

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional

RICARDO FERREIRA VITAL

**Planos de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância: uma
experiência na Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG**

Belo Horizonte
2022

Ricardo Ferreira Vital

Planos de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância: uma experiência na Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés/MG

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para à obtenção do Título de Mestre em Educação e Docência/Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Penha Souza Silva

Belo Horizonte
2022

V836p
T

Vital, Ricardo Ferreira, 1988-

Planos de ensino-aprendizagem na perspectiva da pedagogia da alternância [manuscrito] : uma experiência na Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés--MG / Ricardo Ferreira Vital. -- Belo Horizonte, 2022.
148 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Penha das Dores Souza Silva.

Bibliografia: f. 138-141.

Apêndices: f. 142-148.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Aimorés (MG) -- Teses. 3. Pedagogia da alternância -- Teses. 4. Planos de aula -- Teses. 5. Ensino agrícola -- Teses. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação -- Teses. 7. Aimorés (MG) -- Educação do campo -- Teses.

I. Título. II. Silva, Penha das Dores Souza. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

PLANOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS-MG

RICARDO FERREIRA VITAL

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 19 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Penha das Dores Souza Silva:39271072634 Assinado de forma digital por Penha das Dores Souza Silva:39271072634
Dados: 2023.01.18 14:25:31 -03'00'

Prof(a). Penha das Dores Souza Silva - Orientador
Faculdade de Educação da UFMG

Wagner Ahmad Auarek Assinado de forma digital por Wagner Ahmad Auarek
DN: cn=Wagner Ahmad Auarek, o=FAE - UFMG, ou=370.730.606-20, email=auarek@ufmg.br, c=BR
Dados: 2023.01.20 08:32:55 -03'00'

Prof(a). Wagner Ahmad Auarek
FaE/UFMG

Prof(a). João Batista Begnami
Associação Mineira das Escola Família Agrícola

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho aos monitores do Brasil que arduamente vestem a camisa das EFAs, especialmente aos monitores da Escola Família de Serra dos Aimorés/MG. De maneira muito especial, quero dedicar esta pesquisa aos meus colegas e amigos de trabalho da AMEFA: Idalino, João Begnami, Mônica e Janecléide pelo companheirismo e pela dedicação com as Escolas Famílias Agrícolas do estado de Minas Gerais.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus por me proporcionar forças para vencer e superar os desafios durante essa jornada no mestrado profissional na Faculdade de Educação da UFMG. Agradeço por me iluminar e mostrar os caminhos a serem trilhados em momentos de dúvidas e incertezas.

À minha família, principalmente à minha mãe, D. Lúcia, e ao meu pai, Adailde, pela preocupação, pelas motivações, pelas orações e pela força, sempre. Aos meus irmãos, Gizele, Jeane, Marcônio, Hércules e Gustavo, por acreditarem em mim. Um agradecimento muito especial à minha esposa, Sirlândia, e aos meus filhos, Miguel e Pedro, que durante toda essa trajetória me deram apoio e segurança.

À coordenação do mestrado profissional e aos professores que fizeram parte desse processo formativo, em especial à profa. Penha, por ter acreditado em meu trabalho. Agradeço pela generosa acolhida e pelos diálogos, discussões, reflexões e leituras constantes sobre essa pesquisa, na tentativa de encontrar o melhor caminho a ser trilhado. Obrigado pela orientação e pela torcida durante todo esse processo.

Aos colegas de mestrado Mônica, Andréia e Tânia, pelo carinho. Aprendi a admirar cada uma com sua história de vida e de luta. Essa experiência foi fundamental para trilharmos juntos esse caminho e, conseqüentemente, apoiar um ao outro durante esse percurso.

À AMEFA e à EFA Bontempo por fazerem parte da minha vida estudantil e profissional. Foi nessas duas instituições que consegui me realizar como educador e me encantar pela Educação do Campo e pela Pedagogia da Alternância. Agradeço à AMEFA pelo apoio institucional durante o percurso de estudo, dentro de suas possibilidades. Agradeço ainda, de forma especial, à Equipe Técnica Pedagógica da AMEFA nas pessoas de Idalino, Janecléide, João Begnami e Mônica.

À Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés, na pessoa do diretor Rogério Santos, pela acolhida e pelo apoio na mobilização dos monitores, sujeitos de nossa pesquisa, para a realização das rodas de conversa e a elaboração do produto deste trabalho.

Resumo

Esta pesquisa reflete uma experiência de elaboração coletiva de planos de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância, desenvolvida na Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés (EFASA). Inicialmente, o objetivo da pesquisa era averiguar se os planos de ensino utilizados pelos monitores da EFASA estavam em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), ou seja, se eram orientados pela Pedagogia da Alternância e se estabeleciam ligação entre os componentes curriculares, as áreas e os diferentes saberes. Entretanto, no decorrer da pesquisa, foi constatado que não havia planos de ensino na escola pesquisada. Esse fato levou à mudança de um dos caminhos da pesquisa, que foi o de vivenciar a elaboração de planos de ensino com a participação coletiva dos monitores. Sendo assim, esta é uma pesquisa com a abordagem qualitativa, na qual a metodologia consistiu na análise de documentos e dos resultados coletados em rodas de conversa realizadas com os educadores. O referencial teórico baseou-se na revisão de literatura sobre Pedagogia da Alternância (Begnami, Benisio, Freitas, Gimonet, Nosella, García-Marirrodriaga, Calvó e Zamberlan), sobre planejamento de ensino-aprendizagem (Aguiar, Sacristan e Vasconcelos) e sobre interdisciplinaridade (Freire, Japiassu e Thiesen). O trabalho contou ainda com uma parte de pesquisa documental na qual foi possível mergulhar nos principais documentos da EFASA, entre eles o PPP, o plano de formação, o Estatuto da Associação Escola Família Agrícola do Baixo Mucuri (AEFABAM), bem como textos e cartilhas do movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) em Minas Gerais e no Brasil. Como resultado deste trabalho, foi evidenciada e constatada a construção de planos, o que pode ser referência na elaboração de planos de aula, permitindo que os monitores aperfeiçoem os processos de planejamento, desenvolvimento e contextualização de aulas teóricas e práticas nas EFAs. O produto final desta pesquisa foi a elaboração do material denominado de Orientações Didático-Pedagógicas (ODP), que orienta o desenvolvimento de rodas de conversa para a elaboração de planos de ensino-aprendizagem em Alternância. A pesquisa apresenta como resultado, ainda, o planejamento feito em equipe, de forma coletiva, que pode ser um dos fatores que potencializam o trabalho pedagógico interdisciplinar nas EFAs.

Palavras-chave: Planos de ensino. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. Organização do trabalho pedagógico interdisciplinar.

Abstract

This thesis reflects an experience of collective development of teaching-learning plans stemming from the perspective of the Pedagogy of Alternation, carried out at the Family Farm School of Serra dos Aimorés (EFASA). Primarily, this research aimed to verify if the teaching plans used by the EFASA monitors were following the Political-Pedagogical Project (PPP), that is if they were oriented by the Pedagogy of Alternation and established a connection between the curricular components, areas, and different types of knowledge. However, during the research, it was found that there were no teaching plans in the researched school. This fact led to a change in one of the research directions, which was to experience the development of teaching plans collectively with the monitors. Thus, this is a qualitative study, whose methodology consisted of the analysis of documents, and the results collected from conversation rounds carried out with educators. As for the theoretical framework, this study was based upon a literature review on the Pedagogy of Alternation (Begnami, Benisio, Freitas, Gimonet, Nosella, García-Marirrodriaga, Calvó, and Zamberlan), teaching-learning planning (Aguiar, Sacristan, and Vasconcelos), and interdisciplinarity (Freire, Japiassu, and Thiesen). The work also partly consists of documentary research from which it was possible to delve into the main documents of EFASA, including the PPP, the continuing education plan, the Statute of Baixo Mucuri Family Farm School Association (AEFABAM), as well as texts and booklets of the Family Farm Schools (EFAS) movement in Minas Gerais and in Brazil. The outcome of this work was the development of teaching-learning plans, which, in turn, can be used as a reference in the area, allowing the monitors to improve the processes towards planning, developing, and contextualizing theoretical and practical classes in the EFAs. The final product of this research was the development of a material called Didactic-Pedagogical Guidelines (DPG), which guides the preparation of conversation rounds for the development of teaching-learning plans in Alternation. Yet, as a result, the research presents the planning collectively developed by the team, which can be one of the factors that enhance the interdisciplinary pedagogical work in the EFAs.

Keywords: Teaching Plans. Pedagogy of Alternation. Agricultural Family School. Organization of Interdisciplinary Pedagogical Work.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Organograma da AMEFA | 58 |
| Figura 2 – Princípios da formação por Alternância dos CEFFAs | 60 |
| Figura 3 – Esquema e organização do ensino-aprendizagem em Alternância | 61 |
| Figura 4 – Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro | 62 |
| Figura 5 – O ciclo da Alternância..... | 68 |
| Figura 6 – Sequência de Alternância | 68 |
| Figura 7 – Vista da entrada da EFASA | 70 |
| Figura 8 – Vista da EFASA..... | 71 |
| Figura 9 – Primeira roda de conversa virtual | 106 |
| Figura 10 – Diretor da EFASA durante a segunda roda de conversa virtual | 109 |
| Figura 11 – Monitor Raul Borges Filho participando da segunda roda de conversa | 111 |
| Figura 12 – Mestrando Ricardo Ferreira Vital no momento de coordenação da roda de conversa | 114 |
| Figura 13 – Secretário Ronaldo e monitor Raul Borges durante a segunda roda de conversa | 118 |
| Figura 14 – Equipe de monitores da EFASA durante a terceira roda de conversa | 121 |
| Figura 15 – Equipe de monitores da EFASA durante a roda de conversa (oficina prática de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem)..... | 124 |
| Figura 16 – <i>Selfie</i> com a equipe de monitores da EFASA durante a roda de conversa (oficina prática de elaboração dos planos de ensino em Alternância)..... | 125 |
| Figura 17 – Monitores da EFASA participando da terceira roda de conversa (oficina prática de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem)..... | 129 |
| Figura 18 – Monitora Sandra apresentou o plano de ensino-aprendizagem de Matemática durante a roda de conversa (oficina prática)..... | 134 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Linha do tempo da Pedagogia da Alternância na França | 43 |
| Quadro 2 – Linha do tempo da Pedagogia da Alternância no Brasil e em Minas Gerais | 48 |
| Quadro 3 – As EFAs em Minas Gerais | 50 |
| Quadro 4 – Classificação e conceituação dos mediadores didáticos da Pedagogia da Alternância..... | 64 |
| Quadro 5 – Plano de formação EFASA: 1º ano de formação | 73 |
| Quadro 6 – Plano de formação EFASA: 2º ano de formação | 77 |
| Quadro 7 – Plano de formação EFASA: 3º ano de formação | 81 |
| Quadro 8 – Resultado do diagnóstico participativo..... | 86 |
| Quadro 9 – Memorial descritivo da EFASA | 89 |
| Quadro 10 – Composição da equipe de monitores da EFASA..... | 107 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| AEFA | Associação Escola Família Agrícola |
| AEFABAM | Associação Escola Família Agrícola do Baixo Mucuri |
| AEFACIL | Associação Escola Família Agrícola de Carai, Catujá, Itaipé e Ladainha |
| AEFAMBAJE | Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha |
| AEFAOM | Associação Escola Família Agrícola Oeste do Mucuri |
| ALMG | Assembleia Legislativa de Minas Gerais |
| AMEFA | Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | Comunidade Eclesial de Base |
| CEFFA | Centros Familiares de Formação por Alternância |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNPJ | Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica |
| CONSED | Conselho Nacional dos Secretários de Educação |
| CRF | Casa Familiar Rural |
| CVN | Ciências da Vida e da Natureza |
| EASA | Escola Agrícola de Serra dos Aimorés |
| EFA Bontempo | Escola Família Agrícola Bontempo |
| EFA | Escola Família Agrícola |
| EFASA | Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés |
| EMATER | Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural |
| ENEM | Exame Nacional de Ensino Médio |
| EPR | Equipe Pedagógica Regional |
| FETAEMG | Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado de Minas Gerais |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IFSULMINAS | Instituto de Ciência e Tecnologia do Sul do Minas |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEC | Licenciatura em Educação do Campo [Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri] |

| | |
|------------|--|
| LECAMPO | Licenciatura em Educação do Campo [Universidade Federal de Minas Gerais] |
| LECCA | Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias |
| MEPES | Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo |
| MFR | Maison Familiaes Rurales |
| ODP | Orientações Didático-Pedagógicas |
| ONG | Organização não governamental |
| PANCs | Plantas alimentícias não convencionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PPAG | Plano Plurianual de Ação Governamental |
| PPJ | Projeto Profissional do Jovem |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| QESE | Quota Estadual do Salário-Educação |
| SECADI/MEC | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| STR | Sindicato de Trabalhadores Rurais |
| UFVJM | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |
| UNEFAB | União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil |
| UNMFREO | União Nacional das Maisons Familiaes Rurales de Educação e Orientação |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 14 |
| 2 TECENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS | 20 |
| 2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 20 |
| 2.2 POR QUE ELABORAR UM PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EFASA ... | 25 |
| 2.3 COMO ELABORAR UM PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | 27 |
| 2.4 TRABALHO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR..... | 28 |
| 2.5 DIÁLOGO DE SABERES E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA | 29 |
| 2.6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 31 |
| 3 TECENDO OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA | 40 |
| 3.1 DA ORIGEM À EXPANSÃO MUNDIAL..... | 40 |
| 3.2 O MOVIMENTO EFA NO BRASIL..... | 46 |
| 3.3 O MOVIMENTO EFA EM MINAS GERAIS | 49 |
| 3.3.1 Lutas e conquistas: os desafios e as perspectivas do financiamento público das EFAs de Minas Gerais | 52 |
| 3.3.2 Os marcos legais do financiamento das EFAs em Minas Gerais | 53 |
| 3.3.3 Marco legal do financiamento público federal das EFAs..... | 55 |
| 3.4 A ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (AMEFA): HISTÓRIA E ORGANICIDADE INSTITUCIONAL..... | 56 |
| 3.5 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA | 59 |
| 3.6 MEDIAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA ALTERNÂNCIA..... | 63 |
| 3.7 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR ALTERNÂNCIA..... | 67 |
| 4 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) E A ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BAIXO MUCURI (AEFABAM) | 70 |
| 4.1 CONTEXTO DA EFASA | 70 |
| 4.1.1 O plano de formação da EFASA | 71 |
| 4.1.2 O PPP da EFASA | 82 |
| 4.1.3 O plano de curso da EFASA..... | 87 |
| 4.2 CONTEXTO DA AEFABAM | 90 |
| 5 ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA | 95 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 O PROCESSO DA PESQUISA CONFORME OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PROPOSTOS | 95 |
| 5.2 PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO E NIVELAMENTO DA PROPOSTA DA PESQUISA NA EFASA | 96 |
| 5.2.1 PPP da EFASA | 98 |
| 5.2.2 Plano de formação da EFASA..... | 99 |
| 5.2.3 Plano de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância | 101 |
| 5.2.4 Realização de aulas teóricas e práticas interdisciplinares | 102 |
| 5.2.5 As mediações didático-pedagógicas da Alternância na EFASA | 104 |
| 5.2.6 Coordenação pedagógica da EFASA | 106 |
| 5.2.7 Perfil dos monitores e envolvimento com a Pedagogia da Alternância | 107 |
| 5.3 SEGUNDA RODA DE CONVERSA VIRTUAL – AMPLIADA COM A EQUIPE DE MONITORES, A DIREÇÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EFASA.... | 109 |
| 5.3.1 Plano de formação da EFASA..... | 111 |
| 5.3.2 Plano de ensino-aprendizagem em Alternância..... | 112 |
| 5.4 TERCEIRA RODA DE CONVERSA – OFICINA PRÁTICA DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA | 118 |
| 5.4.1 Organização da terceira roda de conversa: a oficina de elaboração do plano de ensino- aprendizagem | 118 |
| 5.4.2 A realização da terceira roda de conversa: a oficina de elaboração do plano de ensino- aprendizagem | 120 |
| 5.4.3 A utilização do plano de formação no dia a dia da EFASA | 122 |
| 5.4.4 As mediações didático-pedagógicas da Alternância e o planejamento das aulas..... | 123 |
| 5.4.5 O entendimento dos monitores sobre interdisciplinaridade | 124 |
| 5.4.6 O planejamento das aulas na EFASA..... | 126 |
| 5.4.7 Estratégias e materiais utilizados nos planos e nas aulas | 128 |
| 5.4.8 Dificuldades encontradas na elaboração dos planos de aula na EFASA..... | 129 |
| 5.4.9 Análise do plano de ensino-aprendizagem em Alternância..... | 129 |
| 5.4.10 Um modelo apropriado para o plano de ensino-aprendizagem em Alternância..... | 130 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 135 |
| REFERÊNCIAS | 138 |
| APÊNDICE A – ITENS ORIENTADORES DA PRIMEIRA RODA DE CONVERS.. | 142 |
| APÊNDICE B – ITENS ORIENTADORES DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA. | 143 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE C – PERGUNTAS ORIENTADORAS DA TERCEIRA RODA DE CONVERSA..... | 144 |
| APÊNDICE D – PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA..... | 145 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A justificativa para a chegada ao mestrado profissional passa pela minha trajetória escolar e profissional. Assim, não posso deixar de começar a introdução desta dissertação com um breve relato da minha formação, da minha experiência profissional e das experiências vivenciadas ao longo dos últimos quinze anos, tanto na formação acadêmica quanto no trabalho docente e pedagógico junto às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Minas Gerais. Especialmente as minhas experiências profissionais foram responsáveis pela minha busca pelos estudos em Educação do Campo, de forma que eu pudesse interligar os conhecimentos práticos com os conhecimentos da academia.

É importante ressaltar que a minha inserção na Educação do Campo ocorreu a partir do momento em que conheci a Escola Família Agrícola Bontempo (EFA Bontempo) em Itaobim/MG, no ano de 2003. Antes de conhecer a referida escola, eu me sentia um jovem frustrado e com poucas perspectivas de continuar os estudos e concluir o Ensino Médio, ou seja, apresentava, naquele momento, poucas expectativas no que diz respeito à continuidade dos estudos.

As dificuldades aos poucos me consumiam, pois, na zona rural do município de Monte Formoso/MG, onde eu morava, não havia escola no campo que ofertasse o Ensino Médio, nem transporte escolar que permitisse aos jovens do campo o direito de acesso à escola. Atrelado a esses problemas, ainda era necessário conviver com as dificuldades familiares, uma vez que a minha família não possuía condições de arcar com a minha estadia na cidade para estudar.

A intervenção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Monte Formoso me oportunizou participar do processo seletivo que garantiu a minha aprovação e a minha matrícula na EFA Bontempo. Essa escola, onde cursei o Ensino Médio e Técnico em Agropecuária entre 2003 e 2005, faz parte da rede de EFAs filiadas à Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

Em 2006, fui convidado pela diretoria executiva da Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha (AEFAMBAJE), mantenedora da EFA Bontempo, para compor

a equipe de monitores¹ da escola. Foi um momento ímpar na minha vida, pois percebi que o esforço e a dedicação me transformaram em um educador do campo que agora iria ministrar aulas na mesma escola em que havia estudado.

Entre 2006 e 2011, trabalhei como monitor com as seguintes disciplinas: Agroindústria, Agricultura, Desenho e Topografia, Construções e Instalações Rurais, Administração e Economia Rural e Empreendedorismo. Esse período foi marcante, dando-me a oportunidade de trocar conhecimentos com jovens do Ensino Médio e ampliando e abrindo os horizontes de percepções práticas que envolviam o trabalho de docente. Vale destacar que foi uma experiência bastante desafiadora, pois, ao mesmo tempo que eu acumulava experiências técnicas, faltavam-me conhecimentos teóricos e práticos sobre estratégias e teorias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à Pedagogia da Alternância, praticada pela EFA.

Concomitantemente ao trabalho de monitor na EFA Bontempo, participei do processo seletivo para o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), na área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), em alternância, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Fui aprovado no processo e cursei a LECAMPO entre 2008 e 2011. Em 2013 e 2014, participei da Especialização em Educação do Campo na mesma universidade. Posso destacar que, apesar de ser desafiador trabalhar e estudar ao mesmo tempo, essas duas experiências me proporcionaram um maior vínculo com a proposta de trabalhar com a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo na sua amplitude.

Durante esses dois momentos formativos, tive a oportunidade de ter aulas, tanto na graduação quanto na pós, que me mostraram a importância de trabalhar o ensino-aprendizagem como uma mútua cooperação entre professor e aluno. Por ser uma formação em alternância, no momento em que estávamos no Tempo Escola, ou seja, na universidade, aprendi a conviver em grupo, respeitando as formas de pensar e as diferenças de cada sujeito que se integrava à turma.

A cada Tempo Escola, as experiências se multiplicaram de diversas maneiras, desde a participação nas aulas até as atividades no espaço educativo da universidade. Essas experiências foram, pouco a pouco, despertando cada vez mais meu interesse, à medida que, ao longo dos

¹ Os “monitores” equivalem aos “professores/educadores” da alternância que atuam diretamente nas EFAS.

períodos de Tempo Escola, era possível incorporar os conteúdos do curso à prática docente na EFA.

Entre os anos de 2011 e 2016, fui coordenador pedagógico (diretor) da EFA Bontempo. Importante destacar que esse período foi determinante para a minha formação, pois pude desenvolver atividades pedagógicas em conjunto com a equipe de monitores da época. Mesmo sendo uma experiência bastante desafiadora, descobri que o conhecimento acumulado me permitiu contribuir para a execução e a ampliação das ações pedagógicas propostas e construídas com a comunidade escolar.

As atividades desenvolvidas que destaco como mais relevantes naquele período foram: coordenação de reuniões pedagógicas e administrativas com monitores, acompanhamento personalizado (tutoria) de estudantes na aplicação dos instrumentos pedagógicos da alternância, atualização de documentos escolares – plano de curso, plano de formação, calendário escolar, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e matriz curricular –, formação de famílias e membros da diretoria da associação da EFA, orientação e acompanhamento de estagiários, formação de professores do campo e atuação como professor supervisor de estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Ainda na EFA Bontempo, foi possível contribuir também para a implantação e a coordenação geral do Curso Técnico de Nível Médio, na modalidade de EJA, pela Pedagogia da Alternância, com habilitação em Agropecuária e ênfase em Agroecologia. O objetivo era favorecer, por meio de um ensino contextualizado, a formação integral de lideranças camponesas críticas e empreendedoras de tecnologias apropriadas à realidade do semiárido mineiro, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável e solidário do Baixo e Médio Jequitinhonha, com enfoque no território, na agricultura familiar, nos movimentos sociais e sindicais, nas políticas públicas específicas para o campo e no resgate e na valorização da diversidade cultural camponesa.

No momento de produção desta dissertação, trabalho na AMEFA, entidade que representa e promove formação e assessoria técnico-pedagógica às EFAs no estado de Minas Gerais. Minhas principais atividades desenvolvidas como assessor técnico-pedagógico da AMEFA são:

- a) Acompanhamento personalizado (assessoria pedagógica) – Atividade realizada por meio de visitas técnicas nas EFAs: Bontempo/Itaobim, Vida Comunitária/Comercinho, EFACIL/Itaipé, EFASET/Malacacheta, Renascer/Jequitinhonha e EFASA/Serra dos Aimorés. Nessas visitas, são abordados temas que abrangem as áreas associativa, pedagógica, administrativa, econômico/financeira e política;
- b) Representação da AMEFA em encontros, eventos, reuniões, oficinas e atividades regionalizadas nas áreas de abrangência das EFAS e/ou, quando solicitada, em outras regiões de demanda de criação de EFAs;
- c) Acompanhamento e orientação de agricultores familiares, lideranças sindicais, Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Serra dos Aimorés, Carlos Chagas e Nanuque no processo de mobilização e criação da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés (EFASA);
- d) Acompanhamento personalizado (tutoria) de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias do Instituto de Ciência e Tecnologia do Sul do Minas (IFSULDEMINAS);
- e) Elaboração de projetos participativos para AMEFA e EFA.

Posso afirmar que, ao longo dos anos de trabalho e militância nas EFAs, na Educação do Campo pude perceber como o trabalho de inserção profissional e acadêmica contribuiu para meu crescimento como educador do campo e, conseqüentemente, para a transição e a imersão no contexto sociocultural e político nos territórios de nossa atuação.

É a partir desse contexto da minha formação que trago algumas inquietações para este mestrado profissional, apresentando algumas reflexões sobre as EFAs de Minas Gerais. De acordo com o conhecimento adquirido ao longo da minha trajetória de trabalho docente e de militância no movimento das EFAs de Minas Gerais, percebo que é necessário avançarmos no que diz respeito ao setor pedagógico dessas escolas.

O desenvolvimento de uma Educação do Campo de qualidade, pela Pedagogia da Alternância, contextualizada no território camponês, demanda formação, planejamento estratégico (atualizando o PPP, o plano de formação e o currículo específico da EFA) e planejamento tático (ressignificando o plano de curso e o plano de ensino-aprendizagem).

No cenário das EFAs de Minas Gerais, observa-se que elas possuem o PPP, o plano de formação e o plano de curso, mas há uma carência no tocante à mediação de planejamento do ensino-aprendizagem de forma coerente com a proposta da Pedagogia da Alternância. Sendo assim, a questão de fundo deste trabalho envolve a problemática do planejamento do ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Ou seja, como ensinar e aprender na Pedagogia da Alternância?

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo desenvolver uma análise e uma reflexão sobre uma experiência de elaboração de planos de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida na EFASA, buscando-se dialogar com a direção e a equipe de monitores dessa escola e envolvê-los na elaboração documental.

A metodologia adotada contou com análise documental e rodas de conversa. A pesquisa documental envolveu leituras e análises dos seguintes documentos: PPP, plano de formação e plano de curso. a pesquisa empírica contou com a aplicação da metodologia da roda de conversa com a participação de gestores e monitores da EFASA.

O trabalho final está estruturado em quatro capítulos além destas considerações iniciais e das considerações finais. O segundo capítulo, “Tecendo os caminhos metodológicos e teóricos”, descreve as metodologias utilizadas, a abordagem teórica e o envolvimento da comunidade escolar no estudo.

O terceiro capítulo, intitulado “Tecendo olhares sobre a Pedagogia da Alternância”, apresenta uma contextualização do universo de pesquisa, abordando a origem das EFAs no mundo, o movimento EFA no Brasil e em Minas Gerais, bem como faz um aprofundamento sobre as lutas e conquistas do movimento perpassando por leis, decretos e portarias que legitimam e respaldam a existência e a continuidade das EFAS. Esse capítulo retrata ainda os fundamentos teóricos e as mediações pedagógicas da Alternância.

Já o quarto capítulo tem como título “A Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés (EFASA) e a Associação Escola Família Agrícola do Baixo Mucuri (AEFABAM)” e contextualiza essas duas organizações. Desenvolve uma contextualização sobre a EFASA no município e o Plano de Formação elaborado de acordo com a realidade do território de

abrangência da EFASA, fazendo, ainda, um mergulho no PPP e no plano de curso da escola. Importante também destacar que esse mesmo capítulo retrata o histórico de criação da AEFABAM e da EFASA.

As discussões acerca da abordagem teórica estão contidas no segundo capítulo, denominado “Ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância”. Ele retrata as práticas do plano de ensino-aprendizagem, o diálogo de saberes e a contextualização, que se subdividiu nos seguintes subtópicos: planejamento de ensino, o porquê de elaborar o plano de ensino-aprendizagem na EFASA, a maneira como elaborar o plano de ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico interdisciplinar, o diálogo de saberes e a educação contextualizada.

A discussão acerca da metodologia de coleta, da organização e da análise dos dados, bem como os dados coletados. Nos trechos apresentados, foi possível detalhar as atividades e os resultados obtidos em rodas de conversa e na oficina de elaboração de planos de ensino-aprendizagem desenvolvida com os monitores da EFASA em Serra dos Aimorés.

Ao final, esta dissertação traz um “produto educacional”, que visa oferecer às EFAs em geral uma orientação concisa sobre como elaborar o plano de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância. A expectativa é de que esse material seja atualizado e esteja em consonância com o PPP das EFAs. Espera-se ainda que ele possa inspirar as práticas de elaboração de planos de ensino no movimento das EFAs de Minas Gerais e do Brasil, de modo a melhorar a prática docente dos monitores e, conseqüentemente, contribuir com o ensino nas EFAs.

2 TECENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O plano de ensino é uma ferramenta conhecida no cotidiano das EFAs, ou seja, quase que diariamente, os monitores lidam com esse instrumento de organização nas atividades diárias nas escolas. Acredita-se que, uma vez que esse documento seja elaborado e praticado, a tendência é desenvolver aulas conectadas com a realidade dos jovens estudantes e, conseqüentemente, garantir uma formação emancipatória desses sujeitos. Mas afinal, o que é plano de ensino-aprendizagem? Como elaborar um plano de ensino-aprendizagem? Por que é necessário elaborar o plano de ensino-aprendizagem? A ideia é que possamos aprofundar essas e outras questões intimamente ligadas a esse tema no decorrer deste capítulo.

Para início de conversa, é importante destacar que as condições de ensino apresentadas pelas EFAs, em geral, não são favoráveis no sentido de proporcionar aos monitores tempo adequado para se dedicarem à preparação de planos de ensino e aulas contextualizadas e/ou interdisciplinares. Na maioria das vezes, esse desafio está intimamente atrelado a outras atividades que esses docentes assumem no espaço formativo na sessão escolar e na estadia socioprofissional.

Outros fatores importantes no campo dos desafios em elaborar e ministrar os planos de ensino são: rotatividade de monitores nas EFAs, equipes pequenas com sobrecarga de trabalho e falta de formação específica na Pedagogia da Alternância. Tais desafios impactam diretamente a qualidade ou a inexistência desses documentos.

Mesmo diante desses desafios, são elaborados planos de ensino de forma interdisciplinar e/ou individualizada, ambos visando nortear a execução das aulas. Muitas vezes são elaborados planos rápidos ou replicados de aulas anteriores que, grande parte das vezes, acabam comprometendo o ensino-aprendizagem. Existem, ainda, monitores que não desenvolvem nenhum tipo de plano de ensino, cujas aulas são pautadas em livros didáticos ou pesquisas aleatórias, ocasionando assim uma desconexão com o PPP e o Plano de Formação.

Importante destacar que, no plano de ensino-aprendizagem, é possível planejar e desenvolver um conjunto de atividades, estratégias e metodologias que pretendem atingir e despertar nos estudantes interesse e dedicação nos temas abordados durante sessões escolares, períodos avaliativos, semestres e anos formativos na EFA, bem como articular o processo formativo com atividades distribuídas para os espaços e tempos escola-família-comunidade de forma integrativa. Nessa perspectiva, é possível desenvolver aulas e atividades de forma participativa, de modo que estudantes possam construir o conhecimento levando em consideração as suas particularidades, ou seja, com um olhar centrado na sua realidade. Concordamos com Aguiar (2005, p. 4) quando ele afirma:

De modo geral, podemos conceber o ensino de duas maneiras. Ou o encaramos como forma de transmissão de saberes ou o entendemos como assinalar caminhos para a aprendizagem. Na primeira perspectiva, o planejamento do ensino está centrado na organização da fala do professor em aulas expositivas. As preocupações do professor nesse caso se resumem a responder perguntas do tipo: o que vou dizer sobre o tema a meus alunos? Que informações irei selecionar para minha aula? Quais exemplos irei apresentar a meus alunos? Que exercícios de fixação irei propor? Na segunda perspectiva, o ensino e seu planejamento são concebidos para potencializar a ação dos estudantes enquanto sujeitos da aprendizagem. Nessa perspectiva, onde ensinar é “assinalar caminhos para a aprendizagem”, devemos pensar não apenas na seleção dos conteúdos, mas sobretudo nas estratégias de ensino que iremos utilizar em sala de aula.

A experiência do autor desta pesquisa como educador e coordenador pedagógico tem mostrado que alguns monitores veem o plano de ensino apenas como um documento burocrático para ser entregue ao coordenador pedagógico como atividade para conceber e organizar a trajetória formativa e as intervenções nos espaços formativos (sala de aula, propriedade, pátio, cozinha etc.). Importante destacar que essa concepção deve ser superada à medida que consigamos compreender que esse instrumento contribui, efetivamente, para a formação contextualizada na EFA. Para Vasconcelos (2002), o plano de ensino-aprendizagem é o planejamento mais próximo do professor e diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em projeto de curso e plano de aula.

Diante disso, é importante que as EFAs possam incorporar, na sua cultura pedagógica, momentos coletivos no calendário anual para a elaboração desses planos – coletivo pelo fato de que esse documento pode e deve ser construído de forma interdisciplinar. Além disso, na medida em que os monitores elaboram juntos, a tendência é facilitar esse processo de construção e, conseqüentemente, obter um material que dialogue com os princípios da

Pedagogia da Alternância, em que a realidade é princípio e fim do processo educativo, e a pesquisa, um princípio pedagógico no diálogo e na construção de saberes teóricos e práticos.

Também chamamos atenção para o fato de que, mesmo diante das limitações apresentadas pelos docentes, no que diz respeito a elaborar os planos de ensino-aprendizagem de forma integral, ou seja, abrangendo 100% dos conteúdos propostos para o ano formativo nas EFA, essa situação não pode desestimulá-los a organizar o seu fazer pedagógico, tendo como referência um documento de orientação, ou mesmo utilizando planejamentos obsoletos construídos de forma individualizada, muitas vezes desconectadas da realidade dos jovens camponeses. Segundo Aguiar Junior (2005, p. 3),

O fato de não termos tempo e condições para planejar todas as nossas aulas e cursos do modo como gostaríamos não nos impede de fazer esse exercício em alguns tópicos do currículo. Se, além disso, passamos a compartilhar esse trabalho com outros colegas, podemos ampliar as possibilidades de fazer isso de modo mais crítico e mais efetivo. Como diz o ditado popular, no trabalho compartilhado “um mais um é sempre mais que dois”.

Diante desses elementos desafiadores, é importante ressaltar, ainda, alguns pontos que somam nessa conjuntura educacional do movimento das EFAs em Minas Gerais que afetam diretamente a elaboração dos planos de ensino-aprendizagem em Alternância. É relevante, em primeiro lugar, compreender o cenário vivenciado por esses docentes no contexto estadual e, em segundo lugar, elaborar um recorte específico de forma a focar a realidade da EFASA.

De acordo com os relatos de monitores, em eventos promovidos pela AMEFA, os principais desafios enfrentados no dia a dia das escolas estão diretamente relacionados à elaboração e ao desenvolvimento dos planos de aula, pois nem sempre esses profissionais dispõem de tempo suficiente para planejar as aulas. Quando se trata de planos interdisciplinares, a situação é ainda mais complexa, uma vez que os monitores não dispõem de conhecimento, material apropriado e tempo integral para desenvolver os planejamentos e a abertura para o trabalho compartilhado entre as áreas.

Entre os desafios enfrentados cotidianamente nas EFAs, podemos destacar a falta de materiais didáticos apropriados e contextualizados que subsidiem o planejamento e o desenvolvimento das aulas teóricas e práticas, de forma a valorizar as questões territoriais de abrangência das EFAs. Outro desafio que merece atenção é a formação dos docentes, porque, muitas vezes,

esses profissionais não apresentam formação técnica e pedagógica suficiente para desenvolver as aulas de forma contextualizada com o plano de formação das EFAs. Além disso, as EFAs de Minas Gerais não apresentam uma prática de planejamento com modelos de planos de ensino-aprendizagem que traduzem a perspectiva da Pedagogia da Alternância, bem como a AMEFA ainda não ofereceu formações que tratam desse tema de forma específica. Soma-se a isso a falta de orientação pedagógica. As EFAs, na sua maioria, não possuem coordenação pedagógica, e quando ela existe falta formação específica no campo do planejamento mais coerente com os princípios da Pedagogia da Alternância.

Ressaltamos que os docentes não dispõem de acúmulo de experiências nem de conhecimentos construídos a esse respeito. Por outro lado, a AMEFA dispõe de um modelo que ajuda na elaboração de planos de ensino, desenvolvido para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (LECCA), realizado em parceria com o IFSULDEMINAS, *campus* Inconfidentes. Esse modelo foi elaborado com base em modelos de planejamento de outras associações regionais de EFAs, a exemplo do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e das Maisons Familiaes Rurais da França.

A AMEFA vem retomando a Formação Inicial de Monitores em Pedagogia da Alternância, um curso específico para qualificar os monitores que começam a trabalhar nas EFAs. É baseado no Plano Comum, elaborado pelo movimento nacional das EFAs brasileiras, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), o qual emprega a metodologia da Alternância, com uma carga horária mínima de 200 horas. Portanto, o modelo de plano de ensino-aprendizagem existente na AMEFA é uma elaboração recente, ajustada ao contexto da Educação Básica nas EFAs.

Como mencionado, os monitores ainda não contam com materiais didáticos apropriados e suficientes para o desenvolvimento de um planejamento eficiente nas unidades de ensino para subsidiar as atividades pedagógicas das EFAs. Atrelado a isso, as escolas não têm acesso ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Dessa forma, boa parte desses profissionais lançam mão de livros subutilizados nas escolas da rede estadual de ensino para subsidiar os planejamentos das aulas. Frente a essa realidade, os monitores são obrigados a construir materiais didáticos e pedagógicos com base em pesquisa em *sites*, entre outras

fontes que, muitas vezes, são desatualizadas e sem consonância com os PPP e planos de formação das EFAs.

Quando se trata de aulas práticas, a situação é ainda mais complicada, pois as EFAs não dispõem de laboratórios de estudo e pesquisa suficientes e apropriados para melhorar o trabalho dos monitores e ampliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento das aulas práticas relativas à Educação Profissional, são utilizados os “laboratórios naturais”, que são as propriedades das EFAs. Isso é um ponto a se valorizar. Mas nem sempre os professores das disciplinas “mais teóricas” ou da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conseguem identificar esses espaços para desenvolver as aulas.

Além de tudo, destaca-se a importância da rotina cultural do planejamento do trabalho pedagógico baseado na liderança de uma coordenação pedagógica qualificada na Pedagogia da Alternância. Dedicar tempo e acreditar na possibilidade do trabalho pedagógico mais coletivo e relacional talvez seja um dos pontos-chave para a construção do trabalho pedagógico mais articulado e interdisciplinar. Acreditamos que esses desafios identificados podem estar relacionados à incompreensão sobre planos de ensino-aprendizagem, à falta de planejamento articulado com os princípios da Pedagogia da Alternância e às rotinas de trabalho coletivo para o planejamento interdisciplinar.

Diante do apresentado, podemos afirmar que entender a existência dos planos, bem como a elaboração deles, é de fundamental importância para as EFAs, especialmente quando a EFA está em processo de implantação recente, como é o caso da EFASA. Assim justificamos o nosso objeto de pesquisa ser essa escola.

Como o plano de ensino é um instrumento muito caro às EFAs, seu desenvolvimento é uma atividade que desafia a organização pedagógica nas EFAs, pois requer um trabalho multidisciplinar, interdisciplinar e integrado da equipe de monitores. Esta pesquisa propõe consolidar na prática um modelo de plano de ensino-aprendizagem que possa organizar a formação na escola, de forma a integrar os conteúdos disciplinares com as mediações pedagógicas da Alternância. Esperamos que esse modelo de plano de ensino-aprendizagem experimentado e avaliado pela EFASA possa servir de referência para o movimento das EFAs em Minas Gerais.

A EFASA, que completa em 2021 três anos de funcionamento, é a EFA mais nova, a “caçula”, no quadro de sócias da AMEFA, portanto, é uma instituição que depara com diversos desafios pedagógicos. Entre eles, podem-se destacar o planejamento, a organização e a execução do seu PPP e o plano de formação de forma integral. Consequentemente, essa escola possui dificuldades em desenvolver planos de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância, de modo a promover uma formação contínua dos sujeitos e levar em consideração a realidade do seu território e a organização escolar com processos educativos nos tempos e espaços formativos de escola-família-comunidade.

Dito isso, passamos a mostrar os resultados da pesquisa na EFASA, com aplicação de questionário com perguntas aos monitores e gestores sobre a importância do planejamento de ensino. Entendemos que a EFASA tem um conjunto de atividades que podem favorecer ou amenizar as dificuldades apresentadas por outras EFAs de forma geral. Por exemplo, a EFASA dispõe de uma propriedade diversificada no que diz respeito tanto às práticas de plantio quanto à criação de animais de pequeno, médio e grande porte; tem estrutura física de prédios e equipamentos suficientes para o funcionamento das aulas e do sistema de internato; e está situada em local próximo da cidade, facilitando o acesso para os estudantes e monitores. Mas, para avançar, é necessário que os envolvidos no processo, ou seja, os monitores, consigam ter mais claros os pressupostos que orientaram a prática de ensino-aprendizagem de forma coletiva e na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

2.2 POR QUE ELABORAR UM PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EFASA

Na EFASA, os(as) monitores(as) são orientados a dialogar com os jovens camponeses sobre aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais da sociedade em que vivemos. Portanto, a prática pedagógica requer uma ação sistemática, organizada e intencional. Diante disso, é importante pensarmos como se dá esse trabalho na prática cotidiana da EFA. O que será decidido como conteúdo de ensino nos componentes curriculares da BNCC? E na parte profissionalizante, no caso do Ensino Médio e Técnico em Agropecuária? Como os planos de estudo interligam a EFA com a realidade dos estudantes e articulam as áreas de ensino, a educação básica e a educação profissional em uma perspectiva de educação integral? Essas questões são importantes no sentido de olharmos para a nossa prática e a partir daí trazermos

elementos e reflexões que contribuam para entendermos a real necessidade de elaborar os planos de ensino-aprendizagem.

O conjunto de ações que compõem o ensino pode e deve ser programado de forma antecipada por meio do instrumento denominado plano de ensino-aprendizagem em Alternância. Muitas vezes, o desenvolvimento das ações não sai conforme o planejado, haja vista que o tempo e os recursos pedagógicos e didáticos para a sua execução, às vezes, são escassos. Nesse sentido, um planejamento bem elaborado contribui diretamente na ação docente.

Por outro lado, a sala de aula, diariamente, traz muitas surpresas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Não há certezas, tampouco previsões seguras, de como vai acontecer, na prática, a execução de uma aula. É muito comum planejarmos uma aula e ministrarmos essa aula de uma forma totalmente diferente do que foi proposto. Muitas vezes, esse fenômeno acontece porque não é possível prever a reação dos estudantes às situações vivenciadas no ensino. Os estudantes surpreendem-nos diariamente com os questionamentos do que fazemos e, mais ainda, com os questionamentos que eles próprios proferem a nós, monitores, referentes aos conteúdos que nos propusemos a construir em sala de aula. Portanto, essas observações devem ser consideradas na execução dos planos.

O plano de ensino é um documento que conduz o processo formativo. No entanto, ele pode ser modificado ou alterado de acordo com a realidade dos estudantes, ou seja, as aulas podem tomar outros rumos à medida em que vão se desenvolvendo os conteúdos. Portanto, o plano de ensino tem a função de orientar a formação e deve ser um documento passível de alteração ao longo do processo. Essa definição está em consonância com a definição de planejamento de ensino proposta por Aguiar Junior (2005, p. 6).

O planejamento do ensino é, então, uma espécie de guia da ação, porquanto projeta valores, ideias motoras, princípios sobre os quais se organiza e concebe a ação docente em sala de aula. Sua função é a de orientar e fundamentar escolhas, mesmo que não seja capaz de antecipar todas as decisões que serão tomadas em sala de aula. Coerentes com essa concepção, é comum que uma mesma aula desenvolvida por um professor seja executada de maneiras completamente diferentes nas várias turmas em que ele leciona, sem que ele tenha se descuidado do planejamento de suas aulas. Podemos concluir dizendo que os planos de ensino são transformados e recriados ao longo de sua implementação.

Diante do exposto, pode ficar a seguinte questão: por que dedicar tanto tempo à elaboração dos planos de ensino, visto que poderão ser reformulados ao longo do seu desenvolvimento?

Devemos lembrar que os planejamentos/planos de ensino não devem ser uma camisa de força para quem os executa. É uma orientação para o monitor, mas as condições para a sua execução determinarão sua alteração ou não. Para isso, monitores e gestores devem ter um olhar atento. Conforme afirma Sacristan (1998, p. 279),

[o]s planos, resumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática, proporcionam segurança ao professor/a; assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do docente. O plano delimita a prática, mas oferece um marco de possibilidades abertas.

2.3 COMO ELABORAR UM PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A proposta inicial deste trabalho era verificar em que medida os planos de ensino da EFASA estavam em consonância com o plano de formação vigente. No entanto, quando fomos verificar esses documentos, percebemos a ausência deles. Diante disso, em conversa com a equipe de gestão da EFASA, decidimos desenvolver uma prática de elaboração de planos de ensino, baseada em um modelo de planejamento proposto pela AMEFA.

Para desenvolver essa atividade, foi necessário lançar mão de duas importantes ferramentas: primeiro, os documentos da EFASA e da AMEFA para nos dar embasamento teórico e compreensão técnica; segundo, a realização de três rodas de conversa com a equipe de monitores. Pode-se constatar que, a partir daí, vieram as inspirações para a elaboração do plano de trabalho que ora apresentamos.

A partir das discussões estabelecidas nas rodas de conversa, foi possível identificar que os monitores apresentaram dificuldades para compreender a importância do documento para o cotidiano da EFASA. Apesar disso, demonstravam-se interessados em entender e elaborar um plano que, na prática, fosse útil para a rotina pedagógica da escola. Com o avançar do debate, essa proposta foi se materializando e ganhando forma ao ponto de, no final da terceira roda de conversa, chegarmos à concretização do planejamento de dez planos de ensino elaborados pelos monitores.

Para a elaboração dos planos de ensino-aprendizagem em Alternância, foi utilizado o modelo construído pela AMEFA a partir da experiência no LECCA do IFSULDEMINAS, conforme podemos conferir no Apêndice C desta pesquisa. O modelo foi aceito pela direção e pela equipe

da EFASA, sem alterações na estrutura do documento, sendo acrescentados apenas mais alguns itens, de forma que ele pudesse ficar de acordo com a realidade da EFASA. Na fase de elaboração, os monitores preencheram os campos e fizeram ajustes e correções nos documentos finais.

Uma descrição mais detalhada de como foram desenvolvidos os trabalhos de construção dos planos encontra-se no quinto capítulo desta pesquisa. Esse capítulo é composto por um detalhamento das três rodas de conversa que realizamos na EFASA, sendo as duas primeiras por meio de videoconferência, e a terceira foi uma oficina prática.

2.4 TRABALHO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR

O tema do trabalho pedagógico interdisciplinar ou da interdisciplinaridade é bastante recorrente nos debates e atividades pedagógicos do movimento das EFAs de Minas Gerais. Apesar de ser uma matéria muito citada, podemos afirmar que o movimento deveria dedicar mais tempo e estudo para esse tema, porque é possível constatar que os docentes que fazem parte dos quadros formativos das EFAs carecem de um aprofundamento mais sistematizado a ponto de serem estimulados e, conseqüentemente, contribuir de forma mais efetiva nas transformações pedagógicas nas escolas.

Para compreendermos a interdisciplinaridade, mergulhamos nas teorias de autores como Thiesen, Japiassu e Freire, que dialogam intensamente sobre as concepções e a importância do tema para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Thiesen (2008), a interdisciplinaridade é compreendida como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes. A proposta de ensino desenvolvida pelas EFAs está em sintonia com a ideia desse autor, o qual afirma que a interdisciplinaridade visa ao agrupamento dos conhecimentos empíricos e científicos em prol de uma formação emancipadora e libertadora. Para Thiesen (2008, p. 3),

[o] que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na

pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. Diante dessa afirmação, as escolas podem estabelecer espaços e tempos coletivos a fim de promover a integralização de conteúdo em um período avaliativo do ano em curso em todos os níveis de ensino. Para Paulo Freire (1987 *apud* THIESEN, 2008, p. 7),

[a] interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Os autores mencionados trouxeram reflexões pedagógicas que contribuem para o entendimento e a importância da interdisciplinaridade no que diz respeito à integralização de conteúdos de forma a envolver os componentes curriculares da EFASA. Nota-se que, a partir do momento que os docentes desenvolvem práticas interdisciplinares, a tendência é promover uma formação sem fragmentação, ou seja, oportunizar que monitores e estudantes possam construir conhecimento com olhares diversificados à luz do PPP da escola.

No quinto capítulo deste trabalho, descrevemos de forma sistematizada o que os docentes da EFASA pensam a respeito da interdisciplinaridade e o que têm feito de práticas pedagógicas que se aproxima dessa abordagem. Além disso, esse capítulo apresentará conceitos relacionados à interdisciplinaridade, e os próprios monitores relatam os desafios e perspectivas a respeito do desenvolvimento futuro da interdisciplinaridade na EFASA.

2.5 DIÁLOGO DE SABERES E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A EFASA adota a Pedagogia da Alternância como matriz formadora. Além disso, desde o início da implantação da EFA, ela se baseia nos princípios também da Educação do Campo para legitimar e respaldar o nascimento e o desenvolvimento de um projeto de formação de jovens camponeses como lideranças trabalhadoras autônomas do campo.

O art. 2º do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, define cinco princípios que norteiam a Educação do Campo, na tentativa de propor uma política de educação nesse contexto.

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Esses princípios da Educação do Campo dialogam com a Pedagogia da Alternância e vice-versa. Sendo assim, a proposta de criação da EFASA visa implantar, no território do Baixo Mucuri, um projeto educativo contextualizado, à luz da Pedagogia da Alternância, que por sua vez traduz os princípios da Educação do Campo. O objetivo é trabalhar a produção do conhecimento a partir de elementos relevantes para a intervenção social no contexto desse território camponês. Portanto, a EFASA pretende contribuir diretamente com o desenvolvimento sustentável, econômico, social e ambiental, proporcionando melhor qualidade de vida às famílias camponesas em seu território.

No livro *Educação do Campo: identidade e políticas Públicas* (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002), os autores refletem sobre o projeto de Educação do Campo de promover a ação educativa do ser humano e desenvolver as pessoas de forma crítica e humanizada, ou seja, promover a formação integral dos sujeitos camponeses.

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte: que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nós mesmos produzimos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos: que as práticas sociais e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (forma ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem

transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos dessa transformação (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 22).

De acordo com o texto referência da Pedagogia da Alternância (BRASIL, 2020), o Movimento da Educação do Campo teve nessa abordagem uma referência para organizar o trabalho pedagógico, na perspectiva de articular a escola com o território. Essa perspectiva relaciona a escola com os sujeitos e suas organizações sociais (incluindo a família e a comunidade) em seus diferentes espaços, territorialidades e temporalidades.

Planejar os conteúdos disciplinares de forma contextualizada, conforme os pressupostos da Pedagogia da Alternância, é um dos desafios para os monitores/educadores da Alternância. O capítulo seguinte aborda a história, os conceitos, os princípios e as mediações didático-pedagógicas da Pedagogia da Alternância, elementos importantes para o processo de planejamento do ensino-aprendizagem na EFA.

Também no próximo capítulo, indicaremos como os monitores retratam o Plano de Ensino na EFASA, destacam as dificuldades para construir o documento e, no entanto, enfatizam a importância deste para o trabalho docente mais coerente com os princípios adotados pela escola.

2.6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Inicialmente, o objetivo da pesquisa era averiguar se os planos de ensino utilizados pelos monitores da EFASA estavam em consonância com o PPP da EFASA, ou seja, se eram orientados pela Pedagogia da Alternância e se estabeleciam uma ligação entre os componentes curriculares, entre as áreas e entre os diferentes saberes. Entretanto, quando solicitamos os planos de ensino à direção da escola, constatamos a ausência deles. Esse fato levou-nos a repensar um dos caminhos da pesquisa, que seria feita com base nos planos de ensino elaborados e vivenciados pela EFASA. Assim, em acordo com a direção da escola e os monitores da EFASA, resolvemos traçar um plano de pesquisa-ação de forma coletiva.

O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, que expressa os métodos utilizados pelo autor na captação de dados, bem como na análise destes. Marconi e Lakatos (2003, p. 221) afirmam que “a especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange maior número de itens, pois

responde, a um só tempo, às questões de como, com quem, onde e quando se realiza uma pesquisa”.

Para a realização desta pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, as fontes utilizadas foram materiais encontrados via pesquisa bibliográfica, documentos da EFASA e rodas de conversa. Conforme menciona Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada por meio de livros e artigos científicos, e sua principal vantagem é facilitar ao investigador o acesso a dados e a consulta de registros já existentes. Considerando as referências bibliográficas, podemos dizer que os principais autores com os quais dialogamos nesta pesquisa foram Gimonet, Calvó, Marirrodriga, Begnami e Freitas.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002). Assim, utilizamos as seguintes fontes para a nossa pesquisa documental: Plano de Curso da EFASA, plano de formação, PPP, Estatuto da AEFABAM, documentos da AMEFA, livro de matrículas e atas de resultados finais. Foi a partir da análise desses documentos que identificamos os principais pontos do PPP da EFASA de forma a orientar a análise dos planos de ensino. Como a EFASA ainda não tinha os planos de ensino construídos, consideramos que seria uma oportunidade de discutir o tema com os monitores e a direção da EFASA por meio da realização de uma oficina para elaboração desses planos, em consonância com os aspectos identificados. Foi nesse momento que o trabalho alcançou a dimensão de pesquisa-ação. Assim, nossa pesquisa adotou uma metodologia que propõe uma ação deliberada de transformação de realidades, trazendo em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento (TANAJURA; BEZERRA, 2015).

Nesse sentido, a proposta envolveu os monitores da EFASA no processo de pesquisa-ação para produzir planos de ensino-aprendizagem, ou seja, um conhecimento que visa interferir na prática cotidiana da escola. Para Barbier (2002, p. 12), a “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis” – em outras palavras, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora.

O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente em um tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa outros (BARBIER, 2002). Assim, consideramos que essa metodologia proporcionou uma maior interação dos atores em todo o processo de coleta e tratamento dos dados. Além disso, podemos afirmar que este trabalho poderá trazer mudanças no processo de ensino-aprendizagem da EFASA. Conforme Tanajura e Bezerra (2015, p. 13):

De acordo com Tanajura e Bezerra (2015, p.13), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com função política, associada a uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, em que as pessoas implicadas possuem algo a 'dizer' ou 'fazer', além da preocupação de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo do grupo investigado. Ainda esclarece que: "A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação" (THIOLLENT, 2009, p. 47).

Para a realização desta pesquisa, foi necessário envolver diretamente os monitores, a direção e a coordenação pedagógica da escola, a fim de fazer um levantamento da situação no que se refere aos planos de ensino na EFASA. Esse envolvimento aconteceu de forma *on-line* (videoconferências) e presencial em visita realizada na escola, bem como por meio de oficinas e rodas de conversa com os pesquisados.

A pesquisa-ação envolve a participação dos sujeitos (pesquisador e pesquisados) implicados nos problemas investigados de forma consciente e autônoma. E que os esforços devem ser conduzidos de forma elaborada sobre o problema investigado. Ela deve ser vista como estratégia de pesquisa a ser utilizada como modo de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática em acordo às exigências próprias da ação, e com a participação de todos os atores da situação observada, com o intuito maior de elucidar uma problemática apresentada (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 11).

O êxito deste trabalho foi possível com o envolvimento colaborativo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa (dos monitores e gestores da EFASA). A participação coletiva e consciente é uma das premissas para se dizer que uma pesquisa foi baseada na pesquisa-ação.

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS; MCTAGGART, 1988 *apud* ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248).

O envolvimento dos sujeitos em um processo de pesquisa-ação ocorreu, nesta pesquisa, por meio da roda de conversa. Foram três rodas com os monitores responsáveis pela docência em todas as áreas do conhecimento da EFASA e a direção e a coordenação pedagógica, responsáveis pela parte de gestão (administrativa e pedagógica). As rodas de conversa, conforme Moura e Lima (2014), consistem em momentos de reflexões e partilha de conhecimentos de forma coletiva.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Inicialmente, a pesquisa de campo seria realizada com os monitores da área de CVN, mas, em uma conversa com a direção da escola, ficou nítido que o tema da pesquisa interessava a toda a equipe de monitores. Portanto, as rodas de conversa foram desenvolvidas com todos os sujeitos envolvidos no processo gestão e docência da EFASA.

Para Moura e Lima (2014), na metodologia da roda de conversa, o sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho; reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas.

Esta pesquisa foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2021. Nesse período, foram realizadas três rodas de conversa, sendo duas de forma virtual e outra de forma presencial, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Elas foram orientadas por algumas questões (Apêndices A, B e C) e gravadas com o consentimento dos monitores participantes.

A primeira roda de conversa foi realizada de forma virtual com o diretor e o coordenador pedagógico. Antes desse encontro, ambos receberam um conjunto de perguntas que deveriam orientar a discussão. A segunda roda de conversa foi realizada também de forma *on-line* com a participação da direção, da coordenação e da equipe de monitores da EFASA, um total de nove pessoas. O objetivo era o mesmo da primeira roda, mas com a presença dos monitores foi

possível identificar também outros desafios enfrentados na elaboração dos planos de ensino. Tanto na primeira como na segunda roda de conversa, as questões foram apresentadas e discutidas uma a uma.

Por último, foi realizada a terceira roda, esta no formato presencial, na sede da EFASA. O encontro consistiu na elaboração dos planos de ensino-aprendizagem com dez pessoas que faziam parte da direção, da coordenação pedagógica e da equipe de monitores. Para essa fase (terceira roda presencial ou oficina presencial), foi utilizado um modelo para orientar o processo de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem, o qual foi denominado de Plano de Ensino-Aprendizagem em Alternância (PEA). Esse documento-base foi concebido como uma ferramenta de planejamento de ensino para um conjunto de aulas, abarcando um período avaliativo, ou seja, um trimestre. O modelo tem espaços para planejar as aulas, a sessão escolar e atividades na estadia socioprofissional. Igualmente é possível colocar os conteúdos, atividades, métodos, recursos e espaços que se relacionam às demais disciplinas e a atividades pedagógicas específicas como visitas de estudo e intervenções externas. Há lugar para planejar as avaliações e de forma interdisciplinar também.

A análise de conteúdo das transcrições nos permitiria responder à nossa questão de pesquisa, que era averiguar se os planos de ensino utilizados pelos monitores da EFASA estavam em consonância com o PPP, ou seja, se eram orientados pela Pedagogia da Alternância e se estabeleciam uma ligação entre os componentes curriculares, entre as áreas e entre os diferentes saberes. Porém, como já dito, descobrimos que a EFASA não tinha planos elaborados, então propomos a produção de um “produto educacional”, em formato de cartilha, com indicativo de reunir conteúdos teóricos e metodológicos, a fim de orientar os monitores das EFAs mineiras no planejamento das aulas no dia a dia das escolas. Também realizamos uma oficina prática de elaboração de planos de ensino.

Sendo assim, além deste texto dissertativo, há um produto educacional com o tema plano de ensino-aprendizagem em Alternância de Orientações Didático-Pedagógicas (ODP). É desejável que esse material possa circular nas EFAs mineiras, fortalecendo a prática docente dos profissionais da Pedagogia da Alternância no seu dia a dia. É igualmente esperado que esse documento seja acessível aos monitores das EFAs, apresente leitura de fácil compressão,

contenha textos escritos, fotografias e gravuras e fique disponível em formato que facilite o compartilhamento e o acesso desse material.

Elaborar o “produto educacional” desde o começo da pesquisa, ou seja, desenvolver o projeto de ação tendo em vista a sua finalização com um recurso que será devolvido ao contexto que originou o problema da pesquisa, que representa a possibilidade de avançar sobre os desafios da prática, experimentando, inovando e divulgando para a escola e para o campo científico alternativas teórico-práticas diante da questão-problema que originou o estudo (ZAIDAN; FERREIRA; KAWASAKI, 2018, p. 12).

O resultado final deste trabalho será apresentado em um seminário promovido pela AMEFA, e a distribuição dele será feita em arquivo em formato .pdf para as EFAs que ofertam Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária.

O produto educacional plano de ensino-aprendizagem em Alternância é uma ferramenta indispensável para a organização de conteúdos e metodologias que orientam o desenvolvimento nas EFAs e pressupõe coerência com os princípios da Pedagogia da Alternância, sendo elaborado pelos educadores responsáveis pelas disciplinas.

O ideal é que as práticas interdisciplinares sejam incorporadas nesse plano, de forma que possam fazer a junção de vários componentes curriculares em torno de uma temática central oriunda do contexto de vida dos estudantes, o plano de estudo. Nesse plano, ainda, é possível envolver, diretamente, as mediações pedagógicas da Alternância (instrumentos pedagógicos), que compõem a formação por Alternância. Com isso, seria possível prever as atividades desenvolvidas nos tempos e espaços da escola-família-comunidade.

O plano de ensino é um instrumento muito caro às EFAs e desafia a organização pedagógica, pois requer um trabalho em equipe. Considerando a importância desse instrumento para essas escolas, esta pesquisa propõe analisar a prática em torno dessa atividade na EFASA.

Em 2022, a EFASA completou três anos de existência. Por ser uma instituição com tão pouco tempo de funcionamento, ela depara com diversos desafios. Entre eles, citamos o planejamento, a organização e a execução do PPP e do plano de formação de forma integral. Importante destacar que uma das ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento pedagógico da EFA é a construção de planos de ensino-aprendizagem da Alternância. O ideal é que os monitores elaborem esses planos sob a coordenação do setor pedagógico, para que assim possam organizar

a trajetória formativa dos jovens camponeses ao longo dos períodos avaliativos (semestre e/ou ano de formação na escola).

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o processo de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem da EFASA, destacando a orientação aos envolvidos nesse processo de modo a elaborar planos em consonância com o PPP na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Para isso, traçamos alguns caminhos:

- a) Fazer análise de documentos da EFASA, visando contribuir com o conteúdo e o aprofundamento teórico desta pesquisa;
- b) Realizar rodas de conversa com os gestores e a equipe de monitores da EFASA, visando compreender a execução do PPP da escola e apontando para os avanços, perspectivas e desafios nesse processo;
- c) Realizar rodas de conversa (oficina prática) com a finalidade de elaborar o produto final desta pesquisa, as ODPs com o tema plano de ensino-aprendizagem em Alternância.

Esta dissertação foi desenvolvida na fase inicial do processo de consolidação da proposta de implantação da EFASA no território. Portanto, os sujeitos envolvidos no processo de implantação (conselheiros da AEFABAM, direção da EFASA, equipe de monitores) empenharam-se em desenvolver práticas pedagógicas e administrativas que de fato contribuam para a execução do PPP. Entretanto, é importante destacar que a equipe técnica, ou seja, os monitores, não dispunha de conhecimentos práticos no que se refere às práticas da centralidade ligadas a Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

A Assessoria Técnico Pedagógica da AMEFA, que é um serviço instituído a nível estadual, acompanhou o processo de implantação da EFASA, bem como a orientação administrativa e pedagógica. Vale destacar que a orientação quanto à importância de elaborar planos de ensino em Alternância concretizou-se no cotidiano da escola. No entanto, por mais que seja um assunto importante do ponto de vista da execução das atividades pedagógicas, só foi possível mergulhar de forma mais intensa nesse item a partir da instalação deste trabalho de pesquisa na EFASA.

Outro fator importante é que o tempo para a realização desta pesquisa não permite expandir este trabalho em muitas unidades, o que dificulta o acompanhamento e a sistematização dos dados por parte do pesquisador. Além disso, a proposta de uma pesquisa-ação concentrada em

uma única escola sugere a produção de elementos suficientes para a pesquisa. Ainda, a pesquisa em uma escola recém-criada e com uma equipe de monitores interessada e aberta à formação e à prática docentes coerentes com as especificidades da Pedagogia da Alternância ajudaria no desenvolvimento deste trabalho, bem como este trabalho, por sua vez, contribuiria mais com os processos formativos da referida escola. Em funcionamento desde 2019, ela possui uma equipe de monitores multidisciplinar com elevado nível de formação. Todos possuem curso superior nas áreas de atuação, e alguns possuem pós-graduação (mestrado e doutorado).

De acordo com Gimonet (2007), a competência de um monitor consiste em harmonizar as diversas tarefas que exigem a formação alternada, a responsabilidade das famílias, o trabalho em equipe e o desenvolvimento e o avanço da associação. A polivalência de um monitor não reside tanto na sua competência em dar aulas de diversas matérias, senão em sua capacidade de associar e combinar (harmonizar) suas áreas de trabalho em um todo integrado e coerente.

De acordo com as análises documentais e os diálogos realizados, tanto com a direção da EFA quanto com a equipe de monitores, foi possível constatar que a EFASA apresenta uma visão ampliada no que diz respeito a ser uma escola referência no território na oferta de uma educação de qualidade, visando assim formar jovens camponeses com capacidade para interpretar o mundo e agir de forma crítica e empreendedora.

A fim de compreender a criação da EFASA e a inserção desta no cenário do movimento estadual, nacional e internacional das EFAs, foi necessário mergulhar em referências teóricas que trouxeram elementos importantes sobre o surgimento da primeira escola no interior da França e a expansão dela em diversos continentes e países, incluindo o Brasil, no qual o surgimento das EFAs deu-se em 1969 no Espírito Santo e espalhou-se por todo o território brasileiro. Foi importante, ainda, compreender a história das EFAs no estado de Minas Gerais especificamente, perpassando pelos desafios e perspectivas de continuidade dessas escolas no estado.

No funcionamento da EFASA, a equipe de monitores e o plano de formação são elementos indispensáveis para garantir a efetivação de uma educação na perspectiva da Pedagogia da Alternância, integral e emancipatória no campo. Para potencializar a integração entre esses dois elementos, foi necessário pensar e estruturar uma ferramenta como referência de todo esse

processo formativo, considerando a efetividade e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem na EFASA. Essa ferramenta é o plano de ensino-aprendizagem, que deve ser elaborado na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Os planos de ensino buscam estabelecer o diálogo entre as áreas de conhecimento da formação geral, as áreas de conhecimento da educação profissional, a educação geral e a profissional e entre os conteúdos científicos escolares e os conteúdos vivenciais, presentes no plano de formação por meio das temáticas dos planos de estudo. Esses planos compreendem os dois espaços e tempos formativos na EFA: sessão escolar e estadia no meio socioprofissional.

Motivada por esses fatos, esta pesquisa tornou-se uma reflexão sobre uma experiência de elaboração coletiva de um protótipo de plano de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância, desenvolvida na EFASA.

3 TECENDO OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

3.1 DA ORIGEM À EXPANSÃO MUNDIAL

A história da Pedagogia da Alternância materializada no seio das EFAs já é um tema bastante desenvolvido pela literatura, a exemplo de Begnami (2003, 2019), Freitas (2015), García-Marirrodriaga e Calvó (2010), Gimonet (2007) e Nosella (2012).

Para compreender o surgimento e a expansão da Pedagogia da Alternância, é necessário conhecer o início da experiência educativa denominada de Maison Familiale Rurales (MFR). Traduzindo para o português, significa Casas Familiares Rurais (CFRs). Essa iniciativa nasceu no interior da França a partir de meados da década de 1930.

A primeira e autêntica MFR abriu suas portas em 17 de novembro de 1937 em Lauzun, mas tinha nascido na Assembleia Geral de 25 de Julho anterior em Serignac – Pérourdou onde funcionava desde 1935. Chamou-se “Maison Familiale Rurale des Cours Professionnels Agricoles”, ou simplesmente “Maisons Familiales Rurale de Lauzun” e está amparada pela lei de aprendizagem de 1929. Tinha os elementos necessários para poder denominar-se como propriedade MFR: Uma associação local responsável liderada por pais; uma pedagogia própria que alterna a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade, o meio; uma preocupação com o desenvolvimento local; um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico profissionalizante (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 32).

Com base em relatos de estudiosos da Pedagogia da Alternância, pode-se afirmar que essa experiência nasceu em um contexto campesino, fruto de uma necessidade detectada naquela época: a de se ter uma escola que abordasse conteúdos contextualizados que viessem ao encontro da realidade dos camponeses, ou seja, trabalhar de forma conectada entre a prática cotidiana agrícola e o ensino-aprendizagem na escola. Segundo Nosella (2012, p. 45),

[a] história das Escolas-Família é antes de mais nada a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiça, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

O homem a quem Nosella refere-se na citação é o padre francês Abbé Granereau, um dos atores e autores principais da cena histórica das MFRs em sua gênese na França. Desde bem jovem,

Abbé Granereau já demonstrava sensibilidade e interesse pelas problemáticas enfrentadas pelo homem camponês; sentia-se incomodado com a forma como a sociedade rural era tratada pelo Estado e pela Igreja, ou melhor, com o modo como essas instituições não tratavam de seus interesses e necessidades da maneira que precisavam (NOSELLA, 2012). Isso já nos dá pistas da presença do descaso com o campo também em outros tempos e continentes.

Nosella ainda afirma que, desde 1911, o Padre Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era do que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente ali, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro jovens apresentaram-se à casa paroquial.

De acordo com Freitas (2015), as CFRs não surgem por acaso e é relevante o fato de elas não virem de uma mente brilhante do Estado, que é quem historicamente pensa as políticas públicas “para o povo”. As CFRs “[t]iveram seus próprios promotores”, a quem podemos chamar de “artesãos”; entre esses destacaram-se os agricultores do interior da França (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 21) pela coragem de levar à frente e conduzir tal iniciativa de acordo com suas necessidades e realidades. Trata-se de uma escola pensada e fundada pelos camponeses e organizada para essa classe.

É possível afirmar que desde o início da experiência das CFRs já se começa a organizar a ideia da Alternância; naquela época os jovens permaneciam uma semana na escola e 03 semanas na família ou na comunidade, ou seja, na escola da família. “Nossos alunos partem por três semanas a cada mês. Nós, porém, a cozinheira, o professor, o diretor, permanecemos em serviço para preparar a semana seguinte [...]” (GRANEREAU, 2020. p. 152).

O único professor que existia naquele momento era o próprio padre. Embora não existisse nenhum curso formulado, os conteúdos das aulas chegavam por correspondência na casa do religioso, enviada por um instituto católico. A única tarefa do padre era ajudar os jovens a seguir os conteúdos dos cursos, que eram totalmente voltados para o ensino técnico agrícola. Uma reflexão informal entre o sacerdote e os estudantes dava conta de fazer uma reflexão sobre a formação geral: assuntos religiosos de formação humana e cultural, sobre a vida e os valores do campo, entre outros.

Para Freitas (2015), o incentivo praticado pelo Estado ia contra aquilo de que necessitavam os agricultores, principalmente os pais de família. Segundo o próprio Granereau (1969, p. 22 *apud* NOSELLA, 2012, p. 46), a concepção de projeto de vida para os alunos oriundos do meio rural disseminada pelos próprios professores do nível primário era que fossem para a cidade com afirmações do tipo: “seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social”.

Para Queiroz (1997), os adolescentes e jovens do interior da França viviam sem opções para estudar, pois a maioria precisava ajudar a família no trabalho do campo.

Os filhos de camponeses tinham que optar entre continuar os estudos e sair da família e do meio rural para as cidades ou permanecer junto à família e ao trabalho rural e interromper o processo escolar. As famílias precisavam da presença e trabalho dos filhos e ao mesmo tempo não tinham condições de mantê-los nas cidades. É essa a realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja. A realidade social, econômica, política e educacional impunha desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças (QUEIROZ, 1997, p. 41).

Em 1942/1943, as CFRs francesas começaram a elaborar um currículo mais robusto e complexo. Para essa atividade, o sacerdote contratou um técnico em agricultura e uma equipe mínima para organizar conteúdos a serem trabalhados em forma de alternância com os jovens do internato (NOSELLA, 2012).

Importante destacar que as CFRs nunca foram escolas isoladas. Desde o início, mantinham uma relação muito próxima aos sindicatos de trabalhadores rurais, com o movimento da Ação Católica Francesa e da Juventude Agrícola Católica. Pode-se afirmar que a aproximação com essas organizações permitiu que as Maisons pudessem construir bases sólidas de reflexão e construção de currículos que permitiriam a interferência positiva no meio familiar, desenvolvendo e aperfeiçoando a qualidade de vida das famílias camponesas (NOSELLA, 2012).

Para Nosella (2012), resumidamente, a denominação “Pedagogia da Alternância” refere-se a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos são:

- 1) responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
- 2) articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
- 3) alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Famílias Agrícolas” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural.

A Pedagogia da Alternância nasceu no seio de um contexto camponês, onde os principais jovens envolvidos nesse processo eram filhos de camponeses que não concordavam ou se adaptavam ao ensino oferecido na cidade. Esse fato levou os pais desses adolescentes a discutirem com o Padre Granereau uma nova proposta pautada em um método de ensino-aprendizagem ligado às atividades laborais do campo. É importante destacar que as famílias que foram as principais protagonistas na criação da primeira MFR continuaram historicamente como a base da autogestão dessas escolas.

Essa história nasce na França e alarga-se com expansão para outros continentes, com destaque para as EFAs do Brasil e de Minas Gerais. O Quadro 1 mostra a linha do tempo da Pedagogia da Alternância na França.

Quadro 1 – Linha do tempo da Pedagogia da Alternância na França

| Data | Histórico, fatos, contextos, sujeitos, avanços e desafios |
|------|---|
| 1934 | <ul style="list-style-type: none"> ○ O jovem Yves Peyrat forma-se nas séries iniciais em uma escola rural de sua comunidade e para de estudar por não se adaptar à escola urbana. Ele foi o primeiro jovem na história das EFAs na França a estudar na EFA. |
| 1935 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Início da experiência da “Escola Camponesa” na aldeia de Sérignac-Péboudou, no Departamento de Lotet Garone, no sudoeste da França. ○ Região impactada pela Primeira Guerra Mundial, que sofreu grande êxodo rural. Campo esvaziado, sem apoio de políticas públicas. ○ A primeira turma tinha quatro jovens e funcionava na Casa Paroquial da Vila. ○ Uma semana de estudos na Casa Paroquial, onde ficavam internos, e três semanas com a família. Havia um contrato: a família deixava o jovem estudar 2 horas por dia e era considerada formadora, sobretudo, na parte prática. ○ Primeiros sujeitos: O jovem Yves, o pai, Jean Peyrat (do sindicato rural), Padre Granereau etc. ○ Parceiros: Setor social da Igreja Católica (Juventude Agrária Católica), o sindicato rural (por meio do Secretariado Central e Iniciativas Rurais, que tinha por objetivo promover sessões de aprendizagens agrícolas), o movimento “Sillon”, que atuava com formação e organização camponesa etc. ○ As bases da construção do 1º Plano de Formação: Formação geral, humana e profissional, visando formar lideranças capazes de compreender a história, a agricultura e os porquês das coisas e fazer a sucessão na agricultura. |

| Data | Histórico, fatos, contextos, sujeitos, avanços e desafios |
|-----------|---|
| 1937 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Oficialização: institucionalização da primeira experiência avaliada positivamente. ○ Aquisição de uma casa, em Lauzun, a partir de uma cotização entre os agricultores. ○ Autonomia em relação à Igreja. ○ Criação do nome “Maison d’ Apprentissage Agricole” – pela primeira vez aparece a palavra “casa” em vez de “escola”. ○ Criação da primeira associação, cujo nome era Seção Rural do Secretariado Central e Iniciativas Rurais para o cultivo da Ameixeira de Agen; responsável pela gestão e pelos princípios políticos, pedagógicos e filosóficos da iniciativa. ○ Criação do termo “monitor” para diferenciar do professor da escola convencional; é aquele que acompanha, anima a formação. |
| 1938 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Os primeiros jovens fazem o exame nacional do Ministério da Agricultura e recebem o “Diploma de aprendizagem e aptidão profissional agrícola” com louvor. ○ Criação de Casas Familiares separadas para mulheres. |
| 1939 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Início da Segunda Guerra Mundial, que dura até 1945 e impacta consideravelmente o desenvolvimento e a expansão das Casas. |
| 1941 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Criação da Associação Maison Familiale Rurale de Lauzun, independente do sindicato. ○ Todas as associações daí para diante serão baseadas na fórmula de Lauzun – autônomas, independentes, protagonizadas pelos agricultores e agricultoras. ○ Desenvolvimento dos Pilares: uma associação local responsável, liderada por famílias; uma pedagogia própria que alterna a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade rural (a comunidade), o meio; uma formação integral, além de uma formação profissional; e uma preocupação pelo desenvolvimento local, solidário. ○ Criação da União Nacional das MFR. |
| 1942 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Criação do Centro de Formação de Monitores. |
| 1944 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Apesar da guerra (a Alemanha ocupava a França e a dividia em uma zona livre e outra ocupada), as Casas chegaram a 44 unidades. Líderes importantes compõem a resistência, alguns serão presos e levados para campos de concentração (Florent Nové-Josserand foi um dos mais importantes líderes de todos os tempos do movimento, tanto a nível da França quanto a nível internacional). |
| 1945 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 80 MFRs, uma associação nacional, um centro de formação, um jornal, muitos documentos e muitas crises: <ul style="list-style-type: none"> ○ Crise de crescimento descontrolado e sem acompanhamento, uma tensa relação com o Padre Granereau, um dos que mais propagavam a ideia, sem se preocupar com a organização, a gestão, o pedagógico etc. ○ Crise de princípios, perda de identidade filosófica e pedagógica, o problema do tecnicismo no ensino agrícola, o problema dos monitores com formação e práticas tradicionais no ensino. ○ Crise de financiamento etc. ○ A Assembleia Nacional da União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação (UNMFREO) decide: “As MFR não podem ser nem do Estado, nem da Igreja, e sim das famílias”. Outras importantes e desafiadoras decisões frente à crise do crescimento foram tomadas nessa assembleia e fizeram história, pois se constituíram em bases que prevaleceram até hoje. ○ Cada MFR, para ser uma MFR, terá de instituir uma associação mantenedora própria. ○ A formação realiza-se por alternância de estadias entre a casa e a família com uma frequência variável, ou seja, com um ritmo apropriado para cada região, conforme a produção agrícola, as condições de acesso dos sujeitos interessados em estudar. ○ Os “jovens” organizam-se em pequenos grupos, fixando-se em 12 no mínimo e 25 no máximo para viabilizar o processo da formação por alternância. ○ As famílias, ou seja, a associação poderá recorrer a um sacerdote católico ou a um pastor protestante para a educação dos jovens, cujos pais queiram assegurar uma formação religiosa para seus filhos. |
| 1945/1946 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Presença dos primeiros pedagogos que irão ajudar a sistematizar a experiência e institucionalizar o modelo pedagógico da Alternância. ○ André Duffaure, agrônomo, estuda pedagogia para colaborar com esse processo de estudos e reflexões sobre as práticas que vinham acontecendo de forma empírica desde 1935. ○ Surge a expressão Pedagogia da Alternância (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 46). |

| Data | Histórico, fatos, contextos, sujeitos, avanços e desafios |
|-------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Início da aplicação dos instrumentos ou mediadores pedagógicos específicos para potencializar a alternância: caderno da realidade, plano de estudo, visitas de estudo etc. ○ As linhas gerais do método da Alternância são colocados: partir da realidade dos educandos (suas famílias, seu meio, seus problemas) para organizar o plano de estudo, socializar as situações-problema no centro educativo, buscar luzes nas ciências, compreender os fenômenos e os porquês das coisas e elaborar soluções e alternativas para os problemas de atividades práticas a serem desenvolvidas como intervenção na realidade (Aqui você tem o método: ação-reflexão-nova ação). ○ 1945 a 1950 foram os anos de construção do sistema Alternância e de formação sistemática dos monitores para compreenderem suas práticas educativas e fortalecê-las. |
| 1949 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ministério da Agricultura começa a apoiar financeiramente com um percentual per capita do aluno, mas que nunca cobriu a totalidade das despesas. ○ As famílias colaboram com a cota social. |
| 1959 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Final dos anos 1950: início da internacionalização da experiência francesa. ○ Expansão para a Itália – Ancona – Scuola del la Famiglia Rural (EFR). ○ Expansão para a África – Madagascar (data indefinida), Congo (1962), Togo (1963), Senegal (1964), Chade (1965) e Ruanda (1974). |
| 1960/1962 | <ul style="list-style-type: none"> ○ A lei do ensino agrícola dá uma abertura para o funcionamento de formações em “ritmos apropriados”, não explicita a alternância, mas dá aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) o direito de ser e existir de forma diferente |
| 1966 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Expansão para a Espanha. |
| 1968 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Expansão para a América do Sul: no Brasil com o MEPES (ES), na Argentina com a Associação Pró-Escolas Famílias Agrícolas – Província de Santa Fé. ○ Fundação do MEPES. |
| 1971 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Surge a Lei “Royer” sobre o ensino tecnológico. Nela, a palavra “alternância” aparece pela primeira vez. Duffaure (1993, p. 83) critica o fato de essa lei ser muito aberta, o que poderia representar o fim dos CEFFAs. |
| 1973 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Expansão para a América Central: Nicarágua. ○ Colóquio de Rennes – “O ensino superior em alternância”. A partir desse evento de estudos e socialização de pesquisas sobre a experiência, a Pedagogia da Alternância é inscrita no dicionário das Ciências da Educação na França. Ou seja, é o início do reconhecimento da Pedagogia da Alternância, por parte da academia, como novo paradigma da educação. |
| 1975 | <ul style="list-style-type: none"> ○ A internacionalização dos CEFFAs resulta na criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância. ○ A assembleia de criação, realizada em Dakar, África – Senegal, contou com a participação representativa de 19 países e 15 organizações envolvidas, conforme Nosella (2012, p. 73). Havia 519 CEFFAs na França, 57 na Espanha, 36 na Itália e 91 distribuídos em nove países da África. Havia 15 na Argentina, 8 no Brasil e 10 no restante das Américas. O total, à ocasião, era de 740 CEFFAs e 32 Centros de Formação de Monitores. |
| 1970 a 1990 | <ul style="list-style-type: none"> ○ A Pedagogia da Alternância ganha espaço na academia, nos congressos, nos seminários, nos colóquios e nas conferências e começa a ser mais estudada por universidades. São feitas pesquisas acadêmicas utilizando essa abordagem, e ela passa a ser mais visibilizada pela sociedade em geral (além dos meios acadêmicos, os políticos, as autoridades educacionais etc). ○ Ocorre um processo de reconhecimento acadêmico e pedagógico e de legalização da Alternância pelas autoridades políticas, acadêmicas e educacionais francesas. ○ A Lei de 12 de julho de 1980 é a primeira que aborda especificamente as formações profissionais alternadas e representa o reconhecimento definitivo da Pedagogia da Alternância na França, depois de mais de 40 anos no terreno das práticas educativas. |
| 2022 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Hoje, na França, existem 430 associações locais do tipo MFR, uma associação do Centro Pedagógico Nacional, 65 associações federais, departamentais ou regionais e a União Nacional das Maisons Familiares Rurales de Educação e Orientação. As MFRs ofertam 350 qualificações em 18 diferentes setores profissionais, integrados à educação geral, nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, com qualificação profissional básica, técnica e tecnológica. Fonte: https://www.mfr.asso.fr/. Acesso em: 28 mar. 2020. |

Fonte: Adaptado de AMEFA (2022).

3.2 O MOVIMENTO EFA NO BRASIL

A chegada das EFAs no Brasil tem uma história que se assemelha com a da chegada dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)² na Itália – tendo ligação com sindicatos e o Estado. Elas têm forte relação com políticos. No Brasil, tudo começou com o Padre Humberto Pietrogrande, que está diretamente ligado às organizações das igrejas católicas. A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil por meio das EFAs da Itália.

O Padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande foi um dos atores importantes para a vinda da Pedagogia da Alternância para o Brasil. Junto a um grupo de agricultores e lideranças religiosas e políticas, criou o MEPES, o qual ficou encarregado de fomentar a criação e prover financeiramente as EFAs. Hoje são 18 EFAs em funcionamento no Espírito Santo ligadas diretamente ao MEPES. Conforme Begnami (2019), nota-se que essa entidade é referência para o processo de expansão no Brasil.

Ainda de acordo com Begnami (2019), a expansão das EFAs no Brasil deu-se por várias iniciativas, influenciadas, sobretudo, pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica e Luterana e ao movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Outros promotores e incentivadores de processos iniciais de implantação são as organizações não governamentais (ONGs), entidades de assistência técnica e extensão rural, prefeituras municipais e, atualmente, o poder público nas esferas estadual e federal.

Segundo Freitas (2015), durante a visita desse padre ao Brasil, a partir de 1964, chamou-lhe a atenção, de forma mais particular, a realidade socioeconômica precária encontrada no interior do Espírito Santo, onde havia maioria de descendência de italianos e alemães; uma região “caracterizada por uma ampla imigração italiana, principalmente, proveniente das regiões do Veneto e da Lombardia a partir de 1875 até início do século XX” (CAVATI, 1983 *apud* ZAMBERLAN, 2003, p. 34). Ele comparava a situação encontrada com a de outras regiões onde havia emigrantes que apresentavam condições melhores, por exemplo, o estado do Rio Grande do Sul. Essa situação inquietou-o, e ele concluiu que precisava fazer algo por aquela

² Termo político que reúne as EFAs, as escolas comunitárias rurais, as CRFs e outras denominações que adotam os quatro pilares ou princípios da Pedagogia da Alternância.

realidade, mas na ocasião teve que regressar à Florença para concluir a sua formação (NOSELLA, 2012).

A Pedagogia da Alternância, presente no Brasil há 50 anos, teve início no Espírito Santo, em 1969, sob a coordenação do MEPES, expandindo-se posteriormente para outros estados da federação. Atualmente, encontram-se 230 escolas em 20 estados, havendo uma associação nacional e 15 associações regionais e/ou estaduais que coordenam esses centros educativos. As conquistas dos CEFFAs nos campos pedagógico e político institucional, sua articulação com os movimentos da Educação do Campo e a inserção da Pedagogia da Alternância nos cursos de licenciatura em Educação do Campo mostram a força desse movimento como alternativa pedagógica. A educação com a Pedagogia da Alternância constitui um movimento importante para contribuir com os processos de desenvolvimento sustentável do campo (BENISIO, 2018).

Entre 1960 e 1980, o Brasil passava por um momento de mudanças políticas e econômicas, e a crise afetava fortemente a realidade do campo. Esse período lembra a realidade vivida pela França quando surgiram as MFRs, pois o contexto brasileiro era marcado pelo êxodo rural em intensidade, tornando os centros urbanos ocupados e inchados, enquanto as terras rurais ficaram esvaziadas. A cidade atraía as pessoas do campo em busca de uma “vida melhor”; a industrialização crescente e a demanda por mão de obra atraíam fortemente o povo camponês. Politicamente, vivia-se o período da Ditadura Militar, marcado pela obscuridade e pela censura (FREITAS, 2015).

Para Zamberlan (2003), a expansão do movimento ocorreu de forma extremamente rápida, surpreendendo o planejado, fruto do desejo de atender às várias demandas de lideranças e padres. Com isso houve um verdadeiro movimento de pessoas que, em mutirões, conseguiram erguer as construções. O autor adverte que nesse momento a preocupação maior estava ligada ao fazer, ao construir fisicamente, e não se priorizava tempo “para planejar conjuntamente o futuro pedagógico e político de cada unidade que foi construída” (ZAMBERLAN, 2003, p. 39-40).

A UNEFAB, organização que representa as EFAs politicamente a nível nacional, foi criada entre 1970 e 1980, um momento de crise de identidade do movimento das EFAs. Com o processo de escolarização das escolas, como integrar a Pedagogia da Alternância com o sistema

de ensino nacional? Fica nítido que há uma imposição do programa oficial de ensino do país, não respeitando “as especificidades de um sistema de educação por alternância, gerando com isto, incertezas, inseguranças, entre outros” (BEGNAMI, 2003, p. 37).

No Brasil existem atualmente as iniciativas das EFAs, as CFRs e as escolas comunitárias. Todas trabalham sob orientação da Pedagogia da Alternância, e esse conjunto de escolas forma os CEFFAs.

Além das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, existem ainda as experiências da Casa Familiar Rural: tradução da denominação francesa *Maison Familiale Rurale*. As CFRs foram introduzidas no Brasil na segunda metade da década de 1970, primeiro no Nordeste e depois em outras regiões, com orientação direta da União Nacional das MFR da França (UNMFREO). CEFFA é um nome genérico, até então de caráter político, formulado no Brasil, em 2001, que busca articular e unir Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais, para lutarem juntamente, no âmbito nacional, pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância e pelo financiamento público, em marcos legais que assegurem, todavia, os seus princípios constitutivos (NOSELLA, 2012, p. 264).

Veremos, na sequência, a história de surgimento das EFAS no Brasil e em Minas Gerais (Quadro 2).

Quadro 2 – Linha do tempo da Pedagogia da Alternância no Brasil e em Minas Gerais

| Data | Histórico, fatos, contextos, sujeitos, avanços e desafios |
|-------------|---|
| 1968 | ○ Criação do MEPES. |
| 1979 | ○ Criação da Associação das Escolas Comunidade Famílias Agrícolas da Bahia. |
| Anos 1980 | ○ Criação da UNEFAB em 11 de março de 1982. ○ Criação das CFRs em 1989. ○ Criação da Fundação Padre Dante Civiero e da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí em 1989 e 2006, respectivamente. |
| 1990 a 1992 | ○ As EFAs de Minas Gerais começaram a receber estagiários, principalmente alunos do Curso Técnico em Agropecuária de Olivânia, Anchieta/ES. ○ Realização da primeira reunião que discutiu a articulação das experiências de educação alternativa em Belo Horizonte em 22 de junho de 1991. ○ Realização do I Encontro Estadual das EFAs em dezembro de 1992 no Centro de Extensão da Universidade Federal de Viçosa/MG. ○ 1990: Fundação da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa. ○ 1991: Fundação da Escola Família Agrícola Chico Mendes de Conselheiro Pena. ○ Criação da Associação Escola Família Agrícola de Rondônia em 1992. |
| 1993 a 2022 | ○ Criação das EFAS em Minas Gerais, credenciamento das associações mantenedoras e autorização de cursos (Ensino Fundamental, Médio Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos em Alternância). ○ 1993: Criação da AMEFA em 24 de julho de 1993. ○ 1993: Criação da Escola Família Agrícola de Muriaé. ○ 1994: Fundação da EFA de Jacaré em Itinga. ○ 1994: Fundação da EFA Camões em Sem-Peixe. ○ 1994: Criação do Instituto Belga de Nova Friburgo. ○ 1996: Fundação da EFA de Limeira em Pavão. ○ 1997: Criação da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão. ○ 1997: Criação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido. ○ 1997: Criação da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ 1998: Fundação da EFAT em Turmalina. ○ 2000: Criação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá. ○ 2000: Fundação do CEART em Turmalina ○ 2001: Fundação da EFA de Jequeri. 2001 – Fundação da EFA Bontempo – Itaobim. ○ 2002: Fundação da EFA Vida Comunitária em Comercinho. <p>A Partir de 2002 várias EFAS foram surgindo em Minas Gerais que são estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escola Família Agroecológica de Araçuaí. ○ Escola Família Agrícola de Veredinha. ○ Escola Família Agrícola Nova Esperança em Taiobeiras. ○ Escola Família Agrícola de Natalândia. ○ Escola Família Agrícola de Tabocal em São Francisco. ○ Escola Família Agrícola do Setúbal – Malacacheta. ○ Escola Família Agrícola de Itaipé. ○ Escola Família Agrícola – Puris de Araponga. ○ Escola Família Agrícola de Serra do Brigadeiro – Ervália. ○ Escola Família Agrícola de Jequeri. ○ Escola Família Agrícola de Margarida Alves de Conceição de Ipanema. ○ Escola Família Agrícola de Margarida Alves de Simonésia. ○ Escola Família Agrícola Paulo Freire em Acaiaca. ○ Escola Família Agrícola Dom Luciano em Catas Altas da Noruega. ○ Escola Família Agrícola de Cruzília. ○ Escola Família Agrícola Renascer de Jequitinhonha. ○ Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés. ○ 2000-2001: Formalização do projeto de lei e tramitação na Assembleia Legislativa. Foram muitos debates, reuniões e visitas a todos os gabinetes dos deputados, além de audiências públicas, para se chegar ao primeiro projeto de lei aprovado, que se tornou lei. ○ 2003: Pela Lei Estadual n. 14.614, de 31 de março de 2003 (MINAS GERAIS, 2003), já no governo estadual de Aécio Neves, instituiu-se o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. ○ 2003: Criação da Rede das Associações e dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo. ○ 2005: Regulamentação com o Decreto Estadual n. 43.978 (MINAS GERAIS, 2005a). ○ 2008: Criação da Associação gaúcha das Escolas Famílias Agrícolas no Rio Grande do Sul. ○ 2008: O Decreto Estadual n. 44.984 (MINAS GERAIS, 2008) simplesmente atualiza o nome FUNDEF (do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) para FUNDEB (do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), mantendo os principais conteúdos. ○ 2012: Autorização do primeiro curso de Educação de Jovens e Adultos na Pedagogia da Alternância. ○ 2012: Entra em vigor a Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), que altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Lei do FUNDEB) para contemplar as EFAs de todo o Brasil no âmbito do FUNDEB. ○ 2015: A Portaria do Ministério da Educação n. 1.071, de 20 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), passa a regulamentar o âmbito das matrículas em instituições comunitárias do campo, que adotam a Pedagogia da Alternância. ○ Oferta atual de cursos: 350 qualificações em 18 diferentes setores profissionais integrados à educação geral, nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, com qualificação profissional básica, técnica e tecnológica. |
|--|--|

Fonte: Adaptado de AMEFA (2022).

3.3 O MOVIMENTO EFA EM MINAS GERAIS

Este tópico apresenta uma breve contextualização do movimento das EFAs no estado de Minas Gerais, indicando os desafios enfrentados por essas escolas que surgem de forma dispersa e

descentralizada ao longo dos anos. Também expõe as perspectivas para os próximos anos de funcionamento, visando, assim, à expansão da Pedagogia da Alternância no Estado.

As EFAs em Minas são criadas a partir de demandas apresentadas por grupos de pessoas e/ou movimentos sociais organizados no campo mineiro, tanto com atuação local como regional, que apresentam objetivos comuns de lutar por uma educação diferenciada no campo.

Em Minas Gerais, cada EFA foi criada de forma autônoma, a partir de uma associação mantenedora local, formada por agricultores familiares, e elas possuem princípios que se aproximam dos princípios da Educação do Campo.

Em Minas Gerais, a primeira EFA foi implementada no município de Muriaé, região da Zona da Mata Mineira, com o apoio e a gerência do poder público municipal, entre 1983 e 1984. Essa primeira experiência em terras mineiras não funcionou: foi “uma experiência que nunca viveu problemas financeiros, mas sempre foi marcada pela ingerência política que interferiu nos princípios filosóficos e político-pedagógicos dessa escola”, afirma Begnami (2003, p. 35).

Desde então, o movimento das EFAs foi se espalhando dentro do território mineiro e, atualmente, o Estado conta com 22 EFAs em funcionamento. Oferta formação nos níveis fundamental, médio e profissional técnico em Agropecuária na maioria das escolas e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Alternância nos níveis de Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, integrados à educação profissional.

O Quadro 3 mostra as 22 EFAs em Minas Gerais, o município de localização delas e os cursos ofertados por essas unidades de ensino.

Quadro 3 – As EFAs em Minas Gerais

| N. | EFAS em Minas Gerais | Município sede da EFA | Cursos ofertados |
|----|--|-----------------------|---|
| 01 | Escola Família Agrícola Bontempo | Itaobim | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 02 | Escola Família Agrícola Renascer | Jequitinhonha | Regular – Ensino Fundamental |
| 03 | Escola Família Agrícola Vida Comunitária | Comercinho | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Regular – Ensino Fundamental |

| N. | EFAS em Minas Gerais | Município sede da EFA | Cursos ofertados |
|----|---|------------------------|---|
| | | | Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 04 | Escola Família Agrícola de Jacaré | Itinga | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 05 | Escola Agroecológica de Araçuaí | Araçuaí | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 06 | Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa | Virgem da Lapa | Regular – Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 07 | Escola Família Agrícola Nova Esperança | Taiobeiras | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 08 | Escola Família Agrícola de Veredinha | Veredinha | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 09 | Escola Família Agrícola Tabocal | São Francisco | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 10 | Escola Família Agrícola de Natalândia | Natalândia | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 11 | Escola Família Agrícola de Carai, Catují, Itaipé e Ladainha | Itaipé | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 12 | Escola Família Agrícola do Setúbal | Malacacheta | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 13 | Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés | Serra dos Aimorés | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 14 | Escola Família Agrícola Dom Luciano | Catas Altas da Noruega | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 15 | Escola Família Agrícola Paulo Freire | Acaiaca | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 16 | Escola Família Agrícola de Jequeri | Jequeri | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 17 | Escola Família Agrícola Camões | Sem-Peixe | Regular – Ensino Fundamental Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 18 | Escola Família Agrícola Puris | Araponga | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 19 | Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro | Ervália | Regular – Ensino Fundamental |
| 20 | Escola Família Agrícola Margarida Alves. | Simonésia | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |
| 21 | Escola Família Agrícola Margarida Alves | Conceição de Ipanema | Regular – Ensino Fundamental |
| 22 | Escola Família Agrícola De Cruzília | Cruzília | Regular – Ensino Médio e Profissional Técnico em Agropecuária |

Fonte: AMEFA (2022).

O perfil dos estudantes na EFA em Minas é de agricultores familiares, sem terra, arrendatários, assalariados rurais, geraizeiros, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas e povos e comunidades tradicionais. Uma parte significativa dos estudantes é oriunda de periferias urbanas, considerada “rurbana”. Em geral, o público é predominantemente empobrecido e, conseqüentemente, está em permanente risco social.

As EFAS atendem a um público direto de 2.546 estudantes, sendo 533 das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), 1.686 do Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e 327 jovens e adultos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, nos níveis fundamental e médio. Direta ou indiretamente, as 22 EFAs existentes no estado atendem a cerca de 10 mil famílias com um corpo de mais de 200 educadores(as), abrangendo 1.200 comunidades em mais de 223 municípios, situados em regiões de baixa atividade econômica e de grande vulnerabilidade social de Minas Gerais.

Em dezembro de 2018, as EFAs formaram 611 técnicos em agropecuária. Cerca de 85% permanecem no campo ou desenvolvem atividades ligadas a ele. Esses jovens egressos são potenciais para contribuir com a sucessão na agricultura familiar, os serviços de assistência técnica e extensão rural, a organização produtiva e o acesso aos mercados e demais políticas públicas, além daqueles que pretendem dar continuidade à formação superior.

3.3.1 Lutas e conquistas: os desafios e as perspectivas do financiamento público das EFAs de Minas Gerais

É importante destacar neste texto as lutas e conquistas acumuladas pelo movimento das EFAs em Minas Gerais, bem como os principais desafios enfrentados ao longo desses anos de funcionamento no Estado.

Em 1995, aconteceu a primeira audiência com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Quando surgiu, em 1993, a AMEFA teve como uma das principais motivações, provenientes das EFAs que a compunham, a luta por uma política pública de financiamento. Uma das primeiras tratativas da entidade com o poder público estadual aconteceu em 1995 com o então secretário João Batista dos Mares Guia. Esse primeiro contato resultou em um convênio fragmentário, individualizado para uma única EFA na ocasião.

Já em 1999, aconteceram duas audiências públicas com a SEE/MG. A primeira delas, realizada em abril, ocorreu com o então secretário de Educação e ex-ministro Murillo Avelar Hingel, na época do Governo de Itamar Franco. Foi uma audiência sem resultados, pois não se conseguiu encaminhar nenhum ponto concreto em vista da demanda colocada em pauta. No segundo semestre daquele ano, ocorreu uma segunda audiência, que teve dois encaminhamentos: (a) no curto prazo, prover as EFAs com recursos da fonte Quota Estadual do Salário-Educação (QESE), baseados em convênios, planos de trabalho etc.; (b) no médio prazo, estruturar uma forma de financiamento mais duradoura como política de Estado, e para tanto formalizou-se um grupo de trabalho paritário para estudar formas de apoio do Estado para com as EFAs.

O grupo de estudo produziu um documento a partir do qual foram tomadas decisões que resultaram na Lei nº 14.614, de 31 de março de 2003 (MINAS GERAIS, 2003). Importante salientar que três caminhos foram apontados como possibilidade: (1) estadualizar as EFAs; (2) ceder professores do quadro efetivo de docentes; (3) criar uma lei estadual para viabilizar o funcionamento das EFAs de forma mais autônoma. A AMEFA, com base na decisão de suas associadas, decidiu pelo terceiro caminho.

Os anos de 2000 e 2001 foram dedicados à formalização do projeto de lei e à tramitação dele na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). Ocorreram muitos debates, reuniões, visitas a todos os gabinetes dos deputados e audiências públicas para se chegar ao primeiro projeto de lei sobre a temática aprovado, que se tornou a Lei n. 14.614, de 31 de março de 2003 (MINAS GERAIS, 2003).

3.3.2 Os marcos legais do financiamento das EFAs em Minas Gerais

Por meio da Lei n. 14.614, em 31 de março de 2003 (MINAS GERAIS, 2003), já no governo Aécio Neves, instituiu-se o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. No artigo 1º, indica-se a sua finalidade: instituir o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais, colocando como critérios para uma EFA beneficiar-se dessa lei:

- I - Oferecer cursos gratuitos;
- II - Ser gerenciada por uma associação autônoma, composta de pais, pessoas e entidades comprometidas com o desenvolvimento da agricultura familiar;
- III - Aplicar o método pedagógico da alternância;

IV - Ter como objetivo a formação integral do aluno, com a transmissão, inclusive, dos conceitos e conteúdos do desenvolvimento sustentável (MINAS GERAIS, 2003).

A lei estadual só veio a vigorar com a sua regulamentação dois anos depois, em 2005, com o Decreto Estadual n. 43.978 (MINAS GERAIS, 2005a). Esse decreto definiu que o recurso seria pago na forma de bolsa. O valor per capita seria definido em resolução anual, nunca maior que o valor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de cada ano no estado.

Antes desse decreto, o financiamento público das EFAs ocorria por meio de convênios pontuais, anuais, baseados em planos de trabalho, e não era permitido pagar pessoal, sendo esta a principal razão da luta pelo financiamento público pelo Estado – conseguir recursos para garantir o custeio com pessoal docente e técnico-administrativo nas EFAs. A modalidade de convênios revelou-se uma das formas mais inoportunas para o atendimento do financiamento das EFAs. Essa experiência determinou o formato do decreto que desenhou a regulamentação da lei na forma de pagamento de bolsas.

O Decreto Estadual n. 44.984, de 19 de dezembro de 2008, simplesmente atualiza o nome FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), mantendo os principais conteúdos (MINAS GERAIS, 2008).

O Decreto Estadual n. 46.888, de 17 de novembro de 2015, faz uma inflexão, mudando a referência do FUNDEB como teto, para o valor per capita de cada ano no estado, dando a este a possibilidade de pagar um valor a mais, a depender da situação financeira do momento. Ou seja, o texto passa a vigorar referindo-se ao FUNDEB como parâmetro mínimo per capita (MINAS GERAIS, 2015).

A Resolução SEE/MG n. 684, de 4 de julho de 2005 (MINAS GERAIS, 2005b), fixa datas e normatiza a forma dos repasses e a prestação de contas dentro dos prazos estabelecidos. A operacionalização do programa dá-se com a publicação de uma resolução anual, no início do ano, definindo os valores per capita, as EFAs que os receberão e as duas parcelas anuais a repassar, uma no início do primeiro semestre, a partir de março, e a outra no início do segundo, a partir de agosto.

Para receber a primeira parcela no início do ano, segundo essa resolução, as EFAs teriam que enviar documentação da associação mantenedora, conforme constantes na lei e no decreto, e o “FORMULÁRIO I – Matrícula dos alunos”, assinado pela inspeção escolar. Para receber a parcela do segundo semestre, era exigido o “FORMULÁRIO II” com o registro da frequência do primeiro semestre. Para prestar contas ao final do ano, a exigência era o “FORMULÁRIO II” com a frequência do segundo semestre e o “FORMULÁRIO III” com o aproveitamento do ano.

O recurso, vinculado à fonte 10 do tesouro do Estado, era orçado a cada ano até setembro, quando a AMEFA apresentava um ofício com informações sobre o número de EFAs devidamente autorizadas e o número de alunos. A AMEFA passou a participar do debate em torno do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) na Comissão de Participação Popular da ALMG. Não havia critério restritivo para a inclusão de novas unidades educativas, como também não havia restrições para pagar despesas realizadas antes do recebimento do recurso, nem para a passagem de um ano para outro.

3.3.3 Marco legal do financiamento público federal das EFAs

Em 2012, entra em vigor a Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), que altera a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (Lei do FUNDEB) (BRASIL, 2007), para contemplar as EFAs de todo o Brasil no cômputo do FUNDEB. Essa lei passou a ser operacionalizada a partir de 2014 que foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) enviou ao então presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) orientações quanto aos procedimentos para admissão de escolas de formação por Alternância, como beneficiárias do FUNDEB.

A Portaria do Ministério da Educação n. 1.071, de 20 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), passa a regulamentar o cômputo das matrículas em instituições comunitárias do campo, que adotam a Pedagogia da Alternância. Tal regulamentação baseia-se no inciso II do § 1º do art. 8º da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), alterada pela Lei Federal n. 12.695, de 25 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), que diz:

§ 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas.

II - na Educação do Campo oferecida em INSTITUIÇÕES CREDENCIADAS que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento Incluído pela Lei nº 12.695, de 2012.

Na Nota Técnica n. 19 CGPEC/DPECIRER/SECADI/SECADI, editada em 2016, no item 6 conta:

A título de informação, ressalta-se que a gestão, aplicação e prestação de contas das instituições conveniadas com o Poder Executivo competente, ocorrerão de acordo com as condições e cláusulas estabelecidas no convênio firmado entre as partes, observado o disposto na legislação aplicável.

O movimento EFA luta pela autonomia de gestão, bem como por políticas públicas de financiamento, buscando resguardar suas especificidades. Nesse sentido, a luta também se coloca no campo da busca pela qualidade do ensino-aprendizagem em Alternância. Por isso, a AMEFA é necessária.

3.4 A ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (AMEFA): HISTÓRIA E ORGANICIDADE INSTITUCIONAL

Em Minas Gerais, a história das EFAs começa de uma forma diferente. Primeiro, foram formadas as EFAs, e só mais tarde criou-se uma articulação em rede estadual, no caso, a AMEFA. As primeiras EFAs mineiras surgiram por iniciativas de forças sociais e políticas diversas de cada localidade, mas de uma forma dispersa, isolada, desarticulada, causando muitas dificuldades para a consolidação e a maior visibilidade dessas escolas no estado.

Seja por falta de uma coordenação a nível estadual afinada com os princípios da Pedagogia da Alternância e a filosofia do movimento EFA, seja pelo pouco conhecimento da verdadeira Pedagogia da Alternância, seja pela falta do real protagonismo das famílias camponesas no processo de criação, algumas EFAs, logo em seu início, perderam suas características originais. Outras fecharam ao longo de alguns anos de funcionamento.

A necessidade de uma associação estadual, representativa e coordenadora da proposta educativa da EFA, conforme dados históricos, emerge no início dos anos 1990. As discussões tomaram corpo a partir de 1991 e estenderam-se até a data da sua instituição, em uma assembleia geral, realizada na Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, no mês de julho de 1993.

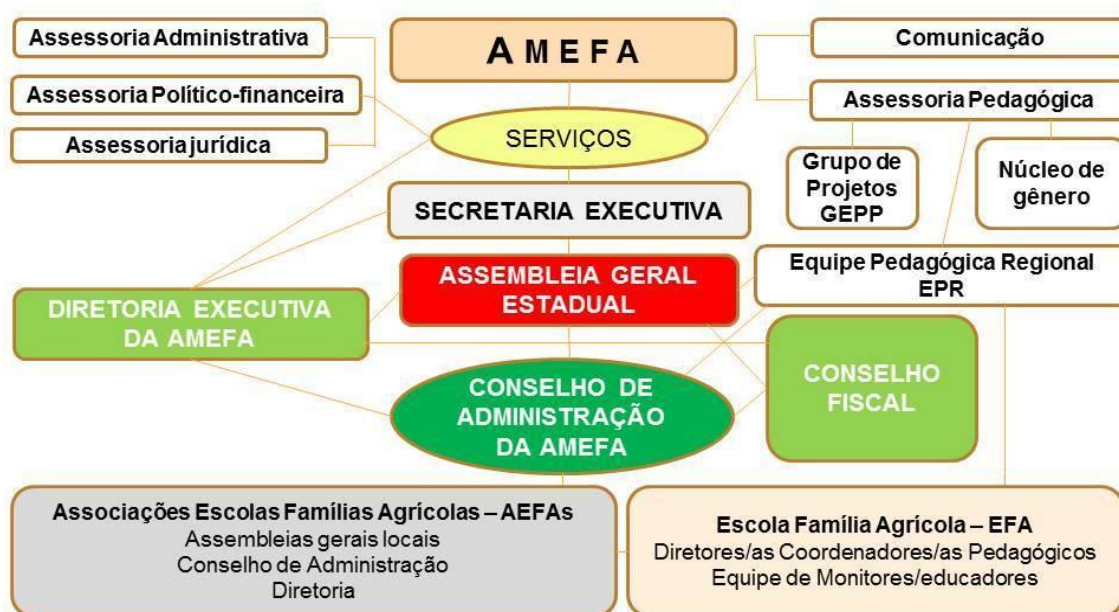
A AMEFA é uma organização social, de natureza educativa, sem finalidades econômicas, criada em 24 de julho de 1993, com abrangência em todo o estado de Minas Gerais. Sua base social é formada pelas Associações Escolas Famílias Agrícolas (AEFAs), entidades civis sem finalidades econômicas, mantenedoras das EFAs. Por princípio, a EFA é uma escola comunitária, sendo sua base associativa o seu primeiro pilar fundamental. As AEFAs são baseadas, prioritariamente, nas famílias camponesas, suas organizações e seus movimentos sociais. Por isso, os quadros da gestão administrativa, tanto de uma AEFA quanto da AMEFA, são constituídos, em geral, por agricultores familiares. A AMEFA desenvolve suas atividades nas seguintes áreas: política, pedagógica, administrativa e financeira.

O setor de política tem como prioridade articular e representar as AEFAs e suas mantenedoras perante o Poder Público, os movimentos sociais e sindicais e as instituições privadas em geral, além de lutar pelo reconhecimento da EFA como escola de direito. Já o setor de atividades pedagógicas tem os seguintes objetivos: a) garantir os princípios da Pedagogia da Alternância e o funcionamento de seus instrumentos pedagógicos por meio de acompanhamento pedagógico sistemático às EFAs; b) promover cursos de formação para iniciação de monitores em Pedagogia da Alternância, formação continuada dos(as) educadores(as)/monitores(as), formação de diretores(as) e dirigentes associativos e formação das famílias; c) elaborar materiais didáticos, informativos e formativos; d) lutar pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância. Por fim, na área administrativa e financeira, a AMEFA desenvolve atividades de assessoria na gestão financeira, educacional, jurídica e administrativa em geral, nas relações institucionais, na construção de parcerias públicas e privadas para a sustentabilidade econômica das EFAs e na luta por políticas públicas de financiamento das EFAs no âmbito estadual.

O órgão máximo da AMEFA é a sua Assembleia Geral ordinária, bienal. Participam dessa assembleia dois terços de agricultores(as) familiares e um terço de monitores/educadores e estudantes, ingressos e egressos. As delegações são orientadas a participarem com equidade de gênero. As AEFAs preparam-se para participar com a realização de uma assembleia local, na qual definem os delegados e elegem seus representantes no Conselho de Administração da AMEFA. Cada AEFA escolhe um representante efetivo e um suplente para compor o conselho, e a Assembleia Geral homologa o conselho que já vem eleito das bases.

A diretoria da AMEFA, formada por um presidente, um secretário e um tesoureiro, é eleita pelo conselho e aprovada pela Assembleia Geral. O Conselho Fiscal é formado por três membros efetivos e três suplentes, eleitos pelo voto direto da assembleia. A AMEFA possui ainda uma Secretaria Executiva, cujo secretário é da confiança da diretoria eleita. Sua função é coordenar os serviços, executar as pautas deliberadas pela Assembleia Geral, pelo conselho e pela diretoria, bem como assessorar e animar a vida associativa. Os serviços da AMEFA estão organizados no organograma a seguir (Figura 1).

Figura 1 – Organograma da AMEFA



Fonte: AMEFA (2022).

A AMEFA tem sede em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. O motivo pelo qual foi definida a capital mineira para sediar a regional das EFAs é pelo fato de ela estar em uma área central, o que facilita a locomoção das EFAs localizadas nos municípios do interior até a regional. Além disso, facilita a articulação política da regional juntamente aos órgãos públicos da administração estadual.

A principal função da AMEFA é acompanhar a autorização e o funcionamento das EFAs. As orientações e intervenções acontecem a partir do momento em que famílias, parceiros e movimentos sociais organizam, registram e estruturam uma associação mantenedora da EFA. É recomendado que essas escolas sejam construídas coletivamente à luz de uma proposta sólida de educação que traz consigo características que vão ao encontro do desenvolvimento de um

território. Por isso, é importante afirmar que as iniciativas de criação e experiências consolidadas das EFAs seguem os princípios básicos da Educação do Campo. Segundo o texto *Por uma Educação Básica do Campo* (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 35):

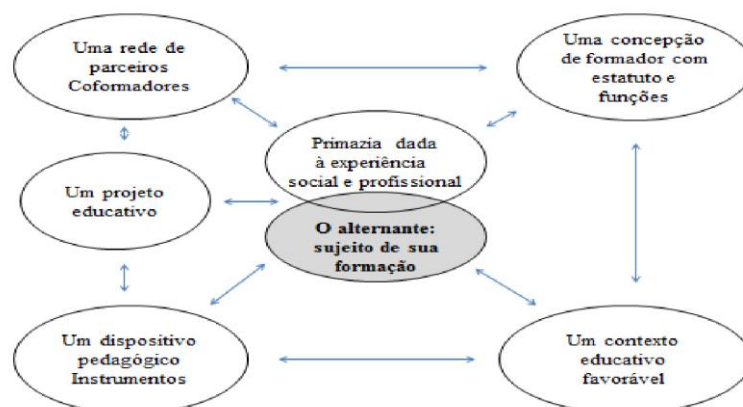
Uma primeira condição para construirmos essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A Educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com a reforma agrária, e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo.

As EFAs adotam a Pedagogia da Alternância como princípio formativo nas suas diversas unidades de ensino espalhadas em todo o território mineiro, seguindo os princípios da Pedagogia da Alternância no mundo. Diante disso, seguiremos mergulhando nos fundamentos teóricos da Pedagogia da Alternância.

3.5 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância é conceituada como um processo formativo integral, mesmo que possua escolarização parcial. Segundo Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância caracteriza-se como um sistema educativo mais do que como uma metodologia, pois funciona como um “conjunto de mediadores que interagem” para a unidade formativa na descontinuidade e na diversidade dos espaços e tempos. Conforme Gimonet (2007), esses são elementos constitutivos de uma formação em alternância são: I - O Projeto educativo e suas finalidades formativas; II. O estudante como sujeito da formação, situado em um contexto, numa realidade com seus saberes vivenciais; III. A equipe educativa; IV. Uma rede de coformadores; V. A vida de grupo; VI. Um dispositivo pedagógico e VII. A primazia da realidade.

Figura 2 – Princípios da formação por Alternância dos CEFFAs



Fonte: Begnami (2018, p. 122).

A rede de colaboradores na formação por Alternância pressupõe que a formação não se concentra na escola nem nos monitores. Fazem parte dessa rede monitores, estudantes, seus familiares, orientadores de estágio, lideranças, movimentos sociais e trabalhadores do campo. Um dos propósitos da equipe educativa é mobilizar a interação desses sujeitos e sua colaboração real no processo formativo, cada um sabendo de seus papéis nesse sentido.

Com os objetivos estabelecidos, a EFA propõe uma pedagogia específica denominada Pedagogia da Alternância, que consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo alternado, chamado sessão escolar, com um período letivo no meio socioprofissional, chamado estadia no meio socioprofissional. Esses períodos alternados variam de escola para escola, devido às peculiaridades regionais, podendo ser de uma semana ou de 15 dias. Geralmente a EFA adota o ritmo de duas semanas na escola e duas semanas na família/comunidade. A Alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais do que a escola, por isso o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo e constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA.

Na Pedagogia de Alternância, a ação educativa não está vinculada à mera comunicação dos conhecimentos, atos que exigem somente compreensão e memorização, mas, sobretudo proporciona a operacionalização de pesquisas e experimentações práticas e considera a experiência do cotidiano a matéria-prima para uma aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante. Assim, a Pedagogia da Alternância é um sistema que, conjugando momentos de aprendizagem em períodos distintos, mas com estreita relação, permite que o momento vivido

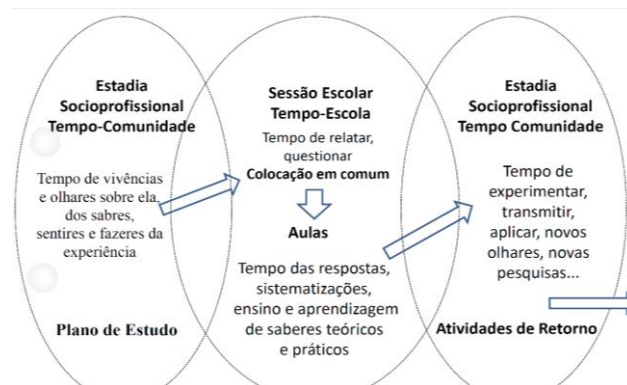
na escola seja a continuação de sua vida. A construção dos conhecimentos ocorre de forma crítica, participativa e cooperativa em uma conjugação de vários parceiros: pais, monitores, os próprios jovens como principais sujeitos, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágio e entidades afins.

Essa abordagem pedagógica defende que a experiência coletiva é elemento da verdadeira aprendizagem, uma aprendizagem crítica e dialética entre teoria-ação-reflexão-ação. Essa proposta busca a socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento científico e um aprimoramento desses saberes.

A organização do ensino-aprendizagem no regime de Alternância possui três momentos interpenetrados (Figura 3), ou seja, integrados, que conjugam um itinerário com um processo de aprendizagem:

- a) No meio socioprofissional: envolve observação, descrição da realidade, convivência familiar e comunitária, experiência do trabalho e saber empírico.
- b) Na escola: contempla colocação em comum da reflexão de cada alternante, formalização, conceitualização, problematização, análise, aprofundamento e sistematização do conhecimento popular com os conhecimentos escolares e saber teórico.
- c) No meio socioprofissional: retornando à família e ao trabalho, o jovem fecha o ciclo do processo metodológico realizando experiências e aplicações dos estudos, confronta os saberes teóricos e práticos e faz novas interrogações e novas pesquisas – saber prático.

Figura 3 – Esquema e organização do ensino-aprendizagem em Alternância

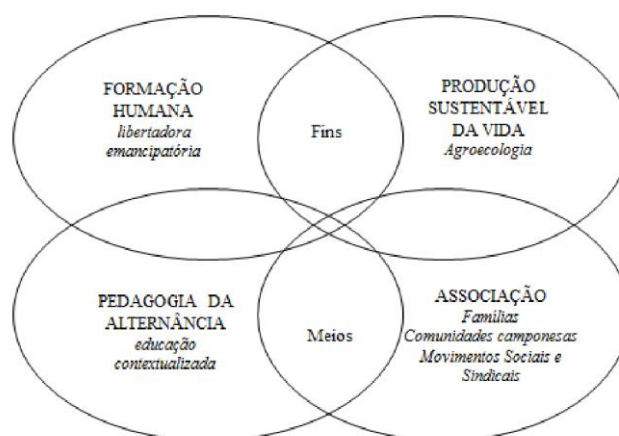


Fonte: Autor, 2022.

O meio socioprofissional constitui-se no eixo central do projeto pedagógico e não o programa oficial convencional. A experiência de vida é ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, mas é também ponto de chegada, pois os jovens retornam ao seu meio com propostas de atividades concretas para aplicação e experimentação. É o princípio dialético do trabalho-estudo-trabalho ou da ação-reflexão-ação. Não acontece justaposição de etapas, e sim uma complementação entre o período vivido em casa com o período vivido na escola, com uma continuidade formativa na descontinuidade de atividades e de espaço e tempo. Logo, a Alternância possibilita ao jovem comprometer-se, experimentar, avançar tecnicamente, responsabilizar-se, dialogar e inserir-se no meio rural com os adultos na busca de soluções de problemas e de melhorias da qualidade de vida.

Os pilares de sustentação das EFAs são: associação, Pedagogia de Alternância, formação integral da pessoa humana e desenvolvimento rural sustentável (Figura 4).

Figura 4 – Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



Fonte: Begnami (2019, p. 119).

De acordo com Jean Claude Gimonet, uma EFA deve estar estruturada em quatro pilares: o desenvolvimento do meio, a formação integral do educando, a associação de pais e a Pedagogia da Alternância. Esses quatro “pilares” constituem a marca e a identidade da EFA.

Aos quatro princípios gerais ou pilares propugnados pela organização internacional dos CEFFAs, incorporamos alguns aspectos abstraídos de práticas de uma parcela significativa de CEFFAs brasileiros. Observando os “pilares meios”, o pilar da Pedagogia da Alternância permanece, porém sugerimos acrescentar a “educação contextualizada”. Ao pilar da Associação de Famílias, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais”. Nos “pilares fins” à “Formação Integral” sugerimos substituir por formação humana, libertadora, emancipatória. O

que seria o “desenvolvimento sustentável e solidário” ou simplesmente “desenvolvimento do meio” é sugerimos substituir por “produção sustentável da vida”, assumindo a matriz agroecológica (BEGNAMI, 2019, p. 119).

A associação atua como princípio da participação e do envolvimento das famílias com problemas da formação, do futuro dos jovens e do desenvolvimento local; como meio concreto de se responsabilizar pelo plano de formação da escola e pela gestão; como forma de garantir os princípios político-pedagógicos. A Alternância é o princípio metodológico, a estratégia da ação pedagógica mais eficaz, mais apropriada à realidade do campo e da profissionalização de jovens rurais. A formação integral da pessoa humana consiste em uma das principais metas da ação educativa. O desenvolvimento rural sustentável deve-se ao fato de que a educação, sozinha, não transforma o meio, porém sem ela torna-se impossível qualquer transformação. É a finalidade da proposta educativa da Pedagogia da Alternância.

Baseadas nesses princípios, as EFAs têm sua linha pedagógica organizada e definida, com a Alternância constituindo sua estrutura fundamental. Para que haja, de fato, continuidade de aprendizagem na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos, são utilizados instrumentos pedagógicos específicos, tais como planos de estudo, colocação em comum, caderno da realidade, viagens e visitas de estudo, intervenções externas, cadernos didáticos, atividades de retorno e experiências, projeto profissional, visitas às famílias, estágios e avaliações (EFASA, 2018).

3.6 MEDIAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância requer um conjunto de mediações específicas. E elas surgiram paulatinamente na história, no sentido de promover uma educação contínua e articulada entre escola-família e comunidade e contribuir para que os CEFFAs atingissem suas finalidades educativas, expressas nos seus pilares fins: a formação humana integral, crítica, emancipatória e transformadora e o desenvolvimento sustentável na perspectiva da agricultura.

A Pedagogia da Alternância tem por pressuposto um conjunto de princípios específicos que atuam nesse modelo educativo: a organização dos tempos e espaços escolares articulados na escola-família-comunidade; a construção do conhecimento a partir da relação dos saberes da experiência com os saberes científicos, prática-teoria-prática, onde a vida tem a primazia no processo educativo; a centralidade no protagonismo dos sujeitos e sua organicidade; as

parcerias na formação que ocorrem em uma rede de coformadores; o trabalho educativo coletivo realizado por uma equipe que deve se dedicar em tempo integral e compreender o seu papel na engenharia da formação alternante; e o projeto educativo comprometido com um novo modelo de campo, de educação e de sociedade e as mediações didáticas específicas.

As mediações didáticas constituem um dos princípios que devem interatuar para uma Alternância Integrativa, na qual a realidade da vida constitui os princípios e o fim da educação. Observamos que todos os sistemas de ensino possuem mediações didáticas. O Quadro 4 apresenta e classifica as mediações didáticas dos CEFFAs, compreendidas como um conjunto de atividades e técnicas de diferentes naturezas que se entrelaçam para juntar os tempos e espaços em uma unidade de formação com uma perspectiva de construção do conhecimento na relação teoria e prática, sendo a realidade o princípio e o fim da ação educativa.

Quadro 4 – Classificação e conceituação dos mediadores didáticos da Pedagogia da Alternância

| Classificação | Mediador | Conceito |
|--|--|---|
| Mediações de pesquisa | Plano de estudo | Um tema de pesquisa da realidade. Investiga problemas da vida em suas dimensões: social, política, econômica, cultural, ambiental, da produção e da reprodução da vida nas famílias e comunidades, no território dos estudantes. |
| | Folha de observação | Complementação à pesquisa da realidade feita pelo plano de estudo. |
| | Viagens e visitas de estudo | Confrontação, complemento, aprofundamento da pesquisa da realidade feita pelo plano de estudo. |
| | Intervenções externas e cursinhos | Um testemunho, comunicação de um saber vivencial de um técnico, um profissional, um agricultor ou uma agricultora, uma liderança. Complementa e aprofunda a pesquisa da realidade. Realizada no formato de palestras ou oficinas, como cursinhos, dia de campo etc. |
| | Caderno da realidade | Registro escrito das pesquisas da realidade, visitas e intervenções, com ilustrações autorais. É conhecido como o livro da vida. |
| Mediações de compartilhamentos de saberes | Colocação em comum | Socialização, problematização do tema da pesquisa da realidade. Momento em que os estudantes apresentam suas sínteses pessoais e elaboram a síntese coletiva do plano de estudo. Essa síntese é complementada com o debate e, sobretudo, com os pontos de aprofundamento que deverão fazer parte do plano de ensino dos componentes curriculares com maior afinidade ao tema de pesquisa. |
| | Caderno didático | Material didático com uma metodologia apropriada para o ensino de conteúdos teóricos dos componentes curriculares ou áreas, tendo por contexto as temáticas dos planos de estudo. |
| Mediações de articulação escola-família-comunidade | Caderno da Alternância | É um caderno de comunicação, acompanhamento e avaliação das sequências de Alternâncias. Comunica pelos registros feitos. Acompanha e avalia as atividades vivenciadas pelos alternantes na sessão escolar e na estadia socioprofissional (família-comunidade). Envolve todos os colaboradores na formação. |
| | Visitas dos educadores às famílias e comunidades | Têm finalidades pedagógicas, sociais e técnicas. Oportuniza o conhecimento da realidade dos estudantes pelos Monitores e potencializa a participação das famílias e comunidades no acompanhamento dos estudos e atividades dos filhos na EFA, bem |

| | | |
|---|---|---|
| | | como representa oportunidade para fortalecer a participação da família na vida associativa da EFA. |
| | Plano de formação das famílias | Uma estratégia de formação para engajamento das famílias e dos parceiros na vida associativa da EFA. |
| Mediações de animação da vida de grupo | Tutorias | Acompanhamento personalizado, feito pela equipe de educadores. Cada monitor/a acompanha um grupo determinado de estudantes. É um acompanhamento para estimular a vida de grupo, os estudos, a vivência e o compromisso na realização das mediações didáticas, tanto na sessão escolar quanto na estadia socioprofissional. |
| | Organicidade | Auto-organização dos estudantes em grupos de trabalho para facilitar a vida de grupo no internato, grupos de estudo, de lazer, místicos etc. Grupos para coordenar e realizar os serviços domésticos e de manutenção das unidades didáticas na propriedade da EFA. A organicidade envolve também os educadores no planejamento sem análise sistemática. A organicidade envolve as famílias na vida associativa da EFA e o protagonismo dos sujeitos. |
| | Serão de estudos | Atividades artístico-culturais, sempre realizadas no período da noite. Trata-se de um tempo de atividades livres, complementares ao currículo. Elas devem ser planejadas e executadas em parceria com os estudantes. |
| Mediações de inserção social e profissional | Estágio | Estágio regular supervisionado obrigatório: aquele que exige o supervisor com formação adequada à formação profissional em curso, conforme a legislação. Estágio vivencial: pode ser obrigatório, segundo o PPP da EFA, mas não necessariamente supervisionado por um profissional qualificado, conforme a legislação. Pais, mães e lideranças do campo podem ser mestres de estágio. Estágio remunerado: realizado em uma empresa que contrata no regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), conforme a legislação. O estágio pode ser classificado, conforme o PPP, como: familiar, comunitário, social ou técnico- profissional. Estagiar, conceitualmente, é estar no mundo do trabalho. A Pedagogia da Alternância propicia, na verdade, uma oportunidade de permanente experiência de estágio. Por isso, o estar na família-comunidade significa estadia socioprofissional. A palavra estadia tem relação etimológica com a palavra estágio. |
| | Atividade de retorno | Ação concreta (no campo produtivo, social, ambiental, cultural, político...) na família e/ou na comunidade, culminando no tema de estudo da realidade, o plano de estudo. |
| | Projeto Profissional do Jovem (PPJ) | Oportunidade de diagnosticar, planejar e gerar trabalho e renda por meio de um projeto. |
| Mediações de orquestração e gestão das Alternâncias | Plano de formação | Plano de voo com as finalidades educativas. Organiza as alternâncias e o conjunto dos mediadores. Tematiza o currículo a partir dos temas geradores, e articula as disciplinas, o saber escolar e popular. |
| | Reuniões da equipe pedagógica e organização semanal | O planejamento pedagógico visa à preparação das atividades, e a distribuição de tarefas exige trabalho de equipe e uma engenharia organizativa semanal. |
| Mediação de avaliação | Avaliação da vida de grupo | Avaliação semanal, sempre no meio e ao final da Sessão Escolar. Visa ajustar as ações coletivas e melhorar a vida de grupo, conteúdos, metodologias e as relações monitor-estudante. |
| | Caderno de Alternância | Tem espaços para os estudantes, familiares, mestres de estágio e monitores avaliarem-se. |

| | | |
|--|--------------------|---|
| | Avaliação coletiva | Envolve a avaliação ao final de um período, levando-se em conta aspectos do ensino-aprendizagem, habilidades cognitivas, sociais e atitudinais. |
|--|--------------------|---|

Fonte: Gimonet (2007, p. 31), adaptado por Begnami (2018, p. 125).

Para Begnami (2019), ao longo da trajetória histórica, a Pedagogia da Alternância foi construindo suas medições, ressignificando-as em cada contexto. Essa construção e essa reconstrução são contínuas nas práticas educativas em curso. Em outras palavras, as mediações pedagógicas não são absolutamente fechadas e não se constituem em uma lista a ser cumprida para se dizer que basta segui-la para se fazer verdadeiramente a Pedagogia da Alternância. Como atividades-meio, são criações sempre inacabadas que se renovam e ressignificam ou são substituídas por novas.

As mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância fazem sentido, por contribuírem com as finalidades educativas e não ficarem apenas em uma dimensão pedagogizante da Alternância. De outra feita, se bem manejadas, elas viabilizam a integração das sequências de Alternância ou unidades formativas, rompendo as possíveis dicotomias ou justaposições entre os tempos e espaços formativos entre escola-família-comunidade. Essas mediações desempenham um papel importante para a prática de formação por Alternância Integrativa. É importante destacar que tais mediações não são modelos prontos e precisam, sempre que necessário, adaptar-se à realidade de cada EFA, incorporando nelas as abordagens territoriais de abrangência de cada escola.

Para Begnami (2019), nem sempre as condições humanas e financeiras concorrem para uma realização plena das mediações. Aqueles que necessitam de mais recursos, por exemplo, para o transporte, muitas vezes são prejudicados, o que enfraquece a formação em Alternância. Elas não surgiram de uma vez. Foram emergindo ao longo dos 85 anos de Pedagogia da Alternância no mundo, mas sempre no sentido de reforçar/potencializar a Alternância. Novas mediações podem surgir? Se elas foram surgindo e incorporando-se ao movimento ao longo dos anos, acreditamos que as EFAs possam apresentar novas experiências e podem até se multiplicarem e serem compartilhadas a nível de movimento.

Vale ressaltar que, de todas as mediações que compõem a parte formativa da Pedagogia da Alternância, o plano de estudo e o caderno da realidade destacam-se como as principais, pois têm a função de se articular com as demais, conforme citadas no Quadro 3. O plano de estudo

traz temas da realidade atual e local e possibilita o diálogo da vida cotidiana da comunidade com as teorias na escola. Ele promove uma mediação na relação teoria-prática, dos saberes populares com os escolares.

Para desenvolver aulas contextualizadas nas EFAs, os monitores embasam-se na mediação pedagógica denominada plano de estudo, uma das mais importantes mediações da Pedagogia da Alternância, que visa agregar conhecimentos empíricos e científicos em torno de um determinado tema a ser estudado na EFA. Essa mediação organiza e orienta os demais instrumentos já experimentados e consagrados no movimento das EFAs em Minas Gerais e no Brasil. Esse instrumento é importante para colher informações nas comunidades que compõem o território de abrangência das EFAs e dos estudantes por meio de uma pesquisa estruturada e orientada, com a participação efetiva da equipe multidisciplinar de docentes da EFA. A aplicação dessa pesquisa é de responsabilidade dos estudantes sob orientação e coordenação da equipe de monitores da EFA. Nessa etapa, eles desenvolvem relatórios de pesquisa ou sínteses individuais do assunto pesquisado na sua família, na sua comunidade ou na sua região.

O plano de estudo é uma mediação pedagógica; mais do que isso, um método do sistema de Alternância, uma pesquisa empírica a partir de uma temática de interesse da realidade do estudante e de sua comunidade. Permite aos alunos conhecerem, valorizarem e envolverem-se com suas comunidades, seus familiares, sua cultura e os meios de produção e reprodução da vida no campo. É um instrumento que busca ligar a escola à vida, o estudo ao trabalho e as áreas de conhecimento às outras áreas de conhecimento, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

3.7 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR ALTERNÂNCIA

O problema é fazer a pesquisa constituir-se em mais um conteúdo curricular fragmentário, à parte. A proposta é sistematizar a pesquisa em um texto a partir da colocação em comum entre os estudantes, e esse documento serve para contextualizar o ensino e dialogar com as aulas, ou seja, para que as aulas sejam analisadas e sobre elas se reflita sob os aspectos científicos. Além disso, a metodologia completa-se com as atividades de retorno à família e/ou à comunidade, isto é, com aplicações concretas do conhecimento construído a partir dos diálogos de saberes. A Figura 5 mostra o ciclo da Alternância baseada no passo a passo do plano de estudo.

Figura 5 – O ciclo da Alternância



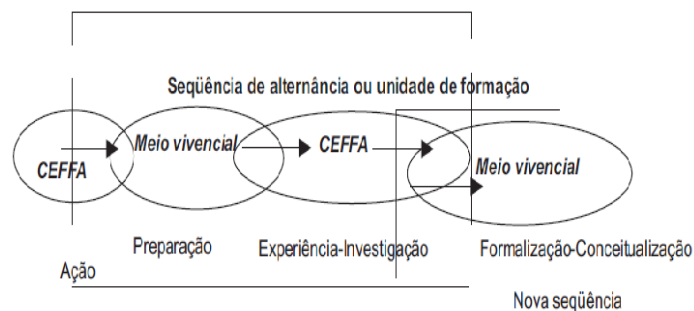
Fonte: Autor, 2022.

Percebe-se que a construção do conhecimento acontece nos dois espaços e tempos formativos (sessão escolar e estadia socioprofissional). Na estadia, os estudantes desenvolvem trabalhos de pesquisa e diagnósticos da realidade do seu território, enquanto na sessão escolar acontece o aprofundamento e a contextualização dos temas pesquisados, os quais configuram o importante princípio da Alternância.

Este princípio responde a uma dupla obrigação: de um lado, levar em conta a experiência onde prevalece o Socioprofissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional nos ciclos deste tipo; de outro lado, atingir a finalidade primeira dos CEFFAs, que é a da formação integral da pessoa no máximo de suas possibilidades. Uma e outra se servem mutuamente, mas levando em conta os perfis de aprendizagem do público recrutado, os conteúdos profissionais mais práticos, concretos e familiares, colocam-se geralmente na frente para trazer os conteúdos gerais mais teóricos e mais abstratos (GIMONET, 2007, p. 30).

A Figura 6 retrata a sequência de Alternância, contemplando os espaços formativos e a construção dos conhecimentos.

Figura 6 – Sequência de Alternância



Fonte: Gimonet (2007, p. 30).

Na Pedagogia da Alternância, valorizam-se os conhecimentos adquiridos pelos jovens na estadia socioprofissional (meio vivencial) e no CEFFA. No primeiro, é o espaço em que os estudantes interagem com o meio e com as pessoas da sua comunidade. Quando estão nesse contexto, os jovens são orientados a desenvolverem pesquisas de plano de estudo. Quando chegam à EFA, essas informações coletadas são explicitadas e analisadas com a orientação dos monitores, e a partir daí faz-se o aprofundamento desses conteúdos nas aulas.

Para que as aprendizagens informais, a experiência, sejam formativas, é importante que essa experiência se concretize, isto é, seja comunicado de forma oral e/ou escrita, refletida, analisada, questionada. Desse modo irá se estruturando de forma lógica e terá a possibilidade de ser transferida para outros lugares, situações e pessoas diferentes. Esse é o elemento do trabalho complexo da pedagogia, que permite passar do particular ao geral, do concreto ao abstrato, do singular ao plural (BEGNAMI; BURGHRAVE, 2013, p. 50).

Já no segundo espaço formativo, ou seja, no CEFFA, é feito o aprofundamento dos resultados das pesquisas desenvolvidas no meio vivencial. Além disso, é o momento crucial para cumprir os objetivos do sistema escolar (aulas, avaliações, atividades práticas etc).

Na Educação, a aprendizagem formal é aquela que está estruturada e cumpre os requisitos prescritos. Tem uma lógica organizada para chegar aos objetivos previstos pelo sistema escolar. O objetivo reside em alcançar os saberes nas distintas disciplinas, modelos, métodos e instrumentos próprios do trabalho intelectual. Essas aprendizagens contêm em si mesmas os valores instrumentais que permitem a compreensão das situações da vida, permitem a abstração e conceitualização dos conhecimentos e contribuem para a construção dos saberes sistêmicos (BEGNAMI; BURGHRAVE, 2013, p. 51).

4 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) E A ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BAIXO MUCURI (AEFABAM)

4.1 CONTEXTO DA EFASA

A proposta de formação adotada pela EFASA está fundamentada nos princípios filosóficos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, que orientam as EFAs no Brasil e no mundo. A implantação dessa escola é fruto de um processo de discussão que iniciou entre os agricultores familiares do município e o poder público local.

É importante destacar que a EFASA integra o movimento estadual, nacional e mundial da Pedagogia da Alternância por meio das filiações e associações que se interligam em redes administrativas e formativas. A escola (Figura 7) localiza-se no município de Serra dos Aimorés, Baixo Vale do Mucuri, estado de Minas Gerais, e atende a jovens de todo o território do Baixo Mucuri e do sul da Bahia.

Figura 7 – Vista da entrada da EFASA



Fonte: Autor, 2021.

Por se integrar a essa rede, a sua estrutura formativa é norteada pelos quatro pilares das EFAs (o desenvolvimento do meio, a formação integral do educando, a associação de pais e a Pedagogia da Alternância). Por fazer parte dessa rede de EFAs espalhadas pelo território nacional, a EFASA (Figura 8) desenvolve a metodologia de ensino-aprendizagem à luz desses importantes pilares formativos.

Figura 8 – Vista da EFASA



Fonte: Autor, 2021.

A EFASA dispõe de acervos documentais, com materiais como o PPP, o plano de formação, o plano de curso, o regimento interno, o estatuto da associação, regras de convivência, atas de reuniões administrativas e pedagógicas, planos de aula dos docentes, contrato de comodato de uso de prédios e terrenos, fôlderes institucionais, cartazes, revistas, vídeos, entre outros. Tais documentos foram utilizados para fundamentar e construir o produto proposto e esperado nesta pesquisa de mestrado.

O funcionamento administrativo e pedagógico da EFASA é norteado por três documentos básicos e indispensáveis para sua organização curricular e, conseqüentemente, para a formação integral dos jovens camponeses. São eles: plano de formação, PPP e plano de curso, os quais descreveremos a seguir.

4.1.1 O plano de formação da EFASA

O plano de formação da EFASA organiza os instrumentos metodológicos e as alternâncias. Possui duas lógicas: uma representada pela experiência de vida dos jovens, por suas atividades e por suas responsabilidades familiares e sociais dentro do ambiente local e regional (conteúdos vivenciais); e a outra constituída dos aspectos escolares formais, subordinados aos “controles” sociais externos à instituição escolar.

O plano é a expressão de uma política de formação, dentro de um ciclo, constituindo-se em um contrato entre os jovens em formação e os parceiros de formação (pais, monitores e orientadores de estágios e autoridades locais e regionais). O contrato é formado pelas finalidades da formação e pelo reconhecimento de uma situação pedagógica: ritmos apropriados, meios didáticos, reconhecimento de um modo específico de formação e formas de valorização e certificação da aquisição dos alunos. Organiza-se da seguinte maneira: objetivos formativos que visam adquirir conhecimentos gerais e específicos; os Instrumentos Pedagógicos que favorecem o desenvolvimento e a promoção do aluno, levando em consideração as diferentes situações educativas; evolutivas que consideram todos os momentos como meios educativos.

O plano de formação constitui a expressão de um projeto de formação de um grupo de jovens situados em um ambiente específico e, portanto, é singular de cada unidade educativa e de cada turma de alunos. O que é comum no plano de formação são as orientações metodológicas e o princípio da participação dos alunos e pais.

O plano de formação da EFASA foi construído com base em outros planos já adotados nas EFAs de Minas Gerais, estando subdividido nos três anos de formação, ou seja, cada ano é constituído por uma matriz específica de conteúdos a serem trabalhados. Destacamos que, para elaborar o documento, a escola contou com assessoria pedagógica da AMEFA. Foi realizado ainda um diagnóstico com a comunidade escolar local, envolvendo pais, mães, estudantes e parceiros para fazer levantamento de dados e necessidades do território para que pudessem ser incorporados a esse documento.

No plano, os temas são ordenados em uma tabela, facilitando a visualização, o acompanhamento e a execução dos conteúdos pela equipe de monitores. São nove colunas estruturadas para garantir a organização desse documento. Os quadros a seguir (Quadros 5, 6 e 7), que apresentam os planos de formação da EFASA, demonstram esse formato por ano de formação do Ensino Médio e Profissionalizante – Técnico em Agropecuária na escola. Os documentos foram construído sob orientação da AMEFA, baseados em planos de formação de outras EFAs do estado de Minas Gerais. Além disso, foi feito um diagnóstico com a comunidade escolar local, envolvendo pais, mães, estudantes e parceiros, para fazer levantamento de dados e de necessidades para serem incorporadas ao documento.

Quadro 5 – Plano de formação EFASA: 1º ano de formação

| <p align="center">ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 1º ANO DE FORMAÇÃO</p> | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--------------------------|--|---|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| A família e a propriedade | A história da minha família e propriedade, cultura e juventude da minha comunidade | Conhecer o histórico da comunidade e da família observando suas características, tradições e práticas culturais. | <ul style="list-style-type: none"> - História e origem da minha família. - A família e o trabalho, divisão de funções e renda. - A origem da propriedade da família - Produção da propriedade e sua finalidade. - História da comunidade e seus fundadores. Comparação dos moradores que existiam antes na comunidade com os que residem hoje. - Número de famílias existentes na comunidade. - Meios de renda das famílias. - Cultura popular local (música, artesanato para ornamentação e para fazer ferramentas, teatro, esporte etc). - Costumes e tradições (festas, grupos sociais, manifestações artísticas e religiosas). - Juventude da minha comunidade, grupos e organizações, atividades realizadas, expectativas e sonhos. | - Famílias, comunidades, associações, eentre outras. | - Levantamento do patrimônio histórico, familiar e cultural da comunidade (histórias, danças, ternos de folia, comidas etc.). | Comunidade ou família | Depoimento de pessoas que conhecem a história de famílias ou comunidades tradicionais. | Realizar palestra na família ou na comunidade sobre o tema. |

| <p align="center">ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 1º ANO DE FORMAÇÃO</p> | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|--|---|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| | Plantas medicinais, terapias naturais e saúde da família | Resgatar as plantas medicinais e terapias naturais da região, contrapondo a ideia mercadológica dos medicamentos sintéticos e dos conceitos de saúde e doença. | <ul style="list-style-type: none"> - Visão de saúde e doença. - Práticas de saúde e terapias naturais. - Espécies de plantas medicinais encontradas na comunidade e outros elementos de cura. - Uso de terapias naturais nas criações e lavouras. - Dificuldades encontradas na medicina alternativa. - Espécies em extinção. - A saúde e a economia doméstica. - Produtos caseiros para higiene pessoal e limpeza doméstica. - Repelentes naturais para o controle de insetos e animais peçonhentos. | <ul style="list-style-type: none"> - Raizeiros; - Equipe de saúde da família; - Pessoas da comunidade. | - Uso das plantas medicinais e sua importância à saúde e à sabedoria popular. | Perceber a importância das plantas medicinais na medicina preventiva. | Depoimento de pessoas que têm conhecimento e/ou experiência sobre o tema. | Fazer atividades práticas de fabricação de remédios caseiros utilizando receitas da comunidade. |
| | Criação de animais de pequeno e médio porte | Conhecer os tipos de criações de animais de pequeno e médio porte da família e da comunidade, formas de manejo, consumo e comercialização. | <ul style="list-style-type: none"> - Espécies criadas na região (nativas e exóticas). - Técnicas e manejo adotado. - Tipos de pragas e doenças. - Tipos de alimentação oferecida (convencional e alternativa). - Técnicas de abate dos animais. - Produtos e derivados. - Condições das instalações existentes nas propriedades. - Eventuais problemas com a qualidade da água. - Destino dos resíduos. - Tipo de comercialização. - Produção para subsistência, mercado local e regional. - Contribuição da criação de animais na renda familiar. | <ul style="list-style-type: none"> - Agricultores familiares. - EMATER. - Comunidade. - Feiras livres. | <ul style="list-style-type: none"> - Material genético da região. - Técnicas de criação de galinhas adotadas na região. - Mercado consumidor e agregação de valor. | Perceber as potencialidades dessa atividade para a geração de renda familiar além da subsistência. Melhorar a linhagem genética das aves a partir das raças existentes. | Depoimento de criadores de animais que já dominam técnicas de manejo e criação de animais. | Desenvolver práticas de manejo com animais nas propriedades e comunidades. |

| <p align="center">ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 1º ANO DE FORMAÇÃO</p> | | | | | | | | |
|--|------------------------------|---|---|---|---|--|---|---|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| | As culturas anuais e perenes | Conhecer os tipos de culturas anuais e perenes da família e da comunidade, formas de manejo, consumo e comercialização. | <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das culturas anuais e perenes cultivadas e/ou consumidas na propriedade e na comunidade. - Banco de sementes, sementes crioulas, sementes híbridas e transgênicas. - Formas de cultivo de culturas anuais e perenes adotadas na região. - A importância socioeconômica das culturas anuais e perenes. - Épocas de plantio. - Manejo e colheita das culturas anuais e perenes - Beneficiamento, comercialização e mercado das verduras. - Processamento e armazenamento de grãos; - Propriedades nutricionais e medicinais das culturas anuais e perenes. - Quantidade de safras anuais por cultura. | <ul style="list-style-type: none"> - Família. - Comunidade. - Agricultores familiares. - Associação de produtores rurais. | <ul style="list-style-type: none"> - O manejo da cultura. - Importância socioeconômica. - Beneficiamento das lavouras brancas. | Visitar propriedades de agricultores familiares que trabalham com culturas anuais e perenes. | Depoimento ou exposição de agricultores familiares do município ou da região. | Desenvolver palestras ou demonstração prática na propriedade ou na comunidade sobre técnicas de cultivo e utilização. |

| <p align="center">ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 1º ANO DE FORMAÇÃO</p> | | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| | Preservação ambiental: manejo do solo e da água na agricultura camponesa | Identificar a relação da agricultura camponesa com a preservação ambiental. | <ul style="list-style-type: none"> - Agricultura camponesa, comunidades tradicionais e agricultura familiar e sua relação com a preservação ambiental. - A postura das pessoas perante os crimes ambientais e suas sanções. - Principais impactos ambientais negativos. - Negligência e injustiças ambientais. - Apoio e participação dos órgãos públicos no cuidado ambiental. - Legislação ambiental. - Preservação ambiental e produção de animais e plantas. - Manejo dos recursos naturais (água, solo, animais, vegetação). - Sustentabilidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Família. - Comunidade. - Agricultores familiares. - Associação de produtores rurais. | | | | |

Fonte: EFASA (2021).

Quadro 6 – Plano de formação EFASA: 2º ano de formação

| ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 2º ANO DE FORMAÇÃO | | | | | | | | |
|--|----------------------------|---|---|----------------------------|--|---|--|--|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| Os meios e fatores de produção | Solo e técnicas de cultivo | Compreender o solo, seus usos, as práticas de preservação e os fatores de degradação. | <ul style="list-style-type: none"> - A vida no solo. - Análise de solos. - Consórcio de culturas. - Produtor de águas, barraginhas. - Curvas de nível. - Terraceamento. - Técnicas para melhorar a qualidade do solo. - Prática de arar e gradear a terra e seus impactos. - Agrossistemas (agrossilvipastoril, agroflorestal, policultivo etc). - Degradação do solo (erosão, compactação do solo, voçoroca). - Medição de áreas. | - Agricultores familiares. | <ul style="list-style-type: none"> - Aumento da produtividade. - Melhoria na qualidade dos produtos. | Propriedades que empregam essas práticas tecnológicas na produção agropecuária. | Depoimento de agricultores familiares. | Desenvolver na propriedade da sua família tecnologias adquiridas ao longo da formação. |

| <p align="center">ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 2º ANO DE FORMAÇÃO</p> | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--|---|--|--|--|---|--|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| | O cultivo das hortaliças | Conhecer técnicas de cultivo de hortaliças agroecológicas, bem como hortaliças não convencionais e plantas alimentícias não convencionais (PANCs), e a necessidade do seu consumo para a saúde da família e da comunidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das hortaliças cultivadas e/ou consumidas na propriedade e na comunidade. - Formas de cultivo de hortaliças adotadas na região. - A importância socioeconômica das hortaliças. - Épocas de plantio. - Manejo alternativo de pragas e doenças. - Manejo e colheita das hortaliças. - Beneficiamento, comercialização e mercado. - Propriedades nutricionais e medicinais das hortaliças. - PANCs. - As hortaliças e a agricultura de subsistência. | <ul style="list-style-type: none"> - Produtores de verduras. - EMATER. - Feiras livres. | <ul style="list-style-type: none"> - Problemas oriundos do consumo de verduras com agrotóxicos. - Manejo cultural adotado na região. | Contrastar o uso de agrotóxicos e a prática de agricultura orgânica, haja vista a qualidade de vida das pessoas e o meio ambiente. | Exposição ou depoimento de agricultores(as) que trabalham com hortaliças. | Desenvolver, na propriedade da família, hortas domésticas, utilizando práticas agroecológicas. |

| <p align="center">ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 2º ANO DE FORMAÇÃO</p> | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|--|--|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| | As principais culturas do mercado local e regional (mandioca, cana e outras) | Identificar as principais culturas do mercado local e regional, suas práticas de cultivo, beneficiamento e comercialização dos diferentes produtos derivados. | <ul style="list-style-type: none"> - Variedades cultivadas. - Épocas de plantio. - Pragas e doenças. - Tratos culturais. - Irrigação. - Espaçamento. - Adubação. - Produtos derivados dessas culturas. - Tipos de cultivares e beneficiamento. - Impactos socioambientais e econômicos dessas culturas na região. - Agregação de valor aos produtos. - Comercialização dos derivados. - Organização comunitária do trabalho. - Produtos, derivados e subprodutos e seus usos diversos (fertilizantes, alimentação animal, caldas etc). | <ul style="list-style-type: none"> - Produtores. - Comércio local. - Agricultores familiares. - Feiras livres. - Associações; | <ul style="list-style-type: none"> - Mercado consumidor dos produtos e derivados. - Manejo da cultura. - Importância econômica para a comunidade. | Plantio ou beneficiamento; visita de estudo em propriedades que cultivam as culturas, bem como realizam o processamento. | Depoimento de produtores e agricultores familiares que cultivam e beneficiam-se. | Palestra na comunidade sobre a importância do produto na alimentação humana e animal nessa região. Produzir relatório sobre a atividade. Desenvolver práticas de beneficiamento na comunidade. |
| | Fruticultura e silvicultura | Conhecer a importância da fruticultura e da silvicultura para a região, comercialização dos produtos (in natura e processados), geração de emprego e renda. | <ul style="list-style-type: none"> - Variedades plantadas na região. - Viveiro e produção de mudas. - Técnicas de propagação vegetativa de plantas (enxertia, estaquia, borbulhia, garfagem, alporquia). - Manejo e tratos culturais utilizados. - Irrigação. - Épocas de plantio; - Beneficiamento e comercialização. - Destino da produção. | <ul style="list-style-type: none"> - Agricultores familiares. - Associações. - Cooperativas. | <ul style="list-style-type: none"> - Destino da produção. - Manejo da cultura. - Importância econômica. | Visita em propriedades que trabalham com o cultivo de fruticultura irrigada. | | |

| <p align="center">ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 2º ANO DE FORMAÇÃO</p> | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|---|--|--|---|--|--|---|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| | Bovinocultura de leite e corte | Identificar as raças de bovinos utilizadas na região e a forma de criação, reconhecendo seus impactos socioambientais e econômicos. | <ul style="list-style-type: none"> - Importância socioeconômica da bovinocultura na região. - Políticas municipais de apoio à bovinocultura. - Manejo adotado. - Formação de pastagem e alimentação animal. - Criação extensiva e intensiva. - Inseminação artificial, produção especializada. - Melhoramento genético no rebanho. - Bem-estar animal. - Principais derivados do leite. - Mercado. - Agregação de valor a carne, leite e derivados. - Subprodutos (artesanato e outros). | <ul style="list-style-type: none"> - Pecuarias. - Associações de criadores. - Açougues. - EMATER. - Laticínios. | <ul style="list-style-type: none"> - Geração de emprego. - Organização. - Manejo adotado. - Raças adotadas. | <p>Visita a propriedade que trabalha com a bovinocultura de leite e corte.</p> <p>Visita a agroindústria familiar de processamento do leite.</p> | Palestra ou depoimento de produtores de leite e derivados. | Desenvolver práticas de processamento de leite na comunidade. |

Fonte: EFASA (2021).

Quadro 7 – Plano de formação EFASA: 3º ano de formação

| ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS (EFASA) PLANO DE FORMAÇÃO – 3º ANO DE FORMAÇÃO | | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|--|---|---|
| Tema gerador | Planos de estudo | Objetivos | Enfoque | Abrangência | Previsão para colocação em comum | Visitas de estudo | Intervenção externa | Atividade de retorno |
| | Projetos coletivos/comunitários no meio rural | Identificar os projetos coletivos/comunitários no meio rural, suas expectativas, seus desafios e suas oportunidades. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar projetos coletivos/comunitários existentes na região. - Conhecer o processo de escrita, implementação e manutenção dos projetos coletivos/comunitários. - Desafios e oportunidades desses projetos coletivos/comunitários em relação aos aspectos socioambientais, econômicos e políticos atuais. - Benefícios dos projetos para as famílias, as comunidades e a região. - Fontes de recurso acessadas e disponíveis. | <ul style="list-style-type: none"> - EMATER. - Secretaria de Agricultura. - Sindicatos rurais. - Parceiros. - Agricultores. - Ex-estudantes de EFAs. | <ul style="list-style-type: none"> - Altas taxas de inadimplência. - Mudanças após a execução do projeto. - Situação dos projetos contemplados. - Agentes elaboradores dos projetos e fiscalização. | Visita em propriedades que implantou ou está implantando projetos produtivos individuais ou coletivos. | Depoimento de agricultores que foi ou está sendo beneficiado por projetos comunitários. | Palestra na comunidade sobre a importância de projetos individuais e coletivos. |

Fonte: EFASA (2021).

4.1.2 O PPP da EFASA

O PPP da EFASA foi construído com base em outros documentos disponibilizados pela AMEFA na ocasião em que se desenvolveram os processos de autorização e funcionamento do curso da EFASA. É aconselhável e desejável que esse importante documento seja construído de forma a permitir o envolvimento máximo dos camponeses que habitam o território de abrangência da EFA. Esse envolvimento dá-se por meio de reuniões com os principais atores ligados à instituição, ou seja, pais, mães, estudantes, parceiros e corpo docente da escola. Esse momento presencial é de fundamental importância, pois permite que a equipe pedagógica possa ouvir e sistematizar as informações desse grupo, e tais informações contribuem de forma significativa na escrita da versão final desse documento.

Conforme os documentos citados, podemos afirmar que o PPP da EFASA está em sintonia com o texto-base da 1ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo (ARROYO; FERNANDES, 1999), que afirma que não é de interesse da Educação do Campo a cópia de modelos importados de escolas que não contribuem para a compreensão da realidade do educando. Esse documento defende o direito de os sujeitos do campo cultivarem a sua própria identidade de modo a terem condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo.

O PPP da EFASA orienta todo o processo formativo na escola e prevê orientação política e pedagógica no ensino regular (Ensino Médio com formação técnica em Agropecuária integrada). O documento foi elaborado em janeiro de 2018, ano em que se iniciaram as atividades de autorização e reconhecimento da EFASA. Da sua elaboração, participaram assessores pedagógicos da AMEFA e de PPPs já utilizados nas EFAs do estado de Minas Gerais.

Foram realizadas adaptações e adequações no PPP da EFASA, baseadas em orientações pedagógicas da AMEFA. É desejável que esse documento traga, na sua essência, elementos que contemplem a realidade camponesa apresentada no contexto educacional do município de Serra dos Aimorés e no território de abrangência da EFASA. Importante destacar que essa escola é resultado de uma mobilização de agricultores familiares, lideranças comunitárias, sindicatos, associações, representantes do poder público local, regional e estadual, bem como de pessoas e

entidades comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento sustentável da região do Baixo Mucuri.

Segundo o PPP da EFASA (2018), a ideia era que a antiga escola agrícola pudesse atender, prioritariamente, aos filhos e filhas de agricultores familiares desde a década de 1980 no município de Serra dos Aimorés. Esse sonho veio a se materializar em 1989 com a construção e a criação da Escola Agrícola de Serra dos Aimorés (EASA), de ensino fundamental, ligada ao poder público municipal, que preparava os alunos para as escolas agrotécnicas, principalmente, nas cidades de Santa Teresa e Colatina no Espírito Santo, onde cursavam o Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária. Essa escola funcionou até 2009, ou seja, resistiu durante cerca de 20 anos no campo, até ser fechada.

Mais recentemente, o sonho que ficou por quase nove anos adormecido ressurgiu com o somatório de demandas na região por uma escola que atendesse à população do campo e que fosse apropriada à realidade dessas pessoas. Renasceu como uma EFA, a EFASA, não mais ligada ao poder público municipal, mas sim à AEFABAM, formada por agricultores familiares camponeses e entidades preocupadas com os problemas do desenvolvimento rural e da educação integral dos jovens do território do Baixo Mucuri em Minas Gerais.

No PPP da EFASA (2018), afirma-se que, para a formação ofertada pela escola poder atingir os seus objetivos, é necessário que a organização formativa seja estruturada da seguinte maneira: formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento rural sustentável. Para isso, é indispensável que a EFASA utilize os seguintes meios: a) uma associação como princípio de participação e envolvimento das famílias na gestão do projeto educativo; b) a Pedagogia da Alternância como metodologia.

A EFASA alterna tempos letivos na escola com tempos letivos, em igual proporção, nas famílias/no meio socioprofissional. O trabalho e a vida no meio socioprofissional são os pontos de partida e chegada do processo ensino-aprendizagem, pois a finalidade é a busca de soluções para as situações-problema apontadas pelos alunos na pesquisa que se realiza em cada sessão familiar. O ritmo de alternância adotado é de duas semanas na sessão escolar e duas no meio socioprofissional.

O PPP da EFASA (2018) busca intercambiar os conhecimentos empíricos da comunidade com as aulas desenvolvidas na instituição, criando assim um espaço de construção de conhecimentos no diálogo de saberes e de técnicas apropriados à realidade dos sujeitos envolvidos. Para Vasconcelos (2004, p. 169), o PPP

[é] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Segundo Longhi e Pagel (2006), o PPP é um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui em um retrato da memória histórica construída, em um registro que permite à escola rever sua intencionalidade e sua história.

Neste sentido, podemos entender que o projeto norteia o trabalho da escola por encaminhar ações para o futuro com base na sua realidade atual e sua história. É um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazos, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. As ações refletidas no projeto procuram incluir desde os conteúdos, avaliação e funções até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade. A ideologia em relação ao tipo de sujeitos que a escola pretende formar dá o tom político ao projeto. Por meio dessa explicitação ideológica e de objetivos articulados com as ações, é possível distinguir entre uma prática que se preocupa com a formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e sujeitos de sua própria história e outra de repasse e repetição de conteúdo sem estar atenta ao desenvolvimento humano (LONGHI; PAGEL, 2006, p. 6).

Segundo o PPP da EFASA (2018), a Pedagogia da Alternância proporciona uma estreita ligação entre família-escola-família, ou melhor, trabalho-estudo-trabalho, ação-reflexão-ação, levando o aluno a contextualizar sua realidade de vida por meio de instrumentos pedagógicos específicos. O conteúdo tratado no processo educacional flui por meio de “canais” que conjugam o saber do senso comum com o saber histórico e social. O ensino é vivo, histórico e experimental. Além disso, o documento indica que essa abordagem pedagógica apoia-se em uma educação plena, voltada para a formação integral do ser humano e para a profissionalização dos jovens e com condições de valorizar os laços familiares e a herança cultural dentro de um projeto de desenvolvimento baseado no resgate da cidadania e na organização comunitária. Ainda, contribui para a produção agrícola e o exercício de outras atividades rurais economicamente viáveis e de baixo impacto e propicia a vida com qualidade e dignidade no meio rural.

A alternância não é uma proposta excludente, ao contrário, ela permite que os segmentos marginalizados pelo sistema tradicional de ensino frequentem a escola. Faz isso justamente porque respeita a necessidade que as famílias de produtores e trabalhadores rurais sentem do trabalho do jovem em casa, mais do que isso, por não afastar o jovem de seu meio e por acreditar que a escola deva valorizar a experiência do dia a dia e do trabalho, contribui, desde os primeiros meses de curso, para que este jovem seja um agente de transformação de sua realidade (EFASA, 2018, p. 3).

A escola de alternância é um dos poucos projetos, senão o único, em andamento no Brasil que é específico de qualidade e apropriado à realidade camponesa. Contribui para combater o êxodo rural e a resultante exclusão de grande parte da população de um país tão rico em recursos naturais, humanos e culturais como o nosso (EFASA, 2018).

O modelo de escola que trabalha com a modalidade de ensino pautada na Pedagogia da Alternância tem contribuído para a superação definitiva dos problemas gerados pelo envio do jovem do meio rural para estudar nos centros urbanos, quais sejam: a desagregação familiar, a desestruturação do processo de produção agrícola em regime de economia familiar sem a substituição por alternativa viável e o rompimento irreversível dos laços desses jovens com o meio social de origem. A EFA tem contribuído também para que o jovem e o adulto possam retornar à sala de aula e recuperar os sérios prejuízos que sofreram com a negação a um direito fundamental como a educação e outras políticas públicas.

É por esse conjunto de características e resultados que podemos afirmar que as EFAs estão entre as mais bem-sucedidas iniciativas voltadas para a dedicação e a profissionalização de jovens no meio rural. E isso se deve, essencialmente, tanto ao envolvimento das famílias, das entidades e de pessoas afins, que se organizam em uma associação responsável pela gestão da escola, quanto aos seus princípios filosóficos e metodológicos e à motivação das equipes de professores.

Segundo o PPP, a EFASA coloca como justificativa para a sua existência a tentativa de responder e contribuir para a solução de diversos problemas enfrentados no território. Tais problemas foram apontados durante as reuniões de mobilização e implantação da EFASA (Quadro 8).

Quadro 8 – Resultado do diagnóstico participativo

| PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS NO TERRITÓRIO DE ABRANGÊNCIA QUE MOTIVARAM A IMPLANTAÇÃO DA EFASA |
|--|
| 1- Pessoas e/ou grupos familiares do município e da região não têm oportunidades para continuar seus estudos e permanecer no campo. |
| 2- Os estudos oferecidos nas escolas da cidade não contribuem efetivamente com o campo, uma vez que os conteúdos abordados são descontextualizados à realidade camponesa. |
| 3- A maioria dos jovens depara com a falta de emprego na cidade. |
| 4- A maioria dos jovens fica desempregada, porque todos têm o mesmo curso, e quase sempre não há oportunidade para todos. |
| 5- Quem estuda na cidade não quer mais saber de trabalhar no campo. |
| 6- O despreparo dos jovens que deixam a região, sobretudo o campo, em busca da cidade acirra os problemas urbanos. |
| 7- Há a dominação econômica e cultural e a valorização da exploração do latifúndio e dos recursos minerais de forma predatória e em grande escala. |
| 8- A monocultura do eucalipto causa empobrecimento na maioria da população e o êxodo acelerado, principalmente da juventude. |
| 9- Há desvalorização do trabalho agrícola e da cultura rural. |
| 10- Existe uma falta de incentivo e política agrícola apropriados à região. |
| 11- A degradação ambiental acelerada, causada pela exploração inadequada e pelo mau uso do solo com técnicas rudimentares na agricultura e na pecuária, provoca erosão, assoreamento dos leitos dos rios e desertificação. |
| 12- Há escassez de água acentuada pelo desmatamento, pelo uso exaustivo do fogo, pela destruição das nascentes e matas ciliares e pela introdução de monocultura do eucalipto. |

Fonte: EFASA (2018).

A EFASA nasce com a perspectiva de ser uma entidade promotora de uma educação de qualidade e amenizar os impactos dos problemas acima mencionados. A escola apresenta, em seu PPP, uma proposta de implantação e desenvolvimento de um amplo projeto social, ambiental e econômico por meio da formação pela Pedagogia da Alternância. Assim, ela permite o desenvolvimento de uma formação contextualizada por meio de uma educação geral, humana e profissional de jovens e adultos, para que se tornem trabalhadores autônomos e lideranças protagonistas no campo e no território. Mais do que isso, para que se organizem e agreguem valor à sua produção, que acessem mercados locais e institucionais e,

consequentemente, melhore a renda familiar, que por sua vez impactará significativamente na qualidade de vida dos sujeitos camponeses.

O projeto de criação da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés – EFASA se justifica por uma questão de direito resguardado, tanto pela Constituição Federal, quanto pela LDB (Lei 9394/96), que situam a educação profissional, na confluência dos direitos do cidadão, à educação geral-humana e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca “o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, ao respeito, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização...” O Artigo 205 da Carta Magna cita ainda: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu progresso para o trabalho.” O artigo 39 da LDB no seu parágrafo único define que: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador rural em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (EFASA, 2018, p. 22).

Acredita-se que a educação básica, sólida e profissionalizante adequada às reais necessidades e potencialidades dessa região poderá diminuir o êxodo rural e regional e propiciar desenvolvimento total, formando jovens cidadãos e empreendedores do campo. Para isso, é relevante afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – e o Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), possibilitam o atendimento harmônico dessas demandas. De acordo com o § 1º do art. 1º da LDB, a “educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Importante aqui destacar que a Pedagogia da Alternância possui os instrumentos pedagógicos concretos que possibilitam isso.

4.1.3 O plano de curso da EFASA

O plano de curso faz parte do PPP e atende às exigências de autorização e reconhecimento de cursos por parte das autoridades educativas, para a escola obter a autorização do curso, sobretudo, o curso técnico. Ele segue um modelo com a finalidade de descrever a trajetória formativa, as características do curso ofertado, a sequência pedagógica e formativa ao longo de sua aplicação, os componentes curriculares (ementas) que compõem a formação pretendida e, por fim, a matriz curricular a ser adotada durante o período formativo.

O Plano de Curso é um instrumento de trabalho que possui o objetivo de referenciar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem concernentes às unidades escolares. Sejam estas de ensino fundamental e médio, instituições de ensino superior e cursos técnicos de qualquer nível. A elaboração do plano deve ocorrer na presença do grupo pedagógico da unidade escolar, atendendo à característica interdisciplinar e contextualizada

estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A construção desse material gera entre os profissionais uma nova postura, ocasionando debates voltados para a satisfação em promover ações norteadoras, visando um melhor nível de ensino dos conteúdos programáticos (NOÉ, 2002).

Para garantir uma organização curricular padronizada nas EFAs de Minas Gerais, a AMEFA elaborou, em conjunto com a Equipe Pedagógica Regional³ (EPR), uma matriz curricular de referência que orienta as EFAs a construírem as matrizes específicas para cada escola. A referida matriz é constituída pelas disciplinas da BNCC e pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Química e Física) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

A parte de Formação Técnica e Profissional/Ciências Agrárias é constituída pelas disciplinas de: Agricultura, Zootecnia, Administração e Economia Rural, Legislação e Políticas para a Agricultura Familiar, Agroindústria Familiar e Agroecologia. Conta ainda com as seguintes disciplinas da parte diversificada: Informática Aplicada, Língua Estrangeira Moderna/Inglês e Língua Espanhola.

A EFASA funciona em um conjunto de prédios construídos para o funcionamento da antiga EASA. A área total construída é bem ampla e arejada e têm diversos espaços formativos que possibilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas, entre elas as aulas teóricas e práticas do curso de Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária. A seguir (Quadro 9), apresentamos um memorial descritivo dos principais espaços de formação utilizados atualmente pela EFASA.

³ A EPR é um grupo constituído pelos diretores e coordenadores pedagógicos das 22 EFAs do estado de Minas Gerais. Esse grupo tem o objetivo de contribuir com a articulação política e pedagógica das EFAs, bem como acompanhá-las e monitorá-las em sua execução no interior das escolas, permitindo assim o melhor desempenho na qualidade de ensino ofertado pela rede associada à associação regional AMEFA.

Quadro 9 – Memorial descritivo da EFASA

| MEMORIAL DESCRITIVO – ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERRA DOS AIMORÉS | | |
|---|-------------------|--|
| ANO: 2022 | | |
| Curso – Ensino Médio Profissional Integrado Técnico em Agropecuária | | 142 estudantes |
| Itens | Quantidade | Descrição |
| Sala do laboratório de informática | 1 | 80,33 m ² com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Sala A | 1 | 79,97 m ² com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Biblioteca | 1 | 80,33 m ² com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Sala B | 1 | 51,90 m ² com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Sala C | 1 | 79,97 m ² com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Refeitório (cozinha) | 1 | Com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Alojamento masculino | 1 | Com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Alojamento feminino | 1 | Com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Sala da secretaria | 1 | Com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Sala de monitores | 1 | Com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |
| Sala da diretoria | 1 | Com piso de cimento queimado, telhado colonial, de alvenaria com portas (210x80) e janelas (230x130). |

Fonte: Adaptado de EFASA (2022).

A EFASA conta com uma propriedade localizada a 1 km da sede do município e fica às margens do acesso à MGT 418, LMG 713, KM 3 – Serra dos Aimorés/MG. É um local estratégico para a locomoção de monitores, estudantes e parceiros entre a EFASA, a cidade de Serra dos Aimorés e demais municípios que compõem esse território. A propriedade é predominantemente plana com boa parte das áreas agricultáveis e aráveis, rica em matéria orgânica propícia para os cultivos de diversas culturas de clima tropical, bem como a criação de animais de pequeno, médio e grande porte.

A EFASA desenvolve diversos tipos de plantio e criação de animais na propriedade: cultivo de mandioca de diversas variedades, cana de açúcar, variedades de hortaliças, feijão, abóbora, melancia, palma, capim-açu, inhame, plantas medicinais etc. Dois são os objetivos que motivam o cultivo dessas culturas: a produção de alimentos para abastecer o refeitório da escola, de forma a garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes, e o aperfeiçoamento da formação técnica dos estudantes por meio das aulas práticas desenvolvidas nessas unidades de ensino. A propriedade da EFASA é compreendida como um “laboratório natural” que permite o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas.

Como já mencionado, a EFASA foi criada para atender prioritariamente aos filhos e filhas de agricultores familiares do território do Baixo Mucuri. Inicialmente, a proposta era atender aos municípios de Serra dos Aimorés, Carlos Chagas e Nanuque, mas com o tempo, com o avanço da proposta da EFASA na região, municípios do território baiano foram incorporados na área de abrangência da escola.

A organização das turmas aconteceu de forma gradativa, mas, excepcionalmente para o ano de 2019, foram abertas duas turmas de 1º ano, totalizando 80 alunos no primeiro ano de funcionamento. Já para os anos de 2020 e 2022, foram ofertadas 40 vagas anuais para o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, cada turma contendo até 40 alunos de ambos os sexos. O curso funciona em tempo integral, conforme calendário escolar, organização escolar e PPP da EFASA. O ritmo da alternância adotado pela instituição organiza os tempos escolares com turmas presentes na sessão escolar por duas semanas, enquanto outras turmas alternam com igual tempo na estadia socioprofissional.

4.2 CONTEXTO DA AEFABAM

Este tópico apresenta alguns pontos importantes sobre a fundação da AEFABAM, detalhando os principais desafios enfrentados para a sua fundação, os aspectos relevantes de parcerias durante esse processo e as perspectivas para o desenvolvimento dessa instituição no seu território de abrangência.

A AEFABAM está sediada no município de Serra dos Aimorés/MG, no acesso à MGT 418, LMG 13, KM 3, zona rural, CEP 39868-000, com foro na comarca de Nanuque/MG. É uma

organização fundada em 2 de outubro de 2017, classificada como entidade civil sem finalidades econômicas, com duração indeterminada. É constituída por famílias, pais e mães de alunos, de ex-alunos e outras pessoas e entidades afins, tendo como área de abrangência o município de Serra dos Aimorés/MG e municípios da região. A associação é de pessoa jurídica de direito privado, filantrópica, de caráter educacional, cultural, promocional, de estudos, pesquisas, desportivos, de assistência técnica e extensão rural.

O papel da AEFABAM é manter o funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas da EFASA. Entre as principais atribuições da associação, pode-se destacar: contratação dos funcionários para atuarem nas atividades escolares, gestão do espaço cedido em contrato de comodato pela prefeitura para funcionamento da escola, angariação de receitas para manter as atividades funcionais da instituição, articulação política e parcerias locais, regionais e estaduais em prol do desenvolvimento da EFASA.

O projeto de reativação da antiga “escola agrícola” foi um compromisso de campanha dos candidatos a prefeito e vice-prefeito Iran Pacheco Cordeiro e Luciano Loiola, respectivamente, do município de Serra dos Aimorés. Ambos comprometeram-se, no seu plano de governo, a dar uma finalidade ao espaço e aos prédios que se encontravam ociosos no município desde 2009.

Quando eleitos, em dezembro de 2016, o prefeito, junto com os futuros secretários de Educação, Agricultura e Infraestrutura, visitaram a Escola Família Agrícola de Vinhático, no município de Montanha/ES, para conhecer o funcionamento e a possibilidade de estabelecer parcerias que permitissem viabilizar a retomada da escola agrícola. De acordo com o atual diretor da EFA, por questões administrativas, a primeira tentativa de reativação da escola não foi bem-sucedida.

Em janeiro de 2017, após a posse e com a visita dos deputados estaduais Jean Freire e Rogério Correia ao município, com o objetivo de conhecer a caótica realidade de Serra dos Aimorés, eles aproveitaram a oportunidade para conhecer de perto a estrutura da escola agrícola. Foi sugerido o projeto de uma EFA pelo deputado Rogério Correia, ficando Jean Freire incumbido de viabilizar ações para iniciar as articulações. Em contato com a AMEFA, agendou-se uma visita de Ricardo Ferreira Vital, assessor técnico-pedagógico da AMEFA, para avaliar a viabilidade da instalação de uma EFA em Serra dos Aimorés, bem como a possibilidade de desenvolver os trabalhos associativos e pedagógicos em prol da criação da nova EFA. De março

a junho de 2017, foram realizadas diversas reuniões para mobilizar as comunidades rurais do município de Serra dos Aimorés, principalmente agricultores familiares, no sentido de promover o entendimento sobre o que são e como funcionam as EFAs.

Em de junho de 2017, foi realizado o I Seminário da Pedagogia da Alternância na sede da EFASA, com a participação das comunidades locais e da região, bem como de municípios vizinhos. Foram mais de 300 participantes e representantes da sociedade civil, do poder público, de Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), deputados estaduais e prefeitos de Serra dos Aimorés, Carlos Chagas e Nanuque. A AMEFA estava representada pelos assessores Ricardo Ferreira Vital e João Batista Begnami.

Um dos encaminhamentos mais importantes desse seminário foi a criação da Comissão Pró-EFA de Serra dos Aimorés. Essa comissão era constituída por cerca de 20 pessoas dos três municípios (Serra dos Aimorés, Nanuque e Carlos Chagas), com representantes dos setores, agricultores familiares, membros de sindicatos de trabalhadores e produtores rurais e de educação, prefeituras, empresas etc. Essas pessoas assumiram a meta de fazer as articulações para que fosse criada a associação mantenedora da EFASA.

A comissão reuniu-se em 13 de julho, nas dependências da escola agrícola, com representantes de Serra dos Aimorés e Carlos Chagas. Foi eleito como coordenador da Comissão Pró-EFA de Serra Rogério Jesus dos Santos, secretário de Agricultura de Serra dos Aimorés, que conduziu a reunião. Após várias reuniões da comissão, foi possível estudar o funcionamento das EFAs e do Estatuto de Malacacheta, tendo-se construído o Estatuto da EFASA de Serra dos Aimorés. A partir disso, foi agendada a Assembleia de Constituição da AEFABAM para o dia 2 de outubro de 2017.

A assembleia, que teve a participação de diversas lideranças locais, foi realizada na sede da EFASA e organizada com o apoio da Secretaria de Educação e da Secretaria de Meio Ambiente e Agricultura. Foi coordenada pelo assessor pedagógico da AMEFA, e autor desta pesquisa, Ricardo Ferreira Vital. O evento contou ainda com a participação de 50 pessoas da EFA de Malacacheta/MG que fizeram algumas apresentações e deram depoimentos.

Foi eleita e empossada a primeira diretoria da AEFABAM para o mandato durante o período de 2017 a 2021 com a principal finalidade de ser a mantenedora da EFASA. Esta tinha previsão de começar a funcionar em 2019, ofertando o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância.

Nos dias 13 e 14 de outubro de 2017, os membros da AEFABAM participaram do primeiro treinamento associativo, denominado de 1º Encontro das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Mucuri, realizado pela AMEFA na sede da Escola Família Agrícola Setúbal de Malacacheta em Malacacheta/MG. O encontro foi conduzido pela AMEFA com a presença as seguintes associações: AEFABAM, Associação Escola Família Agrícola de Carai, Catují, Itaipé e Ladainha (AEFACIL) e Associação Escola Família Agrícola Oeste do Mucuri (AEFAOM). Foi um momento muito rico e importante no sentido de conscientizar os diretores sobre os papéis e responsabilidades na condução das associações mantenedoras das EFAs na região do Vale do Mucuri em Minas Gerais.

A primeira reunião oficial da AEFABAM aconteceu no dia 13 de novembro de 2017. Entre vários assuntos, foram discutidos a próxima etapa e o pedido de cessão de uso da escola agrícola para instalação da EFASA. Foi elaborado um ofício/Projeto de Lei do Executivo Municipal, o qual foi enviado à Câmara Municipal de Vereadores de Serra dos Aimorés, projeto esse que tinha como objetivo conceder o direito de uso a AEFABAM de bem público.

No cumprimento dos seus compromissos, o prefeito Iran Pacheco Cordeiro e sua equipe confeccionaram e enviaram o projeto de lei ao Legislativo. Em conformidade com o papel que lhe cabe, a Câmara de Vereadores, dentro da tramitação normal, apreciou e votou o Projeto de Lei n. 22, de autoria do Executivo municipal, que dispõe sobre a desafetação para outorga de instrumento de concessão de direito real de área pública, para fins de implantação da “Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés”. No dia 11 de dezembro de 2017, foi votado o Projeto de Lei n. 22, e no dia 12 de dezembro de 2017 o prefeito sancionou a Lei n. 967, que autoriza o Executivo municipal a conceder mediante o uso a área de 28.0419 ha, localizada às margens da BR 418, à AEFABAM, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) sobre o n. 28.963.034/0001-09, para implantação da EFASA.

A AEFABAM possuía, em 2022, 152 famílias associadas, ou seja, são sócios natos que matricularam seus filhos na EFASA. Para manter as atividades educacionais da escola, a AEFABAM desenvolveu parcerias com diversas organizações locais e empresas da região, sendo, além disso, estabelecidas parcerias formativas e financeiras com pessoas físicas e empresas do território.

Uma parceria com a SEE/MG garante 80% do funcionamento das atividades da EFASA por meio do repasse do recurso do FUNDEB. Esse recurso é priorizado para a realização de pagamentos dos funcionários e de impostos da EFASA, bem como outras atividades de desenvolvimento da educação nessa instituição. Nesse sentido, a gestão dos recursos financeiros da AEFABAM é realizada pelo secretário executivo da associação sob orientação e supervisão da diretoria executiva (presidente, tesoureiro e secretário da AEFABAM). Além disso, é realizada uma fiscalização pelos conselheiros fiscais da mantenedora.

5 ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

5.1 O PROCESSO DA PESQUISA CONFORME OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PROPOSTOS

A realização da leitura minuciosa do PPP e do plano de formação da EFASA foi muito relevante para compreendermos o que se pretende ensinar nessa escola, bem como a organização dos conteúdos para cada ano de formação e a aplicação desses em cada área de formação e/ou disciplinas. A investigação dos documentos permitiu-nos, ainda, refletir e definir de fato o tema desta pesquisa. Importante destacar que este trabalho visa produzir conhecimento e contribuir de forma direta com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da EFASA, havendo possibilidade de reverberações dessa proposta em outras EFAs.

Para a efetivação de uma proposta sólida e participativa de construção de planos de ensino, foram realizadas três rodas de conversa com os monitores e a equipe de gestão da EFASA, conforme planejado nos procedimentos metodológicos. Cada monitor construiu um plano de ensino a ser experimentado no primeiro período avaliativo do primeiro ano de 2022. Durante as rodas de conversa, surgiu a ideia de realizarmos uma oficina prática, visando à construção coletiva dos planos de ensino que pudessem ser desenvolvidos durante um período na EFASA. Assim, na conclusão desta pesquisa, um produto educativo foi produzido com base nos seus resultados para consolidar o trabalho pedagógico da EFASA e inspirar outras EFAs no processo de elaboração de planos de ensino.

A primeira roda de conversa ocorreu de forma virtual, pois estávamos atravessando o período de COVID-19, o que impossibilitava o desenvolvimento de forma presencial. Diante disso, utilizamos como ferramenta a plataforma Google Meet para viabilizar o contato entre o diretor e secretário escolar da EFASA e o pesquisador. Nesse encontro, apresentamos a proposta da pesquisa, e durante a conversa foi possível estabelecer como deveríamos encaminhá-la.

A segunda roda de conversa contou com a participação da direção e da equipe de monitores na plataforma virtual Google Meet. O objetivo era dar continuidade à primeira roda de conversa, debatendo também com os monitores temas que vislumbram a melhoria e a qualidade do

ensino-aprendizagem na EFASA, com ênfase na elaboração do plano de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Além disso, foi realizada uma reflexão sobre a prática docente e a maneira de avaliar o plano de formação da EFA.

A terceira roda de conversa ocorreu presencialmente com a participação da direção da escola e da equipe de monitores, o que permitiu fazermos uma oficina prática de preenchimento de planos de ensino. Foi possível que os monitores dialogassem entre si para elaborar os planos para trabalhar com o Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária. Os planos foram desenvolvidos no primeiro semestre de 2022.

De acordo com o art. 142 do regimento da EFASA, a avaliação dos componentes curriculares acontece em três períodos avaliativos, nos quais os monitores realizam os registros das avaliações e a sistematização das notas dos estudantes. No § 1º, afirma-se que o período de registro será planejado e organizado a cada ano, mediante as proposições da equipe e da Comissão de Formação e as decisões e definições do Conselho Administrativo da EFASA, podendo-se utilizar do seguinte recurso: (1) da primeira à quarta sessão – 1º. Período Avaliativo: serão distribuídos 30 pontos em cada disciplina da matriz curricular; (2) da quinta à sétima sessão – 2º. Período Avaliativo: serão distribuídos 30 pontos em cada disciplina da matriz curricular; (3) da oitava à décima sessão – 3º. Período Avaliativo: serão distribuídos 40 pontos em cada disciplina da matriz curricular.

É importante destacar que todas as três rodas de conversa foram gravadas com o consentimento da equipe de monitores. O conteúdo encontra-se registrado na íntegra na forma de áudio e de texto e, obviamente, é utilizado nesta pesquisa. Os tópicos deste capítulo são conteúdos que fazem uma imersão no contexto das EFAs, descrevem a metodologia utilizada nesta pesquisa e trazem elementos fundamentais de relatos e resultados, conforme já mencionado anteriormente.

5.2 PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO E NIVELAMENTO DA PROPOSTA DA PESQUISA NA EFASA

A primeira roda de conversa foi realizada com a participação do diretor administrativo e coordenador pedagógico. O principal objetivo foi apresentarmos de forma detalhada o formato e a metodologia para desenvolvimento da pesquisa na escola e, ainda, entendermos o processo

de ensino-aprendizagem durante os três anos de funcionamento da EFASA, para, a partir daí, construir coletivamente ferramentas e/ou metodologias que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico e educacional da escola.

Para iniciar a roda de conversa, apresentamos uma pauta para nortear a discussão e, conseqüentemente, contribuir para elegermos um tema central para esta pesquisa. Os tópicos que orientaram essa conversa foram: o PPP da EFASA, o plano de formação da EFASA, o plano de ensino na Pedagogia da Alternância, a realização de aulas teóricas e práticas interdisciplinares, a aplicação das mediações didático-pedagógicas da Alternância, a coordenação pedagógica da EFASA, o perfil dos monitores e o envolvimento deles com a Pedagogia da Alternância.

A expectativa era de que, a partir dos temas elencados, pudessemos chegar a um tema central de estudo possível de ser trabalhado de forma coletiva, a fim de produzir conhecimentos e contribuir com o desenvolvimento educacional da EFASA. Essa preocupação em debater e encaminhar esse tema de estudo de maneira consensuada entre a gestão da EFA justifica-se por esta dissertação visar contribuir para a melhoria no ensino-aprendizagem da escola, portanto a visão da direção certamente seria importante na construção desse processo.

Assim, pensamos em discutir a maneira como os planos de ensino da área de CVN foram elaborados pelos monitores e, posteriormente, analisá-los para averiguar se estavam em consonância com as orientações da Pedagogia da Alternância, que orienta o PPP das EFAs em geral. Entretanto, durante a conversa, foi possível perceber que os monitores não disponibilizaram os planos de ensino. Em outras palavras, não estavam elaborando os planos que servem de orientação para o desenvolvimento das aulas das disciplinas que ministram. Esse fato chamou a atenção, especialmente, pelo fato de o pesquisador já ter uma certa experiência como assessor técnico-pedagógico da AMEFA.

A seguir, apresentamos os principais pontos abordados durante essa primeira roda de conversa, destacando que, nesse primeiro momento, esses temas foram abordados a nível de concepção, desafios e implantação na escola. A expectativa era de que, na segunda roda de conversa, pudessemos continuar o debate com os mesmos temas, obtendo uma visão mais ampliada e apontando os desafios e as perspectivas da sua implantação.

5.2.1 PPP da EFASA

A EFASA dispõe de um PPP elaborado em 2018 (EFASA, 2018), ano em que a escola pleiteou a autorização de funcionamento do curso de Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária junto ao Conselho Estadual de Educação e à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Foi necessário que a EFASA lançasse mão de outros PPPs das EFAs mineiras que pudessem embasar e servir de experiência para a elaboração desse documento.

O PPP da EFASA foi elaborado com a orientação da AMEFA, ou seja, o conteúdo apresentado no documento foi inspirado por experiências de outras EFAs do estado em consonância com a orientação da assessoria pedagógica. Na prática, apenas o coordenador da Comissão Pró-Escola Família Agrícola, hoje atual diretor da EFASA, participou efetivamente da elaboração do PPP, uma vez que naquela ocasião a EFASA era apenas um projeto, “um sonho”, portanto, não existiam equipe de monitores, secretário, diretor e/ou coordenador pedagógico. Diante disso, era impossível à época haver uma equipe multidisciplinar que contribuísse na elaboração do PPP. Os outros atores importantes que poderiam participar desse processo, as famílias, ainda estavam em processo de consolidação na associação em construção.

De acordo com a fala do diretor da EFASA durante a roda de conversa, a escola estava consciente de que a direção e a equipe de monitores precisa fazer uma avaliação no documento, uma vez que já havia sido constatada a necessidade de esse projeto receber um olhar mais específico para a realidade do território de abrangência da EFASA. Além disso, era um projeto que visava amenizar os impactos negativos na formação dos adolescentes e jovens ao longo dos anos de formação no Ensino Fundamental.

No decorrer da conversa, foi possível notar que ainda causa estranhamento para muitos monitores a ideia de avaliar e reformular o PPP da EFASA, a fim de proporcionar um currículo de acordo com as orientações da Pedagogia da Alternância e atender à realidade cultural, ambiental e socioeconômica do território. É assustadora a ideia de o próprio sujeito em formação (jovem camponês) e seus familiares elaborarem e sugerirem temas a serem estudados durante o percurso formativo na EFASA. De acordo com a fala do diretor, essa experiência ainda é nova para boa parte dos monitores, e é preciso um trabalho de formação e entendimento coletivo da equipe a respeito desse tema.

Durante o debate na roda de conversa, relembramos trechos do PPP nos quais se afirma que a EFASA é uma entidade cujo objetivo é formar jovens camponeses para que futuramente possam atuar na sua área de formação, seja na propriedade da família, seja na comunidade, seja em outras organizações do campo (empresas privadas, ONGs, estabelecimentos governamentais etc). Além disso, é importante destacar que a formação na EFASA pode despertar nesses jovens a consciência e as habilidades para desenvolver críticas construtivas a respeito da sociedade em que vivemos, construindo, assim, um espaço de sobrevivência justa e igualitária principalmente para as famílias camponesas.

O diretor da EFASA afirmou, durante a roda de conversa, que a escola desenvolveu ao longo dos anos diversas reuniões com famílias, pais, mães e responsáveis dos jovens, a fim de apresentar o PPP da instituição e dialogar sobre a importância dele com a comunidade escolar. Ainda de acordo com o diretor, as famílias cobram uma posição da direção da EFASA com relação aos conteúdos trabalhados durante os três anos formativos no Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária.

As principais questões apresentadas pelas famílias durante as reuniões são relacionadas aos objetivos. Qual o objetivo da formação oferecida na EFASA? É passar no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares? É continuar no campo, desenvolvendo trabalhos e projetos de formação profissional? Ou é desenvolver os dois objetivos? Diante dessas indagações, a direção da escola afirmou, durante a roda de conversa, que é necessário que a EFA priorize a reformulação do PPP e a elaboração dos planos de ensino-aprendizagem para responder às perguntas das famílias.

5.2.2 Plano de formação da EFASA

Outro tema debatido na primeira conversa foi o plano de formação. De acordo com a direção, a escola possui esse plano que, na prática, é o currículo da EFASA. O documento foi organizado de acordo com as orientações da AMEFA e também teve como base outros planos experimentados nas EFAs mineiras.

A recomendação da AMEFA é de que todas as EFAs, ao iniciarem as suas atividades formativas, deverão estruturar o plano de formação. Obviamente, com a EFASA não foi

diferente, e ela fez todo o processo para que esse documento fosse elaborado com participação da equipe de monitores. Para esse trabalho, a EFA contou com a experiência de uma profissional que apresentava habilidades e conhecimentos com a Pedagogia da Alternância e que já havia trabalhado como diretora e coordenadora pedagógica em uma EFA na Zona da Mata Mineira. Essa monitora assumiu a coordenação pedagógica da EFASA no ano de 2019.

A elaboração do plano de formação foi coordenada pela então coordenadora pedagógica, hoje ex-coordenadora da EFASA. Na conversa, o diretor afirmou que diversas reuniões com a equipe de monitores foram realizadas. Além disso, quase diariamente eram estabelecidos contatos diretos com a assessoria da AMEFA para possibilitar a estruturação desse documento. O documento foi elaborado e exposto em um mural na sala de monitores, possibilitando que todos os profissionais da escola pudessem ter acesso diretamente ao plano de formação.

Durante a roda de conversa, tivemos a oportunidade de analisar o plano de formação e percebemos que é um documento didático, organizado em textos e tabelas, o que permite uma fácil compreensão do material por parte dos monitores. O documento faz uma descrição de parte das mediações didático-pedagógicas da Alternância e, vale destacar, enfatiza o plano de estudo como mediação pedagógica norteadora das demais mediações nesse contexto. Importante também ressaltar que o documento organiza os conteúdos para os componentes curriculares da BNCC e da parte profissionalizante a serem trabalhados ao longo dos três anos de formação no Ensino Médio e formação profissionalizante do Técnico em Agropecuária.

Levando em consideração que o plano de formação define os planejamentos da coordenação pedagógica e da equipe de monitores e, conseqüentemente, orienta a formação dos jovens camponeses, podemos afirmar que esse documento deve e pode ser mais explorado na EFASA. O diretor afirma ainda que na escola não foi possível desenvolver estratégias que viabilizassem a prática de planejar e ministrar aulas de forma integrada ou em uma perspectiva interdisciplinar de modo que pudesse envolver os conteúdos dos componentes curriculares com as mediações didático-pedagógicas.

Diante dessas constatações, é necessário debater e incentivar práticas de estudo sobre a importância do plano de formação com os monitores e estimular a elaboração de planos de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

5.2.3 Plano de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância

O plano de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância foi mais um tema que norteou essa primeira roda de conversa – e que é o foco desta pesquisa. Durante a conversa, propomos verificar se os planos de ensino elaborados e utilizados pelos monitores estavam de acordo com o PPP da EFASA, ou seja, se eram orientados pela Pedagogia da Alternância e se estabeleciam uma ligação entre os componentes curriculares, entre as áreas de conhecimento e entre os diferentes saberes.

Foi a partir desse primeiro contato que esta pesquisa tomou um novo rumo, pois, quando solicitados os planos de ensino à direção da escola, verificamos que eles não existiam. O diretor afirmou que a EFASA compreende a necessidade e a importância de elaborar os planos de ensino na perspectiva da Pedagogia da Alternância, visando promover uma educação emancipadora na escola. Desse modo, é indispensável implementar os planos, porque só assim conseguiremos dar resposta às indagações das famílias referentes ao objetivo do ensino da EFASA. No entanto, o diretor enfatizou que, por diversos motivos, ainda não tinha sido possível criar na instituição a “cultura pedagógica” que viabilizasse a elaboração desse importante instrumento de planejamento de ensino.

Por que a EFASA, com mais de três anos de funcionamento, ainda não dispõe de planos de ensino-aprendizagem? De acordo com as informações extraídas nessa roda de conversa, essa situação justifica-se pelo fato de que a EFA sofreu com a pandemia de COVID-19, o que dificultou estabelecer a organização pedagógica. Além disso, a EFA ficou sem a coordenadora pedagógica que acumulava experiências no que diz respeito à organização pedagógica na Pedagogia da Alternância. Outro fato que merece destaque é que realmente, nessa fase inicial, foram priorizadas as questões administrativas da entidade, objetivando-se dar sustentabilidade política e econômica ao projeto da EFA naquele território.

Chegando ao final desse debate sobre o Plano de Ensino, algo que ficou marcado durante essa primeira roda de conversa, da parte tanto do diretor quanto do secretário da EFASA, é de que essa instituição precisa se tornar uma entidade referência no ensino da Pedagogia da Alternância na região. Na fala do diretor:

A meta da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés é entender e descrever um plano de ensino que possa organizar as aulas, inclusive de forma interdisciplinar, visando assim se tornar referência no ensino por alternância no seu território de abrangência (Rogério Jesus dos Santos, diretor da EFASA).

5.2.4 Realização de aulas teóricas e práticas interdisciplinares

Durante a roda de conversa, um ponto que nos chamou a atenção foi a resposta aos nossos questionamentos ao diretor e ao secretário da EFASA sobre a realização das aulas teóricas e práticas na escola.

De que maneira elas se desenvolvem? O diretor afirmou que os monitores desenvolvem em partes as aulas teóricas e práticas individuais ou coletivas de maneira integrada ou interdisciplinar. Ainda de acordo com a direção da escola, essas atividades ocorrem de forma bastante tímida, o que pode ser aperfeiçoado com um trabalho de planejamento e, conseqüentemente, com a melhoria da prática de planejamento do ensino-aprendizagem para os próximos anos de funcionamento da escola. Declara ainda que a expectativa da gestão administrativa e pedagógica é de que essa pesquisa possa contribuir para a melhoria do trabalho docente na instituição.

Como acontecem as aulas teórico-práticas interdisciplinares? Segundo os relatos do diretor e do secretário da EFASA, tanto as aulas teóricas quanto as aulas práticas são desenvolvidas de acordo com a organização das disciplinas na matriz curricular vigente. Para executar essa atividade, é organizado um quadro de horários com a apresentação dos conteúdos dos componentes curriculares, a fim de atender às exigências legais do curso.

De acordo com o relato dos participantes dessa primeira roda de conversa, as aulas teóricas e práticas acontecem de maneiras variadas: algumas acontecem na sala de aula, de forma totalmente teórica, nas quais são transmitidos conhecimentos aos estudantes com ênfase no livro didático; citaram também alguns exemplos de aulas mais criativas que envolvem os estudantes no processo de construção do conhecimento com base na realidade vivenciada por esses sujeitos, ou seja, utilizando o plano de estudo como referência nas aulas; igualmente há aulas híbridas (teoria e prática), em que, na maioria das vezes, em uma parte do tempo, utiliza-se a sala de aula, e na outra parte utiliza-se a propriedade da EFA como laboratório para essas atividades. Fica subentendido que a prática limita-se ao trabalho manual realizado na

propriedade da EFA. Como desenvolver práticas com os componentes curriculares da formação geral? O que seria uma dimensão prática das aulas de Filosofia, por exemplo? São questionamentos importantes que emergem.

O diretor da EFASA relatou que os monitores, tanto da área técnica profissionalizante quanto da BNCC, desenvolvem modestos planejamentos e ministram aulas, quase sempre teóricas, focadas na transmissão de conteúdos, muitas vezes baseadas apenas em livros didáticos. Isso dificulta aos estudantes assimilar os conteúdos técnicos e práticos mais utilizados no dia a dia, como desenvolver cálculos de áreas para plantio, adubação, calagem, entre outros temas relevantes para o desenvolvimento agropecuário do território.

Ficou explícito na fala dos participantes que essa prática de desenvolver a maioria das aulas nesse formato está diretamente ligada à prática acumulada por esses profissionais ao longo do período de docência e que, na maioria das vezes, foi desenvolvida em escolas com outras metodologias e modalidades de ensino. Outro ponto a se destacar é de que a EFASA não dispõe, ainda, de um modelo de planejamento de aulas na perspectiva da Pedagogia da Alternância que vise ao aperfeiçoamento de conteúdos e metodologias das aulas.

Durante a roda de conversa, pudemos constatar que a maior preocupação apontada pela direção da EFASA é a dificuldade técnica apresentada pelos monitores no que diz respeito à elaboração de aulas que permitem a construção de conhecimentos levando em consideração as particularidades do território e, assim, trabalhando de forma teórica e prática esses conceitos com os estudantes. Foi enfatizado também que nem todos os educadores compreenderam ainda a importância de desenvolver as aulas de forma integrada, o que, na visão da coordenação da EFA e das famílias assistidas, acarreta prejuízo para o ensino-aprendizagem dos jovens camponeses.

Na visão do diretor, a arte de implantar na escola um sistema de plano de ensino-aprendizagem que valorize o desenvolvimento de aulas interdisciplinares pode melhorar significativamente o processo educativo da escola, além de contribuir para otimizar o tempo dos monitores, garantindo a realização do trabalho pedagógico coerente com os princípios da Pedagogia da Alternância. O diretor afirma que a EFASA possui uma equipe docente com um elevado

potencial referente a conhecimento técnico e pedagógico, o que pode ser mais bem utilizado na instituição a fim de promover aulas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas.

5.2.5 As mediações didático-pedagógicas da Alternância na EFASA

As mediações didático-pedagógicas da Alternância são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na EFA. Podemos inclusive afirmar que esses são instrumentos de ligação da escola com a família e vice-versa, que visam a uma formação contínua e integrada nos distintos territórios educativos da alternância.

Quando indagamos aos participantes sobre a realização das mediações na EFASA, eles afirmaram que são desenvolvidas de acordo com as orientações do plano de formação vigente. São muitos os instrumentos pedagógicos da Alternância (descritos de forma detalhada no capítulo anterior deste texto), mas tentaremos destacar aqui os principais (plano de estudo, colocação em comum, visita de estudo, intervenção externa e atividade de retorno). Todos esses instrumentos aparecem de forma explícita no plano de formação da escola. Ressaltamos, ainda, a importância de compreendermos como eles funcionam na prática pedagógica cotidiana da EFASA.

Como o curso Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária é organizado em três anos de formação, as mediações didático-pedagógicas da Alternância que o embasam são planejadas da seguinte forma:

- Para o 1º ano, são realizados cinco planos de estudo: 1) o histórico da comunidade e da família observando suas características, tradições e práticas culturais; 2) plantas medicinais, terapias naturais e saúde da família; 3) criação de animais de pequeno e médio porte; 4) as culturas anuais e perenes; 5) preservação ambiental, manejo do solo e da água na agricultura.
- Para o 2º ano, são realizados cinco planos de estudo: 1) solo e técnicas de cultivo; 2) cultivo das hortaliças; 3) principais culturas do mercado local e regional (mandioca, cana e outras); 4) fruticultura e silvicultura; 5) bovinocultura de leite e corte.
- Para o 3º ano, é realizado apenas um plano de estudo: projetos coletivos/comunitários no meio rural. Essa organização justifica-se pelo fato de que, nesse último ano de

formação, parte do tempo ser reservada para o desenvolvimento de outra mediação pedagógica, que é o PPJ.

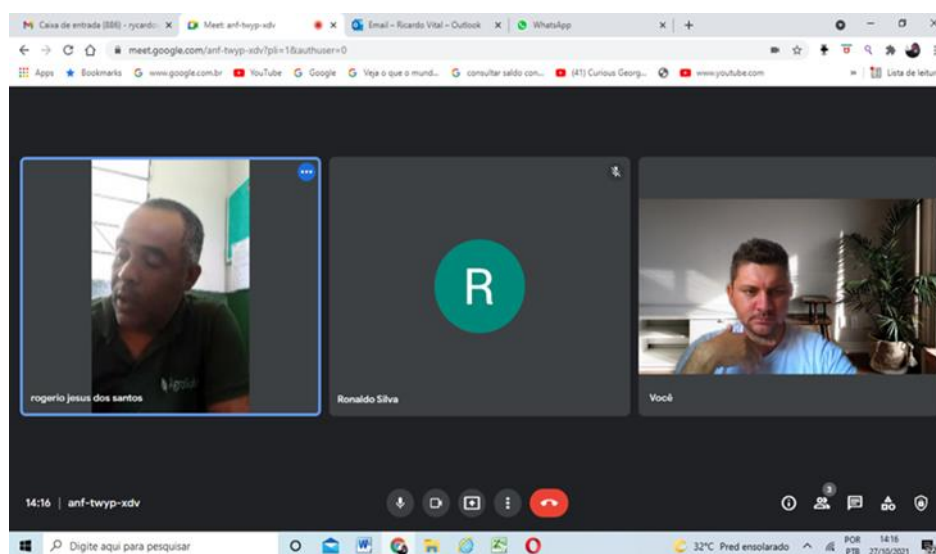
A colocação em comum é realizada a cada plano de estudo que está ocorrendo, ou seja, é um momento em que os estudantes realizam a socialização da pesquisa para os demais estudantes e monitores da EFASA. Na instituição, essa prática acontece sempre na segunda-feira no início da sessão escolar, sendo, a partir da colocação em comum, elaborada a síntese coletiva do plano de estudo.

De acordo com os participantes da roda de conversa, a visita de estudo acontece a cada plano de estudo realizado. Ou seja, o tema do plano de estudo norteia o tema da visita de estudo. Na maioria das vezes, essas visitas são realizadas pelos estudantes e monitores em propriedades que trabalham com algum tipo de cultura ou criação de animais, ONGs, cooperativas de agricultores familiares, agroindústrias familiares de processamento e beneficiamento de alimentos da agricultura familiar, entre outros. Nessas visitas, os estudantes realizam trocas de conhecimentos com os representantes das unidades e na oportunidade aproveitam para fazer questionamentos referentes ao tema. A partir das respostas, é feito um relatório descritivo da atividade desenvolvida.

Já a intervenção externa, ao contrário da visita de estudo, é um momento de promover na sede da EFA, como próprio nome sugere, uma intervenção de alguém de fora do contexto da escola. Essa pessoa poderá fazer um depoimento de uma prática desenvolvida na sua propriedade ou organização e inspirar os estudantes a interagirem de forma mais profunda com o tema. O assunto a ser trabalhado na intervenção externa precisa estar em consonância com o tema do plano de ensino. Nessa oportunidade, os estudantes aproveitam para tirar dúvidas com o convidado e contribuem com o debate no sentido de aperfeiçoar o conhecimento em questão.

De acordo com os participantes, a atividade de retorno acontece a cada plano de estudo desenvolvido na EFASA, ou seja, essa atividade que consiste em devolver para a comunidade um conhecimento mais sistematizado, a fim de tentar solucionar uma situação-problema apresentada. A síntese coletiva do plano de estudo é desenvolvida e acompanhada pelos monitores por meio de relatórios e apresentações desenvolvidos pelos estudantes ao longo das sessões escolares. A Figura 10 representa essa primeira roda de conversa.

Figura 9 – Primeira roda de conversa virtual



Fonte: Autor, 2021.

Importante destacar que os depoimentos, tanto do diretor quanto do secretário da EFASA, apontam as mediações didático-pedagógicas como instrumentos de ligação em entre escola-comunidade-família, ou seja, é a partir delas que se estrutura a formação em alternância.

5.2.6 Coordenação pedagógica da EFASA

Atualmente, a EFASA não possui um profissional que possa se dedicar de forma exclusiva ao cargo de coordenação pedagógica. Uma monitora da área de linguagens vem assumindo de maneira provisória essa tarefa e acompanha também a parte pedagógica. De acordo com a direção, a expectativa era que, em 2022, a EFASA pudesse admitir uma pessoa exclusivamente para responder pedagogicamente pela entidade, uma vez que existe uma previsão de receita financeira suficiente para arcar com as despesas desse cargo. Outro fator importante que justifica a dedicação exclusiva desse profissional na EFASA é o fato de que a escola está em uma ascensão crescente de estudantes e expansão no território. Por isso, é recomendável que se tenha um olhar minucioso do trabalho pedagógico para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, refletir na formação dos jovens camponeses. Nessa perspectiva, a AMEFA sugere a contratação ou a indicação de um(a) monitor(a) para assumir essa tarefa na EFASA.

Recomenda-se que a Coordenação Pedagógica seja exercida por um(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), com experiência na pedagogia da Alternância; que seja indicado pelo Diretor e equipe de monitores e aprovado pelo Conselho de Administração da EFA. O Setor de

Coordenação Pedagógica planeja, acompanha, coordena e orienta as atividades técnico-pedagógicas, com base no Projeto Político-Pedagógico, nos Planos de Estudos, nos Planos de Ensino-aprendizagem e no disposto no Regimento Escolar, em consonância com as Coordenações e o Setor de Orientação Educacional/Administração Escolar e evidenciando postura interdisciplinar.

A direção da EFASA concorda com essa orientação pedagógica da AMEFA e tem o propósito de resolver essa situação o mais breve possível.

5.2.7 Perfil dos monitores e envolvimento com a Pedagogia da Alternância

A EFASA possui 12 monitores (Quadro 10) com curso superior na área em que lecionam, e alguns docentes têm pós-graduação, mestrado e doutorado. Parte da equipe é do próprio município de Serra dos Aimorés, e outra parte é de outros municípios do estado de Minas Gerais.

Quadro 10 – Composição da equipe de monitores da EFASA

| N. | Nome | Função | Formação acadêmica | Componentes curriculares |
|----|-------------------|------------------------------------|---|--|
| 1 | Aline Prates | Monitora | Zootecnia | Zootecnia e Agroindústria |
| 2 | Claudia Oliveira | Monitora | Ensino médio | Monitora de internato e setor de alimentação |
| 3 | Crislane Santos | Monitora | Licenciatura em Educação do Campo (área de CVN) | Biologia, Química, e Sociologia |
| 4 | Ednilza Rodrigues | Monitora | Ensino médio | Setor de alimentação |
| 5 | Esdras Henrique | Monitor | Letras | Português e Inglês |
| 6 | Geovane Matos | Monitor | História e Filosofia | História e Filosofia |
| 7 | Maurina Rodrigues | Monitora e coordenadora pedagógica | Geografia | Geografia e coordenação pedagógica |
| 8 | Raul Borges | Monitor | Engenharia Agrônoma e Doutorado em Ciências do Solo | Administração, Agroecologia, Computação Aplicada |
| 9 | Sandra Barbosa | Monitora | Matemática | Matemática e Física |
| 10 | Ronaldo | Monitor | Secretaria escolar | Secretário |
| 11 | Rogério Santos | Monitor e diretor | Técnico em Agropecuária, | Diretor |

| | | | | |
|----|------------------------|---------|--|--|
| | | | Bacharelado em Administração, MBA em Agronegócio e Biotecnologia, EMPRETEC | |
| 12 | Dione Marques de Souza | Monitor | Ensino médio e Técnico em Agropecuária | Agricultura e Políticas públicas para a agricultura familiar |

Fonte: Autor, 2022.

De acordo com os participantes da roda de conversa, boa parte dos docentes estava cursando a Formação Pedagógica Inicial de Monitores em Pedagogia da Alternância ofertada pela AMEFA. Esse curso tem como objetivo preparar os monitores para atuarem diretamente com a formação em Alternância nas EFAs.

A equipe de monitores é contratada em regime CLT pela AEFABAM. A entidade, sem fins lucrativos, fundada antes mesmo da autorização do funcionamento da EFA, tem o objetivo de ser mantenedora e gestora da EFASA, bem como tomar todas as decisões políticas e administrativas necessárias ao desenvolvimento do projeto. A contratação dos monitores é de forma integral, ou seja, os funcionários dedicam uma carga horária de 44 horas de trabalho por semana na escola.

Para o diretor, os monitores demonstram um nível bastante elevado no que diz respeito à capacidade de trabalho em equipe. Portanto, podemos afirmar que essa característica, somada a uma coordenação pedagógica eficiente, tende a permitir a elaboração de planos de ensino-aprendizagem contextualizados com as questões locais e regionais, a ponto de garantir uma formação coerente com o PPP da EFASA.

É necessário reformular a prática de ensino na EFASA de tal maneira que os estudantes consigam perceber a mudança a ponto de encantar estes jovens e eles conseguirem entrar e sair da EFASA respirando o campo e curso Técnico em Agropecuária. Para isso acontecer, é necessário também que a equipe de monitores respire e transpire o campo e ‘vista a camisa’ da EFASA, defenda esta instituição de ensino, bem como ajude a construir essa referência pedagógica no território. Uma vez que os monitores não demonstrem o vínculo e o afeto com a proposta da EFA, jamais os estudantes conseguem compreender a importância da formação, o que dificulta o encantamento pelo projeto EFA (Rogério Jesus dos Santos, diretor da EFASA).

Ressaltamos que os dados dessa primeira roda de conversa apresentaram um olhar bem específico da equipe de gestão (diretor e secretário), o qual poderá ser apreciado na sequência desta pesquisa. Diante disso, no final do debate, ficou combinado de realizarmos a segunda

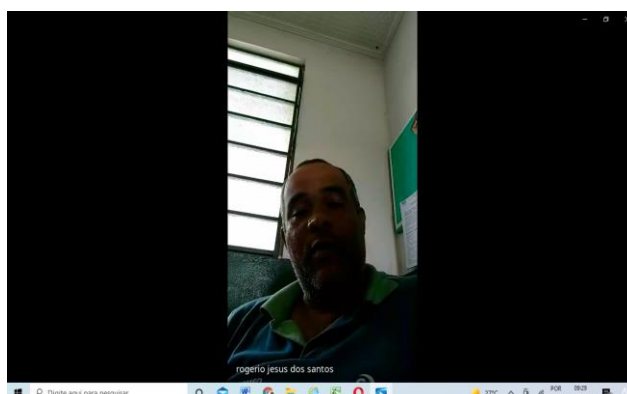
roda de conversa com os mesmos tópicos norteadores, mas dessa vez envolvendo toda a equipe de monitores da escola.

5.3 SEGUNDA RODA DE CONVERSA VIRTUAL – AMPLIADA COM A EQUIPE DE MONITORES, A DIREÇÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EFASA

Conforme já informado, os temas para essa segunda roda de conversa foram levantados com base no debate da primeira roda de conversa. Esses temas fazem parte do cotidiano pedagógico da EFASA, e entendemos que era necessário realizar um aprofundamento sobre eles, de modo a “preparar o terreno” para a terceira roda de conversa – sobre planejamento com base no modelo de plano de ensino-aprendizagem em Pedagogia da Alternância. Os temas abordados foram: a) plano de formação da EFASA; b) plano de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância e a interdisciplinaridade; c) Preparação para terceira roda de conversa (oficina prática de elaboração de planos de ensino). No final, concluímos que a terceira roda de conversa poderia ser presencial e envolver a gestão (coordenação pedagógica, coordenação agropecuária e direção escolar) e os monitores da EFASA.

A expectativa era que essa segunda conversa (Figura 10) pudesse avançar para um terceiro e último encontro com caráter mais prático, ou seja, no formato de uma oficina de elaboração de planos de ensino na perspectiva da Pedagogia da Alternância, visando contribuir e produzir conhecimentos que fossem ao encontro do avanço do ensino na EFASA, contextualizado no seu território de abrangência.

Figura 10 – Diretor da EFASA durante a segunda roda de conversa virtual



Fonte: Autor, 2021.

Durante a conversa, foi possível perceber que a equipe da EFASA é bastante reduzida, dificultando, assim, planejar e acompanhar, dentro do tempo de trabalho previsto, as atividades pedagógicas da escola, tais como: planejar e ministrar aulas em consonância com o plano de formação e o PPP da EFASA; acompanhar as atividades de produção agropecuária na propriedade; acompanhar o internato dos estudantes; acompanhar a execução das mediações didático-pedagógicas da Alternância. Diante disso, logo no início da roda de conversa ficou explícita a necessidade de se construir o plano de ensino visando organizar a formação dos estudantes e otimizar o tempo dos monitores.

Diante desses fatos, fica evidente a necessidade de implementar um sistema de planejamentos que vise trabalhar conteúdos curriculares de forma integrada entre as disciplinas. Tal iniciativa pode aperfeiçoar a prática docente do ponto de vista da organização e ao mesmo tempo garantir a eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, almejamos que a EFASA se torne referência nesse território (Rogério Jesus dos Santos, diretor da EFASA).

Ao longo da roda de conversa, os monitores afirmaram, que, ainda que parte da equipe tenha participado das capacitações e jornadas pedagógicas ofertadas pela AMEFA, o grupo apresentava dificuldades em relação ao planejamento e à execução das atividades na Pedagogia da Alternância.

As Jornadas Pedagógicas realizadas pela AMEFA trouxeram elementos importantes sobre o que deverá ser feito nas EFAs, no entanto ainda ficam algumas dúvidas no que diz respeito ao como fazer, ou seja, na operacionalização das práticas pedagógicas do dia a dia. Afirma ainda que precisa ser disponibilizado modelos ou documentos que retratam o passo a passo de como proceder a aplicação dos planos e aulas interdisciplinares (Raul Borges Filho, monitor da EFASA e coordenador agropecuário).

A expectativa dos monitores era que essas rodas de conversa pudessem trazer novos olhares para a prática docente desses profissionais e, conseqüentemente, melhorar a prática pedagógica no dia a dia na escola. Ter uma equipe comprometida, certamente, favoreceria um trabalho mais eficaz.

A Figura 11 mostra a participação dos monitores na segunda roda de conversa desenvolvida de forma virtual.

Figura 11 – Monitor Raul Borges Filho participando da segunda roda de conversa



Fonte: Autor, 2021.

Um desafio apontado pela equipe de monitores da EFASA é como e quando colocar em prática os conteúdos de forma que toda a equipe possa se envolver e desenvolver aulas integradas. Os docentes também têm dúvidas sobre a organização do plano de ensino, e essas dúvidas elencadas estão centradas no campo da organização do documento, apontando para conteúdos, metodologias, referências bibliográficas, entre outros itens necessários para a sua composição.

De que maneira podemos trabalhar um conteúdo de bovinocultura envolvendo as disciplinas do Ensino profissionalizante e da BNCC? Por exemplo, imaginemos que a equipe irá trabalhar com o tema de Plano de Estudo – Bovinocultura, o que cada disciplina deverá abordar? De que maneira abordar? (Rogério Jesus dos Santos, diretor da EFASA).

A seguir, apresentamos os temas abordados durante essa segunda roda de conversa. O conteúdo apresentado nos itens reflete diferentes olhares, ou seja, da equipe de monitores, da coordenação pedagógica e da direção da EFASA. Os participantes trouxeram contribuições para compreendermos como esses temas são trabalhados na escola, bem como as perspectivas e os desafios para os próximos anos na unidade de ensino.

5.3.1 Plano de formação da EFASA

A EFASA tem plano de formação elaborado com base em diagnósticos realizados com as famílias e os parceiros da EFASA. Esse documento tem a função de organizar a trajetória formativa observando as particularidades do território do Baixo Mucuri, local onde residem os jovens camponeses em formação na EFASA.

O plano de formação é o cartão de visita da EFA, representada pela experiência de vida dos jovens, por suas atividades e por suas responsabilidades familiares, sociais e profissionais. É constituído dos aspectos escolares formais que estão subordinados aos “controles” sociais externos à instituição escolar. O plano de formação constitui a organização da alternância, sendo um plano de trabalho com metas e ações articuladas para alcançar os objetivos da formação. É a expressão de uma política de formação, dentro de um ciclo-período, constituindo-se em um contrato entre o jovem em formação e as parcerias da formação: família, equipe de monitores, mestres de estágio e autoridade local ou regional (parte legal e político-administrativa).

A equipe de monitores relatou que, durante uma visita realizada pela equipe de assessores da AMEFA em 2020, foi apresentado o plano de formação da EFASA elaborado pela direção e pela equipe de monitores da escola, o qual foi bastante elogiado pelos assessores da AMEFA. O que acontece atualmente é que os monitores sentem dificuldades em transpor a teoria para a prática nas sessões escolares e na estadia meio socioprofissional.

A elaboração do Plano de Formação foi uma tarefa bastante proveitosa, acredita-se que a equipe conseguiu abrir a mente e ter o conhecimento básico através das contribuições da Manuela (Ex: Coordenadora pedagógica da EFASA) (Ruan Frantesco, monitor da EFASA).

Atualmente, a EFASA possui um plano de formação elaborado de acordo com as informações obtidas nas reuniões de diagnóstico realizadas. A expectativa é que esse documento possa inspirar os monitores na elaboração dos planos de ensino-aprendizagem.

5.3.2 Plano de ensino-aprendizagem em Alternância

O plano de ensino-aprendizagem é uma ferramenta indispensável para a organização e o planejamento do ensino em qualquer instituição. É uma ferramenta fundamental no trabalho pedagógico em Alternância. É nesse documento que se estabelecem os temas de formação para uma sessão escolar e a estadia socioprofissional para um determinado período avaliativo, uma sequência de alternância, um período bimestral ou trimestral na EFA; nele ainda é possível detalhar a metodologia, as referências bibliográficas, as avaliações, entre outros itens necessários para a concretização de um processo educativo em alternância.

A partir das falas dos monitores, observamos que o planejamento pedagógico, entre eles os planos de aulas, fluíram muito bem na inauguração da EFASA dentro de uma lógica individualizada, ou seja, cada monitor elaborava o seu plano conforme o seu conhecimento. Eles afirmam ainda que a tendência era aperfeiçoá-lo cada vez mais, no entanto, a pandemia de coronavírus (COVID-19) interrompeu o processo, impedindo o desenvolvimento dos planos de forma presencial. Também disseram que os planejamentos foram totalmente prejudicados, visto que se viram obrigados a estabelecer um ritmo e um modelo de ensino remoto que dificulta totalmente a execução das mediações didáticas da Pedagogia da Alternância.

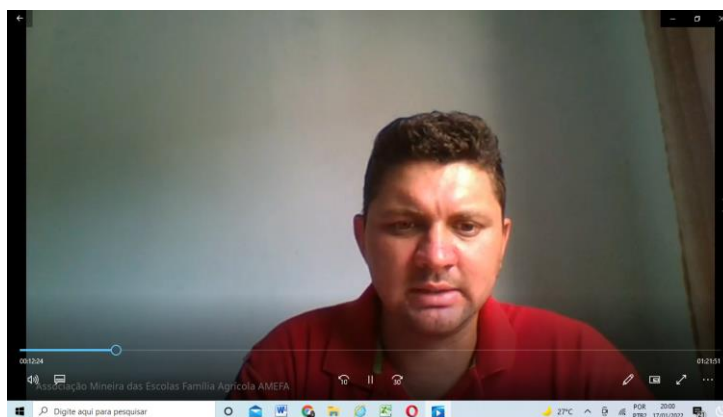
Os monitores demonstravam a todo momento na roda de conversa uma sensação de que a equipe não conseguia se contentar com a execução do planejamento básico. Eles afirmaram que precisavam ir além, pois sabiam da importância da EFA para o território. Essa preocupação com a melhoria da qualidade do ensino partia muito do diretor Rogério, embora os monitores apoiem e comunguem com a ideia da elaboração e da execução de um plano robusto de ensino.

Acredita-se que a EFASA esteja no caminho certo. A equipe está empenhada em fazer planejamentos coletivos e interdisciplinares, embora trabalhar na perspectiva interdisciplinar ainda seja um desafio que envolve conhecimento e dedicação. Disseram que esse quesito não é uma dificuldade somente da EFASA, pois em quase todas as EFAs, ou seja, no movimento da Pedagogia da Alternância como um todo, enfrentam-se dificuldades para planejar e desenvolver aulas interdisciplinares. Ainda, a interdisciplinaridade nas EFAs está ligada a diversos fatores, tais como tempo de dedicação de trabalho do monitor na EFA, formação dos monitores e tempo de planejamento entre as equipes pedagógicas, ou seja, a efetivação das reuniões pedagógicas semanais para avaliar e planejar juntos. Mas isso pode ser levado com um ponto de pauta para a equipe pedagógica da AMEFA.

É necessário que a EFASA empenhe-se em realizar pelo menos uma parte de conteúdos interdisciplinares dentro do planejamento pedagógico anual. Vale destacar que, à medida que forem sendo desenvolvidas práticas interdisciplinares, a tendência é que se ampliem e melhorem os planos e conseqüentemente contribua-se com a otimização do tempo dos monitores. Desse modo, haverá melhora na qualidade do ensino, promovendo uma educação contextualizada que valoriza as particularidades do território do Baixo Mucuri e do sul da Bahia.

A Figura 12 mostra o autor da pesquisa coordenando as atividades da segunda roda de conversa de forma virtual.

Figura 12 – Mestrando Ricardo Ferreira Vital no momento de coordenação da roda de conversa



Fonte: Autor, 2021.

Ainda que a EFASA possua uma equipe com formação e habilitação para o trabalho docente, percebemos a necessidade de um modelo de plano de ensino ou algo sistematizado que subsidie a equipe no planejamento das aulas, levando-se em consideração a interdisciplinaridade nos conteúdos curriculares. A equipe docente deseja ter um modelo de planejamento que possa ser adaptado para realidade local e possa abranger as mediações pedagógicas da Alternância e os conteúdos curriculares desenvolvidos de forma interdisciplinar.

O trabalho interdisciplinar exige tempo, esforço e dedicação da equipe de monitores para planejar e ministrar conteúdos de forma integrada. Conhecendo a realidade de composição da equipe pedagógica da EFASA, podemos afirmar que é quase impossível desenvolver toda a formação interdisciplinar durante as sessões escolares e a estadia do meio socioprofissional. Ainda que a equipe desenvolva um bom planejamento, alguns conteúdos tendem a ser trabalhados de forma individual ou descontextualizada. Vale ressaltar que a EFASA não dispõe de uma equipe de profissionais que trabalham integralmente, dificultando o desenvolvimento de atividades coletivas.

Diante desses fatos, definimos as seguintes questões: o que é possível ser feito, considerando que já temos na EFA um plano de formação elaborado com a participação das famílias e dos monitores? Como podemos dar continuidade e visibilidade às práticas interdisciplinares na EFASA? O que é possível fazer de interdisciplinar durante a quinzena na EFA? É possível fazer

quantas vezes por quinzena? Dentro de cada plano, quantas vezes é possível desenvolver a interdisciplinaridade? Mas, afinal, o que são aulas interdisciplinares e/ou interdisciplinaridade? Qual a diferença entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade? Essas e outras perguntas embasaram a discussão da nossa roda de conversa, ou seja, foram elementos nos quais centramos esforços no sentido de compreendermos o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem na EFASA e ao mesmo tempo colocar tais princípios em prática no dia a dia da instituição.

Pode-se afirmar que a interdisciplinaridade aponta para a interdependência, a interação e a comunicação existentes entre as disciplinas, buscando a integração do conhecimento em um todo harmônico e significativo, a exemplo da LDB (BRASIL, 1996). Ela acontece quando os conteúdos de várias disciplinas relacionam-se e proporcionam a ampla compreensão de um objeto estudado, não se restringindo a áreas afins.

A interdisciplinaridade deve permitir ao estudante fazer inferências e conexões entre os saberes, recorrendo aos conhecimentos das várias disciplinas para a compreensão do objeto de estudo, independentemente do número de áreas envolvidas. Ela parte de um planejamento coletivo para promover a integração de conhecimentos que pode ser organizado por assuntos ou por problemas da realidade etc.

Do ponto de vista epistemológico, consiste no método de pesquisa e de ensino voltado para a interação em uma, de duas ou mais disciplinas, num processo que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e formas de organizá-los e sistematizá-los no processo de elaboração do conhecimento (CASTRO, 2007, p. 2).

De acordo com Costa e Magni (2019), o conceito de interdisciplinaridade emerge no meio educacional e envolve a articulação de saberes e experiências no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de ações e práticas educativas entre os diversos campos do saber. Trata-se de uma forma de superar a abordagem tradicional de disciplinas fragmentadas que durante séculos fizeram da repetição e da memorização uma estratégia para a educação, frequentemente incapaz de atender às demandas de um ensino contextualizado.

Bochniak (1992) afirma que a interdisciplinaridade é a forma correta de se superar a fragmentação do saber instituída no currículo formal. Por meio dessa visão, ocorrem interações

recíprocas entre as disciplinas que geram a troca de dados, resultados, informações e métodos. Essa perspectiva transcende a justaposição das disciplinas; é um processo de coparticipação, reciprocidade, mutualidade e diálogo que caracteriza não somente as disciplinas mas também todos os envolvidos no processo educativo.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas sim de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista (BRASIL, 2000).

A Interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a Constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 2006, p. 89).

Vale destacar que o desenvolvimento de um conteúdo na perspectiva interdisciplinar deve ser pensado e planejado por uma equipe de educadores, reunindo um único tema e diversos olhares a respeito dele. Espera-se que a aula possa ser mais proveitosa e atrativa, prendendo a atenção dos estudantes e, conseqüentemente, estabelecendo maior compreensão dos conteúdos. A aula poderá ser organizada em momentos teóricos e práticos, e experimentos e observações também poderão compor a organização e o desenvolvimento de aulas interdisciplinares na escola.

A EFASA dispõe de excelentes espaços que permitem e facilitam a realização de atividades práticas como as unidades didáticas na propriedade “laboratórios naturais”, que proporcionam a construção de conhecimentos incríveis, principalmente no universo da agropecuária. Mas não só em termos de práticas profissionais, envolvendo igualmente parte da formação geral, o que poderia gerar atividades conjuntas, avaliações associadas entre áreas ou todas as áreas.

O diferencial do ensino da Pedagogia da Alternância na EFA é que ele é contextualizado, humanizado, compartilhado e construído de forma coletiva. Diante disso, acreditamos que as atividades interdisciplinares sejam mais uma ferramenta a auxiliar o alcance dos princípios e valores propostos.

Durante a roda de conversa, a monitora Maurina disse acreditar muito na proposta de atividades interdisciplinares, mas, ao mesmo tempo, demonstrou preocupação com o modo como fazer

isso na prática. Segundo ela, isso gera ansiedade, e a monitora tenta imaginar ainda como será a compreensão das aulas por parte dos estudantes; enfatiza que é um desafio importante a ser enfrentado, mas acredita que tem tudo para dar certo.

A discussão sobre como trabalhar de forma interdisciplinar nas EFAs de Minas Gerais é um tema antigo que vem sendo discutido em vários espaços formativos do movimento, porém ainda carece de sistematização e encaminhamentos para a sua realização. Existem alguns materiais, cartilhas, que relatam os instrumentos pedagógicos da Alternância, no entanto eles não aprofundam ou relatam experiências, planejamentos e desenvolvimento de aulas interdisciplinares.

Para o monitor Juan Franchesco, a não aplicação da interdisciplinaridade nas EFAs pode estar diretamente ligada à deficiência de referências que abordam o tema. Para ele, a partir do momento em que se obtiver um material sistematizado, as EFAs poderão mergulhar na metodologia e aplicá-la no dia a dia, o que pode trazer um diferencial para o ensino. Para esse monitor, um dos prejuízos em não elaborar planos de aula é que, com a saída do monitor da instituição, o dano é incalculável, uma vez que esses profissionais carregam consigo os planos individuais, deixando desfalcada a EFA. Quando entra outro profissional para atuar na docência, é necessário elaborar planos começando da estaca zero.

Ainda na roda de conversa, de acordo com o secretário Ronaldo, no dia a dia a interdisciplinaridade está presente o tempo todo – nos atos de brincar, trabalhar, aprender na prática, lutar diariamente, aprender a contar, aprender a liderar, aprender a conviver em grupo, perceber momentos de ganhos e perdas, entre outros. As brincadeiras da infância são o retrato da interdisciplinaridade mais fácil de perceber no nosso cotidiano.

Já na EFA no momento da formulação de uma ração, por exemplo, o jovem vai aprender sobre o plantio, colheita, cálculos de áreas, ângulos, sombras, medidas, pesos, cálculos matemáticos, informações nutricionais, elaborar relatórios técnicos etc. A interdisciplinaridade está presente nos pequenos detalhes e atos desenvolvidos no dia a dia da escola, muitas vezes deixamos passar despercebidos e muitas vezes nem valorizamos ou nos damos conta de que estamos mergulhados em práticas interdisciplinares (Ronaldo, secretário da EFASA).

A interdisciplinaridade acaba contribuindo para que o sujeito camponês que passa pela EFA seja formado integralmente e para que a ele seja proporcionada uma visão de mundo mais abrangente. Trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar não parece difícil, o desafio é

colocar no papel tudo aquilo que vivenciamos no dia a dia do nosso território e utilizar isso com os estudantes durante as aulas. Na Figura 13, é mostrada a participação dos monitores durante o debate na roda de conversa que trata sobre o tema.

Figura 13 – Secretário Ronaldo e monitor Raul Borges durante a segunda roda de conversa



Fonte: Autor, 2021.

5.4 TERCEIRA RODA DE CONVERSA – OFICINA PRÁTICA DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA

Propusemos dividir essa atividade em duas partes. Uma parte denominamos de fase de organização da terceira roda de conversa, e a outra parte discorre sobre a realização da terceira roda de conversa.

5.4.1 Organização da terceira roda de conversa: a oficina de elaboração do plano de ensino-aprendizagem

A proposta de realização da terceira roda de conversa ganhou forma entre os monitores no final da conversa. Ficou acertado que essa atividade aconteceria presencialmente na sede da EFASA. Foram convidados todos os membros do corpo docente: direção, coordenação pedagógica e equipe de monitores.

A ideia era que, no final da oficina prática de elaboração do plano de ensino-aprendizagem, escolhêssemos um dos planos de estudo do plano de formação da EFASA para servir de projeto-piloto. Esperávamos que com esse tema pudesse se iniciar o trabalho de construção de um plano coletivo de aulas interdisciplinares ou integradas, tendo por referência a temática do plano de estudo escolhido. Na prática, os docentes deveriam planejar uma ou mais aulas dentro de um

modelo apresentado que pudesse servir de referência para os monitores na organização dos planos de acordo com cada ano e cada série na escola.

Para a terceira roda de conversa (oficina presencial), era importante haver uma parte teórica sobre o tema e, na sequência, uma parte constituída de atividades práticas de construção dos planos interdisciplinares da Alternância. Além disso, precisávamos definir um tema de plano de estudo a ser utilizado como produto desta pesquisa. Uma vez construído e desenvolvido o plano na prática, a tendência era consolidar a EFASA no território como referência na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância. Assim, ficou combinado que, ao longo da terceira roda de conversa, os monitores deveriam elaborar os planos de ensino-aprendizagem por Alternância que seriam desenvolvidos nos primeiros meses de 2022 na EFASA. A partir daí, se a experiência fosse positiva, poderia ser compartilhada com o movimento das EFAs. A ideia era realizar uma construção coletiva envolvendo a equipe de monitores e a coordenação da escola.

A proposta apresentada para a EFASA, bem como as suas alterações do plano de ensino-aprendizagem na Alternância, deveriam apresentar os seguintes itens: componente curricular, carga horária na sessão escolar e na estadia no meio socioprofissional, nome do monitor responsável, ano de elaboração do plano, plano de estudo, alternância, ementa, objetivos, referências bibliográficas, atividades na sessão escolar e na estadia no meio socioprofissional e avaliação na estadia socioprofissional. As atividades na sessão escolar e na estadia no meio socioprofissional são organizadas em um quadro que contém os seguintes aspectos, colocados em colunas: número de aulas, datas, atividades a serem desenvolvidas, metodologia/recursos didáticos, materiais e atividades interdisciplinares.

Visando democratizar e construir uma proposta de forma coletiva, foi criada, durante a roda de conversa, uma página de arquivo de texto no Google Drive, compartilhada com todos os monitores, a direção e a coordenação da EFASA na condição de editores do documento. Tal iniciativa permitiria que os integrantes pudessem contribuir na elaboração da programação e dos conteúdos da próxima roda de conversa, que aconteceria de forma presencial.

Ao final, foi realizada uma avaliação na qual os monitores puderam expressar sentimentos relacionados ao desenvolvimento desta pesquisa na EFASA. Várias falas expressaram uma

avaliação positiva sobre as duas oficinas realizadas, e ao mesmo tempo apontaram para muitas expectativas para a próxima roda de conversa (oficina prática). A principal expectativa para esse encontro era de que a semana seria de fundamental importância para que a EFA pudesse avançar e aperfeiçoar o ensino e, conseqüentemente, melhorar a qualidade dos conteúdos para os jovens estudantes camponeses. “O futuro da EFASA depende completamente desse planejamento a ser desenvolvido durante a próxima roda de conversa (oficina prática)” (Rogério de Jesus Santos, diretor da EFASA).

5.4.2 A realização da terceira roda de conversa: a oficina de elaboração do plano de ensino-aprendizagem

A oficina aconteceu presencialmente na sede da EFASA no município de Serra dos Aimorés/MG e teve duração de 16 horas. O evento contou com a presença dos monitores, do secretário e da direção da escola. Na prática, essa terceira oficina teve, no primeiro momento, um debate sobre os temas já trabalhados na segunda roda de conversa, ou seja, foi um espaço para aprofundarmos os temas, e a partir daí partimos para a oficina para construção dos planos de ensino-aprendizagem em Pedagogia da Alternância.

No início do primeiro dia, apresentamos a programação elaborada com a participação coletiva dos monitores em um documento específico na plataforma Google Meet para os dois dias de trabalho. O coordenador e autor desta pesquisa fez a leitura do documento e deixou a palavra aberta para os demais participantes colocarem as suas opiniões e sugestões a respeito dele, levando em consideração que ainda poderia haver algo a ser incorporado na programação.

Participaram dessa roda de conversa 11 pessoas: Ricardo (pesquisador), Rogério de Jesus (diretor), Raul Borges (monitor de Administração e Economia Rural), Aline (monitora de Zootecnia), Maurina (monitora de Geografia), Sandra (monitora de Matemática), Jhuam Franchesco (monitor de Agricultura), Crislane (monitora de Sociologia e coordenadora pedagógica), Esdras (monitor de Português), Geovane (monitor de Informática), Vitor Eneas (monitor de Educação Física). Eles apresentaram e expressaram as suas expectativas referentes ao trabalho proposto para os dois dias de atividade.

A EFASA elegeu essa atividade como prioridade para essa data, por isso toda a equipe de monitores foi orientada e liberada para participar integralmente desse momento (Figura 14). Importante destacar que o envolvimento e a dedicação da equipe foram fundamentais para o sucesso do trabalho final, ou seja, a elaboração dos planos de ensino-aprendizagem.

Figura 14 – Equipe de monitores da EFASA durante a terceira roda de conversa



Fonte: Autor, 2021.

No primeiro momento da oficina, foi realizada uma “tempestade de ideias” com o objetivo de levantar informações a respeito do desenvolvimento do plano de formação e da realização de aulas/atividades interdisciplinares. Esse momento foi muito rico, pois permitiu aos monitores fazer uma socialização das práticas desenvolvidas ao longo dos anos, colocar as principais dúvidas a respeito do tema e construir ideias para subsidiar a montagem dos planos de ensino.

Na sequência, os monitores pontuaram a dificuldade em realizar planos e atividades interdisciplinares de forma coletiva, principalmente nos anos de 2020 e 2021. Tal fato acirrou-se pelo período de pandemia de coronavírus (COVID-19), que perdurou por muito tempo, impossibilitando contatos presenciais da equipe de monitores com os estudantes. Sendo assim, as atividades foram desenvolvidas de forma remota, ou seja, eram encaminhados materiais para os estudantes fazerem leituras e responderem aos questionários propostos.

Para nortear o debate inicial da oficina prática, diversas perguntas foram elaboradas a partir do debate estabelecido na segunda roda e sistematizado no documento compartilhado com os participantes pelo Google Drive. Durante a roda de conversa, os monitores apresentaram o cenário que vivenciaram durante os três anos de trabalho docente na escola. A oficina dividiu-

se em duas partes: um primeiro momento dedicado a debater os temas pedagógicos, e um segundo voltado para a elaboração do plano de ensino-aprendizagem.

Sobre o primeiro momento da terceira roda de conversa, apontaremos a seguir um panorama com a visão da equipe docente da EFASA.

5.4.3 A utilização do plano de formação no dia a dia da EFASA

O plano de formação é um documento que orienta o desenvolvimento das atividades pedagógicas na EFASA; é o currículo da formação em Alternância, construído com a participação da comunidade escolar, parceiros e simpatizantes da escola. Descreve os planos de estudo para cada série ou cada ano de formação, os componentes curriculares e as demais mediações didáticas da Pedagogia da Alternância, responsáveis pela realização das atividades e pelo cronograma de realização delas.

Importante observar que, para construir o plano, foi realizada uma reunião com as famílias dos estudantes da EFASA com o objetivo de recolher as principais demandas do território de abrangência dessas famílias. Os principais temas da comunidade são respeitados e pautados nesses planos, a fim de garantir que os planos de ensino e as aulas sejam realmente contextualizados com a realidade do território.

De acordo com os monitores, dificilmente eles utilizaram o plano de formação para elaborar as aulas nos anos de 2019, 2020 e 2021. Constatou-se que a pandemia de coronavírus afetou a utilização desse instrumento, pois na maioria das vezes os monitores encaminharam os trabalhos para os estudantes de forma mais resumida, o que permitiu a correção e a aplicação das avaliações. Os monitores afirmaram que o plano de formação é uma ferramenta fundamental que deve ser utilizada com mais ênfase assim que eles retornarem às aulas presenciais na EFASA.

Alguns monitores relataram que, durante o período em que as aulas aconteciam de forma presencial, por mais que eles ainda não tivessem conhecimento para trabalhar com plano de formação, mesmo assim era possível utilizar um pouco da estrutura dessa ferramenta para subsidiar as aulas. Os monitores afirmaram ainda que o fato de a escola receber os estudantes

novatos em meio à pandemia deixava os estudantes distantes da estrutura física de EFA e do contato presencial com os monitores, dificultando o entendimento desses estudantes sobre as mediações pedagógicas.

5.4.4 As mediações didático-pedagógicas da Alternância e o planejamento das aulas

O objetivo desse tema era compreender como os monitores utilizam as mediações pedagógicas da Alternância para subsidiar a elaboração do planejamento das aulas. Além disso, esse tópico visa compreender o nível de entendimento dos monitores a respeito das mediações da Pedagogia da Alternância.

De acordo com os monitores, quando estavam trabalhando de forma presencial, era mais fácil fazer esse trabalho de forma coletiva e dialogada com ações integradas de acordo com o plano de formação. Naquele período, os profissionais encontravam-se diariamente na sede da EFASA para planejar e aplicar as aulas. Com o avanço da pandemia de COVID-19, houve um distanciamento entre os membros da equipe, o que afetou diretamente os trabalhos e comprometeu as mediações pedagógicas. Lembramos que a pandemia iniciou concomitantemente às atividades da EFASA. Diante disso, pode-se afirmar que o desenvolvimento das práticas pedagógicas da Alternância, que compreende a formação nos dois espaços formativos (sessão escolar e meio socioprofissional), foi fortemente comprometido, uma vez que todo o itinerário formativo é pensado e formatado para a execução de forma presencial. Os monitores relataram que, no período, utilizaram as mediações pedagógicas apenas no momento da tutoria realizada entre monitores e estudantes. Naquele contexto, foi possível identificar junto aos educandos as principais dificuldades enfrentadas no dia a dia da família ou da comunidade, bem como as dificuldades de assimilação do conhecimento.

Outra questão apontada pelos monitores é que os planos de estudo estão organizados de uma maneira que dificulta o acompanhamento, a operacionalização e a conclusão dos trabalhos propostos durante a sessão escolar. São muitos os planos de estudo para serem trabalhados durante o ano letivo; sendo assim, não é possível concluí-los com a qualidade esperada. A cada duas sessões escolares, um plano de estudo é submetido para estudo em cada turma de estudantes. Para os monitores, é necessário que se faça a integração dos planos, de modo a aperfeiçoar a aplicação deles durante as aulas.

Finalmente, pode-se constatar que a utilização das mediações pedagógicas da Alternância ainda fica a desejar no que diz respeito ao planejamento das aulas. Em outras palavras, as aulas acontecem, na maioria das vezes, desconectadas dessas mediações, o que, na avaliação da equipe, é algo que precisa ser repensado e alterado no cotidiano pedagógico da EFASA. Em seguida, na Figura 15, vemos a participação coletiva dos monitores durante a oficina prática.

Figura 15 – Equipe de monitores da EFASA durante a roda de conversa (oficina prática de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem)



Fonte: Autor, 2021.

5.4.5 O entendimento dos monitores sobre interdisciplinaridade

Os monitores foram unânimes em afirmar que consideravam positivo trabalhar alguns conteúdos/temas na perspectiva interdisciplinar na EFA. Segundo eles, em conversas com os estudantes, eles conseguem conciliar o conteúdo das aulas com a vivência prática do dia a dia na família ou na comunidade. Afirmam ainda que os estudantes não conseguem perceber o sentido dos conteúdos das disciplinas quando estas são trabalhadas de forma isolada. Já quando os monitores planejam e desenvolvem os conteúdos de um jeito que as disciplinas integram-se (interdisciplinares), facilita-se a compreensão dos conteúdos pelos estudantes.

Um apontamento importante feito pelo monitor Esdras durante a roda de conversa é de que a equipe de monitores precisa ficar atenta à formação que a EFASA propõe (Ensino Médio Profissionalizante – Técnico em Agropecuária). Para ele, isso significa que é importante enfatizar tanto as questões voltadas para a formação técnica quanto os conteúdos da BNCC que influenciam diretamente na escolha dos estudantes, como a de fazer um processo seletivo, o ENEM, um vestibular etc.

Na visão da monitora Sandra, a interdisciplinaridade é a solução, porém enfrentam-se muitas dificuldades, como a falta de materiais didáticos. Segundo ela, planejar aulas com materiais que muitas vezes são livros obsoletos das escolas estaduais e/ou apostilas baixadas da internet dificulta o trabalho. Outro fator que deve ser destacado é que a EFASA demanda muito tempo da equipe de monitores com diversas atividades além das aulas, e, portanto, falta tempo para investir em planejamentos coletivos e desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Isso é um aspecto importante a ser discutido pela equipe pedagógica da EFASA. Durante a oficina (Figura 16), foi apresentada uma dúvida dos monitores sobre forma de realizar a interdisciplinaridade. Quantas disciplinas devem se envolver no planejamento de aulas interdisciplinares? Entendemos que não há uma regra em relação a esse aspecto. O importante é identificar perspectivas para tratamento do conteúdo a ser abordado.

Figura 16 – *Selfie* com a equipe de monitores da EFASA durante a roda de conversa (oficina prática de elaboração dos planos de ensino em Alternância)



Fonte: Autor, 2021.

Para a monitora Marilda, realizar a interdisciplinaridade de forma *on-line* estava sendo uma tarefa bastante desafiadora. Foram feitas várias tentativas de planejamentos nesse sentido, no entanto, eles não surtiram os efeitos esperados. Considerando que as aulas foram ministradas de modo virtual durante o período de pandemia, não foi estabelecido ou vinculado um momento específico para o planejamento delas, dificultando o diálogo entre os membros da equipe de monitores. Afirma ainda que é necessário conhecer o planejamento dos colegas para identificar uma conexão entre as disciplinas.

O monitor Raul optou por exemplificar a interdisciplinaridade recorrendo a fontes de internet e apresentou seguinte explicação:

Multidisciplinaridade – É a metodologia em que cada disciplina está voltada para a aplicação do mesmo conteúdo. Exemplo: Imagine uma mão aberta com três bolinhas de massinhas de cores vermelha, amarela e verde. De acordo com ele, a mão significa o conteúdo e cada uma dessas bolinhas são as disciplinas. Interdisciplinaridade – É a metodologia onde as disciplinas estão a serviço de um conteúdo. A partir do momento em que se amassam as três bolinhas de cores vermelha, amarela e verde e forma-se apenas uma bola, a mesma obviamente ficará de tamanho maior e de coloração cinza (Raul Borges, monitor da EFASA).

Para o mesmo monitor, é necessário elaborar um material que possa contribuir para as aulas interdisciplinares. Para tanto, faz-se necessário que o setor agropecuário da EFASA possa dar o ponto de partida, por serem as disciplinas principais e da BNCC integram-se aos planejamentos das disciplinas da parte profissionalizante. A fim de alcançar isso, é necessário estabelecer diálogo entre os monitores para compreenderem e planejarem juntos, mas o fator limitante é a sobrecarga de funções na escola. Na tentativa de resolver essa situação, torna-se necessário estabelecer, no planejamento anual da EFASA, datas específicas ao longo do ano para que os monitores possam se reunir e elaborar os planos de aulas interdisciplinares. É desejável que se determine pelo menos um dia no início de cada período avaliativo para a elaboração dos planos de ensino-aprendizagem de forma coletiva. É indispensável que essa reunião seja assessorada pela coordenação pedagógica, pela coordenação agropecuária e pela direção da EFASA.

Atualmente, a EFASA realiza apenas uma reunião de duas horas a cada 15 dias para discutir todos os assuntos que envolvem diretamente a escola, ou seja, são abordados temas pedagógicos e administrativos, o que afeta a qualidade do debate, uma vez que o tempo não é suficiente para esgotar os assuntos propostos. Diante disso, percebe-se que o planejamento pedagógico fica parcialmente comprometido, e isso força os monitores a realizarem práticas pedagógicas individualizadas e, muitas vezes, desconectadas da realidade apresentada nas pesquisas de plano de estudo.

5.4.6 O planejamento das aulas na EFASA

A partir dessa roda de conversa, identificamos que, ao longo desses anos de funcionamento, a EFASA não orientou efetivamente os seus profissionais para a elaboração de planos de ensino-aprendizagem, ou seja, não existia ainda na EFA uma cultura de elaboração e de monitoramento dos planos. Nesse caso, os monitores trabalhavam seguindo as orientações do plano de formação de maneira individualizada.

A monitora Marilda relata que ficou perdida quando iniciou as atividades na EFASA, pois não tinha uma orientação de como proceder no planejamento das aulas. Muitas vezes, os monitores apresentam apenas apostilas feitas para trabalhar os conteúdos de acordo com a série ou o ano de formação; há, ainda, aqueles que trabalham apenas com o livro didático.

Diante desses aspectos, a direção da EFASA e a equipe de monitores sugeriram que a oficina poderia contribuir para elaboração e efetivação de planos de ensino. Estes seriam desenvolvidos e, conseqüentemente, adaptados e adotados pela EFA. Para a elaboração do primeiro plano, foi escolhido o primeiro tema do plano de estudo do 1º ano. A expectativa era de que esse primeiro modelo-piloto pudesse servir de inspiração para a elaboração de novos planos e de que a equipe técnica da EFASA pudesse elaborar planos para todos os anos de formação. Tal atividade futura será coordenada e orientada pela coordenação pedagógica, que também terá o papel de fazer o monitoramento referente ao desenvolvimento desses planos.

Segundo o monitor Juan Franchesco, quando a EFA iniciou as atividades, a ex-coordenadora pedagógica Manuela tinha uma preocupação em dar vida a tudo que fosse necessário nesse contexto da Pedagogia da Alternância, principalmente por ser um projeto jovem e com grandes perspectivas de expansão e de referência para o território. E assim foi feito. O plano de formação foi organizado de maneira que todas as disciplinas que compõem a matriz curricular de formação e as mediações pedagógicas da Alternância fossem contempladas. Entretanto, com a saída da referida coordenadora pedagógica da EFASA, os monitores ficaram órfãos de acompanhamento e orientação, o que afetou diretamente a qualidade da execução do plano de formação ao longo dos últimos três anos.

Os monitores sugeriram que sejam constituídos grupos entre os docentes das EFAs de Minas Gerais com o objetivo de produzir material didático que dê conta de orientar as aulas interdisciplinares nas escolas. Importante destacar que o movimento das EFAs carece de materiais que abordam esse tema, e, portanto, esta pesquisa pode vir a contribuir para um debate mais robusto e estimular outros monitores a pesquisarem e produzirem conhecimentos sobre outros temas que envolvem diretamente a Pedagogia da Alternância. Para o monitor Raul, é essencial que se faça um questionário para ser respondido pelos monitores das EFAs mineiras, visando levantar informações a respeito da prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

5.4.7 Estratégias e materiais utilizados nos planos e nas aulas

Nesse período de três anos de funcionamento da EFASA, sendo o primeiro ano de aulas presenciais e os dois últimos anos de aulas *on-line*, os monitores utilizaram livros, programas de computador, apostilas, entre outros recursos que sempre davam ênfase aos conteúdos da BNCC e pouco exploravam os temas da formação profissionalizante. Os docentes perceberam que os alunos tinham muita dificuldade com o ensino remoto e notaram falta de comprometimento, o que levou a um baixo rendimento e desestimulou os estudantes.

De acordo com o diretor da EFASA, as estratégias utilizadas no período de pandemia resumiram-se em um material impresso que era distribuído para os estudantes e, posteriormente, recolhido para ser corrigido pelos monitores. Ele declarou também que a escola não oferece condições para melhoria da qualidade dessa relação, além de muitos estudantes morarem longe da escola, fato que comprometia a distribuição do material didático.

Os monitores ressaltaram que, durante o ano de 2019, no qual as aulas eram presenciais, foi possível utilizar estratégias que, na visão deles, impactaram positivamente a formação dos jovens. Entre elas podem-se destacar: aulas teóricas, aulas práticas interdisciplinares, leituras de documentos, filmes, documentários, visitas em propriedades, intervenções externas, rodas de conversa, trabalhos em grupo, entre outros.

Durante a roda de conversa (Figura 17), ficou nítido que os monitores entenderam que a equipe docente da EFASA precisa ser contratada para trabalhar em período integral, porque isso garantiria tempo hábil para planejar, estudar, ministrar as aulas, escolher materiais que potencializam as aulas e, assim, aperfeiçoar a prática pedagógica. Os monitores declararam que, para trabalhar na EFA desenvolvendo toda a formação com base na Pedagogia da Alternância, é imprescindível que a equipe trabalhe integralmente e, além disso, seja composta de profissionais dinâmicos capazes de construir o conhecimento em conjunto, ouvindo e refletindo a realidade do território.

Figura 17 – Monitores da EFASA participando da terceira roda de conversa (oficina prática de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem)



Fonte: Autor, 2021.

5.4.8 Dificuldades encontradas na elaboração dos planos de aula na EFASA

As principais dificuldades apontadas pelos monitores são: a) falta de tempo para elaboração de planos de aula individuais, coletivos/interdisciplinares; b) ausência de um quadro de horários que permita desenvolver as aulas interdisciplinares. Os monitores apontam para adaptações nesses quadros, para que sejam elaborados antecipadamente e possam prever momentos para a realização de planejamentos. Um apontamento importante que surgiu durante esse debate é que a direção e a coordenação pedagógica da EFASA poderiam determinar, no seu cronograma e/ou no seu planejamento, espaço e tempo reservados para os monitores elaborarem os planejamentos, inclusive de maneira integrada e coletiva.

5.4.9 Análise do plano de ensino-aprendizagem em Alternância

Na primeira parte da roda de conversa, ou seja, no primeiro dia, foi feito um aprofundamento sobre o tema plano de ensino-aprendizagem em Alternância. Esse momento consistiu em uma exposição dialogada com os monitores. Na oportunidade, foi possível utilizar como subsídio uma apresentação de *slides* no PowerPoint, na qual o pesquisador foi mostrando o conteúdo. Posteriormente, foi realizado um debate entre os monitores.

Essa parte inicial de aprofundamento foi muito importante para que os monitores tivessem a oportunidade de conhecer, compreender e internalizar informações sobre o plano de ensino. Foi um momento rico, com imersão nos detalhes desse instrumento, perpassando por cada parte do material. Participaram da exposição os monitores da BNCC e os monitores que trabalham com

as disciplinas da parte profissionalizante do curso técnico em Agropecuária, além da coordenação pedagógica e da direção da EFASA.

No primeiro momento, foi apresentada a proposta de estrutura de um documento referência (modelo de plano de ensino-aprendizagem em Alternância), material orientado pela AMEFA. A explicação permitiu que o pesquisador detalhasse o passo a passo da elaboração do plano, bem como os conteúdos indispensáveis para compor esse documento. Foi um momento de debates produtivos e muito importante para tirar as dúvidas dos participantes acerca desse instrumento de planejamento.

No decorrer da oficina, ficou decidido que a equipe de monitores construiria um plano de ensino-aprendizagem de cada componente curricular referente ao primeiro período avaliativo da turma do primeiro ano. A ideia inicial era que esse plano pudesse inspirar a equipe a elaborar os outros planos referentes aos períodos avaliativos de cada ano e cada turma em formação na EFASA.

Para a elaboração desse documento, foi necessário que a equipe de monitores recorresse ao plano de curso e especialmente às ementas do curso, aos planos de aulas de anos anteriores, às anotações de aulas, entre outros. Os documentos foram consultados na iminência de contribuir com a construção do documento plano de ensino-aprendizagem em Alternância. Durante a execução do trabalho prático, a equipe subdividiu-se em pequenos grupos no intuito de facilitar a elaboração e promover o planejamento de forma integrada.

A metodologia para construir os planos de ensino em grupo foi fundamental, pois permitiu sintonia e integração entre os monitores, que puderam trocar experiências sobre os conteúdos trabalhados nas respectivas disciplinas e dialogar para planejar inclusive aulas integradas. Dessa maneira, na execução prática seria possível desenvolver a interdisciplinaridade.

5.4.10 Um modelo apropriado para o plano de ensino-aprendizagem em Alternância

Apresentamos um modelo apropriado como estratégia para colocar o processo de ensino-aprendizagem em Alternância em prática e capaz de permitir um processo de práxis educativa

na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Importante destacar que, no apêndice D desta dissertação, está disponibilizado um plano elaborado durante a terceira roda de conversa.

MODELO DE PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA ADAPTADO PARA A REALIDADE DA EFASA

Logo da EFA

Nome da EFA

PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA

Componente curricular: _____

Carga horária: SE: ____ MSP: ____ Total: _____

Monitor(a): _____

Turma: _____

Ano: _____

Plano de estudo:

Alternância/data:

Ementa:

Objetivos:

Referências

ATIVIDADES NA SESSÃO ESCOLAR

| Data/n. de aulas | Atividades | Metodologia | Interdisciplinaridade* Mediações pedagógicas** |
|------------------|------------|-------------|---|
| | | | |

* Pontos de relação com outras áreas...** Pontos de aprofundamento do PE; visita de estudo, intervenção externa.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

AVALIAÇÃO NA SESSÃO ESCOLAR

| Atividades | Interdisciplinaridade Mediações pedagógicas | Data |
|------------|--|------|
| | | |
| | | |

ATIVIDADES NA ESTADIA SOCIOPROFISSIONAL

| Data/n. de aulas | Atividades | Metodologia | Interdisciplinaridade Mediações pedagógicas |
|------------------|------------|-------------|--|
| | | | |
| | | | |

AVALIAÇÃO NA ESTADIA SOCIOPROFISSIONAL

| Atividades | Interdisciplinaridade Mediações pedagógicas | Data |
|------------|--|------|
| | | |
| | | |

Serra dos Aimorés, de de

Monitor(a/as/es)

Coordenador(a) pedagógico(a)

Os itens a seguir são propostas de elementos fundamentais que deverão compor o plano de ensino-aprendizagem em Alternância de uma EFA. Deverão ser modificados ou adaptados à medida que a escola faz uma avaliação do plano de formação e percebe a necessidade de tal mudança. São eles:

- ✓ componente curricular;

- ✓ carga horária;
- ✓ monitor responsável;
- ✓ turma;
- ✓ ano de formação;
- ✓ descrição do plano de estudo a ser trabalhado no plano de ensino;
- ✓ ementa;
- ✓ objetivo;
- ✓ referência bibliográfica;
- ✓ atividades na sessão escolar (número de aulas, conteúdos programados, atividades, metodologias, interdisciplinaridade e mediações didático-pedagógicas);
- ✓ avaliação na sessão escolar (conteúdos, atividades, interdisciplinaridade e mediações didático-pedagógicas);
- ✓ atividades na estadia socioprofissional (conteúdos programados, atividades, metodologias, interdisciplinaridade e mediações didático-pedagógicas);
- ✓ avaliação na estadia socioprofissional (conteúdos, atividades, interdisciplinaridade e mediações didático-pedagógicas).

No final da oficina, foram elaborados nove planos de ensino de disciplinas da BNCC (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Informática, Sociologia e Educação Física) e da área profissionalizante (Zootecnia, Administração e Economia Rural e Agricultura).

Importante destacar que, durante a oficina, não foi possível elaborar planos de ensino para todos os componentes curriculares da matriz da EFASA. Isso se justifica pelo fato de os monitores assumirem mais de uma disciplina, impossibilitando assim a realização de mais de um plano durante esse tempo. Portanto, foi necessário definir alguns componentes – que na prática são os já mencionados anteriormente.

A ideia inicial era de que, assim que terminássemos os planos, cada grupo apresentasse o plano para ser discutido na plenária com os demais. Entretanto, em função do tempo, não foi possível que todos apresentassem. A monitora Sandra (Figura 18), voluntariamente, apresentou o seu trabalho e expôs a experiência adquirida durante a elaboração do plano de ensino. A partir da sua explanação, foi possível entender as principais dificuldades enfrentadas durante o trabalho

prático. Foi um momento rico de debates, proporcionando uma troca de experiência entre os membros da equipe docente da EFASA.

Figura 18 – Monitora Sandra apresentou o plano de ensino-aprendizagem de Matemática durante a roda de conversa (oficina prática)



Fonte: Autor, 2021.

Tínhamos a expectativa de que os planos de ensino elaborados pudessem ser trabalhados na prática durante o primeiro período avaliativo de 2022, com a turma do primeiro ano da EFASA. Foi solicitado à direção e à coordenação pedagógica que fizessem, ao final daquele período, uma avaliação da aplicação do plano nessa experiência-piloto. A avaliação permitirá uma análise dos planos, apontando os avanços e desafios na implementação dessa ferramenta. A partir disso, esperamos que a equipe possa fazer os ajustes e tornar essa experiência inicial um exemplo para a construção de futuros planos de ensino-aprendizagem na EFASA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de fundo desta pesquisa foi refletir sobre o processo de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem da EFASA, de modo a orientar os envolvidos nesse processo a elaborar planos em consonância com o PPP na perspectiva da Pedagogia da Alternância. A pesquisa apresentou como objetivo principal desenvolver uma análise e uma reflexão sobre uma experiência de elaboração de planos de ensino-aprendizagem, na abordagem da Pedagogia da Alternância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida na EFASA, na qual se buscou dialogar e envolver a direção e a equipe de monitores dessa escola em todo o processo.

Ao final, pela metodologia da pesquisa-ação, o grupo compreendeu a importância do planejamento de ensino-aprendizagem e um modelo foi experimentado. Os monitores da EFASA compreenderam que o trabalho coletivo e o tempo dedicado ao planejamento semanal e em equipe, com o uso de um artefato apropriado, podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais interdisciplinar, bem como mais coerente com os propósitos da Pedagogia da Alternância, articulando os saberes da experiência com os da ciência, unindo escola, família, comunidade, trabalho, vida e educação.

A pesquisa encerra o seu ciclo e aponta alguns caminhos, mas não está concluída. Os pontos não aprofundados e as questões suscitadas podem ser mais bem examinados em outros trabalhos. Por exemplo, o trabalho colaborativo, tão necessário para um processo de ensino interdisciplinar, é uma das pontas que ficaram soltas e que merece mais estudos por sua relevância.

De acordo com os dados já levantados, tanto na fase de análise de documentos quanto na fase de realização das rodas de conversa com os docentes e gestores da EFASA, a pesquisa apresentou resultado satisfatório, uma vez que foi possível elaborar um produto esperado para orientar a construção dos planos de ensino-aprendizagem em Alternância. Ressaltamos que nove planos foram construídos e estão aptos para serem experimentados ainda no primeiro trimestre de 2022. Por outro lado, não foi objetivo desta pesquisa avaliar a implementação dos planos de ensino elaborados. Sugerimos, portanto, que os resultados da experimentação dos planos de ensino-aprendizagem elaborados ao longo deste estudo possam inspirar outras

pesquisas na EFASA, de forma a contribuir com a organização do planejamento pedagógico dessa instituição, dando continuidade ao processo de aprimoramento pedagógico dela.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, esta pesquisa contou com duas metodologias específicas para elaboração e formatação do produto final: análise de documentos e rodas de conversa. Observamos que uma metodologia complementou a outra no que diz respeito à arte da pesquisa-ação, o que permitiu chegarmos no final com um “produto elaborado” e com possibilidades para o fortalecimento de práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Quanto à análise de documentos, dela foi possível extrair pontos fundamentais que envolvem a formação em Alternância em nível municipal, estadual, nacional e mundial. Destacamos que os documentos da EFASA trouxeram elementos fundamentais para compreendermos as principais motivações que levaram o grupo de parceiros e simpatizantes a criarem a EFASA no município de Serra dos Aimorés.

A análise de documentos foi a base para estruturar este trabalho, uma vez que a leitura minuciosa dos documentos da EFASA fundamentou a pesquisa e evidenciou o objetivo principal dessa escola. Igualmente demonstrou a organização do ensino para que de fato pudesse alcançar a formação de qualidade de jovens camponeses e, conseqüentemente, favorecer mudanças no cenário educacional e agrícola do território de abrangência da escola.

A metodologia roda de conversa também contribuiu de forma significativa para a obtenção do resultado alcançado. Foram três rodas de conversa: as duas primeiras desencadearam debates mais teóricos e aprofundamento e contextualização dos temas; já a terceira roda aconteceu em dois dias, de forma mista, intercalando debates conceituais e vivenciais com uma oficina para construção de plano de ensino-aprendizagem em Alternância.

Durante os momentos em que realizamos as rodas de conversa, ficou nítida a preocupação da equipe de monitores com o futuro da EFASA, pois eles demonstravam a todo o momento a necessidade de fazer planejamentos pedagógicos e implantar ações que visassem melhorar a qualidade do ensino na escola. O que chamou muita atenção durante as oficinas foi o comprometimento e a responsabilidade com os quais os docentes encararam os trabalhos de formação, os debates e a elaboração do produto esperado.

O plano de ensino elaborado pode inspirar os monitores a elaborarem os demais planos para os outros períodos avaliativos e, conseqüentemente, permitir a organização do trabalho docente dos profissionais. O plano traz uma organização que permite fazer uma interligação entre o tema a ser estudado e os temas e mediações didático-pedagógicas da Alternância. Esperamos que, uma vez consolidada a prática de realização deste trabalho, seja facilitada atuação dos monitores e aperfeiçoada a qualidade no ensino ofertado. Além disso, temos a expectativa de que, até o final de 2022, essa ferramenta de planejamento já terá sido experimentada e adaptada para ser divulgada entre o movimento das EFAs em Minas Gerais, de modo que as escolas possam utilizá-lo de forma integral, parcial ou adaptada nas rotinas pedagógicas das EFAs.

Vale ressaltar ainda que seria importante descrever o resultado da aplicação do plano de ensino para a turma do 1º ano de 2022, apresentando as principais impressões dos monitores com relação ao trabalho. A partir dessa visão dos docentes, poderá ser possível desenvolver ações de melhoria no documento, visando aperfeiçoar cada vez mais a essência dessa ferramenta. No entanto, não será possível desenvolver todo esse processo ainda no mestrado, pois não haverá tempo suficiente para concretizar todo esse trabalho. Nesse sentido, afirmamos que este estudo poderia ter se concretizado de forma que pudesse sistematizar as percepções dos docentes referentes à elaboração e à utilização dos planos de ensino na EFASA, entretanto, devido ao tempo de duração do mestrado, deixaremos isso para uma próxima pesquisa.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar a importância, durante todo o processo de desenvolvimento desta dissertação, da equipe de monitores, que participou ativamente das rodas de conversa, e da direção da EFASA, que disponibilizou os documentos para a análise. Destacamos que as metodologias iluminaram a trajetória desta pesquisa de maneira que, no final, conseguimos concretizar a elaboração dos planos de ensino-aprendizagem. Essa construção colaborativa com toda a equipe e a direção pode servir de exemplo para o movimento das EFAs em Minas Gerais. Assim, o modelo do plano de ensino-aprendizagem em Alternância aqui desenvolvido fica como uma possível base do planejamento de aulas em Pedagogia da Alternância nas EFAs de Minas e, quem sabe, de outros lugares do Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JUNIOR, Orlando Gomes de. **Módulo II: Planejamento de Ensino**. Belo Horizonte: 2005.
- AMEFA. **Associação Mineira Das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA**. 2022. Disponível em: <https://amefa.wordpress.com/>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2).
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BEGNAMI, J. B. O Plano de Formação dos CEFFAs. *In*: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (org.). **Formação Pedagógica Inicial de Monitores: Dossiê II, Módulo IV**. Brasília, DF: UNEFAB/Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs do Brasil, 2003. p. 15-30.
- BEGNAMI, J. B.; BURGHRAVE, T. **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013.
- BENISIO, D. J. **Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por Alternância no Brasil**. Produto – Edital nº 05/18 – SECADI/MEC – Projeto 914BRZ1148. 2018.
- BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.
- BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA Brasília, 4 de novembro de 2010. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1071, de 20 de novembro de 2015.** Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias do campo, conforme o disposto no inciso II do § 1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

CASTRO, C. A. Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)*, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. p. 1-16.

COSTA, N. M. L. da; MAGNI, R. J. M. A Prática Pedagógica e a Interdisciplinaridade. *In: Seminário de Boas Práticas MMR*, 3., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anhanguera, 2019. p. 1-47.

EFASA. **Plano de curso.** Serra dos Aimorés: EFASA, 2022.

EFASA. **Plano de formação.** Serra dos Aimorés: EFASA, 2021.

EFASA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Serra dos Aimorés.** Serra dos Aimorés: EFASA, 2018.

ELIA, M. da F.; SAMPAIO, F. F. Plataforma Interativa para Internet (PII): Uma Proposta de Pesquisa-Ação a Distância para Professores. **Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação (SBIE)**, Porto Alegre, p. 247-252, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia de Pesquisa Científica:** apostila Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UEC), 2002.

FREITAS, G. V. **Formação em Pedagogia da Alternância**: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do Médio Jequitinhonha – MG. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local**: o Movimento Educativo dos CEFFAS no Brasil. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun**: onde começou a pedagogia da alternância. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOLLING, E. G.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

LONGHI, K. L. B.; PAGEL, S. R. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 173-178, jul./dez. 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual n. 43.978, de 3 de março de 2005**. Regulamenta a Lei nº 14.614, de 31 de março de 2003, que institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2005a.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual n. 44.984, de 19 de dezembro de 2008**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual n. 46.888, de 17 de novembro de 2015**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2015.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 14.614, de 31 de março de 2003**. Institui o programa de apoio financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2003.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG n. 684, de 4 de julho de 2005**. Regulamenta o pagamento de bolsas aos alunos, de que trata o Programa de Apoio Financeiro às Escolas

Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005b.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NOÉ, M. Plano de Curso. **Canal do educador**, [s. l.], 2002. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/plano-curso.htm>. Acesso em: 28 jul. 2022.

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

QUEIROZ, J. B. P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. A Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018.

ZAMBERLAN, S. **“O Lugar da Família na Vida Institucional da Escola-Família”**: participação e relações de poder. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

APÊNDICE A – ITENS ORIENTADORES DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

Itens orientadores da primeira roda de conversa:

- 1) Projeto político-pedagógico da EFASA.
- 2) Plano de formação da EFASA.
- 3) Plano de ensino na Pedagogia da Alternância.
- 4) Realização de aulas teóricas e práticas interdisciplinares.
- 5) Aplicação das Mediações Didático-Pedagógicas da Alternância.
- 6) Coordenação pedagógica da EFASA.
- 7) Monitores/perfil e envolvimento com a Pedagogia da Alternância.

APÊNDICE B – ITENS ORIENTADORES DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA

Itens orientadores da segunda roda de conversa:

- 1) Plano de formação da EFASA.
- 2) Plano de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância e a interdisciplinaridade.
- 3) Preparação para terceira roda de conversa (oficina prática de elaboração de planos de ensino).

APÊNDICE C – PERGUNTAS ORIENTADORAS DA TERCEIRA RODA DE CONVERSA

Perguntas orientadoras utilizadas na terceira roda de conversa (oficina de elaboração do plano de ensino-aprendizagem):

- 1) O que é o plano de formação da EFASA?
- 2) Utilizamos esse plano para elaborar as aulas teóricas e práticas?
- 3) Em que medida você utilizou as Mediações Pedagógicas da Alternância para embasar o planejamento das aulas?
- 4) O que sabemos sobre interdisciplinaridade? Utilizamos na nossa EFA? Quando e como? Dê um exemplo.
- 5) De que forma planejamos as aulas na EFASA? Com que frequência você planeja as aulas?
- 6) Quais metodologias e materiais são utilizados nos planos e no desenvolvimento das aulas?
- 7) Indique quais dificuldades você encontra na elaboração dos planos de aula.
- 8) Você já propôs alguma atividade que envolvesse mais de uma disciplina? Se sim, foi tranquila a realização da atividade? Se não, quais dificuldades foram encontradas?

APÊNDICE D – PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA**PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA**

Componente curricular: Agricultura

Carga horária: SE: 20 MSP: 16 Total: 36

Monitor(a): Juan Franchesco Galves da Silva

Turma: 1º Ano

Ano: 2022

Plano de estudo: A história da minha família e da minha propriedade, da cultura e da juventude da minha comunidade.

Alternância/data:

Ementa: História, desenvolvimento e panorama atual da agricultura no Brasil e no mundo; estrutura fundiária e reforma agrária no Brasil; êxodo rural e permanência do homem no campo; estudo crítico do agronegócio no Brasil; agricultura familiar e camponesa no Brasil; movimentos sociais rurais.

Objetivos:

Os temas disciplinares serão debatidos de maneira correlacionada ao tema do plano de estudo (P.E.), buscando os elementos capturados por meio dos resultados das pesquisas e das sínteses apresentadas pelos alunos. Os objetivos específicos para cada tema serão:

- a) Conhecer o histórico de desenvolvimento da agricultura no mundo; conhecer o histórico de desenvolvimento da agricultura na América do Sul com enfoque no território brasileiro.
- b) Compreender os conceitos de estrutura fundiária e de reforma agrária; entender a influência dos aspectos históricos de colonização do Brasil no modelo de estrutura fundiária vigente no país; debater a reforma agrária como estratégia de desenvolvimento nacional.

- c) Aprofundar os aspectos que impulsionam o êxodo rural; debater o êxodo rural a partir das perspectivas da estrutura fundiária do país, bem como da reforma agrária como estratégia a esse processo.
- d) Debater a Revolução Verde como ponto de ruptura nos modelos produtivos do Brasil; compreender os aspectos positivos e negativos do agronegócio brasileiro; conhecer o histórico de desenvolvimento, bem como as perspectivas desse setor no cenário nacional.
- e) Compreender os conceitos de agricultura familiar e agricultura camponesa; debater acerca das potencialidades e limitações das agriculturas familiar e camponesa no cenário nacional.
- f) Debater o panorama histórico dos movimentos sociais rurais no Brasil; aprofundar o debate sobre o papel dos movimentos sociais rurais na formulação de políticas públicas voltadas para o campo; debater a importância dos movimentos sociais rurais no processo de reforma agrária.

Referências

<https://youtu.be/8RVAgD44AGg> – Documentário *O veneno está na mesa*

ATIVIDADES NA SESSÃO ESCOLAR



| Data/n. de aulas | Atividades | Metodologia | Interdisciplinaridade* Mediações pedagógicas** |
|------------------|--|---|---|
| 2 | Aulas introdutórias em sala. | Aula expositiva com material audiovisual; Rodas de conversa. | *Interlocução com plano de estudo de modo a introduzir a temática; * Geografia; * História. |
| 5 | Aula introdutória em sala; Material audiovisual; Dinâmica. | Debate e aprofundamento na temática; Documentário: <i>O veneno está na mesa</i> ; Produção de texto (relatório); Roda de conversa; Dinâmica grupal: estrutura fundiária e distribuição de recursos. | ** Interlocução com plano de estudo de modo a introduzir a temática; * Geografia; * História; * Português. |
| 3 | Aula introdutória em sala; Material audiovisual. | Debate e aprofundamento na temática; Documentário: <i>O veneno está na mesa II</i> ; Produção de texto; Roda de conversa. | * Interlocução com plano de estudo de modo a introduzir a temática; * Geografia; * História; * Português; |

* Pontos de relação outras áreas...**
Pontos de aprofundamento do plano de estudo; Visita de Estudo, Intervenção Externa.

| Data/n. de aulas | Atividades | Metodologia | Interdisciplinaridade* Mediações pedagógicas** |
|-------------------------|---|---|--|
| | | | * Administração. |
| 3 | Aula introdutória em sala. | Debate e aprofundamento na temática; Roda de conversa. | * Interlocução com P.E. por meio do aprofundamento dos dados da síntese coletiva; * Geografia; * História; * Legislação. |
| 4 | Aula introdutória em sala; Material audiovisual. | Debate e aprofundamento na temática; Documentário: <i>Agricultura tamanho família</i> ; Produção de texto (relatório); Roda de conversa; Dinâmica grupal: estrutura fundiária e distribuição de recursos. | *Interlocução com P.E. por meio do aprofundamento dos dados da síntese coletiva; * Geografia; * Português; * Legislação. |
| 3 | Aula introdutória em sala; Material audiovisual. | Debate e aprofundamento na temática; Documentário: <i>Revolução dos cocos</i> ; Produção de texto (relatório); Roda de conversa. | *Interlocução com P.E. por meio do aprofundamento dos dados da síntese coletiva; * Geografia; * Administração; * Português. |

AVALIAÇÃO NA SESSÃO ESCOLAR

| Atividades | Interdisciplinaridade Mediações pedagógicas | Data |
|-------------------|--|-------------|
| Relatório I | Português | |
| Relatório II | Português | |
| Relatório III | Português | |
| Relatório IV | Português | |

ATIVIDADES NA ESTADIA SOCIOPROFISSIONAL

| Data/n. de aulas | Atividades | Metodologia | Interdisciplinaridade Mediações pedagógicas |
|-------------------------|-------------------|--|--|
| 4 | Pesquisa | Buscar na internet e em entidades públicas informações acerca da estrutura fundiária do município de origem. Os dados serão debatidos em sala de aula durante a sessão escolar subsequente. | Geografia; História. |
| 4 | Pesquisa | Levantar dados da série histórica de censos realizados no Brasil com enfoque na população urbana x população rural. Os dados serão debatidos em sala de aula durante a sessão escolar subsequente. | Geografia; Administração. |

| Data/n. de aulas | Atividades | Metodologia | Interdisciplinaridade Mediações pedagógicas |
|-------------------------|-------------------|--|--|
| 4 | Pesquisa | Comparativo dos números de produção, geração de emprego e contribuição para o Produto Interno Bruto (PIB) nacional entre agricultura familiar x agronegócio. | Geografia. |
| 4 | Pesquisa | Movimentos sociais rurais brasileiros e suas conquistas. | Sociologia; Administração e Economia Rural. |

AValiação na Estadia Socioprofissional

| Atividades | Interdisciplinaridade Mediações pedagógicas | Data |
|-------------------|--|-------------|
| Pesquisa I | Geografia História | |
| Pesquisa II | Geografia Administração | |
| Pesquisa III | Geografia | |
| Pesquisa IV | Sociologia Administração | |

Serra dos Aimorés, 12 de novembro de 2021.

Monitor(a/as/es)

Coordenador(a) pedagógico(a)