propriedade rural, tratar questões técnico-pedagógicas da escola, assim como avaliar conjuntamente o impacto das contribuições da escola para a melhoria das condições de vida do núcleo familiar.

Os educadores do campo têm a possibilidade de educarem a partir da busca pelo entendimento das contradições e possibilidades presentes nos contextos sociais, permitindo que eles reconheçam os povos camponeses como sujeitos ativos ricos em saberes, culturas e formas particulares e múltiplas de verem e pensarem o mundo (ALMEIDA; RODRIGUES, 2019, p. 97).

Um importante instrumento para fortalecer o vínculo escola-família, nortear as aulas e o atendimento personalizado. Nesse contato com as famílias, os monitores aproveitam o conhecimento que é transmitido de geração em geração, sobre a terra e outros elementos, incorporando-os. Transferem seus próprios conhecimentos e produzem outros em conjunto, numa sinergia que liga passado e presente e futuro. O local de moradia dos estudantes se torna um laboratório, está determinado na proposta da Alternância que durante a Sessão Família os alternantes levam atividades de técnicas agrícolas para serem desenvolvidas com seus familiares, que desempenharão o papel de orientadores. Essas atividades serão posteriormente

socializadas (expressas por meio de dúvidas/reflexões/soluções) com a turma e avaliadas por monitores.

Internato: espaço coletivo de estudo e convivência, em que o estudante permanece uma semana integralmente. Contém dois dormitórios: feminino e masculino. É instrumento pedagógico e benefício social, regido por um Acordo de Convivência, que envolve uma vida em grupo com divisão de tarefas, regras de comportamento e trajas, aplicação de práticas agrícolas e muito aprendizado no que se refere à cidadania e coletividade.

Projeto Profissional do Jovem: é um instrumento que avalia a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, equivalente a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). É desenvolvido com orientação de um monitor (a) e submetido à uma banca.

Estágio Profissional: instrumento para o desenvolvimento de competências e habilidades, que só poderá ser realizado em locais que possuam condições de propiciar experiências e vivências práticas de natureza profissional (propriedades rurais, instituições públicas e privadas). É uma exigência legal e um requisito para obtenção do certificado, desenvolvido com acompanhamento e supervisão de técnicos. A escola possui um manual do estágio, com orientações para cumprimento, documentação exigida e regras de conduta.

Tutoria: acompanhamento personalizado de um educador (a) durante todo o período de permanência na escola. Cada educador (a) é responsável pelo acompanhamento de um número de estudantes, o que envolve atitudes de incentivo, análise de desempenho e repasse de diagnóstico à família, com possibilidade de adaptações. Na EFAORI tutores são os próprios monitores.

Coletivo de Jovens: instrumento que envolve a organização dos alternantes em pequenos grupos, para planejamento, gestão, manutenção e limpeza em diversos ambientes da escola (Sala de Aula; Biblioteca, Esporte e Lazer; Refeitório; Pátio e Jardim; Plantas Medicinais; Olericultura; Fruticultura; Bovinocultura e Fábrica de Ração; Suinocultura e Avicultura). A escola dá atribuições/responsabilidades para os estudantes desenvolverem em sistema de rodízio.

EFA na Comunidade: um trabalho que a escola realiza fora de seu espaço físico numa espécie de dia de campo, como intuito de divulgar a escola, envolver a comunidade, contribuir com a agricultura familiar na região e buscar parcerias. É um momento em que os educadores podem proferir palestras com conteúdo técnico ou temas variados, e os estudantes conhecerem ações bem sucedidas e apresentarem suas experiências de sucesso em atividades desenvolvidas em suas propriedades rurais ou na própria escola.

Avaliação: na EFAORI as avaliações são contínuas, levando em conta todo o processo de ensino-aprendizagem/escola-família, desta forma seu sistema acaba por avaliar todos os envolvidos, estudantes, monitores, pais, mães e até a própria associação. São avaliações diferenciadas do sistema de ensino convencional, pois não se avalia os alternantes somente pelo desempenho em provas bimestrais, mas principalmente pela atuação em sua comunidade.

A EFAORI utiliza os indicadores de avaliação dispostos a seguir (PPP, 2015, s/p): a) a consciência individual e coletiva da dignidade humana, os direitos e os deveres a partir de novas práticas educativas; b) a responsabilidade para consigo mesmo, com a família, com o trabalho, com a escola e com a comunidade; c) a competência do domínio dos conhecimentos teóricos aplicados nas habilidades práticas; d) na atuação dos trabalhos domésticos, no manejo da terra, dos animais e na aplicação das práticas alternativas de produção para agricultura familiar; e) mudanças de atitude e comportamento perante a vida, a natureza e as coisas; f) melhoria do desempenho e das relações interpessoais nos grupos humanos dos quais participam (família, escola, comunidade, associação e outros coletivos); g) a coerência entre a teoria construída e a prática de vida e h) a escola propõe uma avaliação em que os indicadores citados acima possam ser discutidos com os próprios estudantes, com o coletivo de monitores,

familiares e os outros parceiros. O conceito numérico que cada estudante tem por disciplina deve ser o resultado desse diálogo.

O Regimento Escolar indica que a avaliação deve considerar cotidianamente a efetiva presença e a participação do estudante nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares (Regimento Escolar, 2015, s/p). Bicalho (2013, p. 48) fala do uso dos instrumentos pedagógicos em prol de uma educação emancipadora.

Os CEFFAs, por exemplo, trabalham com instrumentos de ensino-aprendizagens que enaltecem, entre outros, os seguintes aspectos: experimentação, aplicação, trabalho coletivo, solidariedade, questionamento crítico e novos olhares sobre a produção do conhecimento, resistindo aos modelos de formação discente conservador e tradicional.

Conforme já mencionado nesta pesquisa, a Pedagogia da Alternância relaciona-se de forma ampla com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a qual estimula o desenvolvimento coletivo do currículo escolar e o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), desde o início de suas atividades, utilizava textos mimeografados de Paulo Freire para formação de monitores das Escolas Famílias Agrícolas, pela aproximação de seu pensamento com as concepções originais da Pedagogia da Alternância (BEGNAMI, 2019).

O questionamento que provoca é interpelador para todos e constitui uma aprendizagem de um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano da vida. É a razão pela qual as atividades em redor do Caderno da Realidade supõem, na gestão pedagógica, um investimento em tempo [...] (GIMONET, 2007, p. 40).

Nos ambientes de aprendizagem os monitores é que vão lidar com as inquietações dos estudantes e irão responder às suas indagações. Martins (2019, p.45) informa que para lidar com a Pedagogia da Alternância esses profissionais devem ter: a) Capacidade técnica e compromisso sociopolítico com a causa dos agricultores; b) Capacidade de liderança e acompanhamento pessoal dos jovens: estimulando, motivando e orientando-os no processo de aprendizagem; c) Capacidade de comunicação que facilita a inter-relação entre estudantes e monitores e os diferentes agentes educativos que participam no projeto de formação em alternância; d) Compromisso com o projeto EFA e e) Capacidade de trabalhar em equipe.

O processo formativo da EFAORI, com sessões na escola e sessões na família, ou seja, que ocorre sem rupturas, se efetiva por meio da aplicação de instrumentos pedagógicos e de atividades extracurriculares e de caráter social, artístico, cultural, desportivo e religioso, cria-se dessa forma vários espaços para socialização, convivências e aprendizagem com os coletivos. A escola funciona em regime de internato e adota o ritmo semanal de alternância. De acordo com a coordenação pedagógica, a Sessão Escola começa com a chegada dos estudantes na segunda-feira pela manhã, neste dia recebem orientações, socializam as atividades desenvolvidas na semana que estiveram na propriedade rural familiar, assistem aulas e desempenham atividades obrigatórias. Nos outros dias da semana a rotina segue o formato especificado a seguir:

6h: levantar e cumprir atividades obrigatórias (limpeza de dormitórios, serviço de refeitório e de louça, alimentação de animais, coordenação de turma, recreação, animação e espiritualização);
07h – 07h30min: café da manhã;

07h30min – 09h15min: aulas teóricas;
09h15min – 09h30min: intervalo para lanche;
09h30min – 12h: aula teórica, aula prática ou outras atividades;
12h – 13h: intervalo para almoço;
13h – 15h20min: aula teórica, aula prática ou outras atividades;
15h20min – 15h40min: intervalo para lanche;
15h40min – 17h30min: aula teórica, aula prática ou outras atividades;
17h30min – 19h: banho e descanso;
19h: jantar;
22h: dormir.

É comum que se façam atividades esportivas e culturais no período noturno, para isso é escalado um monitor ou monitora para acompanhamento, com a incumbência de pernoitar na escola. Na sexta-feira após o encerramento das aulas, os alternantes retornam para suas residências.

O currículo, organizado a partir do diagnóstico das necessidades sócio culturais dos alternantes, inclui disciplinas de Sociologia, Filosofia, Formação Humana e Religiosa. Os três anos do curso são articulados em áreas específicas de linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; parte diversificada e qualificação profissional. Os estudantes precisam de 60% de aproveitamento em cada disciplina e 75% de frequência para aprovação em cada ano (PPP, 2015, s/p).



Figura 3. Dormitório Feminino da Escola Família Agrícola de Orizona

Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2019.

Quando a escola possui internato as experiências dos estudantes são ampliadas, pois a formação é global. “As atividades de grupo, as experiências extra-sala de aula e a convivência intensa constituem, inegavelmente, fatores facilitadores de uma maior interação entre monitores e alunos que estimulam a construção de relações educativas mais afetivas e pessoais” (SILVA, 2008, p. 111). Na EFAORI os estudantes têm a oportunidade de receber princípios humano-espirituais, adquirir novos hábitos sociais e superar o individualismo. O Acordo de Convivência do internato estabelece condições para convívio de forma responsável, democrática e participativa, os quartos são compartilhados, os banheiros são coletivos e há divisão de tarefas. Os estudantes contam com uma equipe pedagógica à disposição, cada estudante chega com suas experiências pessoais e familiares, cada estudante tem uma personalidade e um comportamento (PPP, 2015, s/p).



Figura 4. Dormitório Masculino da Escola Família Agrícola de Orizona
Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2019.

Ao observar as figuras 3 e 4, é possível perceber os dormitórios estudantis em um ambiente arborizado e harmônico. É natural que em internatos ocorram situações de ansiedade, frustrações e conflitos, mas se o grupo estiver bem ajustado dentro da proposta da escola, os obstáculos serão superados. Nesse processo, os monitores são peças chave para equilibrar os elementos da convivência, muitas vezes é preciso que se façam concessões e ajustes. Assim como acontecem eventos de oposições e enfrentamentos, também ocorrem laços fortes de amizade. Ao entrar no grupo os estudantes trazem consigo experiências, expectativas e dúvidas, um turbilhão de emoções positivas e negativas. Maturana (2000) tem o entendimento de que no âmbito educacional corrige-se o fazer e não o ser, bem pertinente ao conceito da Pedagogia da Alternância, que traz a família dos estudantes para dentro da

escola, respeitando sua identidade, tornando-a uma de suas bases, inserida pelo pilar Associação.

Permanecendo em casa o estudante mantém o vínculo afetivo com a família, por outro lado, afastando-se de seu meio, ele tem a oportunidade de passar por uma ação transformadora (MARTINS, 2019). Numa escola onde as atividades escolares não se restringem somente à sala de aula, ocorrem muito mais interações entre todos os envolvidos. Interação social significa troca de ideias, sentimentos e ações, os educadores têm por objetivo tornar o relacionamento dos estudantes mais proveitoso, eficiente e agradável, enfim, tornar o ambiente harmonioso e com bom rendimento escolar.

A Pedagogia da Alternância direciona suas práticas ao cuidado com o meio ambiente, necessário à manutenção e o desenvolvimento da vida humana. Propicia às famílias dos estudantes a perpetuação de seus valores, a reprodução do seu modo de vida, porque “bebe” da sua tradição, com isso implementa uma educação inclusiva, diferente da escola urbana que historicamente ficou marcada por suprimir ou negar a cultura dos estudantes oriundos do campo, e da escola rural convencional que muitas vezes só reproduzia o modelo urbano. Valoriza o conhecimento acumulado, ao mesmo tempo que, se abre para uma educação inovadora.

A EFAORI tem vinte e um anos de atuação, é uma escola consolidada, que privilegia a oferta de ensino contextualizado e com gestão democrática, com o intuito de que as experiências vivenciadas pelos estudantes proporcionem crescimento individual e coletivo. Traz um projeto que tem o trabalho como princípio educativo, se coloca em vivência comunitária, abre a participação coletiva e convoca a sociedade para congregar ideais com a escola. A EFAORI por meio de uma educação sob novos valores, humanistas, busca instrumentalizar seus estudantes para alcançarem sustentabilidade, com vistas à transformação do seu meio.

O capítulo seguinte trata de um instrumento pedagógico que induz a efetiva participação familiar e influencia principalmente a lado profissional dos estudantes. É o Projeto Profissional do Jovem, que equivale a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e visa dar uma visão empreendedora ao estudante, com o compromisso ético de que se desenvolva a partir de conceitos de sustentabilidade e de fortalecimento da agricultura familiar, envolvendo técnicas agrícolas, práticas agroecológicas e outros, de forma que prepare o alunado para a vida e orientem suas vocações.

3 CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM PARA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 2006, p. 45).

A Escola Família Agrícola de Orizona se apresenta como estratégia de desenvolvimento social do campo, pois orienta-se pelos princípios e instrumentos da Pedagogia da Alternância, os quais direcionam para uma formação global do indivíduo. Através da vivência em grupo no internato, os estudantes têm a oportunidade de superar o individualismo e desenvolver a adaptabilidade, e por meio da preparação profissional podem adquirir maior responsabilidade. Esta escola de caráter comunitário procura desenvolver as potencialidades de seus estudantes, de forma que se entendam sujeitos de direitos e agentes de transformação. Este capítulo aborda o instrumento pedagógico Projeto Profissional do Jovem, um projeto produtivo que pode tornar mais eficaz o uso da terra e o trabalho no campo como um todo. Buscou-se também levantar o papel das famílias e dos monitores, com o intuito de verificar a contribuição social que oferece para a formação dos estudantes.

3.1 O Projeto Profissional do Jovem

Compreender como se realiza a atuação docente dentro da Escola Família Agrícola de Orizona é uma das questões embutidas nesta pesquisa, e dentro dessa perspectiva, não há como não falar também em formação docente, porém não existe aqui a pretensão de discorrer exaustivamente sobre esses dois assuntos, apenas apresentar uma breve explanação que ajude na reflexão proposta. Gimonet considera que os monitores são a alma dos Centros Familiares de Formação por Alternância “De suas atitudes, capacidades e competências, de sua formação e de sua implicação dependem, por grande parte, a eficiência da Alternância” (GIMONET, 2007, p. 18).

Para Medeiros (2012, p.178) “*esse tipo de experiência educativa exige do educador uma formação específica contextualizada e uma dedicação integral e interdisciplinar, total e local que vai muito além do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, como já acontece em muitas comunidades do campo*”. Lorenzini concorda e acrescenta “[...] é de obrigatoriedade para o monitor(a) buscar uma formação específica, independentemente de seu grau de instrução acadêmica, para poder entender e garantir os princípios filosóficos, metodológicos e político-pedagógicos fundamentais do movimento educativo dos CEFFAs” (LORENZINI, 2006, p.26). Este autor informa que os Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil, adotam como exigência para atuação dos monitores passar pelo Plano de Formação Pedagógica Inicial, composto de 300 horas presenciais e 300 horas no meio profissional.

Trata-se de uma formação para educadores, realizada por uma equipe nacional, com desenvolvimento de módulos e compartilhamento de boas práticas, para capacitá-los seguindo os princípios da Pedagogia da Alternância, preparando-os para construir e transmitir conteúdos úteis e aplicáveis, elevando a qualidade da educação. No Brasil os docentes

enfrentam diversos problemas como falta de tempo para estudo, pesquisa e planejamento de aula, falta de recursos financeiros para realização de cursos, dificuldade para adquirir materiais e outros. Conclui-se que para prática pedagógica nesse sistema, há de se buscar não somente a formação inicial e continuada, mas também o conhecimento específico em Alternância. Miguel Arroyo vai além e defende que para ser educador e educadora do campo é preciso:

Entender a força que o território, a terra, o lugar, tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. (ARROYO, 2007, p. 163).

Partindo do exposto, o autor informa como sendo uma reivindicação dos movimentos sociais, incluir na formação de educadores do campo: conhecimento do campo, questões concernentes a equacionamento da terra, tensões no campo entre latifúndio – monocultura – agronegócio – agricultura familiar, conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Não somente para obtenção de conhecimentos, mas para formação de uma consciência crítica, que são elementos essenciais para o exercício da profissão. Pode-se depreender que, imbuídos destes conhecimentos, os educadores farão leituras mais assertivas acerca das necessidades da comunidade e da escola, ampliando sua atuação e o cumprimento do seu papel como agente conscientizador. De acordo com Machado (2008, p. 15):

Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Não somente no âmbito da educação profissional, em qualquer lugar ou área de atuação os professores precisam adequar-se às mudanças do mundo do trabalho em seus vários segmentos, precisam ser curiosos como destaca Freire (2017, p. 83) “[...] *sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*”. Seu discurso instiga a atitude questionadora, a criticidade:

[...] enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Para um bom desempenho, os mestres da educação precisam ter um olhar investigativo para todas as mudanças que ocorrem na sociedade, é um aprender contínuo. E hoje, mais do que nunca, para consecução dos propósitos educacionais, os docentes precisam incentivar em sala-de-aula as reflexões sobre valores e sobre diversidade, pois o

aprimoramento intelectual passa por essas questões. Segundo Pérez Gómez (2000, p. 47 apud OLIVEIRA, 2018, p. 148):

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários.

As escolas que adotam a Pedagogia da Alternância rompem com as concepções tradicionais e exigem dos monitores competências e atribuições que vão além das práticas do sistema regular de ensino, como os capítulos anteriores demonstraram. Esse sistema carimbou a marca de uma educação comprometida com a cultura e com o trabalho das famílias camponesas, e ela não se fixa essencialmente na qualificação profissional do alunado para o mercado de trabalho, vai além, busca propiciar a formação geral das pessoas em todas as dimensões (intelectual, social, humano, cultural, econômico e espiritual), o que estimula a autonomia dos estudantes, contribuindo para sua leitura de mundo, para que se tornem sujeitos críticos e atuantes em seu meio (GIMONET, 2007). Investem numa educação para formar personalidade, produzida em sala-de-aula e fora dela, na cotidianidade, na convivência, nos diálogos, trocas e debates, considerando que toda formação deve englobar o estudo da ética, despertando para o exercício da cidadania. Conforme Martins (2019, p. 46):

Hoje entendemos por cidadania o conjunto das referências dos indivíduos (familiares, profissionais, religiosas, étnicas etc.) e o conjunto das suas ligações sociais (associações, sindicatos, partido político etc.), conjugados entre si e vividos num contexto sócio-político-econômico-ambiental e cultural, reconhecendo os direitos e cumprindo os deveres.

Este é o homem e a mulher que a Pedagogia da Alternância deseja formar, conscientes de suas responsabilidades e direitos, preparados para o mundo do trabalho e para a vida. “*A formação humana da criança como tarefa educacional consiste na criação das condições que guiam e apoiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro [...]*” (MATURANA, 2000, p. 11). Este é um conceito também aplicado aos adolescentes e jovens. A Escola Família Agrícola de Orizona, em sua proposta pedagógica se preocupa em inserir valores da liberdade, igualdade, fraternidade, dignidade e do respeito às pessoas (Regimento Escolar, 2015, s/p). Na opinião de Freire (2017, p. 34) “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, durante a formação em qualquer nível do ciclo os estudantes aprendem a explicitar suas dúvidas, confrontar pontos de vista, refletir sobre a ação e desvendar problemas.

Os educadores através de seus aportes teóricos e experienciais, conduzem os jovens a “se encontrar na vida”, participam das questões de carreira e de outras projeções para o futuro, com isso, se tornam determinantes no processo de construção do indivíduo e na relação deste para com o mundo que o cerca. No caso específico da Pedagogia da Alternância, as relações são ampliadas, cabendo aos educadores serem mediadores das estadias no meio socioprofissional e no meio escolar, de forma que a escola seja espaço aprendizagem e de regulação, mas também de amparo e cooperação (GIMONET, 2007). Para este autor a articulação de tempos e espaços na Pedagogia da Alternância ocorrem da seguinte forma:

Quadro 2. Um processo de alternância em três tempos

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. O meio
Experiência Observações, investigações, análise (saberes experienciais)	Formalização-estruturação Conceituação (saberes teóricos e formais)	Aplicação-ação Experimentação (saberes-ações)

Fonte: GIMONET (2007, p. 30)

Os três tempos da Alternância englobam escola, família e comunidade, para ganhar eficiência devem ser planejados e organizados. Neste processo busca-se “realizar uma interlocução de saberes, aliando o saber que os estudantes adquirem com a família no dia-a-dia da propriedade, saberes que foram passados através das gerações com os conhecimentos acadêmicos [...]” (FERREIRA, 2011, p. 84). Esse sistema de ensino nasceu através dos esforços de pais sindicalistas “[...] eram atores engajados em seu meio. Estavam impregnados da preocupação pelo futuro de seus filhos, de sua profissão, da agricultura, da vida rural” (GIMONET, 2007, p. 22). E a ideia de sucessão de tempos e espaços na formação surgiu pela necessidade que esses pais tinham de manter seus filhos e filhas ajudando na propriedade rural familiar. "O nascimento de um CEFFA se dá ainda hoje com base na participação popular e no desejo coletivo de uma comunidade em construir uma escola que atenda a sua realidade social, cultural e os seus anseios de sociedade e de mundo" (FROSSARD, 2018, p. 148).

[...] educação é, antes de tudo, formação da consciência, aquisição de conhecimento do real, aquisição essa que se faz em sociedade. Os homens educam-se, adquirem consciência, na relação que estabelecem entre si e com a natureza em condições concretas de vida. A educação, portanto, faz-se em diferentes práticas, não só na prática escolar. [...] a História da Educação no Brasil é, geralmente, a história das propostas educativas do sistema escolar. A prática das igrejas, da imprensa, dos sindicatos, dos partidos políticos, da família e outras mais ficam fora da História da Educação, como se não fossem educativas (LOUREIRO, 1982, p. 8-9).

Esse conceito de que a educação não se faz somente no ambiente escolar está expresso no primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). A EFAORI na sua gestão associativa conta com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos, para promover educação e profissionalização de qualidade, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é construído com a participação da família, através da vivência/experimentação para aliar educação com ações de desenvolvimento (PPP, 2015, s/p). Ele acontece associado à família não somente por ser este um princípio da Pedagogia da Alternância, mas também pelo fato de que muitos projetos são implantados na propriedade familiar, então é preciso que a família concorde, apoie e participe. Se for este o caso, existe a recomendação para que o tema também seja escolhido em conjunto com a família.

No trabalho conjunto no campo, entre pais e filhos, podem ocorrer conflitos intergeracionais, ou seja, tensionamentos nas relações entre pais e filhos, por exemplo por divergência de ideias, valores e visões de mundo, ou por situações em que os pais não aceitam

propostas inovadoras dos filhos (AGUIAR; STROPASOLAS, 2010). “A formação em Alternância possibilita, instiga e problematiza o encontro entre: o velho e o novo; o ideal e o possível; o sair e o ficar; o individual e o coletivo [...]” (POZZEBON, 2015, p. 97). Na Alternância, os monitores entram nessa relação, com a função de “auxiliar na qualificação e adequação dos projetos às distintas realidades diagnosticadas” (POZZEBON; CHARÃO-MARQUES, 2016, p. 77).

Obrigatoriamente os estudantes devem desenvolver e defender o Projeto Profissional do Jovem como algo que vão de fato concretizar futuramente, ou seja, com foco na inserção profissional. Ele equivale a um Trabalho de Conclusão de Curso, sendo um requisito obrigatório para obtenção do diploma (PPP, 2015, s/p). É um instrumento pedagógico e um elemento curricular ao mesmo tempo, que pode imprimir um maior dinamismo aos alternantes, seja para prática de atividade de produção como fonte de renda ou na preparação para uma graduação. Para Santos e Pinheiro (2005, p. 41):

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

A banca examinadora avalia e decide em conjunto se o (a) estudante está apto a receber o certificado de conclusão de curso, na análise são observados dois pontos acerca do conhecimento técnico. **Avaliação do projeto escrito:** linguagem técnica, conhecimento técnico, referencial teórico, empreendedorismo e viabilidade. **Avaliação da apresentação oral e arguição:** domínio do assunto, clareza e objetividade na exposição, qualidade e organização do material da apresentação e esclarecimento prestados à banca examinadora. Será observada a postura na apresentação e observância do tempo determinado, os estudantes têm de quinze a vinte minutos para apresentação (Ficha avaliativa do PPJ, s/d).

A EFAORI, em Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio, procura respeitar a fase e as características de cada turma, de modo que sejam acolhidas em suas demandas singulares. Contudo, existe uma proposta inicial que sugere o seguinte rito (PPP, 2015, s/p): **Primeiro ano:** início do processo de construção de sua identidade social em interações fora do âmbito familiar (história de vida, da estrutura familiar, da organização do trabalho familiar); **Segundo ano:** nesta etapa o/a estudante, por meio de situações significativas de aprendizagem, é capaz de apropriar-se de práticas e rotinas que possibilitam o desenvolvimento de competências já adquiridas e da aprendizagem de conteúdos técnicos de maior abrangência (o meio/território, produção e economia local, mercado, créditos, políticas públicas etc.);

Terceiro ano: no terceiro ano de vivência e formação o estudante passa a elaborar conceitos que envolvem níveis crescentes de abstração e complexidade e a exercer o seu papel de estudante de forma mais autônoma. Torna-se mais questionador (a) e crítico (a), estabelece hipóteses, coordena grupos, amplia sua compreensão da realidade, percebe que é necessário despender tempo e esforço cognitivo para realizar determinadas tarefas e alcançar as metas traçadas, estabelecendo um plano de trabalho. A princípio o estudante desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos referentes à sua realidade e dimensão sócio-política, cultural e econômica. Os

alternantes transitam pelos aspectos teóricos e práticos, e pelas experiências e análises conjuntas da própria realidade e as dos seus pares, desenvolvem um olhar mais amplo, o que culmina, entre outras coisas, na elaboração de projetos para atuação profissional e social, desenvolvidos durante todo o percurso formativo. No início são pequenos projetos, aplicados na escola e na propriedade familiar, mas ao final do curso precisam apresentar seu grande projeto de pesquisa, o Projeto Profissional do Jovem. Segundo Begnami (2006, p. 41):

O (a) jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que pretende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviços, bem como continuação dos estudos. No último ano, ele (ela) sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.

O PPJ é onde culmina todo processo formativo da Alternância, um fechamento de ciclo com a exposição de conhecimento acumulado por parte dos estudantes e aplicação prática para transformação do seu meio. Construí-lo se torna uma oportunidade de descobrir possibilidades de intervenção em seu meio, algumas escolas permitem o desenvolvimento em grupo, dependendo da natureza do projeto (BEGNAMI, 2010). O compromisso do educador com a qualidade dos serviços prestados, o amor por seu ofício, são elementos que geram reciprocidade e empatia. “Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2006, p. 41). O curso da EFAORI visa a preparação de um profissional competente, sensível à realidade do campo e preocupado com o impacto de suas ações no meio ambiente, para o trabalho como autônomo, pequeno agricultor ou técnico em empresa pública ou privada. Na construção do primeiro capítulo desta dissertação, ao pesquisar a Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO, encontramos o mesmo conceito no Plano de Curso do Curso Técnico em Agropecuária da referida escola, o perfil profissional que se pretende alcançar com a conclusão:

O Técnico em Agropecuária é o profissional competente para atuar junto a empresas públicas e privadas do setor rural, em atividades de gestão, planejamento, produção animal, vegetal e agroindustrial. Sua formação estará pautada para atender de forma sistemática às necessidades de organização e produção no segmento da agricultura e/ou pecuária familiar e do desenvolvimento sustentável regional, contribuindo para o fortalecimento dos saberes, da cultura, a partir de uma atuação cidadã crítica, autônoma, criativa e empreendedora, comprometido com o desenvolvimento social, científico, tecnológico e à conservação ambiental (PPP - EFAU, 2015, s/p).

A EFAORI tem o compromisso de oferecer uma formação técnica empreendedora, que privilegie sistemas agrícolas sustentáveis. Na Alternância a educação entra no processo de incorporação de conceitos às práticas cotidianas dos agricultores familiares, sendo que ora família-escola conjugam conhecimentos, ora um acrescenta conhecimento ao outro. Nascimento (2005, p. 158-159) ressalta que: “a escola do campo é chamada a contribuir no debate e na construção de um projeto nacional, popular e alternativo de desenvolvimento do meio rural”. Considerando que este sistema de ensino prima por projetos que sejam desenvolvidos com práticas ecologicamente viáveis na relação homem - meio ambiente, ao ingressar na escola, cada estudante toma conhecimento de imediato dos pilares norteadores dessa formação, assim como sua família, ou seja, são direcionados a tomada de consciência do cuidado com o meio ambiente.

Nos CEFFAs, a agroecologia é, e deve, ser vista como uma opção em defesa da vida e dos valores da cultura camponesa. Não somos os donos e donas da terra, somos antes usuários desse elemento. Somos responsáveis pelo que legaremos aos que vierem depois de nós. (SILVA; PEIXOTO; DAL'ACQUA, 2009, p. 37).

O Município de Orizona está numa região predominantemente agropecuária, com isso, o Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio ofertado pela EFAORI, ajuda a suprir a demanda por mão-de-obra nas fazendas e nas empresas ligadas ao agronegócio. Seus estudantes são principalmente filhos e filhas de agricultores familiares, que através da terra produzem alimentos para o sustento da família, com perspectiva de obterem excedentes para serem comercializados, muitos desses agricultores já contam desde cedo com a mão-de-obra familiar, com a expectativa de que a formatura do filho ou filha reforce a continuidade da atividade (PPP, 2015, s/p). “No período em que o estudante se encontra no meio familiar é prevista a “realização de trabalhos de pesquisa e de atividades de implementação de projetos práticos, segundo a natureza da atividade agrícola da unidade produtiva da família do aluno” (SILVA, 2003, p. 98). Em relação ao PPJ:

Espera-se que a família se insira no processo de implantação do projeto, participando junto com o filho. Também deve a família se responsabilizar junto com o aluno pela continuidade do projeto, suas futuras readaptações ou ampliações, mesmo que o jovem se encaminhe para o mercado de trabalho (UNEFAB, 2006, p. 61).

Como essa educação se desenvolve por meio de conhecimentos teórico-práticos, tendo a família do estudante integrada à escola, participando das tomadas de decisões e da operacionalização, ambos os conhecimentos devem estar presentes de alguma forma na Sessão Escola e na Sessão Família, complementando-se. Esse movimento que dá fluidez à alternância. A reciprocidade na construção do conhecimento, gera fortalecimento de laços entre os integrantes da comunidade escolar e da comunidade local. Todos têm a oportunidade de ensinar e aprender, podendo os estudantes e os co-formadores se tornarem agentes de desenvolvimento comunitário.

O desenvolvimento dos projetos, com êxito, mostra-se possível com o envolvimento e o engajamento das famílias, dos educadores e de uma série de parcerias locais. Esta articulação para a elaboração e implantação destes projetos, dentro do processo formativo pretendido, passa a interferir e impactar diretamente na vida da família agricultora, na comunidade e no território, por isto, o PPJ pode ser considerado um instrumento de ação e intervenção. Por outro lado, no que se refere à contribuição para o desenvolvimento do meio, a execução plena da potencialidade dos projetos coloca desafios importantes, e/ou políticas públicas específicas (POZZEBON, CHARÃO-MARQUES, 2016, p. 84).

Na multiplicidade de encontros a aprendizagem é favorecida, as escolas quando promovem visitas externas de estudo diversificam os campos de experiências dos estudantes, à medida que eles absorvem um outro exemplo de prática profissional, vão comparar com aquilo que já conhecem e/ou relacionar com os aportes teóricos que possuem. E na realização do projeto, os estudantes são influenciados pelo ambiente social, sendo comum buscarem em sua rede de relacionamento, parcerias para implementá-lo. Vizinhança, cooperativas, comunidades e outros, podem se tornar espaços produtivos, de difusão de conhecimentos. Vivenciando variadas situações de trabalho os estudantes ampliam sua visão crítica e

capacidade técnica (POZZEBON, 2015). Segundo Vergutz (2013, p. 74) a Pedagogia da Alternância:

[...] oportuniza trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e associações com os saberes da família e da comunidade e os saberes da escola, possibilita que haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar, bem como apontar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educativa.

No caso específico dos CEFFAs, por trabalharem com associação, dão centralidade a outros sujeitos, que cooperam com a gestão e a formação em si, pessoas “comuns” aqui definidas no sentido de pessoas que não são educadores de formação, tem a oportunidade de serem sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem. Uma das orientações para a construção do Projeto Profissional do Jovem é que o estudante faça a ligação do conhecimento que adquiriu em sua trajetória escolar com o conhecimento que adquiriu na propriedade familiar, para que seja embasado na realidade familiar (PPP, 2015, s/p).

Os estudantes contam com a orientação de um monitor ou monitora na construção do Projeto Profissional do Jovem, e se decidem também implantar o projeto no decorrer do curso, recebem o auxílio da equipe de educadores da escola para ajustes e aprimoramento, o que pode ser mais vantajoso do que deixar para depois da formatura (PPP, 2015, s/p). Para construí-lo, os alternantes deverão fazer uma pesquisa de mercado, uma revisão de literatura, trata-se de um trabalho que abrange diversas áreas de conhecimento, no qual o jovem dispõe de objetivos e metas a serem empregadas em prol da implantação ou tecnificação de alguma atividade na propriedade (Guia de normatização para trabalhos acadêmicos, 2020, p. 3). Segundo a coordenação pedagógica da EFAORI, hoje a escola possui monitores com graduação nas seguintes áreas: medicina veterinária, geografia, química, agronomia, matemática, letras e pedagogia. São ao todo dez monitores, sendo que dois possuem também o curso técnico em agropecuária. Na sua execução do projeto são analisados os seguintes aspectos (BORGES *et al.*, 2012, p. 50-51):

1) Análise comercial ou estudo de viabilidade econômica (do produto a ser produzido, do serviço a ser implantado ou do tipo de benefício a ser proposto); 2) Estudo técnico (de equipamentos, de instalações); 3) Estudos de impactos (econômicos, sociais e ambientais); 4) Estudo econômico (orçamentos, créditos, investimentos, rentabilidade, custo-benefício);

O projeto deve ser compatível a realidade local/regional e com as condições de quem executa. Neste primeiro bloco é possível perceber que são necessárias avaliações de custo/benefício das atividades e projeções de impacto socioambiental, para se concretizar um projeto com viés agroecológico e sustentável. Os responsáveis pelo projeto precisam realizar diagnósticos concretos, enxergar necessidades e potencialidades, e entregar um projeto pronto para ser implementado, de forma que seja viável sob a ótica econômica, social e ambiental. Podendo ser desenvolvidos com tecnologia simples e até sem cunho lucrativo, como por exemplo os que tratam da recuperação de áreas degradadas.

5) Planejamento (cronograma de atividades e execução, cronograma físico-financeiro), indicadores de resultados e viabilidade; 6) Metodologia de execução; 7) Análise de dados, cuidados e manejos, enfim, todos os procedimentos que cabem desde a implantação até a finalização do projeto; 8) Aspectos conclusivos (resultados – econômicos, científicos, técnicos, outros, maiores dificuldades e obstáculos superados).

Percebe-se que na construção do PPJ exige-se dos estudantes teoria, metodologia, planejamento, manejos, discriminação de produtos e equipamentos, previsão de custo e de resultados e foco na preservação dos recursos naturais. Funciona como um ensaio para a vida

profissional. A parte escrita deve ser apresentada dentro das normas gramaticais e metodológicas, com estruturação e ordenação do conteúdo da apresentação, que deve ser bem elaborado, abrangendo todo o conjunto de informações inerentes à atividade que se propõe executar ou produto a ser gerado. Existe ainda a orientação para que se diversifique a atividade familiar produtiva, com redução de custo e insumos, ao mesmo tempo com planejamento para que se desenvolva de forma mais consciente e sem grande impacto ambiental. Como resume Begnami (2010, p. 73):

O PPJ pode e deve ser orientado numa perspectiva de diversificação profissional no campo, compreendendo que o rural não se limita às atividades agrícola e pecuárias. Os projetos podem ser elaborados no campo produtivo, da transformação e agregação de valores aos produtos e dos serviços no campo.

O Projeto Profissional do Jovem deve ser defendido durante a formação, já a implantação dependerá da vontade do estudante, sendo recomendável que a escola faça um acompanhamento, que cobre o retorno mesmo que o projeto não tenha dado certo, pois é importante saber quais foram as falhas, correções e o aprendizado (UNEFAB, 2006). Ele é “o instrumento pedagógico mais recente da formação por alternância” (BEGNAMI, 2010, p. 72). Segundo esta autora, sua aplicação no Brasil teve início em 2003. Vale destacar que esses centros “mantêm autonomia para usar, criar e adequar o uso dos instrumentos pedagógicos” (POZZEBON; CHARÃO-MARQUES, 2016, p. 76). Sendo muito importante essa liberdade, pelo fato do Brasil ser um país extenso e com grandes diferenças regionais. Especificamente sobre o PPJ:

No Brasil, não há muitos precedentes quando o assunto é o roteiro adotado pelas EFAs para a elaboração de projetos profissionais, tampouco, existem muitas informações bibliográficas sobre tal metodologia. Por outro lado, a ideia central não é estabelecer um padrão a ser seguido, ao contrário, é contribuir com reflexões que possam, a partir da experiência acumulada, qualificar os percursos formativos dos jovens.

A EFAORI atende adolescentes oriundos do meio rural que buscam uma formação técnica, com isso a escola tem o compromisso de tornar o trabalho no campo mais qualificado, porém não se trata apenas de formar e inserir profissionais no mercado de trabalho, mas de dar ferramentas para que esses sujeitos sejam ativos em seu meio, agentes de melhoria das condições de vida da comunidade ou região, isso está implícito nos princípios metodológicos e filosóficos da Pedagogia da Alternância.

Do nosso ponto de vista e dos que veem a importância da educação no contexto histórico de mudança social e de construção de modelo de sociedade, mais inclusiva, democrática, igualitária e solidária, os processos educativos devem estar orientados para formar sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, pensando-se em uma cidadania participativa, em que a formação científica e técnica estejam a serviço da construção de sociedades inclusivas (MEDEIROS, 2012, p. 60).

Esta autora destaca a educação emancipatória, a qual ela acredita que somente articula com a vida se acontecer por meio de uma intenção coletiva e de compartilhamentos. “A PA é reconhecida pelos movimentos sociais como uma Pedagogia própria e apropriada a uma educação crítico-emancipatória destinada à formação dos povos do campo” (SILVA, 2019, p. 821). PA é a abreviatura de Pedagogia da Alternância. Como vimos, muitas unidades têm sua

origem no campo e buscam fortalecer a agricultura através de ações educativas articuladas, com vistas à melhoria do meio ambiente. Elas trabalham com a autossustentação, recebem contribuições dos familiares dos alternantes e buscam parcerias, mas para o sucesso desse sistema é imperativo que existam políticas públicas que reconheçam e respeitem o identitário dos sujeitos do campo e políticas de formação de educadores e educadoras para atuarem na especificidade social e cultural desses povos, reconhecendo seus direitos.

Essas escolas seguem na direção do enfrentamento da situação de abandono, o poder público é acionado, chamado a contribuir, são apontadas alternativas para o campo e caminhos para prosseguimento por parte dos alternantes. Para Bicalho (2018, p. 96) “As políticas públicas de educação do campo em diálogo com os movimentos sociais, constituem-se em mecanismos para fazer emergir sonhos e esperanças [...]”. Não se trata de apenas evitar a precariedade do ensino no campo, mas de tê-lo verdadeiramente como um direito, ou seja, espera-se a garantia assegurada em lei, do permanente funcionamento das instituições escolares no/do campo, com ensino contextualizado e capacitação dos educadores, para a construção de uma sociedade mais desenvolvida técnica e economicamente, enfim, que atenda aos anseios da população do campo e contemple os princípios da Educação do Campo.

Dentre os instrumentos da Pedagogia da Alternância, o Projeto Profissional do Jovem é o que “empodera o estudante por meio da apropriação dos saberes da ciência vinculados ao desvelamento de horizontes para atuação profissional no campo” (GERKE; FOERSTE, 2019, p. 91). Trata-se de uma das estratégias adotadas pela Pedagogia da Alternância para encontrar possibilidades concretas frente à qualificação profissional dos alternantes, uma oportunidade de imprimir um maior dinamismo ao campo e de colocar em prática ideias individuais e coletivas. Todo o conhecimento decorrente da aplicação deste instrumento pedagógico, se bem aproveitado, pode favorecer o trabalho dentro das propriedades rurais familiares dos estudantes. Os técnicos em agropecuária podem contribuir para o aprimoramento da produção animal e vegetal, na propriedade rural familiar ou em propriedades rurais de terceiros. Atuar em diversas áreas do setor agropecuário, em empresas públicas ou privadas, prestando assessoria técnica, gerência ou venda de máquinas e implementos agrícolas, insumos, fertilizantes, ou podem se tornar micro, pequenos ou grandes empreendedores.

Neste capítulo buscamos identificar todo o campo de possibilidades que o Projeto Profissional do Jovem oferece ao alunado das escolas famílias agrícolas, e identificar nesse processo o papel dos monitores e das famílias pertencentes a associação escolar. Vimos que o intercâmbio de conhecimentos entre escola, família e comunidade, e os valores humanos transmitidos fazem toda diferença para que os alternantes tenham uma formação completa. Através deste instrumento pedagógico introduz-se a iniciação científica e assim os alternantes conhecem e praticam o conjunto de atividades sistematizadas que uma pesquisa requer, o que favorece suas carreiras e as pesquisas em nível superior, caso optem pela continuidade dos estudos. É relevante, ainda, pois envolve o exercício de resoluções de problemas, o que aumenta o leque de experiências dos estudantes e beneficia a percepção de suas vocações profissionais. Por fim, as reflexões que se apresentou neste capítulo sinalizam que o Projeto Profissional do Jovem pode significar uma ajuda na inserção socioprofissional, além de ter um efeito multiplicador na comunidade, pela troca que ocorre nos contatos pessoais diversos e nos contatos decorrentes das relações produtivas estabelecidas, podendo impactar positivamente a geração de renda na região.

3.2 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida através do estudo de caso, com aplicação de questionário *online* com perguntas abertas e fechadas, para egressos do Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio. O questionário foi desenvolvido com uma introdução para

apresentação da pesquisa, estruturado em três partes: perfil (vida pessoal, familiar e social), situação escolar e projeto profissional do jovem; visando conhecer alguns aspectos da trajetória de formação e pós-formação, relacionados a família, inserção socioprofissional e construção/implementação do Projeto Profissional do Jovem.

No decorrer da pesquisa foram realizados trabalhos de campo no cotidiano escolar, em três encontros com funcionários, educadores e estudantes, o primeiro ocorreu em 08 de junho 2018 para apresentação da proposta de pesquisa para equipe gestora, requerendo a autorização da direção. Assim que o estudo foi autorizado a diretora fez a apresentação da proposta de pesquisa e da pesquisadora, para docentes e estudantes que se encontravam tomando café no refeitório, na oportunidade foi possível conversar com eles e conhecer outros ambientes da escola. O segundo encontro ocorreu em 30 de julho 2018 para conversas e levantamento de dados da escola, e o terceiro encontro ocorreu em 03 de julho de 2019 para levantamento de dados dos estudantes egressos.

Os sujeitos da pesquisa são jovens egressos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, maiores de idade e convidados a participar de forma voluntária. As informações dos egressos foram obtidas através da Secretaria Escolar, que disponibilizou duas listas com nomes, telefones e e-mails, porém a escola não dispunha dos dados de todos os diplomados. O coletivo pesquisado compreende um universo de duas turmas, escolhido em virtude do desejo de que fosse uma pesquisa com dados recentes, mas com turmas que tivessem com pelo menos três anos de conclusão, para uma melhor análise quanto a implantação do Projeto Profissional do Jovem, já que alguns egressos não executam o projeto durante o percurso formativo, nem logo após a formatura.

De posse dos contatos, o questionário para coleta de dados foi elaborado no *Google Forms*, uma plataforma que possibilita a formulação de questionário *online* e um primeiro tratamento e tabulação dos dados, gerando gráficos e planilhas. Após esta etapa, foram realizados contatos telefônicos com cada egresso, momento em que a pesquisadora informou a intenção em tê-los como participantes, destacando que se tratava de uma pesquisa de mestrado de cunho científico e educativo, em que a identidade dos participantes seria resguardada, com uso de nome fictício ou número para identificação. A primeira turma com ano de conclusão 2014, envolvendo 17 jovens, e a segunda com ano de conclusão 2016, envolvendo 9 jovens, perfazendo um total de 26 egressos.

Depois foi-lhes encaminhado por e-mail um Termo de Consentimento Livre Esclarecido contendo informações adicionais e o link para acesso ao questionário *online*. Os egressos receberam a informação de que o prazo para preenchimento do questionário seria de 20 dias, de 12/06/2020 a 01/07/2020. Transcorrido o prazo, dos 26 (100%) egressos contatados, 09 (35%) se disponibilizaram a responder à pesquisa. Os dados coletados ficaram armazenados no banco de dados da Plataforma *Google Forms*, a partir daí já foi possível formar tabelas e gráficos, realizar a análise e discussão dos dados da pesquisa.

Em função da declaração de Emergência Sanitária Internacional da Organização Mundial da Saúde, devido a epidemia de COVID-19 (doença infecciosa causada pelo coronavírus), ocorrida no país em março de 2020, adotou-se medidas de prevenção e combate a evolução da doença, entre elas o distanciamento social. Em relação as produções científicas, a depender do caso, houve adaptações e adiamentos. No projeto inicial da presente pesquisa indicamos que a coleta de dados se daria por meio de questionários (egressos) e entrevistas (egressos e educadores), mas diante da situação emergencial que limitou encontros e pesquisa de campo, em um primeiro momento adiou-se a programação de entrevistas até que a situação fosse normalizada. Posteriormente, em contato com funcionários da escola pesquisada, foi informado que estavam num momento de intenso trabalho, direcionando seus esforços para cumprir o calendário escolar e as medidas urgentes e necessárias, que envolviam atividades não presenciais, por meio da Educação a Distância (EaD).

Diante disso, decidiu-se coletar dados somente por meio de questionário *online*, começando pelos egressos. Aqui no estado de Goiás onde a pesquisa aconteceu, as restrições foram intensificadas a partir de junho, e devido ao agravamento da disseminação do vírus, se tornaram mais rígidas em julho, ocorrendo o chamado *lockdown*, situação em que o governo local restringiu a circulação da população em lugares públicos, permitindo apenas, e de forma limitada, para questões essenciais. A coleta de dados com egressos foi finalizada em junho, já com educadores se tornou inviável, pois encontravam-se finalizando o primeiro semestre letivo, preparando o segundo e em vias de entrar de férias. No próximo tópico apresentamos a discussão dos resultados da pesquisa. Lüdke e André (2017, p. 5) acreditam que o pesquisador não enfrenta os fatos e dados do estudo “desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado”. A partir da coleta dos dados foi feita uma análise com base na teoria existente sobre o assunto, conhecimentos produzidos na área e as evidências que a presente pesquisa apresentou.

3.3 Análise e discussões dos resultados

Este tópico apresenta primeiro o conjunto de dados que expressam as informações dos respondentes e depois a análise desses dados, realizada com base nos pressupostos teóricos discutidos na presente dissertação. Dados determinantes para avaliação da contribuição social que a formação ofertada pela EFAORI pode proporcionar. Para essa análise buscou-se considerar a satisfação das necessidades dos indivíduos em sociedade e as relações que se estabelecem, por isso a coleta de informações envolveu vida pessoal, familiar e social, situação escolar e experiência com o Projeto Profissional do Jovem.

Optou-se pela aplicação de questionário *online* para coleta de dados, produzido no *Google Forms*, um aplicativo que oferece gerenciamento das respostas. Encaminhou-se o questionário para um total de 26 egressos e foi obtido o retorno de um total de 09 questionários respondidos. O questionário foi composto por 22 perguntas, nas modalidades: aberta, fechada, múltipla escolha e caixa de seleção. E foi estruturado em três partes: 1) Perfil do egresso (gênero, estado civil, idade, meio onde vive, trabalho e renda); 2) Situação Escolar (ensino, inserção social e continuidade nos estudos); 3) Projeto Profissional do Jovem (tema, envolvimento da família, aprendizado, inserção profissional, implantação e benefícios para vida).

Abaixo são apresentados os sujeitos da pesquisa e suas percepções, priorizou-se as respostas que mais interessavam à temática discutida. Os sujeitos foram representados nos registros de suas escritas como Participante 1, Participante 2 e assim sucessivamente. A primeira parte do questionário, destinada ao conhecimento do perfil dos egressos, começa com a pergunta do nome, sendo opcional. As perguntas seguintes trataram de gênero, estado civil e idade, e os resultados indicam que 66,7% declararam ser do gênero feminino e 33,3% declararam ser do gênero masculino. Portanto, na adesão à pesquisa predominou o gênero feminino. Entre os egressos pesquisados 88,9% são solteiros e 11,1% são casados, e nenhum respondente marcou as opções separado (a) e outros. Eles encontram-se numa faixa etária entre 22 e 26 anos, prevalecendo 23 anos (44,4%). Trata-se de um grupo jovem, talvez por isso a maioria não tenha casado ainda.

5. Atualmente você reside:

9 respostas

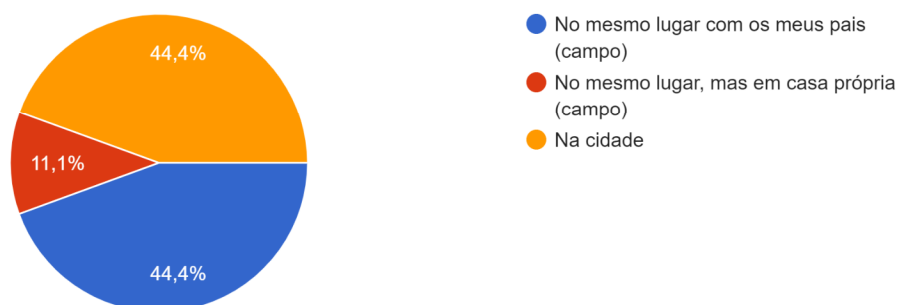


Gráfico 1 – Local de residência dos egressos

Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2020.

Conforme já destacado no primeiro capítulo dessa dissertação, a proposta da Pedagogia da Alternância não é ser simplesmente um meio de acesso e permanência do estudante no campo, mas um movimento de luta para que o homem do campo tenha plena liberdade de escolha, ou seja, que por circunstâncias sociais adversas ele não seja obrigado a se fixar no campo, nem tão pouco seja expulso dele (NOSELLA, 2006). Contudo, segundo Costa (2014, p. 2-3) “[...] as EFAs fundamentam-se na assertiva de que quando se tem prosperidade no campo é possível diminuir tal migração e criar possibilidades para que os jovens vivam no meio rural”. Para esta autora a juventude tem um papel fundamental no processo histórico do campo, ela acredita que muitas vezes suas ações e interações repercutem na manutenção ou descontinuidade das atividades existentes. A referida autora está se referindo a sucessão familiar rural, os jovens que têm afinidade com o campo num determinado momento passam a contribuir com o seu trabalho e posteriormente sucedem seus familiares mais antigos no negócio, em muitos casos mantendo residência na cidade. Para Frossard "a permanência dos jovens no meio rural se estabelece por ações que visem fortalecê-los como parte da cultura e da vida rural" (FROSSARD, 2018, p. 256), sendo primordial verem as profissões que seus pais exercem no campo valorizadas. Porém, em nesta pesquisa importava saber se os egressos residiam no mesmo local, com os pais ou não, ou se mudaram para cidade, simplesmente para complementação da análise do perfil socioprofissional e não para aprofundamento da questão do êxodo rural ou da sucessão familiar. Nota-se que 44,4% dos jovens permanecem no mesmo local com os pais, 11,1% moram no mesmo local, mas em casa própria e 44,4% residem na cidade. No conjunto dos egressos pesquisados a condição de escolha do meio em que vive encontra-se equilibrada, com 55,5% residindo no campo e 44,4% residindo na cidade.

6. Qual é o seu vínculo de trabalho? (pode marcar mais de uma opção)

9 respostas

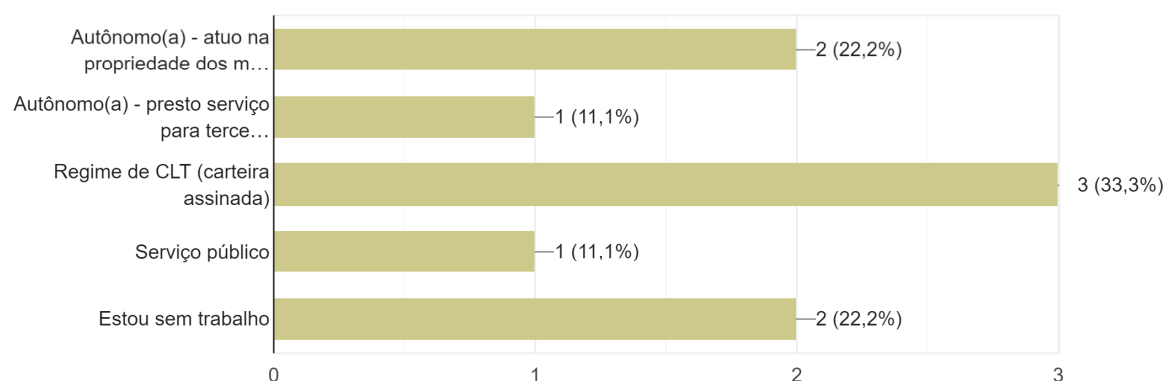


Gráfico 2 – Vínculo de trabalho

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

Interessava saber aqui, se os egressos estão trabalhando e de que modo, para análise da correlação educação e trabalho. Nos questionamentos da pergunta 6 “Qual é o seu vínculo de trabalho?” construímos as categorias: a) Autônomo(a) - atuo na propriedade dos meus pais, b) Autônomo(a) - presto serviço para terceiros, c) Regime de CLT (carteira assinada) e d) Serviço Público. Ao identificar as ocupações dos egressos na atualidade, notamos que 22,2% trabalham como autônomos na propriedade dos pais, 11,1% trabalham como autônomos (as) prestando serviços para terceiros, 33,3% dos respondentes trabalham no regime de CLT (carteira assinada), 11,1% trabalham no serviço público e 22,2% estão sem trabalho. Somadas as duas categorias de autônomos chegamos ao mesmo percentual dos que trabalham com carteira assinada, 33,3%. Se aglutinarmos todas as categorias dos que estão trabalhando chegamos a 77,7%. E sem trabalho são 22,2%, resultado semelhante aos de em outras pesquisas analisadas.

Na sociedade contemporânea, os aspirantes a um emprego tem que lidar com relações complexas que se estabelecem em torno da concorrência, por isso faz-se necessário a continuidade dos estudos (ensino superior, cursos de idiomas, capacitações de curta duração, etc) para acompanharem as demandas do mercado de trabalho. De acordo com Ferreira (2017) a falta de emprego para uma parcela da população é um problema recorrente em nosso país, fruto da instabilidade econômica e de transformações no mercado de trabalho, que envolvem arranjos produtivos, reestruturação produtiva, avanço das tecnologias, demanda por profissionais altamente qualificados, etc. Assim, vão se destacar os que estiverem em maiores condições de empregabilidade.

7. A sua remuneração mensal hoje se enquadra em qual faixa?

9 respostas

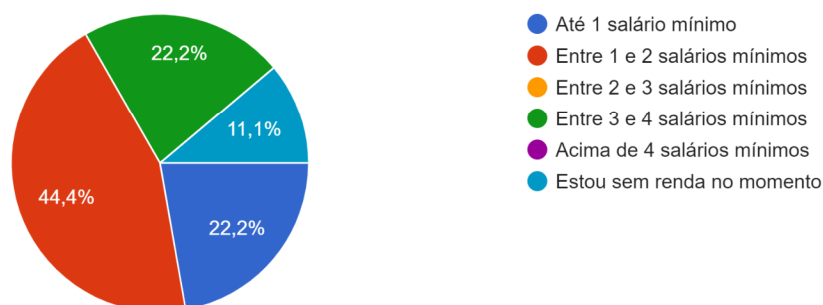


Gráfico 3 – Renda atual

Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2020.

Buscou-se identificar a renda atual dos respondentes, nos questionamentos da pergunta 7 “A sua remuneração mensal hoje se enquadra em qual faixa?” foram construídas as categorias: a) Até 1 salário mínimo, b) Entre 1 e 2 salários mínimos, c) Entre 2 e 3 salários mínimos, d) Entre 3 e 4 salários mínimos, e) Acima de 4 salários mínimos e f) Estou sem renda no momento. Nota-se que 22,2% dos respondentes indicaram renda de até 1 salário mínimo, 44,4% indicaram renda entre 1 e 2 salários mínimos, 22,2% indicaram renda entre 3 e 4 salários mínimos, 11,1% indicaram que estão sem renda no momento e duas categorias não foram indicadas.

LÜDKE e ANDRÉ, (2017, p. 21-22) entendem que “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas”. Os pesquisadores precisam conhecer características dos sujeitos da pesquisa, do ambiente onde vivem e/ou ambiente da pesquisa, as relações e leituras que estes fazem sobre determinadas questões, que somadas às próprias leituras do pesquisador (a), proporcionam maior embasamento para a compreensão do problema de pesquisa. No resumo da contextualização socioeconômica dos egressos nota-se que todos são jovens, boa parte do gênero feminino e maioria solteiros, residem no campo e na cidade, maioria trabalhando e com renda em torno de 1 a 4 salários mínimos. A segunda parte do questionário tratou da situação escolar dos egressos, começando por identificar o ano de conclusão do curso na EFAORI, num universo de duas turmas.

8. Que ano você concluiu o Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI)?

9 respostas

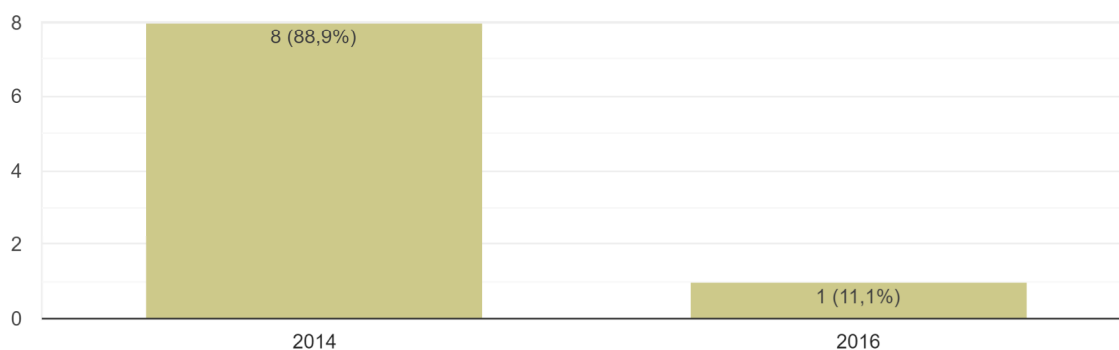


Gráfico 4 – Ano de conclusão do curso Técnico em Agropecuária

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

Através da pergunta 8 soube-se que no conjunto dos respondentes, 88,9% advém da turma que concluiu o curso em 2014 e 11,1% advém da turma que concluiu o curso em 2016. Já era esperada uma adesão maior por parte dos concluintes de 2014, pois na lista deste ano constavam mais nomes, portanto a maioria dos egressos pesquisados já são técnicos em agropecuária há pelo menos cinco anos.

9. Como você avalia a qualidade da Escola Família Agrícola de Orizona?

9 respostas

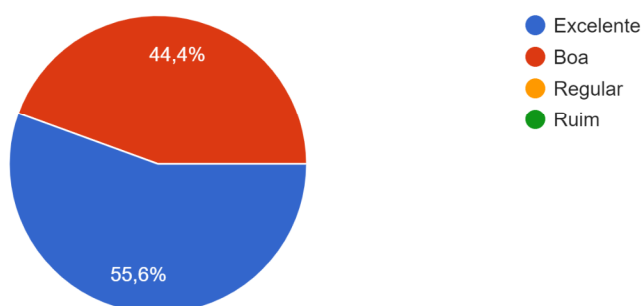


Gráfico 5 – Visão dos egressos quanto a qualidade da escola

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

A partir da pergunta 9 “Como você avalia a qualidade da Escola Família Agrícola de Orizona?” buscou-se um maior direcionamento para o objetivo geral do tema de pesquisa. Nota-se que 55,6% dos respondentes apontam que a qualidade da escola é excelente e 44,4% apontam que a qualidade da escola é boa. Nenhum dos respondentes indicou qualidade regular ou ruim para a escola. Trata-se de uma pergunta abrangente cujo resultado denota um grau de satisfação bem positivo por parte dos sujeitos da pesquisa. Segundo Sobrinho:

A responsabilidade social de uma instituição educativa diz respeito, então, centralmente, ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de

suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação (entendida como elevação humana em suas múltiplas dimensões), o desenvolvimento da sociedade democrática, o aprofundamento dos valores primordiais da vida em sociedade, dentre os quais a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade...(SOBRINHO, 2008, p. 195-196).

A EFAORI busca essa completude ao oferecer uma formação geral, humana e profissional, que estimula a discussão entre todos os envolvidos, para planejamento e resolução de problemas. Seu currículo segue a base comum do ensino médio integrado, incluindo atividades extracurriculares e de caráter social, artístico, cultural, desportivo e religioso, desenvolvidas em espaços para socialização, convivências e aprendizagem com os coletivos (internato, visitas externas, serões e outros). É uma escola que busca a formação para a vida. Por ser a educação uma prática humana, sua avaliação deverá ser um processo carregado de valores (SOBRINHO, 2008). Almeida e Betini apontam que a busca pela qualidade escolar

[...] vislumbra tanto os fatores internos à escola (estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc.), quanto os externos (estrutura e organização do entorno social, condições objetivas de subsistência das crianças atendidas, participação da família na vida escolar dos filhos etc.) compondo um todo que permita olhar para o processo de escolarização inserido no processo mais amplo de vida, sem que se vislumbre a escola como uma instituição isolada do meio social no qual está inserida (ALMEIDA; BETINI, 2016, p. 55).

Existe uma diversidade de realidades sociais e econômicas em nosso país, e quando se fala em Educação do Campo por exemplo os dispositivos legais ainda não insuficientes (FROSSARD, 2018). "A Legislação Educacional passou por um processo evolutivo mais lento que as transformações nas escolas do campo"(FROSSARD, 2018, p. 81). Dessa forma, os resultados das avaliações educacionais não se vinculam apenas à escola e seus profissionais, mas também ao seu entorno social e às políticas públicas. Portanto, "a construção da qualidade social em nossas escolas deve ser um processo de responsabilização partilhada" (ALMEIDA; BETINI, 2016, p. 59).

10. Você considera que os educadores (as) da EFAORI possuem um diferencial positivo em relação aos do ensino convencional?

9 respostas

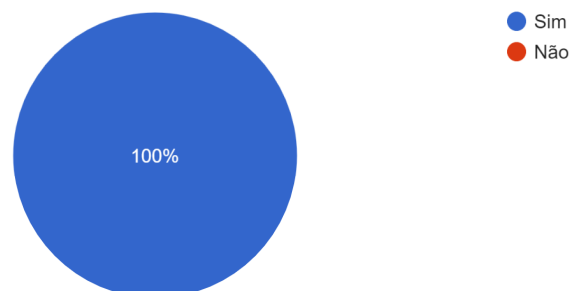


Gráfico 6 – Visão dos egressos em relação aos educadores
Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2020.

Interessava saber a opinião dos egressos em relação aos educadores, para isso foi lhes perguntado: “*Você considera que os educadores (as) da EFAORI possuem um diferencial positivo em relação aos do ensino convencional?*” (pergunta 10). Como demonstra o gráfico, a totalidade dos egressos pesquisados considera que os educadores da EFAORI possuem um diferencial positivo, se comparados aos educadores do ensino convencional. Acredita-se que essa unanimidade corroborou o resultado da pergunta anterior, ou seja, a visão positiva desse grupo de egressos sobre os educadores teve um bom peso na resposta sobre a qualidade geral da escola.

Fonseca (2008) analisou a trajetória de egressos da EFAORI, do surgimento da escola até o ano de 2006, e encontrou resultados positivos quanto a qualidade do ensino através da pergunta “*Você percebeu algum diferencial da EFA para com outras escolas?*”. A totalidade dos respondentes afirmou que sim, destacando a relação professor/aluno com o principal diferencial. Faz-se menção a análise de Fonseca (2008) para entender o desenvolvimento histórico da escola e percebemos que ela tem mantido bons índices de qualidade no decorrer dos anos, especialmente pela atuação dos educadores. O papel precípua do educador (a) é ensinar, agir ética e moralmente a favor do bem-estar da sociedade e instrumentalizar a juventude para conduzirem bem suas vidas e carreiras.

11. Ter estudado na EFAORI melhorou sua inserção na sociedade? (em comunidades, movimentos sociais e sindicais, trabalhos voluntários e outros)

9 respostas

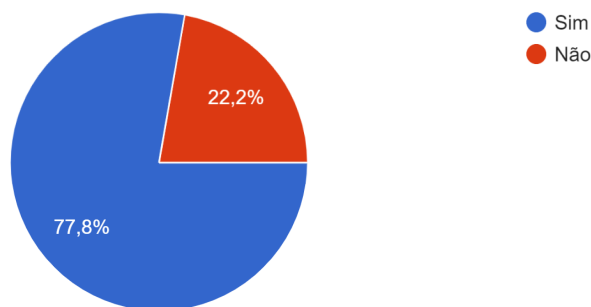


Gráfico 7 – Melhoria na inserção social

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

Buscou-se compreender se a formação ofertada pela EFAORI proporcionou melhoria na inserção social (em comunidades, movimentos sociais e sindicais, trabalhos voluntários e outros) dos estudantes pesquisados (pergunta 11). Conforme espelhou o gráfico, grande parte dos participantes respondeu que a escola proporcionou melhoria em sua inserção social - 77,8%, somente 22,2% respondeu que a escola não proporcionou melhoria em sua inserção social. No percurso dessa educação de *práxis* comunitária, gerida por educadores e outros trabalhadores pertencentes aos núcleos familiares dos alternantes, muitas ações são construídas coletivamente, em visitas técnicas, estágios, dentre outras. Ações que estimulam a participação ativa do alunado, melhorando sua inter-relação com o meio, a valorização da cultura local e a busca por soluções e alternativas. Interações que no conjunto propiciam melhorias para o campo e engajamento social, é o que prevê a proposta pedagógica e o resultado desta pergunta nos indica que a escola tem sido um veículo de inserção social dos jovens.

12. Você considera que a Formação em Alternância melhora o desenvolvimento familiar e/ou a propriedade rural familiar?

9 respostas

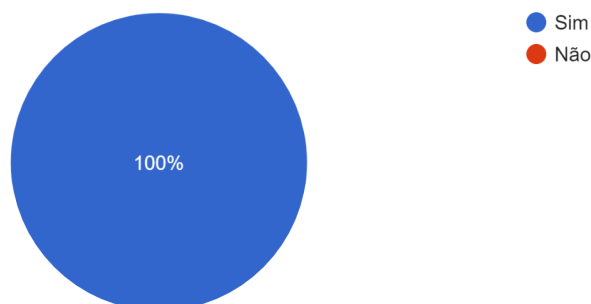


Gráfico 8 – Melhoria no desenvolvimento familiar ou na propriedade

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

Buscou-se aqui, compreender se a formação ofertada pela EFAORI proporcionou melhoria no desenvolvimento familiar e/ou na propriedade rural dos estudantes pesquisados (pergunta 12). Conforme espelhou o gráfico, a totalidade dos egressos apontou ter obtido melhorias no desenvolvimento familiar ou na propriedade rural familiar no decorrer da formação do curso técnico em agropecuária. Isso demonstra que a proposta pedagógica da escola consegue intervir diretamente no meio onde está inserida, significando um fator de desenvolvimento e de transformação social, sendo esse um dos pilares da Alternância "o retorno do conhecimento para o meio rural, com vistas ao desenvolvimento e a perspectiva de poder viver no campo" (COSTA, 2014, p. 113). Nessa perspectiva a escola busca contribuir para que a juventude tenha condições de permanecer no campo com dignidade.

13. Quanto ao Ensino Superior você:

9 respostas



Gráfico 9 – Acesso ao ensino superior

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

Interessava saber aqui, se os egressos deram continuidade aos estudos em nível superior (pergunta 13). Nota-se que, 33,3% está cursando o ensino superior em área de ciências agrárias, 22,2% está cursando o ensino superior em área diferente das ciências agrárias, 11,1% começou o ensino superior e desistiu e 33,3% dos respondentes já possui curso superior. Ninguém apontou as outras três opções: *Fez Vestibular/Enem, mas não passou*, *Quer fazer Vestibular/Enem* e *Não pretende cursar ensino superior*. É expressiva a somatória de egressos que já possuem curso superior com os que estão cursando – 88,8%.

Isso aponta para um cenário otimista e demonstra que a escola tem preparado bem seus estudantes, a juventude por sua vez, tem se interessado mais pelos estudos nos últimos anos, além do fato de que algumas políticas públicas de acesso ao ensino superior tem contribuído. Trata-se de um índice que demonstra avanços nos níveis de escolarização da população, porém a oferta de vagas no campo ainda é pequena, sendo necessário deslocamentos diários ou mudança de cidade para continuidade dos estudos. Inclusive a Pedagogia da Alternância está presente no ensino superior, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, representando mais uma opção para a sociedade, podendo ser aplicada no meio urbano e rural.

14. Na sua percepção a formação adquirida na EFAORI contribuiu de forma significativa para sua vida, elevando seus valores e seu conhecimento técnico?

9 respostas

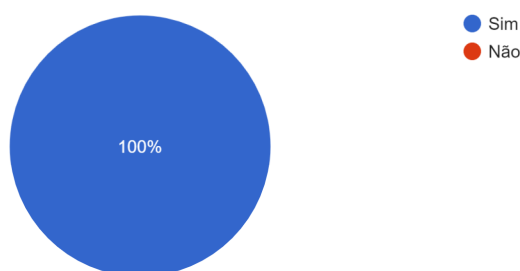


Gráfico 10 – Elevação dos valores e do conhecimento técnico

Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2020.

Para análise da qualidade da formação integral promovida pela escola pesquisada, considerou-se necessário perguntas sobre valores transmitidos e a capacitação técnica, para isso construiu-se a pergunta 14 “*Na sua percepção, a formação adquirida na EFAORI contribuiu de forma significativa para sua vida, elevando seus valores e seu conhecimento técnico?*” com opção de resposta: a. () Sim e b. () Não, e complementou-se com outra aberta não obrigatória “*Explique sua resposta:*”. A totalidade dos egressos pesquisados respondeu que a formação ofertada pela EFAORI eleva os valores e o conhecimento técnico dos estudantes. Abaixo alguns relatos:

Participar da EFAORI me ensinou a trabalhar no campo, algo que não fazia antes. Me ensinou a trabalhar em equipe, a compreender e aceitar diferenças e opiniões diferentes, me ensinou a me dedicar mais nos estudos. A EFAORI foi essencial na minha vida, pois quando iniciei a graduação eu tinha uma bagagem, o ensino na EFAORI nos prepara para uma vida longe dos pais e nos prepara para iniciar um curso superior (Participante 2)

O Participante 2 considera que a EFAORI que a escola prepara o estudante para o trabalho e para a vida. A próxima declaração se aproxima dessa visão. O Participante 3 destacou os valores que a escola transmite e a convivência em grupo.

A efaori ensina muito mais que um curso técnico integrado ao ensino médio, está escola ensina valores morais, a dar valor a família, e como conviver com pessoas que têm pensamentos e costumes diferentes, o que está me ajudando muito hoje na vida acadêmica e profissional (Participante 3)

Essas perspectivas também foram confirmadas pelo Participante 4, ele relata que decidir estudar na EFAORI foi a melhor escolha que poderia ter tomado, que representou grande crescimento pessoal e intelectual.

A EFAORI me proporcionou um crescimento muito grande tanto pessoal quanto intelectual. Me trouxe um crescimento muito grande quanto pessoa, quanto profissional, apesar de não ter seguido na área. É uma escola diferenciada onde além de nos formar profissionalmente nos forma pessoas melhores, com valores melhores. Lá pude aprender o poder da comunicação, da colaboração, da compreensão. Aprendi muito sobre convivência também. Enfim, a todos que me perguntam digo que foi a melhor escolha que podia ter tomado quanto ao meu ensino (Participante 4)

Com base na análise dos conteúdos das declarações acima, percebe-se que houve um destaque para o aprendizado da vida, que envolve a compreensão das diferenças, o trabalho em equipe e a ampliação dos valores morais, princípios que compõem o projeto da formação humana e do internato da escola, referendados no segundo capítulo desta dissertação. Para nós, uma Instituição que contempla o indivíduo em sua totalidade, supera a exclusão social e oportuniza maiores chances, está cumprindo a sua maior função social. Na pesquisa de Fonseca (2008) referente a mesma escola, os jovens egressos tiveram uma percepção semelhante quando questionados sobre os maiores impactos da Pedagogia da Alternância em suas vidas, suas respostas foram: “a convivência em grupo, a qualidade do ensino, as amizades construídas, valor à natureza, respeito ao meio ambiente, crescimento pessoal, planejamento antes de colocar o conhecimento em prática”(FONSECA, 2008, p. 131). Isso demonstra a consolidação de um modelo de formação humanista, com princípios e estratégias que de fato tem influenciado o comportamento e a mentalidade dos estudantes.

A terceira parte do questionário envolveu o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), instrumento pedagógico por meio do qual o estudante desenvolve atividades de pesquisa, com possibilidade de mediação com o mundo do trabalho. A primeira pergunta foi sobre o tema dos PPJs (pergunta 15), os quais estão descritos a seguir: Cultura do maracujá para a produção de polpas na Fazenda Nossa Senhora das Graças do Morro Alto; Reestruturação da atividade leiteira na Fazenda Santa Bárbara; Melhoria da bovinocultura leiteira; Irrigação e rotação de piquetes; Implantação da avicultura de corte caipira na Fazenda Taquaral do Meio; Cultivo de morango no sistema semi-hidropônico; Cria e recria de bezerras leiteiras; Produção de alface em sistema convencional e Avicultura semi-intensiva. Observa-se que apareceram temas diversificados, nas áreas de produção animal e produção de frutas e hortaliças.

16. Na construção e implantação do Projeto Profissional do Jovem você contou com o envolvimento da sua família?

9 respostas

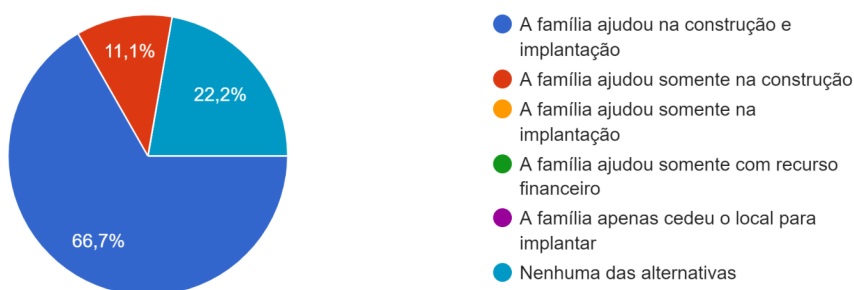


Gráfico 11 – Participação da família no desenvolvimento do PPJ

Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2020.

Buscou-se verificar como se deu a participação da família dos estudantes pesquisados no desenvolvimento do PPJ. Nos questionamentos da pergunta 16 “*Na construção e*

implantação do Projeto Profissional do Jovem você contou com o envolvimento da sua família?” construí-se as categorias: a) A família ajudou na construção e na implantação, b) A família ajudou somente na construção, c) A família ajudou somente na implantação, d) A família ajudou somente com recurso financeiro, e) A família apenas cedeu o local para implantar e f) Nenhuma das alternativas. Como pode-se perceber, é significativo o número de egressos que contaram com o envolvimento da família no processo de construção e de implantação do PPJ – 66,7%. Já 11,1% contou com o envolvimento da família somente na construção do PPJ e 22,2% respondeu “*nenhuma das alternativas*”. Ninguém marcou as demais opções, que são: *a família ajudou somente na implantação, a família ajudou somente com recurso financeiro e a família apenas cedeu o local para implantar*. Somando-se os dois resultados (auxílio total e parcial) obtém-se 77,8% de egressos com algum tipo de ajuda da família no desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem.

A Pedagogia da Alternância busca a socialização do conhecimento não somente no âmbito escolar, mas em toda região onde está inserida, pois se fundamenta na valorização comunitária. O resultado da pergunta 16 corrobora essa proposta. A EFAORI procura aprender ou aperfeiçoar as técnicas utilizadas pelas famílias e/ou comunidade e introduz novos conceitos e técnicas. Os atores sociais da escola criam vínculos de reciprocidade co-formativa, formando uma sociedade de aprendizagem (FROSSARD, 2018). Porque segundo Silva (2008), na verdadeira alternância a família não entra apenas com o espaço, mas como co-produtora, integrando suas experiências aos conteúdos transmitidos no ambiente escolar.

17. No que se refere ao ganho de conhecimento, que valor você atribui ao Projeto Profissional do Jovem?

9 respostas

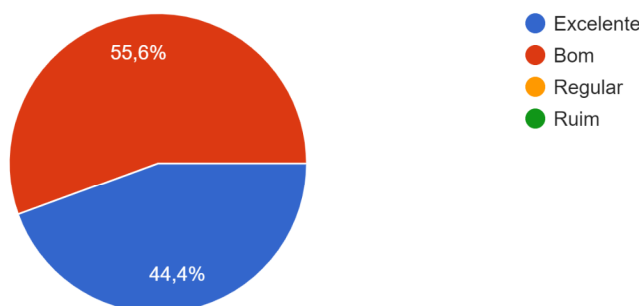


Gráfico 12 – Ganho de conhecimento

Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2020.

Interessava-se em saber que valor os egressos atribuíam ao PPJ em relação ao ganho de conhecimento (pergunta 17). O gráfico retrata que ninguém marcou as opções regular e ruim, 44,4% consideraram excelente e 55,6% bom, o que denota um grau de satisfação bem positivo por parte dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, compreende-se que este instrumento pedagógico tem contribuído para veicular o conhecimento necessário para que esses jovens desenvolvam suas carreiras. A escola é instituição complexa, que objetiva "a apropriação pelo aluno do conhecimento acumulado pela humanidade, o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas e a formação de valores para enfrentar e superar conflitos e problemas de ordem pessoal e social de maneira crítica" (ALMEIDA; BETINI, 2016, p. 53).

18. A experiência com o Projeto Profissional do Jovem contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho?

9 respostas

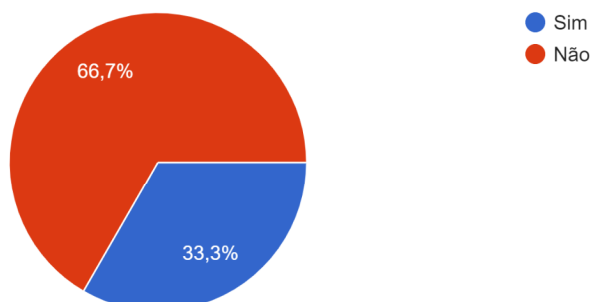


Gráfico 13 – Inserção profissional

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

Através da pergunta 6 do questionário verificou-se os vínculos de trabalho atuais dos egressos. Com a pergunta 18 “*A experiência com o PPJ contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho?*” buscou-se avaliar a ligação que eles fazem entre o aprendizado do PPJ e a inserção profissional. Nota-se que 33,3% dos respondentes consideram que a experiência com o PPJ contribuiu para sua inserção profissional e 66,7% consideraram que não contribuiu. Esse resultado será comentado na parte final do tópico.

19. Conseguiu implementar o seu Projeto Profissional do Jovem?

9 respostas

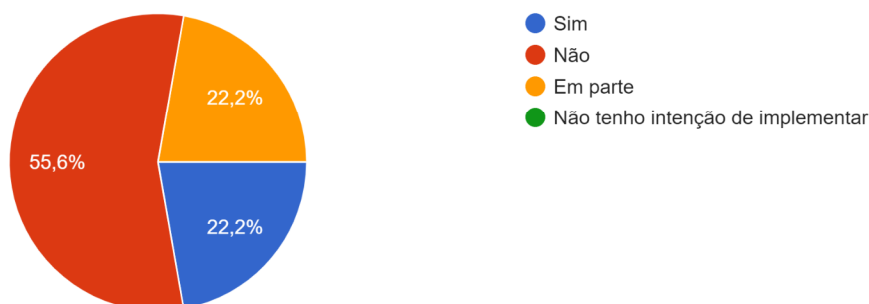


Gráfico 14 – Implementação do PPJ

Fonte: Luciana Araújo Noletto, 2020.

A ideia para presente pesquisa foi levantar dados recentes sobre os egressos, mas que estes tivessem pelo menos três anos de formados, para uma melhor análise quanto a implantação do Projeto Profissional do Jovem, pois nem todos executam o projeto durante o percurso formativo ou logo após a formatura. Com relação a pergunta 19 “*Conseguiu implementar o seu Projeto Profissional do Jovem?*”, o gráfico aponta que 22,2% dos respondentes conseguiram implantar o seu projeto profissional, 55,6% não conseguiram e 22,2% conseguiram implantar parcialmente.

Através da pergunta 20 buscou-se saber a opinião dos egressos sobre as maiores dificuldades para implementação do PPJ. Foi uma pergunta aberta e opcional, que obtivemos seis respostas, as quais transcrevemos abaixo:

“Na maioria das vezes para colocar em prática foi preciso algumas adaptações, pois na teoria nem tudo é eficaz” (Participante 1)

“No meu caso, a propriedade que eu morava na época não era da família. Meus pais eram funcionários da fazenda, então foi difícil nessa questão, pois não tinha tanta liberdade. Também foi um pouco de falta de interesse, pois no ano seguinte já me mudei para a cidade de Urutaí para iniciar a faculdade” (Participante 2)

“Acho a maior dificuldade é a financeira, pois quando se trata da implementação é necessário um investimento que na grande parte das vezes não está disponível. Em segundo seria o apoio dos familiares, que muitas vezes não participam, não apoiam o estudante na implantação do projeto” (Participante 4)

“Falta de recurso” (Participante 5)

“Recursos financeiros” (Participante 6)

“No meu caso, foi porque saí da propriedade para continuar os estudos. Mas no geral imagino que seja a questão de mercado para os produtos. Abrir o mercado creio eu que seja o mais complicado” (Participante 8)

Os respondentes indicaram como maiores dificuldades recursos financeiros, recursos estruturais, abertura de mercado de produtos e falta de apoio da família para implantação do projeto, mas também houve casos de falta de interesse devido a mudança de local de residência e devido ao foco na continuidade dos estudos. O campo é local de vulnerabilidades, ao mencionar o trabalho dos agricultores, Silva (2008, p. 109) aponta um desafio: “[...] de um lado, são pressionados para a necessidade de modernização e melhoria na eficiência produtiva para enfrentar a agricultura subsidiada dos países desenvolvidos e, de outro, enfrentam as limitações e inadequação dos instrumentos disponíveis, como créditos agrícolas, tecnologias inapropriadas, etc.”

21. O aprendizado do Projeto Profissional do Jovem proporcionou benefícios para sua vida?

9 respostas

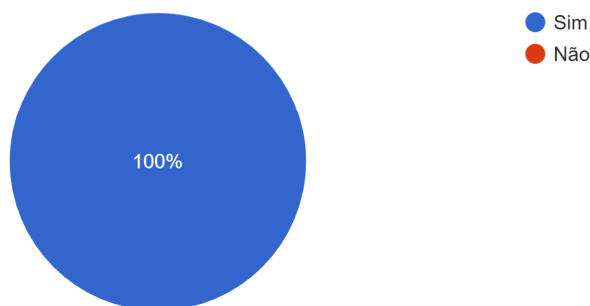


Gráfico 15 – Benefícios para vida

Fonte: Luciana Araújo Noleto, 2020.

Na pergunta 21 “O aprendizado do Projeto Profissional do Jovem proporcionou benefícios para sua vida?”, construiu-se as opções: a. () Sim e b. () Não, e complementou-se com outra pergunta aberta não obrigatória “Explique como aconteceu com você:”. A totalidade dos egressos pesquisados respondeu ter tido benefícios em sua vida por conta do aprendizado proporcionado pelo PPJ. E dentre os benefícios apontados pelos respondentes, o que apareceu com mais frequência foi o aprendizado relacionado à pesquisa científica. Seguem as declarações abaixo:

“Permitiu aprofundar em alguns temas que hoje é colocado em prática na propriedade” (Participante 1)

“Me ajudou na questão científica, pois tive a oportunidade de escrever um projeto bem estruturado, além da defesa do projeto. Isso me ajudou muito na faculdade, pois sempre era necessário escrever projetos, trabalhos, e apresentar seminários” (Participante2)

O Participante 4 relata que o maior benefício foi intelectual e que o aprendizado profissional da área o ajudou em decisões sobre o futuro.

“O maior ganho q tive foi intelectual, foi a partir dele q tive uma grande base para minha vida universitária. Não segui na área agrícola mas apesar disso tive um grande embasamento para elaboração, apresentação, de trabalhos. Tive um grande crescimento pessoal também, pois tive de quebrar grandes barreiras pessoais em relação a busca de informações, timidez, e aprendi muito em relação como seria ser uma profissional da área, o que me ajudou muito na decisão de qual área seguir futuramente” (Participante 4)

“Ajudou bastante a desenvolver textos científicos” (Participante 5)

“A experiência de fazer um trabalho tão técnico ajuda no crescimento profissional” (Participante 6)

“Contribuiu muito para conhecimentos financeiros, planejamento e melhora da escrita técnica” (Participante 8)

"As ferramentas, ações e estratégias pedagógicas são um grande diferencial da Pedagogia a Alternância" (FROSSARD, 2018, p. 205). Pela análise das trajetórias dos egressos buscou-se compreender a eficácia da Escola Família Agrícola de Orizona, quanto a formação dos estudantes, e buscou-se compreender se a aplicabilidade do Projeto Profissional do Jovem representa um fator relevante para essa formação. Em linhas gerais, é possível afirmar que os resultados em relação ao Projeto Profissional do Jovem foram positivos, pondera-se aqui somente a pequena incidência de egressos que fazem a ligação entre o aprendizado do PPJ e a inserção profissional, 33,3%. Por outro lado, na análise geral da pesquisa, muitos apontaram que a escola os prepara para o trabalho e para as escolhas profissionais, ou seja, obteve-se respostas positivas que acredita-se incidir na questão da colocação profissional, porém não basta estar preparado é necessário que existam ofertas de emprego. Se para uma porcentagem de respondentes o instrumento pedagógico PPJ não influencia diretamente na conquista do trabalho, pelo menos para a maioria a formação como um todo incide, ou seja, a escola os capacita para isso.

Quando se analisa a questão da inserção profissional em termos gerais e não ligando-a ao Projeto Profissional do Jovem, também depara-se com um resultado que não é o ideal, através pergunta 6 do questionário o panorama de vínculo profissional indicou que 77,7% estão trabalhando e 22,2% estão sem trabalho. Contudo, os que estão sem trabalho correspondem a dois participantes, que no momento fazem curso superior em áreas das ciências agrárias. Face a essa dificuldade de emprego para uma parcela da população, é preciso que escola-família-comunidade empreendem ainda mais esforços, articulem convênios e parcerias, junto a instituições públicas e privadas, para uma melhor disponibilização de linhas de crédito para juventude e políticas públicas direcionadas aos anseios e necessidades da população do campo. Nessa vertente, torna-se importante que a EFORI faça um acompanhamento das trajetórias dos egressos pós-formação, intensificando sua atuação. Para Nascimento (2014, p. 66):

Na defesa dos sujeitos, deveria atuar sobremaneira o Estado social, empenhado em propor políticas que garantissem a possibilidade de acesso equânime a todos na busca por uma convivência emancipatória e constituidora de uma sociedade plural, verdadeiramente democrática e que resguardasse a qualidade de vida e a preservação dos direitos sociais dos sujeitos.

Os participantes dessa pesquisa são jovens e ainda estão construindo seus currículos. De acordo com Ferreira (2017) um fator que incide na questão da empregabilidade é a formação permanente, se eles seguirem se capacitando, terão mais chances de conseguir um emprego e se manter nele, pois o mercado de trabalho se torna cada vez mais exigente, a procura de profissionais com qualificações e habilidades específicas. E os participantes desta pesquisa sinalizaram seguir neste caminho, pois a somatória dos que já possuem curso superior com os que estão cursando foi muito expressiva, 88,8%.

No tocante a participação das famílias dos alternantes na construção e implementação do Projeto Profissional do Jovem o resultado foi positivo - 77,8%. Já com relação implantação do projeto, o índice deve ser melhorado, pois 55,6% dos respondentes não conseguiram. Foi-lhes perguntado sobre as maiores dificuldades para implantar e a maioria indicou que consiste em levantar recursos financeiros. A totalidade dos pesquisados respondeu ter tido benefícios em sua vida por conta do aprendizado proporcionado pelo Projeto Profissional do Jovem, e dentre os benefícios apontados, o que apareceu com mais frequência foi o aprendizado relativo à pesquisa científica. A iniciação científica no ensino médio é algo que acrescenta muito, não somente para posterior ingresso ao ensino superior, mas porque esse conhecimento do instrumental que envolve uma pesquisa é conhecimento para a vida toda, pois o saber pesquisar ajuda em qualquer carreira. Na última questão do questionário “*Gostaria de acrescentar alguma informação?*” (*optativa*), um respondente declarou:

“ O aluno que vai para a EFAORI afim de se dedicar aos estudos e dar sequência na formação sai muito a frente de outros estudantes de uma escola convencional, no meu primeiro período de graduação vi alunos que não sabia fazer uma apresentação em PowerPoint, mal sabiam mexer em um computador, e a EFA auxilia também nesse quesito, lá já iniciamos uma vida científica” (Participante 2).

Como foi possível perceber, por meio das narrativas dos participantes, muitos afirmam que a EFAORI auxilia tanto no ingresso ao ensino superior, quanto na escolha do curso, mesmo para aqueles que decidem por área diferente das ciências agrárias. Houve uma incidência grande de respostas que destacam o crescimento pessoal e intelectual. Na avaliação dos egressos sobre a qualidade da escola, os resultados ficaram entre excelente e boa, 77,8% dos egressos indicaram ter tido melhoria na inserção social e 100% informaram melhoria no desenvolvimento familiar ou na propriedade rural familiar. Também a totalidade dos respondentes afirmaram ter tido elevação dos valores e do conhecimento técnico, e considerou que os educadores da EFAORI possuem um diferencial positivo, se comparados aos do ensino convencional, isso coloca a Instituição numa posição de destaque. Com base nesses resultados, podemos inferir que a Escola Família Agrícola de Orizona, com o uso da Pedagogia da Alternância, que alia formação de sujeitos articulada a um projeto de emancipação, é uma opção viável para a região onde está inserida, pois tem proporcionado bons resultados aos estudantes e seus familiares, gerando trabalho e renda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo pretendeu avaliar a eficácia da Pedagogia da Alternância em uma Escola Família Agrícola, localizada em Orizona-Goiás. Para isso definiu-se conhecer os princípios da Pedagogia da Alternância no estado de Goiás, compreender o desenvolvimento histórico da escola e analisar o instrumento pedagógico Projeto Profissional do Jovem, avaliando sua contribuição social para a formação dos estudantes. Enfim, buscou-se identificar as possibilidades e os limites desse sistema de ensino, que surgiu oficialmente na França na década de 30, para atender as necessidades do povo camponês. No Brasil ele está presente há mais de cinquenta anos, porém ainda é pouco conhecido, uma das razões que motivou este estudo.

O primeiro capítulo, *Os princípios da Pedagogia da Alternância no estado de Goiás*, se desenvolveu somente com pesquisa bibliográfica e documental, começando por um levantamento conceitual para o entendimento do tema central da pesquisa, ou seja, a Pedagogia da Alternância. A partir da compreensão do contexto de origem desse sistema de ensino, sua proposta e princípios, bem como sua expansão pelo mundo e chegada ao Brasil, foi possível chegar ao entendimento de como são praticados seus princípios no estado de Goiás. Buscou-se compreender os elementos ideológicos, políticos e pedagógicos que fundamentavam a ação das três Escolas Famílias Agrícolas existentes hoje no estado de Goiás, nos municípios de Orizona, Goiás e Uirapuru. Essas escolas trabalham por associação, com a participação das famílias dos estudantes e de representantes de vários segmentos da sociedade, para promover uma formação integral, voltada à realidade dos estudantes.

Seus processos de criação se deram através de um desejo coletivo, que surgiu de movimentos organizados por sujeitos do campo e por religiosos, como forma de resistência política, econômica e social, tendo como maior intuito a promoção da educação e do trabalho, condizentes com as necessidades das comunidades camponesas. Ficou evidenciado que as referidas escolas atuam a favor da valorização das raízes culturais do campo, da vida comunitária e do desenvolvimento sustentável. Portanto, a Pedagogia da Alternância praticada no estado de Goiás está apoiada nos quatro pilares originais do sistema: formação integral, desenvolvimento do meio, alternância e associação. E possui aproximação com as concepções da Educação do Campo, no que se refere ao protagonismo dos sujeitos do campo e à busca pela universalização do acesso à escola e melhores condições de vida no campo. A contribuição social resultante desse ensino-missão aparece nas atitudes dos novos profissionais formados, autônomos e corresponsáveis socialmente.

Na sociedade contemporânea, com múltiplas tecnologias e informações, quem está no campo deseja para si muito daquilo que vê ofertado somente no meio urbano, e isso tem impactado sobretudo a juventude, ávida por novidades e interações. Faz tempo que os camponeses e camponesas têm maiores expectativas para suas vidas, porém assim ainda carecem de melhores oportunidades. Entre tantas coisas, desejam que o campo seja de fato um espaço de cultura, e que essa cultura represente desenvolvimento para o seu povo. Demandas emergiram naturalmente da classe trabalhadora do campo e de movimentos sociais diversos nas últimas décadas, em busca da valorização de suas identidades e vontades. Apoiados nestes ideais, travaram várias lutas Brasil afora, e a comunidade dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) esteve presente em algumas delas. Com suas propostas educacionais voltadas para o campo, contribuíram preenchendo algumas lacunas, provendo a população de conhecimento e cultura, e ainda contribuíram atendendo a produção de alimentos, tão importante em nosso país. Porém, para concretização de todos esses objetivos é necessário um efetivo movimento de base entre poder público e sociedade civil organizada.

A Pedagogia da Alternância estabelece uma cultura escolar em torno da valorização do capital humano, fortalecendo valores familiares e comunitários. Ela trabalha com uma

perspectiva pedagógica específica, de valorização dos processos sociais do campo e de seus sujeitos, com tempos e espaços organizados para atender suas peculiaridades, com possibilidade de ampliar o engajamento da juventude junto à comunidade a que pertence. A partir desses conceitos os CEFFAs propõem uma escola contextualizada, com calendário próprio adaptado às especificidades da região de atuação e com educadores que dialogam com esse universo e com os ideais do campo.

A EFAORI partindo de uma demanda social, se constitui e passa a oferecer uma educação profissional e humana, que forma e certifica jovens do campo, para contribuir com sua comunidade através do seu conhecimento. O curso foi escolhido para atender as necessidades do grupo que o engendrou, cuja economia gira em torno da agropecuária. Se lançarmos o olhar para o fato de que muitas das famílias brasileiras que vivem no campo desejam que seus filhos permaneçam ali, ou que só migrem para cidade tendo condições de manterem suas próprias despesas, o sistema dos CEFFAs se torna atrativo para este público, pois garante a escolarização dos jovens, mantendo-os ligados a família e a terra. A proposta da EFAORI é um exemplo disso, mesmo com o regime de internato os estudantes continuam residindo com seus familiares, pois alternam semana na escola com semana na propriedade dos pais, e dessa forma continuam a ajudar no trabalho familiar. Depois de formados técnicos em agropecuária, os jovens podem dar seguimento a prática profissional, no campo ou na cidade, nos sistemas de agricultura familiar ou no agronegócio, entre outras possibilidades.

Um dos aspectos mais significativos revelados pela pesquisa se refere ao crescimento intelectual e o aprendizado da vida, restando evidenciado que a escola contribui para o amadurecimento, para a elevação dos valores e para a superação do individualismo, através da educação, do trabalho coletivo e da vivência em grupo. A EFAORI não está somente proporcionando aporte teórico e prático aos estudantes, mas transformando vidas através da formação humana que abrange os princípios da Pedagogia da Alternância. Conforme evidenciado na pesquisa, a maioria dos participantes ingressou no ensino superior e mais de setenta e sete por cento está trabalhando, principalmente como autônomos e empregados com carteira assinada. Quando inquiridos sobre o ganho de conhecimento através do instrumento pedagógico Projeto Profissional do Jovem os egressos indicaram as opções excelente e bom, e destacaram bastante o conhecimento relacionado à pesquisa científica. Da mesma forma, na percepção deles sobre a qualidade da escola apareceram as opções excelente e boa. No que se refere especificamente a atuação dos educadores da EFAORI, os egressos foram unânimes em afirmar que possuem um diferencial positivo se comparados aos educadores do sistema de ensino convencional. Ao fim deste trabalho, foi possível compreender que a Escola Família Agrícola de Orizona tem sido eficaz para a formação de seus estudantes, além de promover a troca de conhecimentos entre escola, família e comunidade, atuando a favor do desenvolvimento local/regional.

Na caminhada ora empreendida, cresci! Conhecer a Escola Família Agrícola de Orizona, seus profissionais e estudantes, vivências e manifestações, e ter a oportunidade de interagir com alguns dos egressos que por ali passaram, foi uma rica experiência, que me fizeram uma pessoa e uma profissional melhor. Terminei este estudo consciente de que não esgotei minhas dúvidas, porque no percurso me deparei com novas indagações, mas acredito ser este o destino de quem se lança ao desafio dos estudos aprofundados, sair mais curioso (a) do que entrou e certo (a) de que o conhecimento é sempre um caminho que nos leva para frente.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENSUR, P.L.D. Currículo: o jeito freiriano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, UFSCar, v.6, n.2, p.289-310, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

AIMFR - **Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural**. 2015. Disponível em: <http://www.aimfr.org/en/paises-miembrso.html>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

AGUIAR, Vilenia Venancio Porto; STROPASOLAS, Valmir Luiz. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. 1 ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010, v. 1. p.157-181.

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antonio. **A Qualidade da Escola: Debatendo Princípios Rumo à Construção de uma Qualidade Socialmente Referenciada**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2016, 9(2), p. 49-63.doi:10.15366/riee2016.9.2.003. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Google%20Drive/Efas%20Goi%C3%A1s%20e%20outros/Qualidade%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2020.

ALMEIDA, Lucicleide Maria de. Atuação da regional AEFACOT na educação do campo. In: **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. v.6 n.1, 2011. p.43-53.

ALMEIDA, Valdinei de; RODRIGUES, Francisco J. Souza. Freire, educação do campo e currículo: um pensar acerca da formação por alternância. In: **Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios**. FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, cap.6, 2019. p.95-105.

AMARAL, Ana Paula do. **A Pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

AMBONI, Vanderlei; BEZERRA NETO, Luiz. **A educação do campo nos marcos da escola pública**. 2013.

ANDRADE, Jailton dos Santos; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiárido**. Revista Nera, Presidente Prudente, a.19, nº 34, 2016. p.157-178.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. 2.ed.- Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012. 259p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol.27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 de março de 2020.

ARROYO, Miguel González (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Miguel G. Arroyo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336p.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo de processos formativos de cinco monitores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Brasília: UNEFAB, 2004.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. *In: Revista da Formação por Alternância – CEFFAs*, nº 2, Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v.1 n.2, 2006, p. 24-47.

BEGNAMI, João Batista. A Pedagogia da Alternância tensionada em seus referenciais teóricos. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios.* FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. p.49-67.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Famílias Agrícola Bom Tempo.** 2010. 184 p.

BICALHO, Ramofly. **Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil.** Educere et Educare Revista de Educação.vol. 8, n. 15, 2013. p. 45-58. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/viewFile/8864/6794>. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

BICALHO, Ramofly. **Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 81-100, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3882>. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

BORGES, Idelzuith Sousa. *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In: Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). 2.ed.- Belo Horizonte: Editora Gutemberg, cap.1, 2012.p. 37-56.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº Lei no 9394/96.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB/CNE nº 36/2001.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 01/2002.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006.** Considera como dias letivos o calendário escolar da Pedagogia da Alternância aplicado nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas.** Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, 2ª ed. Dezembro de 2001.

CALLIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras-MG. 2002.

CASTRO, Mauricio Barros de. **Juventudes rurais: cultura e desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Instituto Souza Cruz, 2007.

CAUME, D. J. **Agricultura familiar e agronegócio: falsas antinomias**. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, 2009. p. 26-44.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no Ensino Superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. *In: Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). 2.ed.- Belo Horizonte: Editora Gutemberg, cap.9, 2012.p. 173-197.

COSTA, Marcella Nunes Cordeiro. **Projetos de vida e campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)**. Dissertação de Mestrado em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa-MG. 2014. 159p.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo/** Thierry de Burghgrave – Orizona -GO: UNEFAB, 2011. 224p.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 1998.

EFAORI - Escola Família Agrícola de Orizona. **Ficha avaliativa do Projeto Profissional do Jovem**, s/d.

EFAORI - Escola Família Agrícola de Orizona. **Livro de Atas do Centro Social Rural de Orizona** – 1998.

EFAORI - Escola Família Agrícola de Orizona. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Orizona** – 2015.

EFAORI - Escola Família Agrícola de Orizona. **Regimento Escolar Escola Família Agrícola de Orizona** – 2015.

EFAORI. **Como surgiu**. Disponível em: <http://efaorizona.blogspot.com/p/como-surgiu.html>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

EFAORI - Escola Família Agrícola de Orizona. **Guia de normatização para trabalhos acadêmicos** – 2020.

EFAU - Escola Família Agrícola de Uirapuru. **Plano de Curso do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Uirapuru** – 2015.

FERREIRA, Ana Paula Medeiros. **Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa?** Dissertação. Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2011. 155p.

FERREIRA, Danilo José. **Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí-SC. 2017.

FONSECA, Aparecida Maria Fonseca. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento Sustentável: Trajetória de Egressos de uma Escola Família Agrícola**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília-DF. 2008. 179p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar -São Paulo: Editora Olho d'água, 1997. 84p.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006. 168p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa - 55ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 143p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 64ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 253p.
- FOERSTE, Erineu *et al.* **Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios**. FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. 368p.
- FROSSARD, Antonio Carlos. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância: Contextualização, questões teóricas e práticas**. Coleção Pedagogia da Alternância. – Volume 3, Versão Compactada Antonio Carlos Frossard, 2018. 287p.
- GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu. A pesquisa na formação por alternância: desvelando caminhos e cunhando utopias possíveis. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios*. FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. InCuritiba: Appris, cap.5, 2019. p.81-94.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's** – Tradução de Thierry De Bourghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007. 167p.
- GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil. Goiás. Orizona**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/orizona/panorama>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil. Goiás. Orizona**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/orizona/historico>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010 Goiás**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=52>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2020.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. – 6.ed. - São Paulo, Cortez, 2006. 125p.
- LOUREIRO, Walderês Nunes. **O ASPECTO EDUCATIVO DA PRÁTICA POLÍTICA. A Luta do Arrendo em Orizona-GO**. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 1982.
- LORENZINI, José Luiz. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFAs. *In: Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. v.2 n.2, 2006. p.25-38.

- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2017. 112p.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Setec, v. 1, n. 1, 2008, p. 8-22.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação** - Rio de Janeiro: LTC, 2011. 254p.
- MARTINS, Firmino Costa. Pedagogia da Alternância: uma possibilidade formativa cidadã. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios*. FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, cap.2, 2019. p.39-48.
- MATOS, P.F. **As tramas do agronegócio nas “terras” do Sudeste Goiano**. Tese de Doutorado. Instituto de Geografia. Universidade de Uberlândia-MG. 2011.
- MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Sima Nisis de Rezepka; tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 86p.
- MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. Tese de Doutorado. Educação Ambiental e do Campo. Universidade de Brasília-DF. 2012. 251p.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas-SP. 2005. 318p.
- NASCIMENTO, Claudio Rodrigues do. **Um estudo sobre emprego e trabalho com egressos do Colégio Técnico Industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff (2005-2012)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – RS. 2014. 197p.
- NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o meio rural. Sistematização e Problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo**. Dissertação, Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1977.
- NOSELLA, Paolo. Militância e Profissionalismo na educação do homem do campo. *In: Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.v.2 n.2, 2006. p.05-18.
- NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios*. FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, cap.1, 2019. p.17-38.
- OLIVEIRA, Rafael Vasconcelos de. **Escola Paroquial “João XXIII” de Urutaí-GO (1960-2011)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Catalão. 2018.
- PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. **Educação Campestre e Pedagogia de Alternância: Possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara-Bahia**. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 145-166. 2008.

Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/565/459>. Acesso em 22 de setembro de 2019.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: uma contribuição para o desenvolvimento rural.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. 180p.

POZZEBON, Adair; CHARÃO-MARQUES, Flávia. **O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM NO CONTEXTO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL.** *Extensão Rural, DEAER – CCR – UFSM, Santa Maria*, v. 23, n. 3, jul./set. 2016. p. 69-85. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/20335/pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de implantação da escola Família Agrícola EFA de Goiás.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol.34. 2008. p. 27-45. Disponível em: [file:///C:/Users/lucia/Google%20Drive/Efas%20Goi%C3%A1s%20e%20outros/Pedagogia%20da%20altern%C3%A2ncia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20rural%20do%20camp o%20projetos%20em%20disputa.pdf](file:///C:/Users/lucia/Google%20Drive/Efas%20Goi%C3%A1s%20e%20outros/Pedagogia%20da%20altern%C3%A2ncia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20rural%20do%20campo%20projetos%20em%20disputa.pdf). Acesso em: 24 de setembro de 2018.

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás.** Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Católica de Brasília. 2017. 168p.

SAMPAIO, Marize Setubal. **Perfil dos Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ. 2016.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Pedagogia da Alternância e a atuação dos jovens no desenvolvimento local.** São Luís, MA. Editora Fross, 2019, 156 p.

SANTOS, Idalino Firmino dos; PINHEIRO, João Emílio Lemos. O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem. *In: Revista da Formação por Alternância.* Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Ano 1 nº1, 2005. p. 37-55.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. Implicações da. Pedagogia da Alternância na formação de professores: uma análise integrativa no nível superior. *In: Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras - memórias, trajetórias e desafios.* FOERSTE, Erineu *et al* (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, cap.5, 2019. p.259-278.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da Pesquisa.** Fortaleza-CE, 2ª ed. rev. EDUECE, 2015. 108p.

SILVA; Cícero da. **PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM EDUCADORES DO CAMPO.** Educação Temática Digital Campinas, SP v.21 n.3 p.818-837 jul./set. 2019. p 818-837. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652226/21004>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

SILVA; Jucelia Santos; PEIXOTO, Luiz da SILVA; DAL'ACQUA, Paulo Eduardo. Reflexões sobre a agroecologia e meio ambiente. *In: Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. v.5 n.1, 2009. p.32-38.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Lourdes Helena da Silva - Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena da. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira**. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n.5, jan/abr 2008. p.105-112. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Google%20Drive/Lourdes%20helena%20artigo.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2020.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Google%20Drive/Efas%20Goi%C3%A1s%20e%20outros/AVALIA%C3%87%C3%83O%20EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

TAMASO, Izabela. **Representações e Apropriações da Cultura na Cidade de Goiás**. Tese, Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, 2007.

TAVARES, Jussana Maria. **EM GRUPO É MAIS FÁCIL – associativismo rural e educação em Orizona-GO**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2002. 164p.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino. **Análise da gestão estratégica nas unidades rurais agrícolas com sistema de irrigação por pivô central no Município de Orizona-GO**. Mestrado em Agronegócio. Universidade Federal de Goiás. 2009.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Agenda das EFAs**. Anchieta: Espírito Santo, 2002.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Documento Final do II Seminário Internacional Pedagogia da Alternância – Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: UNEFAB, 2002.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **AEFAGOIAS: Nasce a Associação da EFAs do Estado de Goiás**. Disponível em: <https://www.aimfr.org/Archivos/NoticiasPor/AEFAGOIAS%20.pdf> . Acesso em: 28 de junho de 2019.

VERGUTZ, C. L. B. **Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. 2013.

WORLD COMMISSION FOR ECONOMIC DEVELOPMENT (WCED). **Our common future**. New York: Oxford University Press, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristian Matheus Herrera. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290p.

6 ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA”. Este documento visa assegurar seus direitos como participante. Por favor, leia com atenção, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Caso aceite fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias (na primeira página basta rubricar), uma via ficará com você e a outra com a pesquisadora. Sua participação é muito importante para o sucesso da pesquisa.

Objetivo, justificativa e procedimentos:

O estudo visa avaliar a eficácia da Escola Família Agrícola de Orizona, no que diz respeito à formação de seus estudantes. Ele se justifica como forma de colaborar para que a referida Instituição tenha novos subsídios para compreensão de seu papel social. Sua participação consistirá em responder um questionário, contendo 22 questões, com estimativa de tempo de resposta entre 10 a 20 minutos.

Benefícios, riscos e desconfortos:

Sua participação contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Não há nenhum procedimento invasivo à sua privacidade, entretanto você estará livre para ver as perguntas previamente ou até mesmo desistir da participação, caso se sinta constrangido(a).

Liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Em caso de recusa, não será penalizado(a) de nenhuma forma. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo. Porém, garantimos aos participantes livre acesso aos resultados da pesquisa. Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis pela pesquisa a utilização dos dados coletados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Assistência e esclarecimento:

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Ressarcimento e indenização:

Para participar deste estudo você não terá nenhuma vantagem financeira, mas terá direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, Luciana Araújo Noletto, por meio do telefone 64 3465 1900 e do e-mail luciana.noletto@ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (Rua 88 nº310 Setor Sul Cep 74085-010 Goiânia/GO telefone 62 99226 3661 e-mail cep@ifgoiano.edu.br). O orientador da pesquisa é o Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (telefone 21 3787 3741).

Assinatura da pesquisadora

/ /2020.

Eu, _____,
aceito participar deste estudo e declaro que, por este termo, do qual recebi uma cópia, fui devidamente esclarecido e orientado sobre a pesquisa.

Assinatura do(a) participante

/ /2020.

contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

Anexo B – Instrumento de coleta de dados: Questionário online - Egressos

Este questionário destina-se a coleta de dados para a pesquisa intitulada “A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona”, vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo e os resultados utilizados somente para fins científicos. Solicito sua participação, que muito contribuirá para o sucesso da pesquisa.

I. Perfil

- 1) Nome (opcional):

- 2) Selecione seu gênero:
 - a. Feminino
 - b. Masculino
 - c. Prefiro não responder

- 3) Informe o seu estado civil:
 - a. Casado(a)
 - b. Solteiro(a)
 - c. Separado(a)
 - d. Outro

- 4) Qual a sua idade? _____.

- 5) Atualmente você reside:
 - a. No mesmo lugar com os meus pais (campo)
 - b. No mesmo lugar, mas em casa própria (campo)
 - c. Na cidade

- 6) Qual é o seu vínculo de trabalho? (pode marcar mais de uma opção)
 - a. Autônomo(a) - atuo na propriedade dos meus pais
 - b. Autônomo(a) - presto serviço para terceiros
 - c. Regime de CLT (carteira assinada)
 - d. Serviço Público
 - e. Estou sem trabalho

- 7) A sua remuneração mensal hoje se enquadra em qual faixa? (opcional)
 - a. Até 1 salário mínimo
 - b. Entre 1 e 2 salários mínimos
 - c. Entre 2 e 3 salários mínimos
 - d. Entre 3 e 4 salários mínimos
 - e. Acima de 4 salários mínimos
 - f. Estou sem renda no momento

II. Situação Escolar

- 8) Que ano você concluiu o Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI)? _____.

9) Como você avalia a qualidade da Escola Família Agrícola de Orizona?

- a. Excelente
- b. Boa
- c. Regular
- d. Ruim

10) Você considera que os educadores (as) da EFAORI possuem um diferencial positivo em relação aos do ensino convencional? (opcional)

- a. Sim
- b. Não

11) Ter estudado na EFAORI melhorou sua inserção na sociedade? (em comunidades, movimentos sociais e sindicais, trabalhos voluntários e outros)

- a. Sim
- b. Não

12) Você considera que a Formação em Alternância melhora o desenvolvimento familiar e/ou a propriedade rural familiar?

- a. Sim
- b. Não

13) Quanto ao Ensino Superior você: (opcional)

- a. Está cursando em área das ciências agrárias
- b. Está cursando em outra área do conhecimento (que não as ciências agrárias)
- c. Começou e desistiu
- d. Já possui
- e. Fez Vestibular/Enem, mas não passou
- f. Quer fazer Vestibular/Enem
- g. Não pretende cursar ensino superior

14) Na sua percepção, a formação adquirida na EFAORI contribuiu de forma significativa para sua vida, elevando seus valores e seu conhecimento técnico?

- a. Sim
- b. Não

Explique sua resposta: (opcional)

III. Projeto Profissional do Jovem (PPJ – EFAORI)

15) Qual foi o tema do seu Projeto Profissional do Jovem?

16) Na construção e implantação do Projeto Profissional do Jovem você contou com o envolvimento da sua família?

- a. A família ajudou na construção e na implantação
- b. A família ajudou somente na construção
- c. A família ajudou somente na implantação
- d. A família ajudou somente com recurso financeiro
- e. A família apenas cedeu o local para implantar

f. () Nenhuma das alternativas

17) No que se refere ao ganho de conhecimento, que valor você atribui ao Projeto Profissional do Jovem?

- a. () Excelente
- b. () Bom
- c. () Regular
- d. () Ruim

18) A experiência com o Projeto Profissional do Jovem contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho?

- a. () Sim
- b. () Não

19) Conseguiu implementar o seu Projeto Profissional do Jovem?

- a. () Sim
- b. () Não
- c. () Em parte
- d. () Não tenho intenção de implementar

20) Na sua opinião quais são as maiores dificuldades para implementação do Projeto Profissional do Jovem? Explique: (opcional)

21) O aprendizado do Projeto Profissional do Jovem proporcionou benefícios para sua vida?

- a. () Sim
- b. () Não

Explique como aconteceu com você: (opcional)

22) Gostaria de acrescentar alguma informação? (opcional)

Obrigada!

Anexo C – Matriz Curricular- Escola Família Agrícola de Orizona

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE ENSINO DE PIRES DO RIO- GOÍAS
ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE ORIZONA
MATRIZ CURRICULAR – ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DE NÍVEL MÉDIO

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		Total Carga Horária
			CHS	CH A	CHS	CH A	CHS	CH A	TOTAL
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	DISCIPLINAS							
		011 – ARTE	1	40	1	40	-	-	80
		015- BIOLOGIA	3	120	2	80	2	80	280
	II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	055 – EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	2	80	2	80	240
		063 – ENSINO RELIGIOSO	1	40	1	40	1	40	120
		085 – FÍSICA	3	120	2	80	2	80	280
		087 – FILOSOFIA	1	40	1	40	1	40	120
	III – Ciências da Matemática	098 – GEOGRAFIA	3	120	2	80	2	80	280
		103 – HISTÓRIA	3	120	2	80	2	80	280
	IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias	121 – LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS	2	80	2	80	2	80	240
		124 – MATEMÁTICA	5	200	4	160	4	160	520
	V – Diversificada Pedagogia da Alternância	176 – QUÍMICA	3	120	2	80	2	80	280
		183 – SOCIOLOGIA	1	40	1	40	1	40	120
		241 – LÍNGUA PORTUGUESA	5	200	5	200	5	200	600
		363 – LÍNGUA ESTRANGEIRA ESPANHOL	2	80	1	40	1	40	160
		SUBTOTAL	35	1400	28	1120	27	1080	3600
		077 – ESTUDOS REGIONAIS	3	120	3	120	3	120	360
	435 – TUTORIA	3	120	3	120	3	120	360	
	797-SERÃO DE ESTUDOS	3	120	3	120	3	120	360	
		SUBTOTAL BASE COMUM E DIVERSIFICA	44	1800	37	1480	36	1440	4680

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		Total Carga Horária
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	TOTAL
ÁREA TÉCNICA EM AGROPECUÁRIA		DISCIPLINAS							
		773 – ZOOTECNIA III ((piscicultura, apicultura)	-	-	-	-	1	40	40
		776 – ZOOTECNIA II (ovino, caprino, bovino)	-	-	2	80	3	120	200
		033 – CULTURAS	-	-	-	-	3	120	120
		114 – IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	-	-	-	-	3	120	120
		771 – GESTÃO PLANEJ. PROJETOS	-	-	-	-	3	120	120
		772 – GESTÃO AMBIENTAL E SILVICULTURA	-	-	-	-	2	80	80
		987 – COOPERATIVISMO	2	80	-	-	-	-	80
		108 – HIGIENE E PROFILAXIA	-	-	1	40	-	-	40
	PRODUÇÃO ANIMAL	267 – NUTRIÇÃO	2	80	-	-	-	-	80
		336 – INFORMÁTICA BÁSICA	2	80	-	-	-	-	80
	E	351 – GESTÃO TRIBUT, FINANC. CONTABIL	-	-	2	80	-	-	80
		429 – ZOOTECNIA I (avicultura e suíno)	4	160	-	-	-	-	160
	PRODUÇÃO VEGETAL	599 – PREVENÇÃO E SAÚDE (fitossanitária)	-	-	1	40	-	-	40
		683 – MANEJO E CONSERVAÇÃO DO SOLO	-	-	2	80	-	-	80
		703 – CONSTRUÇÕES E INST. RURAIS	-	-	1	40	-	-	40
	PLANEJAMENTO, GESTÃO E PROJETO	774 – MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	-	-	2	80	-	-	80
		775 – AGROINDÚSTRIA	2	80	-	-	-	-	80
		777 – FRUTICULTURA	-	-	2	80	-	-	80
		795 – TOPOGRAFIA	-	-	2	80	-	-	80
		796 – JARDINAGEM E PAISAGISMO	1	40	-	-	-	-	40
		800 – ORIENT. AGROAMBIENTAL - olericultura	-	-	3	120	-	-	120
		846 – INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1	40	-	-	-	-	40
		476 – ESTÁGIO	2	80	3	120	2	80	280
		SUBTOTAL ÁREA TÉCNICA	16	640	21	840	17	680	2160
		SUBTOTAL BASE COMUM E DIVERSIFICA	44	1760	37	1480	36	1440	4680
		TOTAL GERAL CH DO CURSO	60	2400	58	2320	53	2120	6840