



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS CAMPONESES: UMA DISCUSSÃO SOBRE PERCEPÇÕES DE SEUS EGRESSOS, FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO**

Janinha Gerke - UFES<sup>1</sup>  
Raíza da Silva Bianchi - UFES  
João Batista Begnami - AMEFA  
Joel Duarte Benísio - MEPES

### **RESUMO**

O painel tematiza a Pedagogia da Alternância e objetiva trazer uma discussão de três pesquisas acerca do seu potencial formativo, na perspectiva de seus egressos; na formação de educadores-professores empreendida pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Minas Gerais; e na organização dos seus currículos, também conhecidos como Plano de Formação, por meio do trabalho com Temas Geradores e Plano de Estudo. De abordagens metodológicas qualitativas e quali-quantitativas, as pesquisas foram empreendidas a partir da realização de entrevistas, grupo focal, observação, análise documental e aplicação de questionários, aproximando-se da perspectiva da pesquisa-participante. O referencial teórico que sustenta os trabalhos é constituído por autores da filosofia da *práxis*, princípio teórico tensionador da realidade, comprometido com a emancipação humana; por autores fundantes da Pedagogia da Alternância, como também por aqueles que caminham com e no movimento do trabalho e da pesquisa com a Alternância. Os resultados são apresentados como potência de um trabalho empreendido há 55 anos em terras brasileiras e revelam as múltiplas possibilidades formativas da Pedagogia da Alternância e sua relação orgânica e viabilizadora da conciliação entre o trabalho e o estudo; o uso dos princípios da Pedagogia da Alternância nos cursos de formação docente figurando em outras racionalidades na educação superior; e, o currículo com o uso dos Temas Geradores e Planos de Estudo, traz em suas concepções teóricas e metodológicas, elementos da *práxis* emancipadora e transformadora da realidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, Formação Docente do Campo, Currículo.

---

<sup>1</sup> O trabalho apresentado pela autora conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – FAPES.

## FORMAÇÃO DE JOVENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS?

Janinha Gerke - UFES<sup>2</sup>  
Raíza da Silva Bianchi – UFES<sup>3</sup>

### RESUMO

O texto é parte de uma pesquisa sobre as contribuições do sistema pedagógico dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) no Brasil, na perspectiva dos seus sujeitos, que se deu em território brasileiro e em outros 14 países sob a coordenação internacional da universidade de Sherbrooke/Canadá e, em âmbito nacional, sob a coordenação da proponente. Pelos limites dessa escrita, toma como parte da totalidade dessa investigação as percepções circunscritas aos sujeitos egressos, com o principal objetivo de apresentar as mesmas sobre o pilar Pedagogia da Alternância, trabalhada em seus processos formativos. Como perspectiva metodológica fez uso da pesquisa quali-quantitativa, buscando assim evidenciar a conciliação entre ambas como uma oportunidade de pensar a Pedagogia da Alternância em seus aspectos objetivos e subjetivos. O referencial teórico foi constituído por autores fundantes da Pedagogia da Alternância, como também por aqueles que caminham com e no movimento do trabalho e da pesquisa com a Alternância. Como resultados, a investigação revelou o potencial formativo de um trabalho realizado há 55 anos no território brasileiro junto às comunidades camponesas com uma pedagogia que permite a conciliação do trabalho e do estudo; que se produz numa alternância integrativa dos tempos e espaços da escola e do meio sócio-comunitário-profissional, com a mesma proporcionalidade, o que favorece a formação; e a importância das mediações pedagógicas para a materialização dos princípios dessa pedagogia.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, Formação de Jovens, Egressos.

### INTRODUÇÃO

O texto é parte de uma pesquisa internacional sobre a percepção dos sujeitos da Pedagogia da Alternância acerca dos processos formativos empreendidos pelos Centros Familiares de Formação na Pedagogia da Alternância (CEFFA). A investigação foi realizada em 15 países, a saber: Argentina, Brasil, Canadá, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai, Guatemala, Honduras, Camarões, Moçambique, Filipinas, Itália, Portugal e Espanha. Cada país estabeleceu sua população-alvo e seu plano de amostragem, com a ideia de atingir o número máximo de participantes em quatro categorias: colaboradores (pais, gerentes de empresas, organizações associadas), pessoal pedagógico (professores, monitores, diretores, pessoal não docente), alunos e ex-alunos. A pesquisa esteve sob a coordenação internacional da

---

<sup>2</sup>Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.

Universidade de Sherbrooke/Canadá e, no Brasil, sob a coordenação da proponente e de pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo. Teve como instituições apoiadoras a Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMFR) e a Fundação Ondjyla.

No que se refere à metodologia, a pesquisa se deu numa perspectiva quali-quantitativa (GAMBOA, 1995; FLICK, 2009), buscando assim evidenciar a conciliação entre ambas como uma oportunidade de pensar a Alternância em seus aspectos objetivos e subjetivos e, em especial, as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os “Quatro Pilares do CEFFA” (PUIG-CALVÓ, 2006): Pedagogia da Alternância, Associação Local, Formação Integral e Desenvolvimento Territorial. O objetivo precípua foi descrever, através dos seus pilares (alternância, associação local, formação integral e desenvolvimento territorial), as contribuições dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), percebidas por seus sujeitos. Os sujeitos da pesquisa foram professores-educadores-monitores, denominados como pessoal pedagógico; estudantes; egressos e colaboradores e/ou membros da associação local, constituída por pais e mães de estudantes, egressos, mestres de estágios, agricultores, dentre outros conhecidos como parceiros da formação.

Especificamente para este texto, trataremos das percepções dos egressos dos CEFFA, considerando para análise e discussão, os dados advindos da percepção por eles expostas acerca de um dos pilares citados, a Pedagogia da Alternância e/ou Sistema Pedagógico da Alternância.

## **METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa foi de abordagem quali-quantitativa (GAMBOA, 1995; FLICK, 2009; GATTI, 2004), de modo que o trabalho investigativo se propôs a coletar e analisar os dados na perspectiva de conciliação de ambas abordagens, pois:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Desse modo, compreendemos que pela natureza da abordagem da pesquisa e do tratamento quali-quantitativo dos dados foi possível tecer análises e discussões em que os mesmos figuram como complementares, possibilitando uma interpretação e discussão deveras significativa. Outrossim, Flick (2009), assevera que nos últimos anos tem sido cada vez mais

frequente o uso da abordagem quali-quantitativa em função das possíveis combinações e relações a serem estabelecidas, fornecendo assim uma perspectiva geral das questões em estudo.

A amostra da pesquisa foi constituída a partir da mobilização junto à União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB) que reúne em sua rede 153 escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância. Dentre essas, 106 são de ensino médio técnico profissionalizante, nível de ensino definido para a investigação em tela. Todas essas escolas foram convidadas a participar. A mobilização se deu entre os meses de agosto de 2020 a março de 2021, por meio do envio de carta-convite e reuniões online com os docentes e coordenadores. A adesão foi voluntária, em meio à pandemia da Covid-19, o que em nossa perspectiva, trouxe dificuldades tanto para o processo de adesão, quanto para a coleta de dados nos meses de abril a setembro de 2021. No universo de 106 escolas convidadas, de nível médio técnico profissionalizante, 53 aderiram e compuseram o corpus da investigação. Foi possível alcançar escolas nas cinco regiões brasileiras, na seguinte proporção: 04 na região Norte; 03 na região Centro-Oeste; 03 na região Sul; 17 na região Sudeste e 26 na região Nordeste.

Os dados foram coletados por meio de um questionário online, elaborado coletivamente pelo comitê científico internacional, constituído por coordenadores da pesquisa no âmbito dos 15 países participantes. Cada grupo de respondentes (estudantes, egressos, pessoal pedagógico e colaboradores) recebeu um questionário com perguntas fechadas e abertas. Cada uma das escolas participantes recebeu um código de identificação e este foi registrado pelos respondentes, mantendo assim o anonimato dos sujeitos participantes e, por outro lado, garantindo a obtenção de dados por unidade escolar. Os dados obtidos foram armazenados na universidade de Sherbrooke/Canadá, que procedeu a validação dos questionários, considerando para tanto um número mínimo de 5 páginas respondidas. Conforme quadro 01.

#### **Quadro 01- Número de respondentes e número de questionários validados**

Sujeitos da pesquisa	Nº de respondentes	Nº de questionários validados	% Validação
Egressos	1.124	549	48,8%
Pessoal pedagógico	1.071	498	46,5%
Colaboradores	1.151	444	38,5%
Estudantes	986	587	59,5%

Fonte: Gerke e Benísio (2024).

É importante registrar que o resultado da validação dos questionários, segundo os aplicadores, tem relação com algumas dificuldades encontradas, como a precária internet da

zona rural, o contexto da pandemia e a extensão dos mesmos. Os questionários estabeleceram uma unidade entre os 15 países participantes, salvaguardando algumas poucas especificidades em relação às nomenclaturas, o que nos possibilita hoje um estudo comparativo entre os países, como também análises em contexto de cada escola participante, bem como de discussões dos resultados na relação com o conjunto de escolas do território brasileiro.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa – Educação e Ciências Sociais, Universidade de Sherbrooke/Canadá, em outubro de 2020, sob o registro N/Ref. 2020-2322. Os resultados foram sistematizados e apresentados em relatório, denominado “Informe sobre as contribuições do sistema pedagógico dos centros educativos familiares de formação por alternância (CEFFA) no Brasil, na perspectiva dos seus protagonistas”, de autoria dos coordenadores, em março de 2024 e passam a ser utilizados para análises e discussões por todos os sujeitos que pesquisam e/ou trabalham com a Pedagogia da Alternância.

Por fim, registramos que no limite dessa escrita, optamos pela apresentação, análise e discussão dos resultados a partir do grupo de egressos, que constitui uma das categorias investigadas. Nos propomos a trazer suas percepções sobre o pilar Pedagogia da Alternância dos CEFFA, de modo a tecer análises contextuais, multivariadas e direcionadas a partir da sensibilidade e intencionalidade do pesquisador, marcas da análise de conteúdo (FRANCO, 2005).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como já anunciado, este estudo tematiza a percepção dos sujeitos que trabalham estudam, estudaram e/ou colaboram com as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. Desse modo, o referencial teórico é constituído por autores caminheiros na e com a Pedagogia da Alternância, que historicizam o processo, como também refletem criticamente sobre seus limites, potências e desafios colocados atualmente. Dentre eles, destacamos: Granereau (2020); Nosella (2007, 2011, 2013); Benísio (2011); Gerke de Jesus (2011); Ângelo (2018); Caliari (2013); Begnami (2019), Puig-Calvó (2006); Marirrodriaga e Puig-Calvó (2019).

A Pedagogia da Alternância nasceu na França na década de 1930 a partir da criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (GRANEREAU, 2020; GARCIA-MARRIRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2019) como uma possibilidade educativa de jovens do campo que conciliava o trabalho à formação escolar. Sua expansão pela Europa se deu rapidamente e no Brasil chegou

em 1969, com a criação da primeira Escola Família Agrícola (EFA), fundada pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em Olivânia, no município de Anchieta/ES (NOSELLA, 2013; GERKE DE JESUS, 2011; CALIARI, 2013). Atualmente, a Pedagogia da Alternância é trabalhada em diferentes experiências educativas, da Educação Básica à Pós-Graduação, o que revela a diversidade de saberes e fazeres do território brasileiro, como também sua potência formativa. Para nós,

[...] assiste-se ao longo dos anos a uma transformação na proposição formativa por alternância, instituída por jesuítas e lideranças políticas, sendo apropriada e reinventada pelos trabalhadores do campo e educadores organizados no Movimento Nacional da Educação do Campo, o que produziu uma *práxis* heterogênea pela diversidade histórico-cultural de seus sujeitos, pela ocupação territorial e pela construção de pressupostos fundamentados no materialismo histórico dialético (GERKE e SANTOS, 2019, p. 06).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância vem sendo compreendida como “Patrimônio da Educação” (GERKE e SANTOS, 2019) e, por um lado, não pode ser enclausurada a nenhum movimento ou experiência, como por outro, também não pode prescindir de alguns princípios, mediações e objetivos que são necessários à materialização de sua *práxis*, na perspectiva da alternância integrativa de tempos e espaços; sujeitos; saberes e fazeres.

Portanto, a Pedagogia da Alternância é a pedagogia trabalhada nos CEFFA. Sua principal característica é a alternância integrativa dos tempos e espaços da formação, entre a escola-universidade e o meio social-comunitário-profissional do sujeito em formação. O CEFFA, ao trabalhar nessa perspectiva está sustentado sob quatro pilares, elaborados inicialmente por Puig-Calvó (2006) e ressignificados por Begnami (2019) em diálogo com a realidade brasileira, são eles: Formação Humana, Emancipatória e Transformadora; Produção-Reprodução Sustentável da Vida, Agroecologia; este como pilares fins; Pedagogia da Alternância, Educação Popular Contextualizada; Associação, Famílias, Comunidade e Movimentos Sociais; como meios para alcançar os fins e/ou objetivos formativos (BEGNAMI, 2019).<sup>4</sup>

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões estarão circunscritos aos sujeitos egressos participantes da pesquisa e suas percepções sobre o pilar do CEFFA Pedagogia da Alternância, conforme elaboração de Puig-Calvó (2006). Para tanto, apresentaremos inicialmente a caracterização da amostra e na sequência suas percepções sobre a Alternância.

---

<sup>4</sup> Nesse estudo foram considerados os pilares elaborados por Puig-Calvó (2006) em razão de serem reconhecidos pelo conjunto de pesquisadores internacionais.

**Tabela 1 – Ex-alunos. Número de respondentes por sexo**

		Frequência	Porcentagem (%)
Válido	Mulher	264	48,1
	Homem	285	51,9
	Total	549	100,0

Fonte: Gerke e Benísio (2024)

Dos 1.124 questionários respondidos, conforme quadro 1, apenas 549 foram validados, o que representa 48,8%, dentre esses a maioria, 51,9% do sexo masculino, num período de:

**Quadro 2: Período de egresso dos ex-alunos respondentes**

Período de egresso	Frequência	Porcentagem (%)
De 2020 a 2015	371	67,7 %
De 2014 a 2010	115	20,9 %
De 2009 a 2001	51	9,3%
De 2000 a 1989	11	2,0 %

Fonte: Gerke e Benísio (2024).

Nesse quadro totalizamos 548 respondentes, pois obtivemos uma omissão. Desta forma, observamos que os egressos dos últimos 5 anos são em maior número, o que fortalece o argumento da ausência de maior contato com egressos mais antigos. Os casos de respondentes com mais de 20 anos de concluído o curso são apenas 2,0%, no universo das 53 escolas participantes.

**Quadro 03 – Idade dos ex-alunos respondentes**

Idade	Frequência	Porcentagem (%)
De 16 a 20 anos	175	31,8
De 21 a 25 anos	213	38,7
De 26 a 30 anos	94	17,1
De 31 a 35 anos	39	7,1
De 36 a 40 anos	15	2,7
Mais de 40 anos	13	2,3
Total	549 respondentes	99,7%

Fonte: Gerke e Benísio (2024).

**Quadro 04- Sobre a situação sócio-profissional atual do egresso**

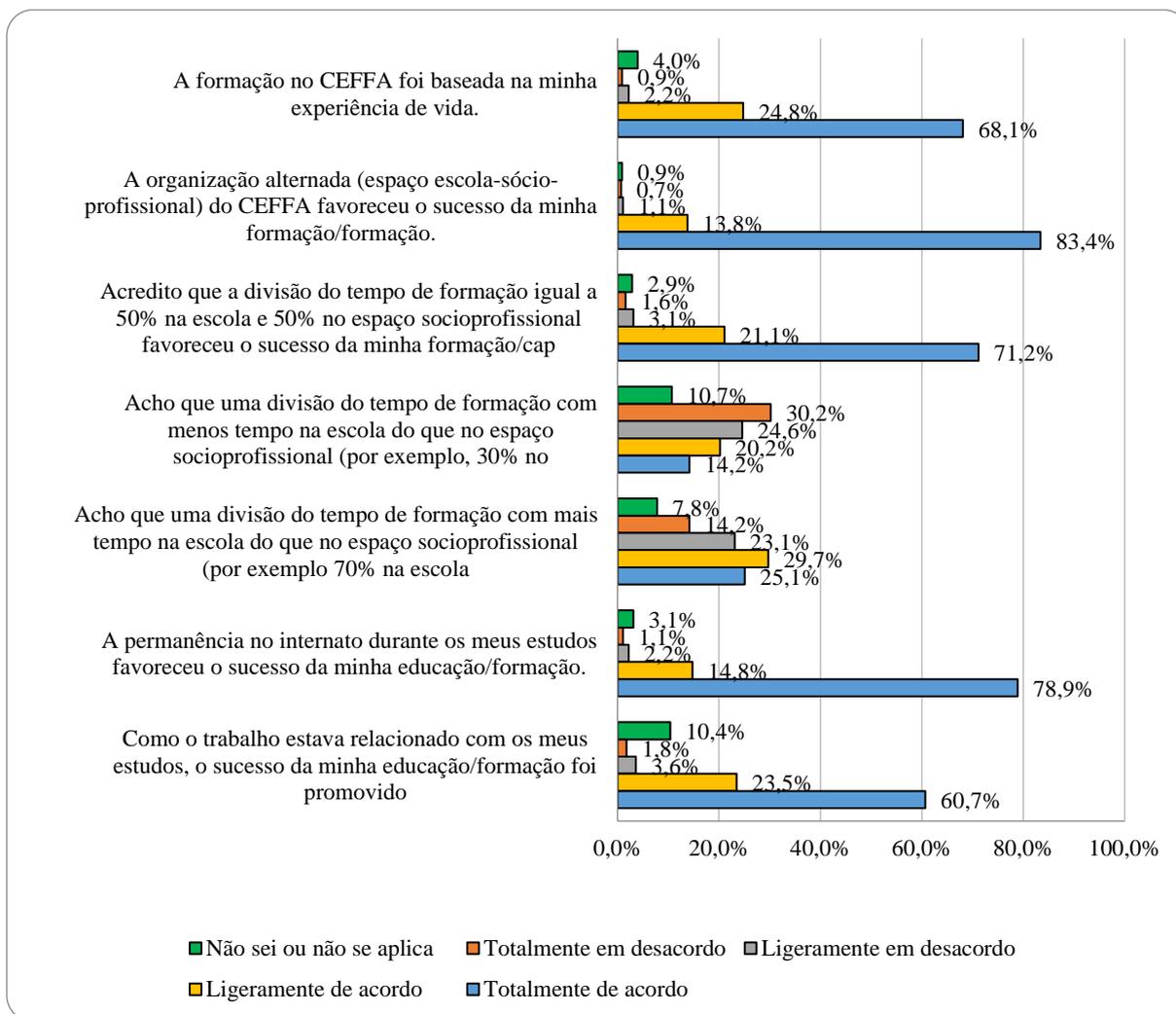
Procurando trabalho/emprego	Sim	(%)	Não	(%)
	118	21,5	431	78,5
Continuando com os estudos	Sim	(%)	Não	(%)
	201	36,6	348	63,4
Trabalhando sozinho ou dentro da sua propriedade	Sim	(%)	Não	(%)
	69	12,6	480	87,4

Trabalhando na empresa e/ou propriedade de seus pais	Sim	(%)	Não	(%)
	72	13,1	477	86,9
Trabalhando na empresa e/ou propriedade familiar	Sim	(%)	Não	(%)
	43	7,8	506	92,2
Trabalhando com outras atividades	Sim	(%)	Omissos	(%)
	60	10,9	489	89,1

Fonte: Gerke e Benísio (2024).

Os dados do quadro 04 foram constituídos a partir da possibilidade dos respondentes sinalizarem mais de uma alternativa, o que revela que os egressos estão envolvidos no mundo do trabalho e com um percentual significativo desses dando continuidade aos estudos, conciliando assim ambas atividades. A partir do exposto, apresentaremos na sequência dois gráficos sobre as percepções dos egressos acerca da Pedagogia da Alternância.

**Gráfico 1 – Nível de acordo e/ou desacordo do egresso sobre a Pedagogia da Alternância**



Fonte: Gerke e Benísio (2024)

Na perspectiva dos egressos, é possível observar, em maior grau de concordância a relevância da organização alternada dos tempos e espaços para a formação, 83,4%, como também a importância da permanência no internato durante os estudos, 78,9%, o que nos mostra que a especificidade organizativa dos espaços e tempos formativos, inclusive com internato é propulsora do sucesso da formação. Ademais, a proporcionalidade equiparada dos tempos formativos nos dois espaços, escola e meio socioprofissional, também recebe uma percepção positiva dos egressos, 71,2%, o que nos permite inferir sobre a importância de fato da integração e não sobreposição da relação trabalho e estudo, bem como do trabalho como princípio educativo.

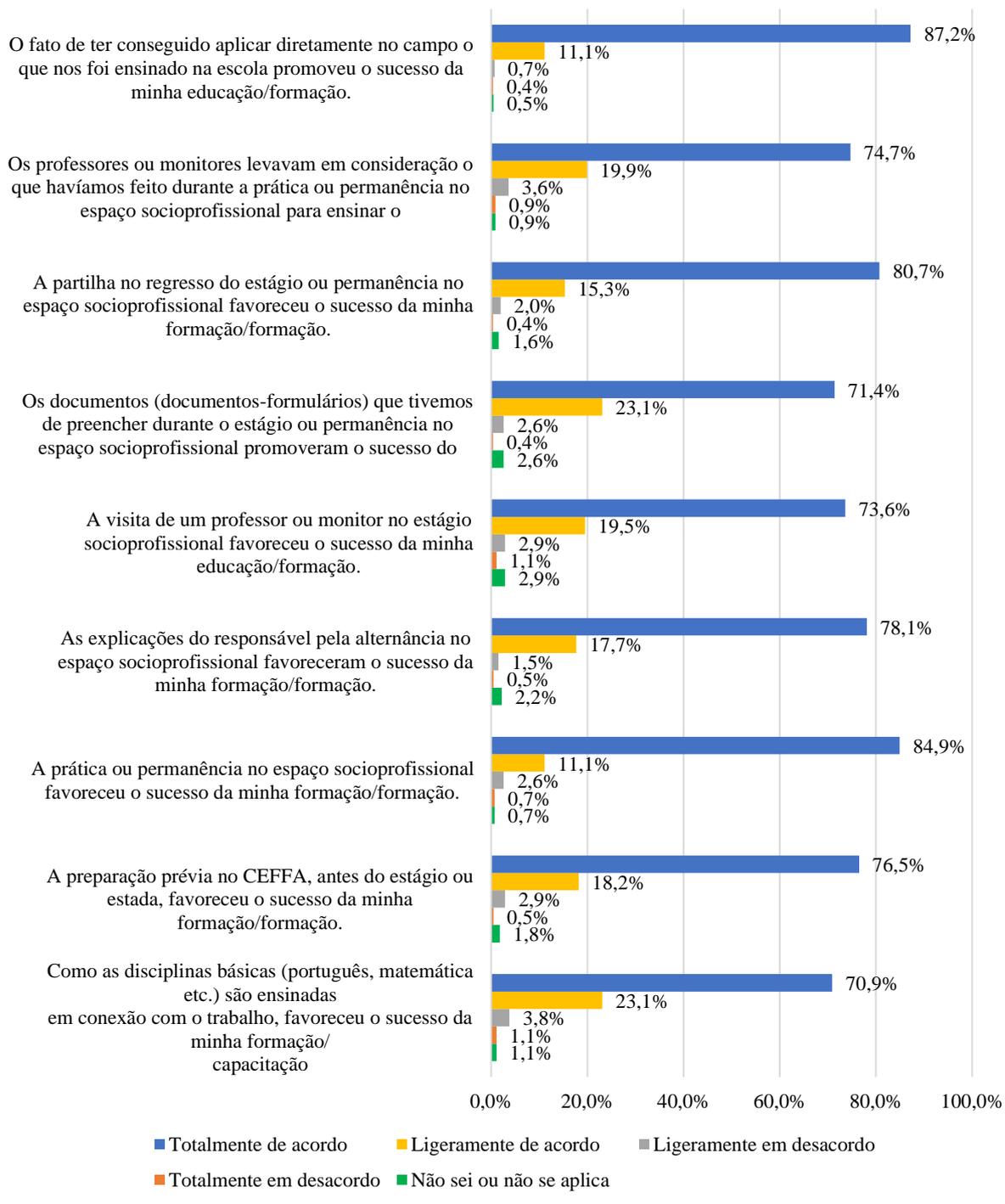
Nesse sentido, Nosella (2007, 2011) tem realizado nos últimos anos uma significativa discussão acerca do trabalho como princípio educativo, bem como da formação pelo trabalho na perspectiva marxista. Produz análises que problematizam o conceito de politécnica e acena a Pedagogia da Alternância como um horizonte possível na construção de uma formação pelo trabalho à luz da necessidade e liberdade.

A ideia mais importante da fórmula pedagógica [...], visa a integrar o reino da necessidade com o reino da liberdade, reduzindo progressivamente o espaço da obrigatoriedade escolar (turno) em função da formação “em liberdade”, pela orientação individual de cada aluno (no contra turno) nas oficinas que educadores e educandos considerarem mais oportunas para a formação destes. É com este objetivo de integração do tempo da escolaridade obrigatória com o tempo da “liberdade” formativa que o movimento pedagógico da Pedagogia da Alternância nasceu e se desenvolveu (NOSELLA, 2011, p.03)

Desta forma, é imperioso registrar que a relação orgânica entre o trabalho e a formação escolar foi propulsora da criação de uma pedagogia que conciliasse ambas (GRANEREAU, 2020) numa proporcionalidade que produz sentido na vida material do sujeito em formação, o que para nós pode variar em função das muitas possibilidades organizativas da alternância, contudo, é imprescindível indagar e decidir coletivamente qual o tempo necessário de alternância para a conciliação e integração dos espaços formativos, saberes, trabalho, pesquisa, de modo que permita o acesso do estudante ao direito à educação e, ao mesmo tempo, se garanta uma formação com a Pedagogia da Alternância sem prejuízo aos seus princípios e ao uso de suas mediações didático-pedagógicas (GERKE DE JESUS, 2011; BEGNAMI, 2019).

**Gráfico 2 – Nível de acordo e/ou desacordo do egresso sobre a Pedagogia da Alternância**

### Nível de acordo e/ou desacordo sobre a Formação na Pedagogia da Alternância



Fonte: Gerke e Benísio (2024).

Nesse segundo gráfico, temos uma percepção dos egressos acerca dos aspectos didático-pedagógicos da Alternância, sobressaindo com maior grau de concordância a relação entre os conteúdos curriculares e sua aplicação na vida e no trabalho do campo. Nessa perspectiva, 87,2% dos egressos afirmaram que o fato de terem conseguido aplicar no campo o que aprenderam na escola favoreceu a formação. Trata-se da relação integrativa necessária entre a

teoria e prática. Acreditamos que essa percepção não se refere apenas a uma perspectiva aplicacionista no campo do que se aprendeu na escola, mas reflete uma perspectiva de currículo que vincula os saberes e os fazeres produzidos na escola, relacionando-os às demandas de vida e trabalho no meio socioprofissional, pois, os saberes curriculares da Pedagogia da Alternância são dialogicamente trabalhados a partir do temas geradores e dos planos de estudos, que emergem das realidades dos estudantes.

[...] essa concepção de currículo foi orientada sempre a partir da realidade. Assim, o pensamento predominante na Pedagogia da Alternância sempre foi o de ministrar conteúdos a partir da realidade dos alunos, refletida em trabalhos de pesquisa participativa, denominados Planos de Estudo, realizados pelos alunos em suas famílias, propriedades agrícolas e comunidades, aberto às questões da realidade, objetivando dialogar e interagir com o meio (BENÍSIO, 2011, p.64).

Destacamos também como aspectos bem avaliados na percepção dos egressos as práticas e/ou atividades de retorno do ciclo do Plano de Estudos, realizadas no meio socioprofissional, com 84,9% de concordância e a Colocação em Comum após a realização do estágio, com 80,7% de concordância. A Colocação em Comum e a Atividade de Retorno são mediações didático-Pedagógicas da Alternância, cumprem função importante na socialização coletiva dos saberes produzidos e na transformação das realidades a partir da construção do conhecimento, respectivamente.

Por fim, é importante destacarmos as percepções com menor grau de concordância dos sujeitos. Trata-se das questões do gráfico 1 no que se refere ao aumento do tempo escola, com uma concordância de apenas 14,2% ou do aumento do tempo socioprofissional e comunitário, com uma concordância de 25,1%. Os demais aspectos, na perspectiva dos egressos receberam percepções positivas variando entre 60% a 80% de concordância.

Os aspectos com menor grau de concordância corroboram na discussão sobre os tempos necessários à alternância formativa, ratificando a necessidade de observar e dialogar em contexto a temporalidade adequada à relação trabalho e formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância praticada nos CEFFA do Brasil e do mundo se produz em meio a uma diversidade de povos, culturas, experiências, modos organizativos e níveis e modalidades de ensino. A pesquisa internacional na qual subtraímos parte do exposto aqui, se constitui numa grande oportunidade de conhecermos e/ou reconhecermos essa diversidade, que

por sua vez, se traduz em riqueza. É uma Pedagogia da mundo, com semelhanças e dessemelhanças, contradições, potência e desafios que se enredam nas especificidades de cada contexto, como também aqueles que se referem à sua totalidade. Especificamente no território brasileiro, a escuta dos sujeitos que trabalham, estudam, estudaram e colaboram com os CEFFA e estão engajados na Pedagogia da Alternância foi um movimento importante e necessário para pensarmos sua *práxis* a partir dos desafios que envolvem a formação técnica-profissionalizante e o mundo do trabalho.

Assumir o trabalho como princípio educativo, tal como aprendemos como Freire (1996, 2002), faz com que a Pedagogia da Alternância atue pelas dimensões da coletividade e pelas relações de comunicação, compreendendo a educação como processo humano, mediatizado pelo mundo (e nesse as relações de trabalho), bem como a liberdade que se dá em comunhão com outros homens.

Garantir alguns princípios trazidos como importantes, refletir qualitativamente sobre dados que valorizam a convivência, a partilha de saberes, o internato e toda a organização coletiva que envolve esse trabalho, nos revela que os esforços empreendidos no reconhecimento da pedagogia da Alternância tem valido a pena. Por outro lado, compreendemos que os resultados obtidos a partir dessa escuta das percepções pode contribuir no fortalecimento da luta por políticas públicas de criação e manutenção dos CEFFA no território brasileiro, reconhecendo a trajetória formativa por meio da Pedagogia da Alternância e seus contributos para uma formação integral e para o desenvolvimento territorial local sustentável, tal como evidenciam seus egressos.

## REFERÊNCIAS

BENÍSIO, J. D. (2011). **Currículo das Escolas Famílias: evolução e contradição entre o instituído e o instituinte.** (Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo). 2011.107 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CALIARI, R. (2013). **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia.** 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: Santos filho, J. C.; Gamboa, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERKE DE JESUS, J. **Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do Campo**. Vitória: GM editora, 2011.

GERKE, J. SANTOS, S. P. Alternância e Seus 50 anos: Uma Possibilidade Formativa da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e7292, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7292>

GERKE, J. BENÍSIO, J.D. **As contribuições do Sistema Pedagógico dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) no Brasil na Perspectiva dos seus Protagonistas**. Relatório Final de Pesquisa. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2024 (No prelo).

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. In Oliveira, E. G. de; Neto, E. A. A.; (Orgs.). Tradução de Mânfió, A. J.; Fassini, A. Burghgrave, T. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Educação. Território e Globalização**. Texto apresentado no VIII Colóquio de Pesquisa em Instituições Escolares: pedagogias alternativas. PPGGE da UNINOVE /SP, de 09 a 11 de novembro de 2011.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Adufes: Vitória, 2013.

Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. 389 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.

Puig-Calvó, P. Garcia-Marriródriga, R. *La Alternância: Um Sistema Educativo em Constante Evolução. Contribución Al Desarrollo De Las Personas y los Territorios*. In: Foerste, E. et al (Org.). **Pedagogia da Alternância, 50 anos em terras brasileiras: Memórias, trajetórias e desafios**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019

## FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

João Batista Begnami - AMEFA<sup>5</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa sobre a Formação por Alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa objetiva analisar práticas e compreensões sobre a Alternância. Como referência, abordou-se a filosofia da *práxis*, princípio teórico tensionador da realidade, comprometido com a emancipação humana. A metodologia, focada na abordagem qualitativa, desenvolveu-se a partir de grupos focais com estudantes e entrevistas narrativas com professores, leitura de documentos e observação participante. Os resultados demonstram que o LECAMPO não utiliza, propriamente, a Pedagogia da Alternância, tal qual é concebida e praticada pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), mas de princípios de Alternância. Por fim, sugere a referência à Alternância nos contextos de formação e educação fora dos CEFFAs como “Formação por Alternância”, uma vez que a Pedagogia da Alternância se revela como um constructo apropriado e protagonizado pelo movimento CEFFA.

**Palavras-Chave:** Pedagogia da Alternância. Princípio Educativo da Alternância. Formação docente.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa sobre a Formação por Alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As experiências de organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho pedagógico em Alternância no Brasil ocorrem na educação básica, a partir do final da década de 1960, por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que compreendem as Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), conforme os estudos de Begnami (2019), Nosella (2012), Gerke (2011), Gimonet (2007), entre outros.

O Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, (PROCAMPO), sugere uma “Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade para permitir o acesso e permanência [...]” (BRASIL, 2011, p. 363). O curso LECAMPO da UFMG apresenta a alternância como uma das características básicas da organização do seu currículo, explicitando dois espaços e tempos em interação, conceitua-os como Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). O TE compreende o tempo/espaço dos estudantes presentes na

---

<sup>5</sup> Assessor Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas.

Universidade e, o TC como o lugar onde os educandos vivem e as escolas onde atuam. (ANUNES-ROCHA, 2011).

Tendo a prática e a compreensão da Alternância no LECAMPO como objeto de estudo o objetivo central desta pesquisa é analisar práticas e compreensões de Alternância no LECAMPO-UFMG, bem como, seus limites e possibilidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância. Neste intento, contou-se com o referencial teórico o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) ou a filosofia da *práxis*, dialogando com Sánchez-Vázquez, (2007), Freire (1983), Marx (1968), Gramsci (2001). A partir dos pressupostos teóricos propugnados, a pesquisa de base qualitativa, contou com entrevistas narrativas com professores e monitores do curso, conforme Jovchelovitch & Bauer (2008), grupos focais com estudantes, baseados em Gatti (2005) e Gondim (2002) e a observação que ocorreu pela imersão durante 18 meses no curso. Utilizamos a análise categorial para acessar o conteúdo dos dados colhidos, conforme Bardin (2009), cujos resultados passamos a destacar a seguir.

### **A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO LECAMPO-UFMG**

A leitura e a interpretação dos dados, evidenciaram 4 categorias centrais de análise: a) as relações tempos-espacos educativas na formação por Alternância; b) acesso e permanência na formação por alternância; c) as mediações pedagógicas específicas; d) e as relações teoria-prática. Assim, a formação por alternância no LECAMPO-UFMG pode ser compreendida a partir destes quatro conceitos, conforme apresentamos a seguir: Os territórios, escola e comunidade são clivados de múltiplos tempos-espacos diferenciados, com uma complexidade de interações entre eles. Isso nos faz pensar na relação tempo-espaco escola-comunidade no plural, com múltiplas temporalidades formativas, dando a entender um processo dinâmico, contínuo e espiralado, onde a realidade concreta é ponto de partida e de chegada, no processo pedagógico. Infere-se que não se trata de dois tempos e muitos espacos formativos, como se tempo e espaco fossem separados. Ao trazermos para a análise o conceito de “território”, na acepção de Fernandes (2008), vimos que tempo-espaco são categorias que se misturam e caminham juntas.

Tomando o tempo como categoria da análise, encontramos o problema atual da esquizofrenia do tempo, ou da esquisocronia, um transtorno doentio típico da modernidade, onde o modo capitalista de produção, ao priorizar seus interesses, subordina o homem ao tempo. Com a distribuição anacrônica dos tempos sociais dissociados, de formação, de trabalho e de

lazer, acentua-se a patologia temporal e a tendência de considerar os tempos não formativos como alienantes. Desde o fim da Idade Média, com o aparecimento do capitalismo, a Cidade passa a impor o ritmo do tempo aos modos de vida e produção camponesas, conseqüentemente, a escola urbana dita as regras do funcionamento dos seus tempos também para as escolas rurais, de acordo com Pineau (2003). A Formação por Alternância desafia o pensar o tempo e as temporalidades na formação, colocando em debate os tempos sociais. Ao analisarmos a espacialidade com o referencial analítico da territorialidade, vimos que a sala de aula na Formação por Alternância ganha novos sentidos e contornos ao se alargar para além do espaço físico da escola, territorializando-se na comunidade, nos espaços de trabalho, da família, nos movimentos sociais e sindicais, culturais, ecológicos, entre outros. A Alternância forja outras territorialidades educativas. O território passa a ser não mais no sentido geográfico, mas de dimensões políticas, culturais, cibernéticas, virtuais, ideológicas.

As narrativas dos estudantes colhidas nos grupos focais e nas observações no terreno da pesquisa empírica trazem elementos importantes sobre as conseqüências de um currículo alternado entre escola e comunidade, trabalho e educação. Para eles, a alternância cria um ambiente com relações recíprocas do estudante com sua família e comunidade. Evita deixar o campo, sua cidade natal, no interior, para vir morar na capital para acessar a universidade, impedindo com isso o rompimento de laços familiares e comunitários e até mesmo o risco de não mais voltar. Mantêm-se raízes. Reforçam-se identidades. Por outro lado, a Universidade insere-se no contexto, na cultura, no modo de produzir e reproduzir a vida no cotidiano camponês.

O acesso e a permanência dos estudantes têm relação com a Alternância na sua dimensão rítmica de sucessão dos tempos e espaços escola-comunidade. A ritmização dos tempos e espaços, no caso do LECAMPO, consiste na organização de um período de um mês para o Tempo-Escola (TE) e cinco meses para o Tempo-Comunidade (TC), sendo os TEs realizados em períodos de férias (janeiro e julho) e os TCs realizados, coincidentemente, nos períodos letivos nas escolas do campo. Segundo os estudantes, esta ritmização é satisfatória, tanto no que tange ao trabalho na escola do campo, quanto ao trabalho na produção agropecuária. Numa tentativa de mudança desses ritmos, as assembleias de estudantes resultaram contra.

Vimos a potencialidade da formação por Alternância como uma das estratégias apropriadas para oportunizar aos trabalhadores camponeses o acesso à educação superior, mantendo sua permanência no campo, enquanto estudam, desenvolvendo estudos que dialogam

com sua cultura, sua realidade, fortalecendo sua organização social e política, suas raízes, seus valores comunitários, familiares, legitimando seus saberes e construindo novos saberes que venham fortalecer suas lutas. Estas constatações, atestadas pelos próprios estudantes em suas narrativas sobre o modo de funcionamento do curso, levam-nos a inferir a Alternância como uma pedagogia social de reconhecimento da classe trabalhadora camponesa, historicamente invisibilizada pelas políticas públicas em geral e na educação, em particular. Um direito humano, que rompe com o paradigma da exclusão e subordinação, reservado às funções da escola capitalista, pautada em valores individualistas e da meritocracia.

Com a Alternância é possível que o LECAMPO se mantenha com a marca social da classe trabalhadora do campo. Há uma presença predominante de estudantes com o perfil camponês, atendendo aos critérios para acesso ao curso. Sendo demandado e projetado com a participação de movimentos coletivos camponeses, o curso assume uma posição de classe. A Alternância como novo formato da organização didático-pedagógica dos tempos escolares, ao revelar-se como um meio facilitador do acesso aos povos do campo à escolarização como direito, no âmbito da educação superior, indaga sobre essas possibilidades de organização dos tempos escolares, do currículo e do trabalho pedagógico na educação superior em geral, como também na educação básica nas escolas públicas. Esta seria uma das estratégias para assegurar e expandir a existência de escolas públicas de qualidade e com equidade no campo, como também fortalecer as experiências comunitárias, no caso dos CEFFAs, que existem a mais de 50 anos no Brasil e ainda não gozam de uma política pública que assegura financiamento continuado e suficiente para seu funcionamento. Uma vez que, o LECAMPO funciona em Alternância, seria oportuna a disseminação deste novo paradigma educacional nas escolas onde seus estudantes atuam ou poderão vir a atuar.

Nota-se que não há um padrão de organização dos tempos e espaços a ser seguido, pois as ritmizações alternadas podem ser cadenciadas nos mais diversos tipos de desenhos de tempos-espaços, tendo por base, as temporalidades reais dos sujeitos e suas condições de mobilidade no território onde residem e produzem sua existência. Contudo, os ritmos alternados ganham sentido e se integram com o desenvolvimento de mediações didáticas que interatuam na articulação e unidade dos tempos e espaços formativos, potencializando processos formativos nos distintos territórios educativos: escola-comunidade-trabalho, movimentos sociais.

As mediações didáticas compreendem um dispositivo com atividades ou instrumentos utilizados em todas as modalidades de ensino, mas nos processos de formação por Alternância, este dispositivo possui especificidades requeridas pela forma de organização curricular e do trabalho pedagógico em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Os estudos sobre a Pedagogia da Alternância demonstram que o alternar físico entre tempos e espaços escola-família-comunidade se torna um movimento pedagógico com maior ou menor profundidade na medida da potencialização das mediações didático-pedagógicas específicas.

A despeito de todas as limitações, condicionadas pela institucionalidade acadêmica, concluímos que existem mediações em construção no LECAMPO, embora elas estejam evidenciadas nos discursos como importantes, ainda não são, conscientemente, compreendidas e vistas como estrategicamente necessárias para a formação por Alternância.

No TE, a Análise da Prática Pedagógica (APP) é uma das atividades centrais e que apresenta interfaces com o TC, assim como a Monitoria, o Guia do Estudante e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que são mediações pedagógicas que ocorrem nos dois tempos-espços. Esta pesquisa conclui que, na organização do trabalho pedagógico, a Organicidade e Mística são mediações concentradas no polo TE. Pesquisas, Práticas Sociais, Estágio e Jornada Socioterritorial são mediações preponderantes do polo TC, mas possuem interfaces com o TE. A Prática Social é recorrente nas narrativas dos estudantes, mas não é uma atividade formalizada e orientada pedagogicamente pelo curso.

A Análise da Prática Pedagógica (APP) perpassa as 8 sequências de alternâncias previstas no percurso do LECAMPO, ou seja, está presente em todos os semestres letivos. Ela transversaliza o curso, com grande potencial de integração entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Também articula um conjunto de outras mediações como a pesquisa do memorial de vida, da realidade da comunidade e da escola do campo, os Estágios Curriculares Supervisionados, culminando e sintetizando no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). A sua função é ainda a de dinamizar atividades a serem desenvolvidas no TC. A cada retorno do TC, a APP se torna espaço de socialização, em seguida de planejamento e orientações para a sequência de outras atividades no próximo TC.

Na sequência, a Organicidade Coletiva dos estudantes, é identificada como mediação central no LECAMPO. Esta mediação vem se tornando um princípio estruturante do currículo do curso, tendo em vista que a Educação do Campo a considera como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social mais amplo. O conceito de organicidade emerge nas práticas dos Movimentos Sociais, conforme

estudos de Caldart (2004), possuindo fundamentação teórica na Pedagogia Socialista, no entendimento da formação humana plena, unitária entre o técnico, o social e o político, conforme Pistrak (2000). A Mística é outra mediação pedagógica fundamental no LECAMPO e possui relação indissociável com a Organicidade dos estudantes. Ela expressa o nível de pertencimento e identidade do grupo. Além de envolver as subjetividades, reforça as ações coletivas, o sentido da luta e cimenta a unidade das intencionalidades em torno dela.

A Jornada Socioterritorial é uma das mediações centrais do TC. Ela emerge nas falas dos sujeitos como atividade de minimização da dispersão dos sujeitos no território. Ela potencializa o TC, como tempo também de ensino e de pesquisa, não só como espaços da extensão acadêmica. Ela oportuniza, aos docentes e discentes, a imersão no objeto central do LECAMPO, a escola do campo e as comunidades camponesas.

A monitoria se apresenta como uma atividade fundamental, num contexto de institucionalidade acadêmica, onde os professores não possuem vínculo de dedicação exclusiva para o curso. Estudantes do mestrado e doutorado colaboram como monitores, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem no TE e TC. Nas narrativas de professores e monitores foram recorrentes os apontamentos sobre a necessidade do acompanhamento presencial dos estudantes durante o TC.

O Guia do Estudante é um suporte impresso, no formato de uma apostila, que registra e armazena informações a respeito das atividades pedagógicas desenvolvidas, tanto no TE, quanto no TC. Este foi avaliado como instrumento importante e necessário para orientar as atividades do TC, pelo fato do distanciamento do estudante do contato presencial com o professor e o monitor.

O Guia se revela com potencial articulador do trabalho em equipe entre os professores, conformando uma lógica de interação de saberes da universidade com a comunidade e vice-versa e relação entre os saberes dos diversos componentes curriculares. Assim, mais que levar conteúdo, o Guia deveria conter planejamentos de atividades, de pesquisas, de leituras, de avaliações, de observações de temas da realidade, numa perspectiva mais interdisciplinar entre as áreas, para trazer elementos da realidade concreta, vivenciadas no TC, para o debate interdisciplinar no TE, além de ser uma possibilidade de avaliação do TC.

Por fim, percebemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como mediação de pesquisa, com o papel de culminância do curso, desenvolvido didaticamente como conteúdo da APP, conforme já citado antes.

Neste estudo, identificamos a pesquisa e as vivências dos estágios, como as mediações centrais da formação por Alternância no Ensino Superior. A pesquisa na formação por Alternância, no nível superior, é concebida como uma estratégia de formação por produção de saberes e de sistematização de experiências da prática social. O Estágio é concebido como oportunidade de inserção no mundo da vida, do trabalho, da vivência concreta de uma situação real de trabalho. Neste sentido, a dinâmica da Alternância na formação entre o espaço escolar e comunitário, oportuniza uma vivência contínua de Estágios e as aprendizagens em situações concretas de trabalho, ou seja, a visão de estágio se alarga e não pode se limitar os estágios formais.

Enfim, as mediações pedagógicas específicas do LECAMPO, potencializam a continuidade de aprendizagem entre TE e TC e mobilizam o diálogo de saberes do meio social com a universidade, articula os processos metodológicos da ação-reflexão-ação e pode fazer interagir sujeitos e instituições.

A relação teoria e prática. Esta categoria de análise evidenciada nos relatos dos sujeitos participantes nesta pesquisa, como na pesquisa documental e após a observação das práticas pedagógicas no terreno, é tida como um dos fundamentos da Educação do Campo e um elemento chave nos processos de construção do conhecimento na formação por Alternância. Indagamos então, qual a relação teoria-prática que orienta a matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo?

No primeiro conjunto dos relatos, os estudantes elegeram o tempo-comunidade como determinante nesse processo, dando a entender que há certa hierarquia, com predominância da prática em relação à teoria. Vimos no segundo conjunto de relatos onde a ideia de hierarquização continua, um movimento contrário, com predominância da teoria sobre a prática. A questão chave seria quem pauta quem? Para o primeiro grupo o TC pautaria o TE e para o segundo grupo o TE pautaria o TC. Num terceiro conjunto de relatos, os estudantes ponderaram que não se trata de um tempo-espaço pautar o outro num movimento linear, hierárquico, seja do TE para o TC ou vice-versa, mas que ambos os tempos caminham de forma interligada.

Esta terceira linha de reflexão gera um consenso no debate dos grupos focais realizados entre estudantes. Esta técnica gera este privilégio de favorecer processos de debates que podem gerar, ou não, consensos. Neste caso, o grupo caminhou da polêmica inicial para uma conclusão coletiva, afirmando que os tempos-espaços no LECAMPO são integrados. Um não existe sem o outro, embora na prática pedagógica revelem a importância de a realidade estar presente como

ponto de partida. Esta postura dialoga com a concepção presente no Projeto Político Pedagógico do LECAMPO, onde se afirma que o TC é ponto de partida e chegada do processo pedagógico. Em outras palavras, a realidade se torna princípio e fim do processo alternante.

Nesta perspectiva, o LECAMPO intenciona, em seu projeto e nas práticas pedagógicas dos seus educadores, assumir uma perspectiva da epistemologia da *práxis*, assumindo uma postura de ação-reflexão-ação em um processo simultâneo e em espiral. Isso significa afirmar que somente na unidade teoria e prática é possível realizar formação humana integral, emancipatória. Defender a unidade teoria e prática tem reflexos políticos importantes na luta contra a divisão do trabalho e das classes sociais do modo capitalista de produção. É defender o princípio da unitariedade, entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, de uma escola única que forma o intelectual capaz de pensar, dirigir e fazer manualmente. (GRAMSCI, 2001).

Freire (1983), ao defender o esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, afirma que não se trata de um exercício puramente intelectual, pois para ele, a reflexão verdadeira, que venha enraizada na realidade, conduz à prática. Se a prática é objeto de reflexão crítica, este movimento conduz à *práxis*. A *práxis* como unidade é fundamental, pois imprime na reflexão uma objetividade, uma materialidade da ação concreta, que evita idealismos, abstrações metafísicas vazias e imprime também na ação a subjetividade reflexiva crítica, que a evita se tornar mero ativismo sem alma, sem espírito, vazio de sentido. Assim, a *práxis* consiste nesta unidade de ação-reflexão-ação.

Ainda sobre a relação teoria e prática, percebemos que os relatos dos professores dialogam com o Materialismo Histórico e Dialético quando este fala da utilidade ou função prático-social da ciência, diferente do pragmatismo, na sua visão individualista. O conhecimento faz sentido, é verdadeiro, se ajudar a interpretar a realidade, além disso, servir para objetivar práticas sociais transformadoras, na perspectiva da *práxis* crítica e transformadora.

No que tange aos processos de construção do conhecimento, a mediação temática coloca a preocupação pela problematização dos próprios temas e o diálogo entre os diferentes saberes. Isso possibilitaria romper com processos bancários na educação. A prática, concebida como uma *práxis* humana tem a primazia sobre a teoria, mas não se opõe a ela, pelo contrário, tem íntima vinculação a ela. Sem teoria crítica não há prática crítica e transformação social, segundo, Sánchez-Vázquez (2007).

Neste movimento de reflexão, percebemos que as categorias analisadas separadamente guardam conexões entre si. Na inflexão da organização dos tempos e espaços de ensinar e

aprender, a Alternância cria a oportunidade de acesso e permanência na educação, como direito humano aos trabalhadores camponeses. Os tempos e espaços não se sucedem, eles se articulam com a ajuda das mediações pedagógicas que estão presentes e interagindo na conjugação dos tempos-espaços, na relação teoria e prática, contribuindo para processos de construção do conhecimento com base no diálogo de saberes, tendo como princípio e fim, a realidade camponesa e a totalidade da sociedade, numa perspectiva da *práxis* educativa crítica e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão fundamental de pesquisa que aqui se coloca, foi saber o que acontece na formação por Alternância, desenvolvida no nível da educação básica, por meio dos CEFFAs, quando esta passa a ser base metodológica da organização curricular e prática pedagógica nos cursos de Licenciatura em Educação em Educação do Campo no nível superior. Afinal, que práticas e compreensões de Alternância estão presentes no curso LECAMPO da UFMG? Neste caso, defendemos a tese de que o LECAMPO não utiliza, propriamente, a Pedagogia da Alternância, tal qual é concebida e praticada pelos CEFFAs, mas de princípios de Alternância. Alguns dos princípios coincidem com os da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, e outros emergem nas práticas pedagógicas do curso estudado.

A pesquisa identificou pelo menos sete princípios de Alternância no LECAMPO-UFMG: tempos-espaços escola-comunidade; relação prática-teoria-prática, mediações didático-pedagógicas específicas; organicidade e o protagonismo dos sujeitos; parceria com os Movimentos Sociais; trabalho pedagógico em equipe e projeto de campo e sociedade.

Os tempos-espaços escola-comunidade são elementos centrais e configuram um princípio estratégico da Formação por Alternância no LECAMPO. A relação prática-teoria-prática demarca uma perspectiva epistemológica da *práxis* crítica e transformadora. O princípio da *práxis* como modo de conhecer e fazer articular, em um mesmo movimento, conhecimento acadêmico e popular, da realidade camponesa, na perspectiva de qualificar a compreensão da complexidade do real e suas múltiplas determinações.

Vimos que o LECAMPO tem suas Mediações didático-pedagógicas específicas. O que realça o caráter pedagógico da Alternância na formação são os espaços e tempos que ela articula no processo educativo, alçados dialeticamente à categoria de espaços e tempos pedagógicos,

por meio de suas múltiplas interações, inter-relações, articulações, sucessões e mediações específicas que a definem como uma pedagogia das relações interativas e integrativas, entre os espaços e tempos, entre saberes, entre processos metodológicos de construção do conhecimento na perspectiva da *práxis*, entre instituições e sujeitos individuais e coletivos. A organicidade está relacionada como uma das mediações didáticas da formação por Alternância no LECAMPO. É um dos princípios estruturantes do currículo do curso, tendo em vista que a Educação do Campo a considera como uma das principais estratégias para efetivação do protagonismo dos sujeitos no contexto educacional e social mais amplo.

A parceria com os Movimentos Sociais, expressa o vínculo com as raízes da Educação do Campo, o protagonismo dos sujeitos na construção da escola do campo. Este princípio tem uma dimensão pedagógica e política. O trabalho pedagógico em equipe é um princípio estratégica para a engenharia dos processos da formação por Alternância, para planejar, executar e avaliar de forma mais compartilhada, as atividades pedagógicas nos tempos e espaços. Um projeto de campo e sociedade identificado na formação por Alternância no LECAMPO é um princípio e finalidade do projeto educativo. O projeto de campo e sociedade vincula-se ao debate da Educação do Campo, a concepção de educação, da Educação do Campo, articulada ao contexto de campo, onde ela se desenvolve. Um contexto de graves conflitos causados pelos diferentes interesses econômicos, políticos e sociais em disputa neste território.

Enfim, o caminho que trilhamos nessa pesquisa, sugere a referência à Alternância nos contextos de formação e educação fora dos CEFFAs como “Formação por Alternância”, uma vez que a Pedagogia da Alternância se revela como um constructo apropriado e protagonizado pelo movimento CEFFA e “Formação por Alternância”, que ainda requer maior aprofundamento em pesquisas, começa a ganhar espaços em debates, discussões e na literatura acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I., MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do**

**Campo**: Desafios para a formação de Professores. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011, p.39–552. (Coleção Caminhos da Educação do Campo;1).

BARDIN, L. [1977] **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância.** 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta do Projeto da Licenciatura Plena em Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 357-364, 2011.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês. In: SANTOS, C. A. dos. **Campo – Políticas Públicas – Educação,** Brasília: INCRA/MDA, p. 39-66, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B. A. de. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GERKE DE JESUS, J. **Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo.** Vitória: GM editora, 2011.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. (Coleção AIDEFA).

GONDIM, S. M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia,** v. 7, n. 2. Natal, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2, Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho Antônio Gaureschi, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória, Espírito Santo: EDUFES, 2012.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2003.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

## TEMA GERADOR E PLANO DE ESTUDOS: EIXOS INTEGRADORES DO PLANO DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

Joel Duarte Benísio - MEPES<sup>6</sup>

### RESUMO

O texto é parte da dissertação de mestrado sob o título Currículo da Escola Família Agrícola: entre o programa oficial e o plano de estudo, cuja pesquisou procurou responder como trabalhar um currículo que valorize os saberes da realidade a partir do tema gerador e do plano de estudo. A investigação ocorreu com os sujeitos da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, tendo como objetivo geral, compreender a articulação do Plano de Estudo e os conteúdos previstos no Plano de Formação da Escola Família Agrícola. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio de análise documental e entrevistas, inspirada na pesquisa participante, com os sujeitos da pesquisa refletindo com/sobre os temas propostos e, ao mesmo tempo, contribuindo na ação pedagógica de construção da intervenção. O referencial teórico constituiu-se, no diálogo entre as referências teóricas principais como Gimonet (2007), Nosella (1977), Sacristán (2000), Santomé (1998), Freire (2011) com os achados da nossa experiência educativa permitindo a construção de ideias de currículo integrado em rede, a partir do Tema Gerador e Plano de Estudo, como eixos integradores da Pedagogia da Alternância. Como resultado, evidenciamos que o currículo da Escola Família Agrícola teve sempre como elemento referencial sua relação direta com a realidade por meio dos Temas Geradores e Planos de Estudo, trazendo em suas concepções teóricas e metodológicas, elementos de *práxis* emancipadora, dialógica, transformadora e aberta aos saberes da realidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, Tema Gerador, Plano de Estudo.

### INTRODUÇÃO

Pesquisar a concepção de currículos das Escolas Família Agrícola (EFAs) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)<sup>7</sup> constituiu-se desafio, visto que surgiu a partir da *práxis* como monitor<sup>8</sup> e da atuação específica na coordenação pedagógica da EFA orientando e acompanhando a efetivação do Plano de Formação e existe uma linha tênue entre o programa oficial e o currículo da Pedagogia da Alternância inserido numa perspectiva de diálogo com a realidade. Considerando que:

---

<sup>6</sup> Coordenador Pedagógico do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

<sup>7</sup> MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 26 de abril de 1968, é uma Entidade Filantrópica, não governamental registrada no Conselho Nacional de Serviço Social sob nº 200.015 de 03 de setembro de 1971, que tem como objetivo principal a promoção de ações e modelos alternativos nos setores da Saúde, Educação e Ação Comunitária.

<sup>8</sup> Na Escola Família Agrícola, o professor é denominado de monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende à docência na sala de aula, no sentido de acompanhar o educando nas atividades no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

O currículo representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos e conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Nesse sentido, o currículo é entendido como campo de diversas relações e correlação de forças, além da escola, entre os sujeitos, conhecimento e realidade concreta (social, econômica, política e cultural), situados historicamente num determinado espaço-tempo que constroem saberes, cultura, identidade e resistência, possibilitando incluir práticas e narrativas transgressoras às ditas verdades impostas pelo sistema capitalista.

Assim, o Plano de Formação da EFA é elaborado com base em temas geradores e, nele, encontram-se elencados, de maneira progressiva, os componentes curriculares, escolhidos de forma interdisciplinar, para contemplar os conteúdos mínimos das disciplinas exigidos pela legislação escolar, contendo os objetivos de cada tema e as atividades a serem desenvolvidas nas sessões no meio escolar e meio familiar socioprofissional (SILVA, 2003).

Portanto, assumimos que o cotidiano das atividades pedagógicas, as experiências pessoais e profissionais, as pesquisas acadêmicas e o estudo do “estado da arte” da Pedagogia da Alternância nos motivaram a aprofundar os estudos nas inquietações e indagações da presente pesquisa no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, com o tema Currículo das EFAs: entre o programa oficial e o plano de estudo, inserido na Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Assim, continuam as interrogações: Como trabalhar efetivamente um currículo em rede, integrador, que valorize os saberes dos sujeitos e da realidade a partir do Tema Gerador e do Plano de Estudo? Assim, se recoloca uma antiga questão levantada por Nosella (1977, p. 79): “currículo oficial ou plano de estudo”?

Portanto, a pesquisa constituiu-se na discussão dos processos e contradições do currículo (Plano de Formação) da EFA de Alfredo Chaves, teve como objetivo geral: compreender a articulação do Plano de Estudo e os conteúdos previstos no Plano de Formação da EFA.

Desta forma, buscou-se, no desencadeamento dos Temas Geradores e Planos de Estudos, uma ação pedagógica dialógica com fundamentos do currículo integrado, em rede, baseado nas ideias de Sacristán (2000) e de saberes experienciais que emergem da realidade,

conforme Freire (2011), como pronúncia do currículo em rede, questionando a lógica linear, constituindo-se como espaço de pesquisa e formação, saberes e fazeres necessários da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância numa perspectiva de formação integral e emancipação do sujeito e do território.

Na construção do referencial teórico desta pesquisa, buscamos as contribuições de Gimonet (2007) sobre Plano de Formação, Sacristán (2000) e Santomé (1998) acerca do currículo integrado e, principalmente, Freire (2000) sobre tema gerador, trazendo subsídios e possibilidades de diálogo com o tema pesquisado. A metodologia utilizada na pesquisa inspirou-se na pesquisa-ação, utilizando os referenciais de Thiollent (1985) e Minayo (2007).

Portanto, este artigo tem origem na dissertação de Mestrado sob o título Currículo da Escola Família Agrícola: entre o programa oficial e o plano de estudo, com recorte nas ideias apresentadas acerca do Tema Gerador e o Plano de Estudo como eixos integradores do Plano de Formação da EFA.

Nas discussões com os monitores da EFA de Alfredo Chaves, em forma de oficinas, visualizamos a elaboração e retomada da concepção Orgânica do Plano de Curso, em forma de mosaico, embasado pelo currículo integrado por áreas que, segundo Sacristán (2000), permite estruturas unificadoras de conteúdos, pois não podemos esperar que os educandos façam esta integração por sua conta e risco, diante de um cenário de professores e metodologias diferentes.

Tendo como resultado, a perspectiva integralizada, de construção e organização do Plano de Curso da EFA de Alfredo, apresentado conforme Santomé (1998), no sentido de repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade das aprendizagens significa rever algumas ideias que norteiam a sociedade do conhecimento e das aprendizagens. Nesse contexto, impõe-se romper com a concepção do currículo fragmentado, compartimentado, isolado, descontextualizado que não propicia a compreensão que permita a sua estruturação com base na realidade.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo foi realizado através da pesquisa qualitativa buscando aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A presente pesquisa contou também com a pesquisa-ação, pois, segundo Thiollent (1985), toda pesquisa-ação é uma pesquisa participante. Os sujeitos na pesquisa tradicional participam como informantes. Nessa proposta, atuaram como sujeitos pesquisadores de sua prática, fazendo-os com os temas propostos, pesquisando as opiniões dos diferentes agentes formadores das EFAs - MEPES.

Como instrumento de investigação, entendendo a pesquisa como um processo em que o pesquisador mergulha no campo, participa como membro integrante da ação e influencia o que observa, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa. Esta investigação qualitativa tem como base a observação participante que possibilita combinar análise documental, pesquisa bibliográfica, experiência laboral e de militância no movimento EFA, entrevistas semiestruturadas, participação direta, observação e introspecção, tendo como objetivo conhecer, de forma mais aprofundada, as opiniões dos diferentes agentes formadores (monitores, coordenação pedagógica da EFA de Alfredo Chaves, Coordenação do CFR e Ex-Coordenador Pedagógico MEPES).

### **TEMA GERADOR E PLANO DE ESTUDO: EIXOS INTEGRADORES DO PLANO DE FORMAÇÃO**

O processo de organização do currículo ou da construção do conhecimento numa perspectiva crítica e interdisciplinar na Pedagogia da Alternância dar-se-á a partir de temas geradores os quais permeiam a realidade social do estudante, propondo uma busca e valorização do saber popular para que o estudante possa entender, de forma crítica, a realidade e buscar formas alternativas de enfrentar os desafios no sentido de superá-los. Conforme Freire (2011), só existe saber na busca permanente, esperançosa, na inquietude dos homens entre si, no mundo e com o mundo.

O Tema Gerador é o eixo orientador das atividades pedagógicas. São temas centrais que aglutinam diversas atividades; os Temas Geradores são situações que emergem do diagnóstico, ou seja, situações de interesse e motivação das pessoas e da realidade de abrangência da EFA. Essas situações entram no programa da Escola e são ordenadas de acordo com os anos e ciclos, em forma de temas de Planos de Estudo que desencadeiam o processo de formação nos permitindo, dessa forma, um trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar.

Assim, a partir do cotidiano dos educandos, são relacionados os temas geradores. Estes nortearão a ação pedagógica. Pois, conforme Freire (2011), o diálogo inicia na busca do conteúdo programático e em um pensar crítico que não aceita a dicotomia mundo-homens, mas reconhece uma inquebrável solidariedade. Nesse sentido, o diálogo de saberes, conforme Plano de Curso da EFA dentro do Plano de Formação da EFA, leva em conta “a transversalização de conteúdos da formação geral e profissional de forma integrada com os conteúdos, os saberes da realidade, numa perspectiva de inter e transdisciplinaridade” (GIMONET, 2007, p. 75).

O Plano de Curso das EFAs considera que: “os Planos de Estudo são selecionados a partir de um estudo da realidade local, com base em diagnósticos participativos” (GIMONET, 2007, p. 75). Assim, no Plano de Curso da EFA, o estudo acontece a partir dos temas geradores que se desdobram em Planos de Estudo, como guia das alternâncias, que, em sua concepção e metodologia dialógica, por meio da colocação em comum, desencadeia a formação dos educandos, articulado as atividades das mediações pedagógicas que, juntamente com o trabalho das disciplinas/áreas de conhecimento, promovem o aprofundamento interdisciplinar com reflexão e análise científica dos conteúdos, trabalhando a formação integral (humana, técnica, profissional, social, política ...) e ampliando sua visão crítica/participativa na tomada de consciência da realidade.

## **PLANO DE ESTUDO**

O Plano de Estudo constitui um meio para o diálogo entre estudante-EFA-família. É feito de questões elaboradas em conjunto na EFA, a partir de uma conversa entre educandos e monitores cuja base é a realidade objetiva do jovem em seu território. Dessa forma, o Plano de Estudo objetiva consolidar a *práxis* da Pedagogia da Alternância de modo a conhecer a realidade local, seus problemas, suas potencialidades, estabelecendo diálogo permanente entre estudante, família, comunidade e escola a partir de ação e reflexão constantes (BENISIO, 2018, p.62).

Nesse sentido, o Plano de Estudo é a mediação pedagógica que orienta toda a ação educativa na EFA, constituindo-se como princípio de sustentação de sua identidade. De acordo com Zamberlan (1995, p. 31), o Plano de Estudo possibilita que os temas ligados ao contexto vivido pelo estudante se tornem o eixo central de sua aprendizagem, sendo, portanto, o canal de entrada da cultura popular para a EFA.

Destarte, o que fundamenta o Plano de Estudo é a realidade concreta expressa a partir dos temas geradores que retratam questões cotidianas surgidas a partir das falas significativas dos/as educandos que refletem problemáticas vivenciadas na comunidade/território.

Portanto, o Plano de Estudo jamais é uma aplicação técnico-agrícola no sentido de a Escola ensinar ao aluno técnicas cada vez mais aprimoradas para ele, em seguida, aplicá-las na propriedade de sua família. O enfoque do Plano de Estudo é a conscientização: “é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria vida”. (NOSELLA, 1997. p.52). O Plano de Estudo situado no Plano de Formação na relação dialógica educador-educando expressa os conteúdos/saberes, conforme Freire (2011, p. 116):

A devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (FREIRE, 2011, p. 116).

Destarte, o Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância principia o diálogo como teoria epistemológica do conhecimento que orienta a relação ensino aprendizagem, pois, conforme ensina Freire (2011), tem caráter dialógico e horizontal, possibilitando as trocas de conhecimento entre educador-educando e, não só dialoga com os saberes dos educandos, mas também com os saberes socialmente produzidos e historicamente construídos.

Inspirado pelo Tema Gerador, o Plano de Estudo inicia o diálogo na busca do conteúdo programático, diálogos como encontros dos sujeitos para a pronúncia do mundo de uma educação libertadora. Nesse processo de investigação da realidade, escolha dos pontos chaves e aprofundamento do programa, a problematização dialógica perpassa cada momento descrevendo as contradições em codificações e descodificações com o entendimento das situações e/ou levantando dúvidas, questionando o senso comum, possibilitando avançar no programa na busca da superação e não de adaptação em relação às situações-limites a serem desveladas.

Desta forma, no Plano de Estudo, se estabelecem três momentos pedagógicos conforme o fazer educacional popular crítico:

- Estudo da Realidade ou Problematização Inicial - em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação / descodificação de contradições).

- Organização do Conhecimento (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT) - em que os conhecimentos sistematizados selecionados são confrontados com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.
- Aplicação do Conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA) - em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo (SILVA, 2007, p. 15-16).

O Plano de Estudo, enquanto problematização da realidade a partir do Tema Gerador, busca, segundo Freire (2011, p. 97), “... a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. Nesse sentido, conforme Freire (2011), a investigação do Plano de Estudo, metodologia conscientizadora, desdobramento de um tema gerador, permite a apreensão, inserção ou começo da mesma, dos homens numa forma crítica de pensarem seu mundo, criarem a história, fazendo-se seres histórico-sociais numa ação dialógica e transformadora da realidade.

Em observância à concepção freiriana: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2011, p. 109). O Plano de Estudo é dialogicidade em sua essência plena, estabelecendo o diálogo entre o concreto e o científico dos educandos entre si, com os/as monitores/as, família e meio. Assim, a dialogicidade configura-se como princípio da Pedagogia da Alternância integrando as mediações pedagógicas por meio das vivências realizadas pelos educandos do Tempo Comunidade e, ao retornarem ao Tempo Escola, contribuem com as reflexões e aprofundamento a partir do que identificaram/descobriram no Tempo Comunidade.

A seleção do conteúdo programático decorre da inspiração em Freire:

Selecionado, organizado e sequenciado a partir dos vários elementos que a investigação temática oferece ao (à) educador (a). Ou seja, não se trata de uma adequação dos dados provenientes da realidade a conteúdos pré-existentes, tal como várias leituras equivocadas de Freire sugerem. Trata-se efetivamente de selecionar tópicos de conhecimentos sistematizados (e de preparar materiais didáticos) demandados pela experiência vivencial dos sujeitos e identificados criticamente pelo (a) educador (a) como necessários para a compreensão crítica dos problemas comunitários (AMARAL; GIOVEDI; SILVA, 2018, p.129).

Assim, os pontos de aprofundamento, expressando as situações-problemas, fazem parte do movimento dinâmico de construção diferenciada do currículo da EFA, contrapondo-se aos currículos tradicionais estáticos, provocando uma reflexão da realidade pesquisada que se expressa na ação-reflexão-ação problematizada em todas as “fases/etapas”, situando-nos, diante da realidade concreta, a confrontar a realidade, despertando a consciência crítica e levando-nos a assumir compromissos na transformação social.

Dessa forma, na dimensão epistemológica e dialética da ação-reflexão-ação:

Compreendemos a AÇÃO na observação atenta dos fatos, procurando o sentido profundo, delimitando a realidade a ser pesquisada. A REFLEXÃO exige: humildade, de estar sempre disposto a aprender algo novo; conhecimento da realidade (Ação); intimidade com os saberes do povo; leitura contextualizada da realidade e; tem o sentido de criticar, confrontar a realidade, trata-se de analisar as causas e consequências dos fatos observados, questionar criticamente o que se vê, discernir o sentido profundo dos fatos. A AÇÃO é a oportunidade de encaminhar uma ação transformadora da realidade constatada e criticada, não se trata apenas em fazer coisas, é uma nova atitude diante da vida, abrir os olhos para ver melhor a realidade, a partir dos novos critérios (Reflexão), é transformação pessoal e integral, ir além das aparências, atuar no mundo a partir do projeto de sociedade, contrapondo a lógica dominante, superação de situações-limites e surgimento de novas interrogações, outras situações-limites (BENISIO, 2019, p. 103)

Assim, a investigação desenvolvida a partir do Plano de Estudo é um compromisso para analisar a própria vida em diálogo com a realidade, é um processo de construção de saberes e não apenas uma apropriação de saberes já existentes. Tem a pergunta, a indagação, não a resposta; na compreensão do tema gerador como um artefato social, uma produção histórica observando o tempo e espaço no qual o mesmo está inserido, com inclusão de narrativas transgressoras e silenciadas, efetivação da ação contra hegemônica, “descolonização do saber, no processo de desvelamento das relações consciência-mundo”

Assim, com a tematização em temas de estudos, “quebra-se” a fragmentação curricular, trazer significação do tema, interligando o conteúdo à realidade, explicitando e objetivando o sentido do mesmo. Dessa forma, fomenta a problematização dos conteúdos do programa oficial com a interação entre ciência e realidade, na integração e visão holística dos temas e a contextualização dos conteúdos das disciplinas/áreas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise da articulação dos Temas Geradores e Planos de Estudos na elaboração dos Planos de Ensinos da EFA de Alfredo Chaves, trouxemos os elementos constantes das observações, das oficinas pedagógicas de organização do Plano de Curso Orgânico dos Planos de Ensino referentes aos Temas Geradores do 1º trimestre de 2023 das turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada ao Nível Médio.

Dessa forma, com as questões e síntese dos Planos de Estudos, juntamente com a Equipe da EFA de Alfredo Chaves, organizamos a estrutura do Plano de Curso Orgânica dos Temas Geradores e Planos de Estudos do 1º trimestre de 2023, respectivamente, da 1ª, 2ª e 3ª séries.

Em consonância com a análise documental e constatado pelas entrevistas e *práxis*, em diálogo com os monitores da EFA de Alfredo Chaves, confirmamos que a estrutura do Plano

de Curso Orgânica apresentados e elaborados por área de conhecimento relacionam emancipação do currículo com a prática educativa. Essa elaboração possibilitou maior integração do conhecimento não apenas como disciplinas, mas como áreas, imputando temas que refletem uma realidade que é global, interdisciplinar e não fragmentada, gerando relações entre esta realidade e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do tema de estudo pela apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos saberes e fazeres em congruência à perspectiva contra hegemônica da Pedagogia da Alternância.

Nesse diálogo pedagógico, em observância ao proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), para o produto tecnológico, recorreremos às representações dos conteúdos curriculares pela formulação da concepção de Plano de Curso Orgânico, ora chamado de ‘mosaico’ ao longo da história que, conforme descrito por Sacristán (2000, p. 78), configura-se na proposta do currículo integrado, passando a ser caracterizado com esta nomenclatura já que, ao organizá-los sob as áreas de conhecimento, “obriga de alguma forma a se ligar a conteúdos diversos na elaboração de materiais e livros-textos e na própria prática dos professores”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Plano de Formação (currículo) da EFA de Alfredo Chaves, no contexto desta pesquisa e de sua composição, revela uma concepção crítica do currículo, pois seus elementos indicam a opção por um currículo abrangente que retrata os contextos da realidade inseridos na dinâmica educativa com inter-relação entre os temas e atividades, considerando as situações de aprendizagens no contexto do jovem, da família, do meio; orientando-se por princípios que compreendem as relações entre os sujeitos, as relações desses sujeitos com os modos de produção da vida, bem como suas relações sociais.

Desta forma, constatamos que o currículo da EFA teve sempre, como elemento referencial, sua relação direta com a realidade através dos Planos de Estudo e que, apesar de não se submeter totalmente à lógica do currículo oficial, sofreu modificações ao longo do tempo, impulsionadas pela escolarização e pelas exigências legais de formalização de sua proposta pedagógica. Este aspecto, ora destacado, é uma linha tênue entre o Plano de Formação vivenciado, experienciado na EFA e o currículo oficial instituído pelo Estado.

Percebeu-se que, quando o currículo das áreas de conhecimento é trabalhado de forma integrada, como foi na ação pedagógica com base no Plano de Curso Orgânico, em diálogo com a equipe de monitores, há o despertar de ser um coletivo, superando, em alguns momentos, trabalhos isolados e dinamizando a participação nas reuniões pedagógicas a partir da prática de estudos, planejamento de áreas e de ciclos.

A Pedagogia da Alternância reúne a dinâmica inter, intra e transdisciplinar de organização dos conhecimentos com base nos Temas Geradores e Planos de Estudos, fios condutores dos conteúdos da vida com os conteúdos da escola, problematizando-os na relação dialógica com a realidade, encarna uma educação libertadora na ação-reflexão-ação que provoca rupturas no sistema hegemônico capitalista gerador de assimetrias econômicas, políticas, sociais e culturais.

Portanto, na *práxis* das pesquisas, gêneses e narrativas construídas nas atemporalidades dos espaços e diversidades de culturas, sujeitos e contextos, na dialética das cisões, fissuras, rupturas, confrontações, num pensamento de desvelamento e problematização da realidade, tendo principiado a investigação através do Tema Gerador e Plano de Estudo como pronúncia e transformação de mundo. Tendo o Tema Gerador e o Plano de Estudo como articuladores e integradores dessa “aventura” pedagógica, enquanto episteme teórica, metodológica, política e pedagógica, em busca da superação das situações-limites e das condições de opressão. Assim, o currículo deixa de ser um simples rol de conteúdos e/ou atividades para se transformar num processo de busca e produção do conhecimento a partir do trabalho, da prática social, da cultura, com caráter revolucionário, emancipador, construindo identidade e utopias não reveladas, imputando-nos elementos das tensões e dramaticidade dos sujeitos e da realidade; dialogando e afirmando-se como lugar de disputa, território, resiliência histórica e forjada na luta, entrelaçando significação, identidade social e poder.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, D. M.; GIOVEDI, V.; SILVA, I. M. **A didática que emerge da Pedagogia do Oprimido**. ISSN: 1809-3876. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1110-1141>. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, p. 1110-1141 out./dez.2018.

BENISIO, J. D. **Mediações da pedagogia da alternância**. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.

\_\_\_\_\_.18 de fevereiro – a investigação dos temas geradores e sua metodologia. IN: 365 dias



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

com Paulo Freire. Ivo Dickman, Ivanio Dickman (orgs.). 1ª edição – São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

CHARPENTIER, M. F. **O Plano de Estudo: O Método Pedagógico das Escolas Família Agrícola do Brasil.** Semana de Aprofundamento. Espírito Santo, Jun, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs;** tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

MINAYO, M. C. S. (organizadores). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (MEPES). Documento Plano de Curso Orgânico - EFAs – MEPES, 1989. Material datilografado.

NOSELLA, P. **Uma Educação para o Meio Rural: Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de educação Promocional do Espírito Santo.** Dissertação de Mestre em Educação – PUC. São Paulo. 1977.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo.** Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular /** Antônio Fernando Gouvêa da Silva; organizadora: Ana Inês Souza. – Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. 208 p.

SILVA, L. H. **As experiências de formação dos jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.

ZAMBERLAN, S. **A Pedagogia da Alternância.** Vitória: Mansur 1995.