MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA RAQUEL BARROS LIMA

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL/PI

TERESINA – PI

2019

MARIA RAQUEL BARROS LIMA

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL/PI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

TERESINA – PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

L732i Lima, Maria Raquel Barros.
Instrumento Pedagógico Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância : experiência na escola família agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial/PI / Maria Raquel Barros Lima. – 2019.
178 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
"Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral".

1. Pedagogia da Alternância. 2. Plano de Estudo. 3.Prática Educativa. 4. Abordagem Etnográfica. I. Título.

CDD 371.3

MARIA RAQUEL BARROS LIMA

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL/PI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: Teresina (PI), 26/02/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI/PPGEd)
Orientadora

Prof.ª Dr.ª Lucineide Barros Medeiros (UESPI)
Examinadora Externa

Prof.ª Dr.ª Neide Cavalcante Guedes (UFPI/PPGEd)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho primeiramente à energia Criativa que em tudo pulsa e movimenta pelo compartilhar dos momentos alegres e desafiadores na construção deste trabalho na rotina do dia a dia; dedico também à minha família, aos meus filhotes, à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e irmãos. Dedico também, de modo militante, ao movimento de Educação do Campo e às EFAs piauienses.

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui meus agradecimentos à minha orientadora, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, primeiramente pelo desafio de me aceitar como sua orientanda, por ouvir e exercitar sua paciência com minhas fragilidades na prática da produção científica.

Agradeço também às outras professoras com as quais mantive contato durante as aulas e mesmo nos corredores do PPGEd. Com a Prof.ª Dr.ª. Antônia Edna aprendi que as narrativas nos desvelam marcas constituídas a partir da historicidade de vidas que se fazem no cotidiano e mesmo no anonimato da tessitura da existência. Agradeço à Prof.ª Dr.ª Bárbara Maria Macêdo Mendes por sempre nos fazer acreditar em nosso potencial como pessoa fundamentada em sua trajetória pessoal de mulher guerreira; à Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela simplicidade que transparece em sua fala, e em sua postura como educadora: a professora Glória Lima me ensinou que mesmo com os desafios que o ciclo da vida nos impõe, é sempre tempo de recomeçar. Agradeço à Prof.ª Dr. Neide Cavalcante Guedes pela disposição em contribuir com nosso trabalho de maneira a nos ajudar desde a qualificação no que se refere aos aspectos relevantes da pesquisa de caráter etnográfico; à Prof.ª Dr.ª Lucineide Barros Medeiros, pela mulher guerreira e comprometida com a luta para que a política de Educação do Campo se efetive de maneira qualificada e não somente represente mais um papel bem escrito e elaborado. Com a professora Lucineide aprendi que o comprometimento com os “esfarrapados do mundo”, como bem coloca Paulo Freire, é crucial para superar o metabolismo do sistema fundamentado nas relações de poder cuja a desigualdade social é naturalizada como forma de sustentar esse sistema. Gratidão a todos os professores que fizeram parte desse momento. Quero aqui lembrar de forma significativa a Prof.ª Me. Keilla Rejane Almeida Melo pelo acompanhamento nos meus primeiros momentos de construção de trabalho científico. A Professora Keilla Melo durante minha permanência na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, foi minha amiga e companheira, me fez acreditar que conseguiria ingressar no mestrado. A esta mulher minha mais profunda gratidão.

Meus agradecimentos também à Prof.ª Dr.ª Marli Clementino Gonçalves e ao Prof. Dr. Elmo de Sousa Lima. Acredito que o envolvimento com as demandas que chegam à Universidade Federal do Piauí das Escolas Família Agrícola do Piauí talvez não contasse com tanto apoio se não fosse por esses dois professores, juntamente com nosso coletivo que forma o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (NUPECAMPO).

Agradeço aos meus colegas de turma, aqueles e aquelas com quem mantive laços de amizade: Luana Vieira, Tiago Pereira, Naira Lemos, Marcos Soares, Patricia Lima, Tizziana Araújo, Elisângela Silva, Sara Cavalcante, Alda Soares, Rosanne Sousa, Kássio Santos, Mayara Oliveira, Emanuella Sousa, Samara Layse, Nathalia Belfort, Kelly Karine, Francisco Lima, Josélia Oliveira, Neto Sousa, Adalvanira Macedo e Marluce minha eterna gratidão por me acolherem e respeitarem minhas especificidades no campo da discussão teórica.

Agradeço aos meus colegas de trabalho na Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI). Não conseguiria terminar minha produção se não fosse pela compreensão de Antônio Carvalho, Leandro Paz e Leonarda Magalhães. Minha gratidão pela paciência que tiveram durante o tempo necessário para a escrita e revisão deste trabalho. Agradeço também ao Clã da Loba Selvagem, do qual sou parte, minhas irmãs que sempre estiveram ao meu lado, gratidão pela energia de poder que nós temos quando nos encontramos nas noites de lua cheia para cantarmos e dançarmos nossa feminilidade.

Agradeço aos meus familiares, meus filhos Perrone Lima e Gandhi Lima, meu pai Orlando Ferreira Lima e minha mãe Ester Barros, obrigada por tudo, inclusive pela vida. Não posso esquecer meus irmãos Marcos Antônio, Alberto Lima (muita saudade, meu irmão querido), Orlando Filho, Joaquim Lima, Armando Lima e minha irmã Luiza Lima. A família é uma instituição talvez falida e mesmo desnecessária para alguns, porém para mim é um espaço que revigora minhas forças às vezes exauridas pelo corre-corre do dia a dia.

Agradeço, por fim, à Escola Família Agrícola dos Cocais (EFA Cocais) pela abertura em acolher a pesquisa, bem como a disponibilidade do diretor João Silvestre em sempre se colocar à disposição para ajudar no que se mostrava como desafio durante minha estadia, e mesmo à distância, na escola. Aos estudantes, professores e membros da associação que participaram comigo nesta construção através de suas falas e expressões, meu muito obrigado. Mesmo não fazendo parte da banca de defesa por motivos de trabalho, agradeço à Prof.ª Dr.ª Lourdes Helena da Silva. Sua contribuição na banca de qualificação imprimiu ao trabalho o rigor científico e a responsabilidade com a construção científica acadêmica. Da mesma forma, agradeço à Prof.ª Dr.ª Iveuta de Abreu Lopes pela contribuição no que se refere a análise do discurso – sem dúvida, professora, nossos poucos contatos significaram a aquisição de conhecimento sobre uma abordagem tão complexa.

Gratidão é a palavra que expressa toda minha alegria em encerrar este momento de intenso aprendizado.

Não vou sair do campo

Não vou sair do campo Pra poder ir pra escola Educação do campo

É direito e não esmola O povo camponês

O homem e a mulher O negro quilombola Com seu canto de afoxé

Ticuna, Caeté Castanheiros, seringueiros Pescadores e posseiros Nesta luta estão de pé Cultura e produção Sujeitos da cultura

A nossa agricultura Pro bem da população Construir uma nação Construir soberania Pra viver o novo dia

Com mais humanização Quem vive da floresta Dos rios e dos mares De todos os lugares

Onde o sol faz uma fresta Quem a sua força empresta Nos quilombos nas aldeias E quem na terra semeia Venha aqui fazer a festa

(Gilvan Santos)

RESUMO

O presente trabalho se propõe a investigar a dimensão problematizadora do Plano de Estudo, instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância, mediador de uma formação significativa no Campo. A Pedagogia da Alternância, a fim de materializar-se, utiliza o Plano de Estudo (PE) como um dos instrumentos pedagógicos da Alternância, que articula os processos formativos fundamentados na prática educativa à prática pedagógica. A pesquisa se desenvolveu na Escola Família Agrícola dos Cocais – EFA Cocais. O problema suscitado para consubstanciar a investigação desse trabalho remeteu à seguinte questão: Como a dimensão problematizadora do Plano de Estudo, instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância, se efetiva enquanto mediadora de uma formação significativa no campo? Esta pesquisa se justifica pela relevância da dimensão problematizadora do PE na orientação dos processos formativos que se efetivam na EFA, propostos pelo projeto político pedagógico participativo, significativo, contextualizado e crítico. No que se refere às discussões sobre prática educativa, o estudo fundamenta-se na concepção de Franco (2001, 2012), Freire (1987 - 1996). No que tange à discussão teórica sobre a Pedagogia da Alternância, o aporte teórico centra-se em Gimonet (2017), García-Marirrodriga (2010), Silva (2012) e Jesus (2011). A metodologia desenvolvida na investigação segue as orientações do Estudo de Caso de Caráter Etnográfico em conformidade com abordagem qualitativa, em especial na etnografia da educação segundo os estudos de André (1995). Como dispositivos de contato com a realidade e com os participantes da pesquisa utilizou- se a observação participante sistematizada através do diário de campo, entrevista etnográfica e os diários de prática educativa. Os participantes da pesquisa foram 2 professores, 2 membros da associação de pais, 2 professores responsáveis pela gestão administrativa, 3 estudantes do terceiro ano do curso técnico em Agropecuária. Para a análise e compreensão da realidade, *in loco,* foi utilizada a análise do discurso na perspectiva de Bakhtin referenciado nas obras de Brait (2005) bem como na análise do discurso crítica proposto por Fairclough (2006). Essa investigação possibilitou a compreensão do Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância como mediação formativa, intensa, construída bem como, a dimensão da visibilidade do seu caráter problematizador nos processos formativos na escola no sentido de sua intencionalidade de inserir a realidade na ação formativa na EFA. Ressalta-se que a pluralidade de sentidos e nuances que constituí essa mediação pedagógica, o PE, apresenta-se efetivamente na articulação entre tempos/espaços e saberes na escola e na comunidade.

Palavras chave: Pedagogia da Alternância. Plano de Estudo. Prática Educativa. Abordagem Etnográfica.

ABSTRACT

The present work intends to investigate the problematizing dimension of the Study Plan, a pedagogical instrument of the Pedagogyof Alternation, enabler of a relevant formation in the Field. The Pedagogy of Alternation, in order to materialize, uses the Study Plan (PE) as one of its pedagogical instruments of Alternation, which articulates the formative processes based on the educational practice to the pedagogical practice. The research was developed at the Cocais Agricultural Family School - EFA Cocais. This work is guided by the following research question: How does the problematizing dimension of the Study Plan, pedagogical instrument of the Alternation Pedagogy, become effective as mediator of a significant formation in the field? This research is justified by the relevance of the problematizing dimension of the PE in the orientation of the formative processes that take place in the EFA. Regarding the argument on educational practices, the study is based on Franco (2001, 2012) and Freire (1987 - 1996). As for the theoretical discussion on the Pedagogy of Alternation, this contribution focuses on Gimonet (2017), García-Marirrodriga (2010), Silva (2012) and Jesus (2011). Methodologically, this research follows the guidelines of the Ethnographic Case Study in accordance with a qualitative approach, especially in the ethnography of education according to the studies of André (1995). Participant observation, ethnographic interview and the Field Diary were used as instruments in the research. The participants were 2 teachers, 2 members of the parents' association, 2 teachers responsible involved with administrative management, 3 students of the third year of the technical course in Agriculture and Livestock Management. For the analysis and understanding of reality produced locally, we used the discourse analysis from Bakhtin's perspective referenced in Brait's work (2005) as well as in the critical discourse analysis proposed by Fairclough (2006). This research made possible the understanding of the Study Plan of the Pedagogy of Alternation as a tool for a formative, intense, constructed mediation as well as the dimension of the visibility of its problematizing character in the formative processes in the school in the sense of its intentionality to insert reality in the formative action in the EFA. It should be emphasized that the plurality of meanings and nuances that constitute the pedagogical mediation that is the EP is effectively present in the articulation between time and space, and knowledge in the school and in the community.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Study Plan. Educational Practice. Ethnographical Approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Momento de realização de trabalho de campo e almoço com os professores ... 39
FIGURA 2 - Atividade de autossustentação na EFA Cocais ... 40
FIGURA 3 - Orientação técnica no campo produtivo na EFA Cocais ... 41
FIGURA 4 - Conversa descontraída entre professor e estudantes - momento livre ... 42
FIGURA 5 - Atividade de Serão na EFA Cocais ... 43
FIGURA 6- Diário de Prática Educativa ... 46
FIGURA 7- Estrutura da EFA Cocais: entrada e área livre; ao fundo, sala de aula ... 49
FIGURA 8- Estrutura da EFA COCAIS ... 50
FIGURA 9 - Estrutura do laboratório do curso técnico em Agroindústria ... 51
FIGURA 10- Articulação da formação na Pedagogia da Alternância ... 57
FIGURA 11- Momento livre depois das atividades de autossustentação ... 61
FIGURA 12- Formação integral em alternância ... 72
FIGURA 13 - Dinamização dos processos formativos em alternância nos CEFFAs ... 82
FIGURA 14 - Abrangência dos CEFFAs no Brasil ... 84
FIGURA 15 - Formação das famílias - EFA Soinho ... 87
FIGURA 16 - Escola Família Agrícola de Montes Claros - Aroazes ... 95
FIGURA 17- Mapa de localização das EFAs no Piauí ... 98
FIGURA 18 - Oferta dos cursos técnicos profissionalizantes as EFAs -PI ... 100
FIGURA 19 - Questões do PE para pesquisa na sessão familiar ... 108
FIGURA 20- Ficha do professor para o acompanhamento da realização do PE e da Colocação em Comum ... 109
FIGURA 21 - Relatório de Visita de Estudo realizada pelos estudantes da EFA Cocais ... 111
FIGURA 22- Momento das refeições no refeitório dos professores e estudantes na EFA Cocais ... 113
FIGURA 23- Realização da Tutoria pelos professores na EFA Cocais ... 119
FIGURA 24 - Planejamento dos Serões para sessão escolar - 3º ano Agropecuária ... 121
FIGURA 25- Encontro dos estudantes na atividade de Serão voltada para revisão do PE ... 122
FIGURA 26- Caderno de Acompanhamento da EFA Cocais ... 123
FIGURA 27 - Apresentação do PPJ no ano letivo de 2018 ... 126

FIGURA 28- Encerramento das Atividades de PE com estudantes do terceiro ano de Agropecuária 163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Cursos oferecidos na EFA Cocais 51
QUADRO 2- Equipe de funcionários da EFA Cocais 53
QUADRO 3 - Estrutura física da EFA Cocais 54
QUADRO 4- Organização dos Horários 55
QUADRO 5- Agentes Participantes na pesquisa 58
QUADRO 6- Organização das Associações dos pais nas EFAs - PI 88
QUADRO 7- Organização das mediações pedagógicas da alternância 118
QUADRO 8- Carga horária das mediações pedagógicas na EFA Cocais 127
QUADRO 9- Plano de formação do curso técnico- 3º ano EFA Cocais 142
QUADRO 10- Fala dos participantes acerca do conceito de problematização 162

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do Discurso
ADAPI	Agência de Defesa Agropecuária do Piauí
AEFAPI	Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí
AES	Associação dos Amigos do Espírito Santo
CC	Colocação em Comum
CDRM	Conselho de Desenvolvimento Rural do Município
CEEPRUS	Centros Estaduais de Educação Profissional Rural
CEFFAs	Centros Familiares de Formação em Alternância
CEPES	Centro de Educação Popular Esperantinense
CITCOCAIS	Consórcio Intermunicipal do Território dos Cocais
COOTAPI	Cooperativa de Produção e Serviços de Técnicos Agrícolas do Piauí
CRF	Casa Familiar Rural
CTC	Conselho Território dos Cocais
EFA - Cocais	Escola Família Agrícola dos Cocais
EFAMC	Escola Família Agrícola Irmã Maria da Cruz
EFAs	Escolas Família Agrícola
EFASA	Escola Família Agrícola Santa Ângela
FOPEC	Fórum de Educação do Campo
FSA	Santa Angela
FUNACI	Fundação Pe. Antônio Dante Civieiro
FUNDED	Fundação Dom Edilberto Dinkelborg
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEB	Movimento de Educação de Base

MFR	*Maison Familiale Rurale*
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA	Pedagogia da Alternância
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PE	Plano de Estudo
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural
SEDUC	Secretaria de Educação do Piauí
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
STTR	Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UETEP	Unidade de Educação Técnica Profissional
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 TRAJETÓRIA PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 30

2.1 Relevâncias do método na pesquisa educacional 30

2.2 O Estudo de Caso de Caráter Etnográfico 34

2.3 Estratégias para produção de dados 36

2.3.1 Observação participante 36

2.3.2 Entrevista Etnográfica 44

2.3.3 Diário da prática educativa 46

2.4 O Lócus da pesquisa: EFA Cocais 48

2.5 Participantes na construção da pesquisa 57

2.6 Análise do Discurso em Bakhtin e Fairclough 59

3 HISTORICIDADE DA ALTERNÂNCIA 64

3.1 O caminho inicial de constituição da proposta formativa em alternância 65

3.2 Ação formativa em alternância: construção participativa e processual 75

3.3 Organização fundamentada na coletividade – CEFFA 81

3.4 O movimento EFAs no Piauí: contextualização histórica 90

4 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EFA COCAIS: ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA? 106

4.1 Relevância da articulação da prática educativa na ação formativa na EFA Cocais 109

4.2 As mediações pedagógicas na EFA Cocais 117

5 PLANO DE ESTUDO (PE) NO COTIDIANO DA EFA COCAIS 130

5.1 A sustentação teórica das análises 130

5.2 A constituição do PE: ação educativa com intencionalidade problematizadora ... 156

6 CONCLUSÃO 165

REFERÊNCIAS.....169

APÊNDICES.....174

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista etnográfica.....175

APÊNDICE B - Diário de Prática Educativa.....176

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta primeiramente minha trajetória pessoal como educadora e militante do movimento das Escolas Família Agrícola (EFAs) do Piauí, faz uma narrativa breve dos meus primeiros momentos de encontro com a profissão de professora. Apresenta também os objetivos, bem como as justificativas dessa pesquisa. Esta seção evidencia o desejo de contribuir com as discussões em torno de uma Educação do Campo que se adéque às especificidades do meio rural, tendo nas EFAs uma alternativa formativa que pode servir como proposta viável de formação para os jovens camponeses.

Preliminarmente pontuar que a experiência de vida é um aspecto do pesquisador que consegue suscitar reflexões acerca da relevância do objeto de estudo e sua inter-relação com a subjetividade e trajetória histórica deste. A escrita e sistematização no campo a ser investigado adquirem vitalidade no sentido de funcionar como motivação para superação dos possíveis desafios e dificuldades que surgem durante a construção de qualquer trabalho científico.

A imbricação do objeto com o sujeito que se propõe à investigação é uma dimensão relevante no sentido de suscitar o comprometimento e empenho deste com o objeto a ser investigado. Neste sentido, uma das dimensões que envolvem a relação de abertura que deve existir entre o pesquisador, o objeto e os participantes que dinamizam este objeto no campo é inserção na concretude de sua existência.

Fundamentada nessa compreensão, me coloco como educadora que se aventura no mundo da investigação científica sobre a dimensão que se encontra presente em minha vida profissional: a Educação.

Este trabalho se encontra alicerçado no que acredito ser um comprometimento antes de tudo militante com o movimento de educação com os camponeses situados meio rural piauiense. Neste sentido, a construção textual que se apresenta a seguir é um pouco dessa opção pela investigação científica acerca dos processos formativos que ocorrem com esses camponeses, particularmente dinamizados na Escola Família Agrícola dos Cocais (EFA Cocais).

Assim, minha trajetória de relação com o campo e inserção na profissão de educadora não poderia de forma alguma tornar-se esquecida, visto que, ao inserir-me no meio científico acadêmico como pesquisadora em educação, o caminho trilhado assume significação nas opções assumidas no contexto formativo. Ao enveredar pela investigação, relativa aos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, fazendo um recorte para utilização do

Plano de Estudo, instrumento fundamental na materialização desta proposta pedagógica, me coloco primeiramente como pessoa enraizada no interior do Piauí, o chão do qual sou parte.

A Pedagogia da Alternância é o meio ou o princípio pelo qual o movimento das Escolas Família Agrícola (EFAs) intenciona a formação integral articulada ao desenvolvimento na perspectiva produtiva no campo piauiense. É um projeto formativo que se encontra funcionando em 17 (dezessete) EFAs no Estado do Piauí, atualmente. Chegado na década de 80 no Estado, o modelo de formação em alternância tem se firmado com viabilidade educativa.

Minha inserção como educadora na modalidade da alternância aconteceu no ano de 2012 na Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA), significando para mim, como pessoa oriunda do campo, a reaproximação com a realidade camponesa, principalmente as dificuldades sentidas com relação ao modelo de formação colocado para os jovens camponeses. Reaproximação no sentido de que minha articulação com a temática estudada vai desde as primeiras vivências educativas até os dias atuais, com a participação na equipe da associação que dinamiza a rede de EFAs no Estado, Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas (AEFAPI).

As raízes, em se tratado do reino vegetal, possuem uma função básica em relação às plantas: a fixação, o alimento e a vinculação com a terra são algumas das várias finalidades desse componente vegetal. Ao situar-me enraizada no campo, retomo metaforicamente as raízes vegetais, faço menção aos meus familiares, vaqueiros, pastores e mulheres agricultoras que sustentam e alimentam diariamente, além da sobrevivência, minhas convicções e comprometimento com os povos camponeses.

Dos familiares, relembro meus avôs, analfabetos na escrita e leitura, porém sábios na lida do campo, na leitura da vida simples, nos ensinamentos da natureza, na percepção própria do homem e da mulher camponeses, das águas dos riachos, do encontro no poço comunitário, do sentar no terreiro à tardinha para compartilhar a peleja diária na roça para garantir o alimento para sustento da família, dando certo contentamento de dever cumprido e, ouso externar, a realização pessoal também peculiar de quem possui um vínculo significativo com a terra que pisa.

Neste cenário me situo como alguém entre tantos piauienses que migraram do campo para buscar uma vida “melhor” na capital que, segundo as falas de minha família, foi a precariedade do ensino no meio rural que motivou a partida para capital Teresina. Porém, mesmo na cidade, a ligação com o campo se desconstruiu: as férias eram esperadas sempre com ansiedade e entusiasmo juvenil, representando o vínculo com o torrão de origem. Campo

Maior, meu município de origem, sempre foi uma terra rica em água e com uma vegetação que lhe é peculiar. As palmeiras de carnaúba lhe atribuem beleza brejeira e viçosa, além de representar um fator de extrativismo da economia local.

Foram muito desafiadores os primeiros anos para nossa família, aos 7 anos de idade entrei para escola. A trajetória como estudante me levou a concluir meus estudos em São Luís (MA) na década de 1990. O contato com outra cultura foi uma rica experiência, pois aproveitei para inserir-me nos movimentos populares, época em que tive meus primeiros contatos com a luta camponesa, mais precisamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e quebradeiras de coco babaçu.

Depois de um tempo no Maranhão, Goiás e Belém, precisei retornar para Teresina, momento em que tracei como meta a formação acadêmica. Cursei Licenciatura em Letras Espanhol na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), concluindo a graduação em 2005. Inicie minha carreira como professora ainda graduanda: em 2003 já lecionava nos ensinos fundamental e médio em uma escolinha de bairro. Sempre tive gosto pelo ofício de educadora, mesmo com tantos desafios, sendo um deles a remuneração.

Em 2012, ingressei na Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA), como professora substituta do Estado. O fazer pedagógico da escola representou uma situação bastante desafiadora, sendo totalmente diferenciada das vivências anteriores nas escolas regulares do Estado nas quais eu havia lecionado. As especificidades próprias da alternância remetiam a um maior comprometimento e envolvimento no cotidiano da vivência pedagógica na escola e com as famílias, principalmente com os estudantes no cotidiano da sessão escolar.

A EFASA, uma das 17 Escolas Famílias Agrícolas organizadas no Piauí, encontra-se situada no território dos cocais. Atende os estudantes desde o ensino fundamental, em seu anexo, Escola Família Agrícola Irmã Maria da Cruz (EFAMC). Oferta os cursos técnicos profissionalizantes em Agropecuária, Agroindústria, Turismo Rural e atualmente o curso de Zootecnia. Falar da EFASA torna-se relevante neste trabalho por representar o meu primeiro contato com a Pedagogia da Alternância, oportunidade que tive de conhecer e inserir-me na dinamicidade dessa modalidade educativa.

Um dos primeiros encaminhamentos da gestão da escola foi me disponibilizar a obra de Gimonet (2007)[1] para estudo e apropriação dos princípios e pilares de sustentação das EFAs, bem como dos instrumentos pedagógicos, que são imbricados nos processos formativos na modalidade da alternância. Tantos os pilares de sustentação como os

[1] Pedagogo francês, expoente da Pedagogia da Alternância.

instrumentos pedagógicos contam com uma discussão precisa ao longo do texto deste trabalho. Importante dizer por agora que a articulação entre os pilares fins – Formação Integral e Desenvolvimento Local – se entrelaçam com os pilares meios que são a Associação de pais e a própria Alternância; e que os instrumentos pedagógicos, Plano de Estudo (PE), a Colocação em Comum (CC), entre outros que são explorados também no corpo desta pesquisa, atribuem aos processos formativos a vida e dinamicidade do projeto de formação defendido e vivenciado pelas EFAs piauienses. Vale ressaltar que para construção deste trabalho sigo pela opção em denominar os instrumentos pedagógicos de mediações pedagógicas, conforme justificativa nos capítulos 4 e 5.

A experiência na EFASA viabilizou, além da aproximação, inserção na alternância, o que me possibilitou o contato com o modelo diferenciado de formação dos jovens, visto que eu desconhecia qualquer existência das EFAs como espaços educativos. Diferenciados das escolas nas quais eu estava acostumada a trabalhar, a Pedagogia da Alternância possui princípios como a primazia dos saberes populares, existentes no concreto da vida dos estudantes, como elemento alicerçador da formação dos jovens nas EFAs. A alternância possibilita formação em espaços diferenciados, estes articulados através de mediações pedagógicas que conferem vida à proposta das formativas nas EFAs.

Em continuidade ao relato de minha trajetória de inserção nas EFAs, em 2013 fui remanejada pelo Estado para EFA Cocais - PI. Essa nova realidade me levou a perceber a riqueza da diversidade regional em que se situa a EFA Cocais que, diferentemente da EFASA, mantinha relação estreita com a associação de pais e o envolvimento dos movimentos sociais, sobretudo no período de matrícula dos jovens. Este contexto marcou elementos de comparação entre as duas EFAs, o que já inaugura a percepção de que as 17 EFAs vivenciam a alternância de formas variadas, observando, porém as mesmas diretrizes do CENTRO DE Formação Familiar em Alternância (CEFFAs).

Durante minha permanência na EFA Cocais - PI observei, a partir da convivência cotidiana na EFA, nuances diferenciadas nas vivências pedagógicas entre as duas escolas. Uma dessas nuance é o envolvimento dos professores com o dia a dia da escola, a organização de encontros pedagógicos com todo o corpo docente para avaliação e planejamento de cada sessão, entre outros elementos.

Esta observação não se trata de estabelecer comparações entre as duas EFAs como forma de eleger aquela que melhor responde aos anseios dos pressupostos fundantes da Pedagogia da Alternância, e sim demonstrar a multiplicidade da atuação das práticas pedagógicas que são vivenciadas nos aspectos dessa proposta pedagógica, conforme pontua

Gimonet (2007). De qualquer maneira, as duas vivências representaram minha inserção no movimento das EFAs no Piauí. Neste meio tempo, precisamente em 2014, ingressei na primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Este fato intensificou o vínculo com a formação das escolas do campo, particularmente as EFAs.

Meu trabalho como educadora sempre esteve direcionado para as populações camponesas. Outra oportunidade de estar inserida no campo foi o trabalho como técnica de campo da Cooperativa de Produção e Serviços de Técnicos Agrícolas do Piauí (COOTAPI). O foco do trabalho na cooperativa eram os agricultores de baixa renda, boa parte do trabalho era com as agricultoras, pois essas se envolviam de forma significativa com a proposta da COOTAPI: incentivo à produção em conformidade com a agricultura familiar. Através de encontros periódicos de formação com esses agricultores e agricultoras, a opção por trabalhar aspectos relacionados às melhores condições de vida no campo. Além disso, o trabalho se comprometia com elaboração e acompanhamento de políticas públicas realmente eficazes e participativas. Foi um tempo de muitas andanças, realizei o trabalho de acompanhamento e formação desses camponeses nos municípios de Matias Olimpio e Piripiri.

A aproximação com o público-alvo do projeto se deu através de visitas às pequenas propriedades, ocasiões em que se confirmou o quanto o campo é marginalizado pelo poder público, cujos projetos de cunho assistencialista e eleitoreiro encontram terreno fértil.

Um dos fatores relevantes nesta história construída na dinamicidade de minha origem camponesa, do próprio movimento da educação no campo, diz respeito ao meu fortalecimento e empoderamento como militante na luta por uma Educação do Campo contextualizada, significativa e problematizadora. Funcionando também em regime de alternância, a proposta de formação desenvolvida pela LEDOC me proporcionou aprofundamento sobre questões voltadas para o Movimento de Educação do Campo.

Este Movimento se baseia na concepção que compreende a educação como um processo formativo integral, significativo e contextualizado. A LEDOC, em consonância com a Pedagogia da Alternância, valoriza e respeita as especificidades cotidianas do campo como forma de contrapor-se ao modelo educacional homogêneo, urbanocêntrico (CALDART, 2012) e excludente imposto pela sociedade capitalista.

A formação ditada pelos moldes urbanos de educação, mesmo propondo uma formação aos jovens, torna-se estranha à cultura camponesa por desculturalizar ao jovem, o que a inviabiliza como proposta de ensino/aprendizagem. Esta postura desse modelo de educação se apresenta com profundas problemáticas, tendo em vista que a forma como são

pensados e organizados os caminhos formativos para esses jovens que residem no campo, se configuram de maneiro distante da realidade desses sujeitos.

O trabalho educativo que se vincula aos jovens camponeses exige uma formação dinamizada pela contextura da vida o que, para Melo (2014, p. 16), são cruciais "[...] os saberes da cultura camponesa [...]", vinculados aos conhecimentos ensinados na escola. Somente a efetivação do trabalho educativo imbricado aos saberes construídos no cotidiano e na concretude da vida das famílias, das comunidades e dos jovens pode atribuir significado ao ensino/aprendizagem dos mesmos e talvez minimizar situações sociais como o êxodo rural no país. Mediante a esta realidade ainda bem presente na conjuntura atual, esta pesquisa se volta para investigar a utilização do Plano de Estudo Instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância (PA) na Escola Família Agrícola dos Cocais (EFA Cocais) e sua perspectiva problematizadora. A investigação acerca do Plano de Estudo se referencia na função desta mediação que tem como característica intrínseca a problematização da realidade dos jovens que residem no campo.

Essas e outras problematizações experienciadas e provocadas pelos professores da LEDOC significaram força motivadora para buscar uma qualificação como educadora militante pelos processos formativos nas escolas do Campo. Dessa forma, por representar uma temática pouco abordada no campo da produção científica no Estado do Piauí, mesmo contando com um expressivo número de EFAs, a Pedagogia da Alternância, especificamente o Plano de Estudo como instrumento que possui a função em promover uma educação problematizadora, se apresentou como opção de investigação neste trabalho de pesquisa.

O trabalho proposto como pesquisa científica se encaminha com a seguinte indagação: Como o Plano de Estudo (PE) da Pedagogia da Alternância articula a dimensão problematizadora na formação em tempos/espaços diferenciados na EFA Cocais - PI?

Durante os desdobramentos desta pesquisa nos foi instigado pelo próprio objeto, situado em seu contexto e em interrelação com os participantes que o dinamizam, a percepção de seu ciclo de realização que envolve: construção dos eixos temáticos, sensibilização, elaboração das questões, aplicação e socialização dessas questões e a atividade retornam para comunidade.

O interesse por esta temática se fundamenta primeiramente no entendimento da complexidade do PE como mediação pedagógica que possui a função de promover intercâmbios formativos entre os tempos/espaços e saberes diferenciados. Tendo em vista que o PE como mediação educativa é inscrito na dinamicidade da alternância. É relevante que a pesquisa no tocante a esta mediação contribua tanto para a pesquisadora, como professora de

EFA, bem como para possibilitar o registro da riqueza de experiências que possa vir a se apresentar através do conhecimento sobre o PE na EFA Cocais. Os objetivos específicos desta pesquisa são: Identificar os fundamentos teóricos e históricos que fundamentam a alternância enquanto pedagogia de interfaces entre diferentes sujeitos sociais (professores/monitores, estudantes e família), tempos, espaços e saberes; Descrever a materialização do Plano de Estudo em diferentes tempos/espaços na formação em alternância; Analisar em que medida se dá a dimensão problematizadora do Plano de Estudo da Alternância na EFA Cocais.

Em breve apresentação sobre o PE, podemos, a partir da experiência que temos nas EFAs de Pedro II e na EFA Cocais, bem como do aporte teórico que nos possibilita a introdução sobre esta mediação, afirmar que a mesma é possuidora de uma intencionalidade voltada para intercambiar os saberes e a realidade cotidiana das famílias com o espaço/tempo escolar.

O PE estabelece a integralidade desta dinamicidade nas sessões escolar e familiar, que as EFAs piauienses se propõem com alternância. A utilização dessa mediação pedagógica aliada a outras inerentes a alternância, se encarrega de realizar a ruptura com um o paradigma dominante estabelecido pelo sistema educacional voltado para uma concepção mais tradicional e tecnicista, modulado com base na ideologia capitalista da preparação de mão de obra barata e disponível para o mercado. O rompimento se perspectiva na medida em que essas mediações, principalmente o PE, funcionam como ponte entre EFA e o meio socioprofissional dos jovens.

Orientado pelo princípio da dialogicidade e da problematização (GIMONET, 2007) da realidade dos camponeses frente a um projeto de educação que assuma as relações de exclusão e negação de direitos principalmente em se tratando dos meios de produção no território camponês, as EFAs utilizam o Plano de Estudo como mediação que se propõe, através da sua desenvoltura na alternância, intencionar a problematização da realidade cotidiana dos jovens e, por conseguinte, de suas famílias situadas no meio socioprofissional.

É importante também ressaltar que a pesquisa, ao investigar a utilização do PE e sua intencionalidade problematizadora, não segrega as outras mediações pedagógicas próprias da ação formativa em alternância nas EFAs. O recorte espacial do estudo é a EFA Cocais, que utiliza o PE em seu fazer pedagógico, associado às outras mediações pedagógicas como a Colocação em Comum, aos Serões, entre outras que serão apresentadas no Capítulo 5.

A presente pesquisa se desenha na perspectiva da articulação entre prática educativa e prática pedagógica, realizada por intermédio das mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, em especial o PE. Este viés de atuação se mostra imbricado no contexto das

discussões acerca dos processos formativos externos ao espaço escolar, sendo o PE, uma das importantes mediações articuladoras entre os saberes do cotidiano das famílias e os processos formativos concebidos como formais e científicos pelos programas oficiais de educação.

Lutas e reivindicações dos povos que trabalham vivem no e do campo se configuram no sentido a ter direito de pleitear projetos de educação que respeitem suas especificidades. A alternância se coloca como proposta apropriada no sentido de se pautar a partir da escola fundamentada na vida, cuja construção das mediações pedagógicas surge como responsáveis em buscar realização de uma educação articulada à vida, cujo caráter problematizador deve ser uma condição *sine qua non* de comprometimento da construção de protagonismos da juventude, bem como das famílias camponesas em transformar suas realidades.

A investigação aqui apresentada encontra-se fundamentada na constatação de que o objeto em foco, o Plano de Estudo da Pedagogia Alternância, constitui-se em um campo fértil para estudos e pesquisas sobre a desenvoltura da ação educativa nas EFAs piauienses.

Deve-se destacar também sobre a responsabilização da construção deste trabalho de pesquisa, sendo que essa construção textual representa uma aquisição de conhecimento relevante tanto para academia como para as EFAs piauienses. Enfatizamos que esta Instituição já conta com a publicação de pesquisas científicas com objeto de estudo que foca a experiência das EFAs no Piauí.

Pesquisas relacionadas a experiências vivenciadas pelas EFAs situadas no Estado, mediante a averiguação da pesquisadora a partir de busca temática relacionada à modalidade da alternância e do objeto Plano de Estudo, não foram detectados no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). No entanto, pesquisas relacionadas a outros aspectos da Pedagogia da Alternância (PA) foram encontradas, duas dissertações. Sendo a primeira voltada para o registro e sistematização da história da PA em solo piauiense, cujo autoria de Ariosto Silva e defendida em 2006; a outra uma investigação realizada por Claudia Alves sobre a aplicabilidade da etnomatemática na alternância na EFAs Piauiense.Esse estudo demonstrou a articulação do ensino da matemática fundamentado no cotidiano dos estudantes, defendida em 2014. Tendo em comum com a pesquisa proposta a contextualidade histórica da alternância.

Com relação ao aporte teórico que fundamenta a proposta deste trabalho científico sobre a Pedagogia da Alternância, de modo particular o PE destacou Begnami (2013), Gimonet (2007), Garcia-Marirrodriga (2010), Jesus (2011), Silva (2012), Silva (2006), entre outros autores que discutem a pedagogia da alternância desde sua origem até a aplicação de seus instrumentos pedagógicos. Além desses autores, contamos ainda com outras produções

como, por exemplo, Nosella (2012) que se somam nesta disposição de sistematização das experiências da Pedagogia da Alternância.

Aliada a todas as motivações já evidenciadas no início deste texto sobre as circunstâncias que impulsionaram a construção desta pesquisa, encontra-se também a necessidade sentida pelo movimento das EFAs no Piauí de fomentar a pesquisa sobre os processos educacionais experienciados nesses espaços educativos a fim de possibilitar maior visibilidade, bem como fomentar intervenções significativas ao fazer pedagógico da EFA Cocais, campo de nossa investigação.

No cenário da pesquisa científica acadêmica este trabalho também se justifica pela responsabilidade em colocar como dispositivo de análise e investigação sobre o PE, como mediação cuja função é ajudar na materialização da formação por alternância.

Colocar-se no percurso de investigação dessa pesquisa nos condicionou ao aprofundamento de alguns aspectos de que antes detinha um conhecimento incipiente. Fazendo uma leitura do trabalho hoje pronto e não encerrado, visto que o mesmo sempre suscitará outras investigações que não foram contempladas aqui. Percebemos o quanto significou este processo em nossa militância na Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI), bem como o envolvimento mais fortalecido com movimentos que pautam a Educação do Campo como política educacional que precisa ser efetivada.

Como escolas que se situam no campo e possuindo uma modalidade que facilita o acesso dos jovens camponeses à educação em conformidade com as especificidades próprias do campo, articulação entre estudos e trabalho na propriedade, as EFAs no Estado do Piauí com sua pedagogia diferenciada e com os sujeitos que a dinamizam cotidianamente, seguem exercendo suas atividades. Uma das formas de resistência das EFAs é sua articulação aliada a outros movimentos de Educação do Campo reunidos em rede coletiva de estudos e debates sobre a política de educação voltada para os camponeses. A participação da AEFAPI em fóruns e núcleos de estudo fortalece a militância do movimento EFAs no Estado.

Através da atuação da AEFAPI nos espaços de luta pela garantia de uma educação que respeite os camponeses e que possa fortalecer seus processos formativos em observância aos modos e saberes culturais experienciados no cotidiano, as EFAs vão conquistando espaço, mesmo com desafios a serem superados, entre eles a falta de recurso da AEFAPI para fazer um acompanhamento mais qualitativo.

Outra questão importante neste contexto do enfrentamento vivenciado pela AEFAPI é a constante disputa que a mesma trava com o Estado em relação à existência de políticas educacionais pensadas para o campo. A formação elaborada de forma vertical e com ênfase

para os aspectos burocráticos, distanciados da perspectiva de uma educação emancipatória, fundamentada, portanto, na subserviência e no assujeitamento das pessoas às formas de produção que sustentam o metabolismo capitalista é contrária à formação pleiteada pela AEFAPI.

Pensada e forjada na luta dos movimentos organizados, a educação proposta pelos sujeitos organizados em movimentos sociais camponeses, que em alguns momentos apresentando "[...] posições individualizadas de suas lideranças [...]" (FARIAS, 2011, p. 42), ainda assim existe muito da horizontalidade, da formação humana voltada para protagonismos e processos emancipatórios sociais, tendo o trabalho como dimensão mediadora nos processos formativos. Situamos o trabalho como parte inerente à educação nas EFAs, somente para enfatizar a relevância dessa categoria para a formação nessas escolas, e não temos nesta pesquisa a intenção de aprofundarmos esta discussão de maneira que se torne o foco, embora seja inerente ao fazer pedagógico das EFAs de modo geral. A formação nas EFAs acontece da articulação entre o tempo escolar e o tempo familiar, esse último voltado para os exercícios práticos no trabalho produtivo familiar.

Todas essas questões nos conduzem para a preocupação com delimitações necessárias que nos encaminham para o foco nesta pesquisa, o Plano de Estudo (PE), uma das mediações responsáveis pela articulação da educação nas EFAs. Compreendemos que realizar a pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância, fazendo recorte de modo preciso sobre o PE e sua intencionalidade problematizadora como mola mestra nesta investigação, requer uma visita a questões fundamentais que nos levem a entender a prática e a desenvoltura da Pedagogia da Alternância vivenciada nas EFAs, de modo particular na EFA Cocais, campo onde se realizou o presente estudo.

Assim, os encontros e desencontros em torno do projeto EFAs no Estado do Piauí, as possíveis contradições em torno das intencionalidades formativas dessas escolas que defendem a atuação de jovens técnicos profissionais voltados para potencializar o modo produtivo da agricultura familiar ocorrem na medida em que os técnicos depois de preparados pelas escolas são absorvidos pelo modo de produção do agronegócio.

Essa discussão é relevante, pois diz muito das origens do Estado que possui em sua gênese a "[...] concentração da terra [...] destinada a pessoas influentes, formando inicialmente o latifúndio por extensão como base de construção do modelo de imóvel rural piauiense, assim como consolidando as premissas desenvolvimentistas do estado" (FARIAS, 2011, p. 43). Nota-se que desde tempos remotos de fundação do Estado as relações de dominação se encontram presentes e solidificadas na história.

Com base nessas argumentações, vislumbramos de maneira real e concreta, o horizonte que se mostra acerca da atuação das EFAs, o que se torna um dos fundamentos para inserirmos a pesquisa relacionada ao fazer pedagógico em alternância no campo piauiense. Como podemos perceber, as ações formativas desenvolvidas nessas escolas precisam estimular a formação que leve os estudantes a problematizar a história bem como as situações reais que se figuram no campo, entre estas o deslocamento em massa de jovens para as grandes capitais ou Estados que se desenham a nível nacional como potência agrícola voltada ao agronegócio. Problematizar essas situações no espaço/tempo escolar pode estimular processos formativos que promovam as transformações da realidade social dos jovens camponeses por eles protagonizadas, sendo, portanto uma maneira de reescrever a história.

O trabalho se organiza a partir da **Introdução**, primeiro capítulo, que apresenta os elementos introdutórios da pesquisa, a problemática que fundamentou os estudos, a justificativa da presente investigação, enfatizando sua relevância para o movimento EFAs, bem como por representar a ampliação das pesquisas em educação voltadas para a realização da alternância como modalidade própria das EFAS no Piauí.

O segundo capítulo, **Trajetórias para a construção da pesquisa**, discorre sobre as alternativas e as técnicas utilizadas para a constituição dessa pesquisa. Nele a autora busca fundamentar teoricamente sobre os alicerces teóricos da etnografia como abordagem que se condiciona ao envolvimento no contexto social do objeto pesquisado, fazendo um recorte para o estudo de caso de caráter etnográfico, na perspectiva de André (1995), como uma construção científica que possui o caráter etnográfico tendo em vista o seu envolvimento no contexto pesquisado.

A fim de contextualizar o trabalho tendo como foco o PE dentro de uma articulação teórico- prática sobre o fazer pedagógico na Pedagogia da Alternância, o terceiro capítulo, intitulado **Historicidade da Alternância**, apresenta o contexto histórico de surgimento da alternância, trazendo uma articulação entre sua gênese e sua expansão pelo mundo. Busca também pontuar os fundamentos, princípios e elementos norteadores desse projeto educativo vivenciado tanto nas EFAs como Casas Familiares Rurais (CFR) no Brasil. O capítulo também apresenta a rede organizacional do movimento dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs).

No quarto capítulo, intitulado **As mediações pedagógicas na EFA Cocais: articulação com a prática educativa?** O trabalho apresenta as mediações pedagógicas imbricadas no PE que articulam os processos formativos da EFA Cocais. Na apresentação das mediações pedagógicas apontamos dificuldades observadas nas relações de estadualização das

EFA, e as repercussões para realização das mediações, em especial o PE, em sua intencionalidade problematizadora no cotidiano escolar do Campo.

No quinto e último capítulo, **Plano de Estudos (PE) no cotidiano da EFA Cocais**, apresentamos a desenvoltura do PE em sua realização no cotidiano formativo em alternância procurando inserir fidelidade à fala dos participantes, exercitando a análise acerca do foco do estudo que foi perceber em que medida acontece a utilização do PE em seu caráter problematizar na EFA Cocais.

A **Conclusão** que se desenhou ao final do trabalho nos mostra que o PE, em sua existência real, possui potencialidades para efetivar uma formação articulada aos saberes culturais do cotidiano das famílias. No ambiente da EFA Cocais, o PE dispõe de intencionalidade problematizadora, mesmo diante de algumas lacunas que se apresentaram na interação entre os sujeitos a partir de suas falas e da observação participantes realizada pela pesquisadora no campo de pesquisa. O PE é uma mediação dinâmica possuindo um ciclo contínuo de realização da articulação entre tempos/espaços e saberes.

2 TRAJETÓRIA PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho se alicerça no método qualitativo, primeiramente por se tratar de uma pesquisa em Educação, depois pelo fato de lidar diretamente com os participantes no processo de construção da investigação. O aspecto qualitativo pontua dimensões inerentes ao modo de conceber a investigação científica na medida em que trata a complexidade contextual social, como bem defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 16): "[...] a investigação qualitativa em Educação assume muitas formas e é conduzida por múltiplos contextos". Um das estratégias que este trabalho lança mão é o estudo de caso de caráter etnográfico que, segundo Silva (2016), se fundamenta na compreensão de um caso em particular com vistas ao entendimento da manifestação da realidade do fenômeno investigado. A entrevista etnográfica, o diário da prática educativa, somados ao caráter etnográfico do trabalho, representa recurso utilizado para produção de dados.

Como forma de inserção no contexto social onde acontece a dinamicidade do objeto, relação sujeito/objeto, a observação participante assume condição crucial para a realização da dimensão qualitativa da pesquisa. O diário de campo apresenta-se como suporte de sistematização das observações *in loco*. Para interpretação e compreensão nas análises dos dados produzidos no campo de pesquisa, o caminho percorrido foi o da perspectiva da Análise do Discurso, a partir das leituras de Bakhtin (2006), bem como as leituras de Brait (2005) acerca da perspectiva deste autor. Análise de Discurso Crítica, de Fairclough (2008) também se desenhou como uma estratégia de análise dos dados produzidos. Bakhtin faz uma abordagem sobre a linguagem como produto da interação social, enquanto que Fairclough traz uma interpelação sobre a perspectiva de discurso como um entrelace da prática social, em caráter de problematização da realidade.

A contextualização do objeto de estudo "*in loco"* os sujeitos que o dinamizam, as disposições externas que interferem diretamente ou indiretamente na EFA Cocais, se desenham no trabalho de forma didática objetivando a compreensão do leitor. Todos esses pontos encontram-se imbricados na intencionalidade constitutiva desta atividade científica.

2.1 Relevâncias do método na pesquisa educacional

A pesquisa em Educação suscita métodos e percursos metodológicos que possibilitam, além de prazer e responsabilidade social pelo fazer investigação, o respeito às complexidades

envolvidas. O envolvimento entre os sujeitos e suas subjetividades, bem como as intersubjetividades, a construção histórico-social, o aspecto cultural, entre outros, destacam a construção científica do conhecimento. À vista disso, a abordagem que se condicionou como adequada para este trabalho encontra-se pautada na dimensão qualitativa da pesquisa acadêmica. O viés múltiplo de interpretações e compreensões, como também de sentidos nesta abordagem, respeita as especificidades, no que concerne a [...] abordar o mundo "lá fora" (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras diferentes [...]. (ANGROSINO, 2009, p. 8)

A abordagem qualitativa corporifica-se fundamentada na necessidade de se enveredar por parâmetros que respondam, ou pelos menos possibilite, a apreensão de determinados fenômenos relativos às vivências e experiências dos grupos sociais e suas relações constituídas. Esta abordagem conquistou espaço no campo educacional ao colocar-se na busca por entender que

> [...] no campo da Educação as abordagens qualitativas não são relevantes apenas no desenvolvimento de pesquisa e teorias da avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação. (WELLER; PFAFF, 2013, p. 17)

Nesta perspectiva, evidenciam-se inovações no campo da pesquisa como dimensões que precisam desafiar-se como aspecto inovador que, de certa forma, se coloca em contraposição aos ditames dos métodos de aspecto positivista, cuja relação com o objeto, assim como com os sujeitos em seus contextos sociais, não representam expressiva significação. Neste sentido, ao enveredar pelos caminhos do ensino aprendizagem e processos de formação em nuanças educacionais, a dimensão qualitativa se assume como vertente comprometida com a contextura do objeto, suscitando o comprometimento da cientificidade com as transformações urgentes na sociedade.

Sanchéz Gamboa (2012, p. 16) direciona sua discussão para fato de que o contexto condiciona, aos olhos astutos de pesquisadores comprometidos com o construir ciência além dos muros da academia, a urgência de empoderamento no tocante à "[...] pluralidade das abordagens [...]", "[...] relação lógica entre os processos instrumentais (técnicas e metodologias) de investigação, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas que lhes servem de pressupostos". Para o autor, é preciso que exista a necessária articulação

lógica e histórica entre os diferentes elementos da investigação científica que se expressam quando elucidamos uma prática concreta de investigação científica.

Creswell (2007, p. 187), acerca do papel do pesquisador na abordagem qualitativa, pontua a necessidade de se conceber "[...] os fenômenos sociais holisticamente", ficando, assim, evidente que a rede de relações provoca um olhar amplo e significativo, onde tudo se encontra interligado. Essa teia de articulações entre objeto/sujeito atribui à investigação comprometimento com a dinamicidade com que se materializa o fenômeno investigado.

Esta discussão nos direciona para a compreensão dos fenômenos locais como expressões da dimensão macro dos acontecimentos, e vice-versa. É uma situação de leitura que deve remeter ao todo. Severino (2007, p. 100) alerta para o fato de que "[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o Real". Cabe, portanto, ao pesquisador o desafio de estabelecer essas leituras e compreensões no fazer a pesquisa de forma ampliada, rompendo as malhas do engessamento que historicamente se constituiu na pesquisa científica.

É preciso desconstruir a produção do conhecimento científico distanciado das circunstâncias reais da vida. Essa desconstrução desbanca o falso discurso da neutralidade do pesquisador e, por conseguinte, da ciência enquanto dimensão que se encontra a serviço de projetos que pouco ou nada contribuem para emancipação na sociedade.

Neste sentido, a educação representa um território fértil no que diz respeito às produções de conhecimento científico. Essa fecundidade se fundamenta pelo caráter energético e sagaz da sociedade, e pela própria educação como construção cultural de povos. A responsabilidade da pesquisa em Educação, ao que parece, deve buscar responder, entre inúmeras questões, uma que parece ser essencial:

> [...] Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos os indivíduos, em particular, de modos de comportamento dos objetivos reificados do capital? [...]. (MÉZSÁROS, 2005, p. 47-48)

A perspectiva da emancipação é um dos fatores inerentes a construção cientifica. Na nossa compreensão, a construção do conhecimento científico, sua sistematização mediada pela pesquisa científica, é um forte elemento de problematização de práticas e projetos que

“coisificam” os sujeitos, podendo encontrar, segundo Mézsáros (2005), na Educação uma aliada ou não para perpetuação de assujeitamentos subservientes ao sistema capitalista.

Entende-se que o comprometimento da pesquisa científica necessita encontrar alicerce e ressonância nos processos de transformação social. Não se concebe o fazer ciência, principalmente quando o foco está em dimensões educacionais, sem objetivar a superação de injustiças, desigualdades, desrespeitos, marginalizações e anulação de direitos garantidos somente no campo legal, justificando a ilusão de cidadania e igualdade entre todos os sócios na sociedade, compreendemos que tal postura configura-se como produção científica alienada.

As constantes transformações e mudanças ocorridas na sociedade remetem á questões que devem instigar o olhar investigativo do cientista em Educação. A pesquisa em Educação exige, entre outras coisas, uma opção por parte do pesquisador, do projeto de sociedade no qual suas convicções se delineiam, além de exercitar um olhar também crítico e reflexivo acerca do movimento contínuo em que se alicerça esta sociedade. A postura do pesquisador deve ser aquela do encontro com os sujeitos da investigação, com a “coisa” como ela é,

> [...] com seu significado para a existência da sociedade. O objeto é assim captado em sua qualidade geral. Neste primeiro instante do estudo, é muito importante verificar as informações recolhidas do mesmo modo que as observações realizadas. Esta fase é valiosa também porque nela se levantam as hipóteses que guiarão o estudo. (TRIVIÑOS, 2009, p. 74)

A inserção no ambiente natural torna-se um pressuposto básico no horizonte qualitativo na produção do conhecimento científico. Por este ângulo,

> [...] a pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. Se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos. (ANGROSINO, 2009, p. 9)

Bogdan e Biklen (1994) defendem uma concepção de investigação cientifica flexível, cujos aspectos norteadores são possíveis variáveis confrontadas ao longo da trajetória constitutiva do trabalho. Nas palavras dos autores: “utilizamos a expressão investigação qualitativa como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Dessa forma, o estudo de caso etnográfico se justifica nesta pesquisa na medida em que esta se desenha na inserção no campo de estudo, e possibilita os aspectos processuais no trabalho científico.

2.2 O Estudo de Caso de Caráter Etnográfico

O estudo de caso de caráter etnográfico se configura como método viável na medida em que possibilita a inserção no campo de pesquisa, ou seja, entre os sujeitos, de forma significativa, sem, contudo, interferir de forma a alterar o contexto, as experiências e vivências durante o processo de realização da pesquisa. André (1984, p.52) elenca de forma didática a caracterização do estudo de caso, assinalando elementos essenciais, tais como: a descoberta, a interpretação do contexto, a representação da conflitualidade, a variedade das fontes de informação, possibilidades de generalizações naturalísticas, representação da realidade como ela se apresenta e, por último, a atenção ao linguajar acessível na construção do relatório. Estes elementos referenciam o percurso e facilitam a construção dos dados de modo a facilitar o trabalho investigativo.

Podemos pensar o estudo caso aliado à etnografia como uma estratégia de pesquisa que reivindica do pesquisador um longo período de tempo inserido no cotidiano do objeto de estudo. Exigência que se justifica na perspectiva das Ciências Sociais, em conformidade com os pressupostos defendidos por Angrosino (2009). Todavia, vale ressaltar que o trabalho aqui proposto se constrói alicerçado no pensamento de André (1995, p. 28), afirmando que, ao articular a etnografia pelo viés da Educação, este pensamento assume outra postura, novos caminhos metodológicos, existindo, portanto, "[...] uma adaptação da etnografia à Educação [...]". A compreensão que André (1995) apresenta caráter inovador na pesquisa em educação, por se tratar de ampliação das possibilidades de realização de pesquisas no campo da educação segundo o que prescreve do método etnográfico.

Neste entendimento, inferimos que a autora situa a etnografia no campo da Educação com maior flexibilidade, sem, contudo, deixar de ter atenção à essência em seu caráter como abordagem. Diante dessas possibilidades, amplia a visão etnográfica, segundo o proposto pelos estudos através do prisma das Ciências Sociais, no sentido da relevância para o fator tempo de permanência no campo de pesquisa, sem prejudicar a qualidade da produção de dados. Adentrar no campo de estudo a fim de compreender o fenômeno consubstanciado pelos sujeitos, através da observação participante, na concepção de Angrosino (2009, p. 17), configura-se num "[...] modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando". Neste sentido, a pesquisa tem a possibilidade de fazer parte do contexto investigado de forma concreta.

A etnografia carrega em si a incumbência de externar, através da sistematização, os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos de acordo com sua leitura de mundo, do chão

de onde tecem a teia da vida. Digamos que o etnógrafo estuda, através de sua inserção gradual e consensual no contexto da pesquisa, os fenômenos que acontecem no seio do grupo social, valendo-se da percepção individualizada de cada sujeito dentro do universo grupal. Esta intenção permite perceber a etnografia como uma abordagem que foca no concreto da vivência cotidiana, objetivando a compreensão dessas experiências do contexto do objeto.

No cenário de construção de uma corrente de pesquisa voltada para os problemas sociais existentes na sociedade, possuindo como tônica as elaborações culturais, a etnografia é uma das dimensões que se articulam com a perspectiva crítica dos estudos na pesquisa.

A cultura é um elemento primordial para pesquisa etnográfica, tendo em vista sua essência de apreensão dos aspectos culturais construídos nas relações grupais. Sendo a etnografia responsável por estudar e descrever a cultura de um povo, grupo e a sociedade, a preocupação do etnógrafo deve ser a descrição fidedigna dos costumes, vivências e saberes, linguagens de um grupo social, entre outras peculiaridades, objetivando a compreensão das relações materializadas no cotidiano dos mesmos, e, principalmente, a apreensão dos sentidos por ele externados ou não.

Cabe ressaltar que, como se trata de uma abordagem criada pelas Ciências Sociais a fim de superar lacunas ocasionadas por prática antes positivista na pesquisa social, a adequação ao campo da Educação dessa abordagem não precisa necessariamente, voltamos a repetir, seguir à risca todos os princípios a que se remete a etnografia como, por exemplo, a permanência no campo de investigação por um longo período de tempo, a exemplo dos pesquisadores das Ciências Sociais.

A não observação rigorosa dos fundamentos de uma pesquisa etnográfica na concepção das Ciências Sociais para a prática do caráter etnográfico realizado pela pesquisa em Educação não invalida e nem ocasiona prejuízos aos resultados finais do trabalho. Para Coulón (1995, p. 150), a etnografia é uma

> [...] metodologia profana – constituída pelo conjunto daquilo que chamaremos de etnométodos – que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de forma banal, mas engenhosa, para viver juntos constitui o corpus da pesquisa etnográfica.

A etnografia assume caráter intrinsecamente social na construção da pesquisa em Educação. O método etnográfico provoca o contato direto com o *lócus* da investigação, e mediante este contato, estabelece a observação dos membros do grupo social em questão.

A etnografia, no campo educacional, torna-se, portanto, uma alternativa promissora. Este fato se dá por proporcionar a desconstrução de práticas descontextualizas do trabalho de

pesquisa naquele campo de atuação, principalmente em se tratando da educação. O caráter etnográfico na investigação garante a aproximação e inserção do pesquisador no dia a dia, proporcionando o envolvimento mais comprometido com elementos que compõem os contextos em situação de investigação.

No que tange a Educação, Sanchéz Gamboa (2012, p. 25) chama atenção para o fato de fazer pesquisa na perspectiva educativa requerer a observação da "[...] multifacetada e contraditória realidade educativa; e coloca-se a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação de onde se obtém seu sentido". Aspectos substantivos ao processo de produzir conhecimento científico precisam assumir uma dimensão crítica da realidade, na qual o pesquisador se insere conduzindo inclusive a "[...] construção do destino da humanidade" (SEVERINO, 2007, p. 27).

Tendo em vista que as diversas possibilidades metodológicas e epistemológicas ganham cada vez mais espaço no campo da investigação relacionada à Educação, estas proporcionam um leque de abordagens na construção da pesquisa científica, o que, dependendo das convicções e opções epistemológicas do pesquisador, torna os pontos ontológicos e gnosiológicos com expressiva inter-relação. A construção do conhecimento científico deve focar na perspectiva do objeto como revelador de importantes questões problematizadoras alicerçadas na vivência dos sujeitos que constituem os grupos sociais.

2.3 Estratégias para produção de dados

Para que uma pesquisa possa acontecer de forma satisfatória e coerente com os objetivos propostos, assim como com o objeto em questão, é necessário que existam tanto estratégias como técnicas que possibilitem a apreensão e compreensão dos fenômenos em torno do objeto. Assim, a seguir temos à disposição estratégias, abordagens e técnicas de produção de dados que se apresentam articulados entre si a fim de conseguirmos lograr êxito neste trabalho científico. É crucial que exista uma conexão entre essas estratégias e técnicas.

2.3.1 Observação participante

Existem elementos inerentes à pesquisa direcionada pelo estudo de caso de caráter etnográfico: a observação participante configura-se como um desses. O estabelecimento da interação construída entre o pesquisador e o objeto pesquisado, a inserção do pesquisador e a

aceitação desses pelos sujeitos da pesquisa se configuram como essenciais para realização do trabalho de produção de dados.

Nesta perspectiva, o estudo de caso de caráter etnográfico torna-se um método caracteristicamente flexível, na medida em que coloca o pesquisador como instrumento principal na produção e sistematização de dados coletados.

É adentrando na contextura onde se movimenta o objeto que as possíveis verdades inerentes a esse se mostram, se desvelam. Por conseguinte, a observação participante de caráter etnográfico que, segundo a concepção de André (1995, p. 19) "[...] é uma tentativa da descrição da cultura [...]", representa uma estratégia de inserção no mundo dos sujeitos que criam, impulsionam e animam a "coisa", em sua existência enquanto materialidade.O olhar indagador permeia todo o processo investigativo. É importante ressaltar que o objeto e sua expressividade pressupõem a importância que se deve considerar na pesquisa em Educação. Observar a dinamicidade do objeto é um dos desafios para o etnógrafo.

A postura de "ignorância" (BERTAUX, 2010), a desconstrução de respostas pré-concebidas, assim como os pré-conceitos possivelmente formados pelo pesquisador, precisam ser superados. De outro modo, poderíamos correr o risco de nos apoderarmos do objeto, exaurindo todas as suas possibilidades de fidedignidade na construção do fazer científico. A postura de observador sem prejulgamentos evidencia a relevância do estudo das vivências e manifestações grupais organizadas em determinados contextos, de forma mais comprometida com a verdade dos fatos e das circunstâncias do fenômeno.

Um aspecto relevante na construção do trabalho de investigação científica em Educação na observação participante é o envolvimento do pesquisador com as manifestações organizacionais instituídas, formal ou informal, no espaço escolar e extraescolar. Ao contrário do que se configurou em anos anteriores no que se refere ao objeto, cuja tendência era isolá-lo de qualquer interferência externa a fim de preservar possíveis alterações que desvirtuassem os resultados obtidos na investigação, no viés do estudo de caso de caráter etnográfico, utilizando a observação participante, esta postura é superada.

Como técnica que se fundamenta a partir do contato direto com o contexto do objeto a ser investigado, lidando com o que Angrosino (2009, p. 16) denomina de inserção na "[...] dinâmica da experiência humana vivida", a observação participante está para além de uma infiltração no meio do grupo, mas um tornar-se quase como um dos membros. Dessa forma, o encontro com o outro, torna-se um caminho para a construção da ciência imbricada na realidade concreta de constituição do objeto a ser pesquisado.

Sendo esta técnica pertinente à etnografia, Ghedin (2011, p. 179) assinala que ela é uma "[...] forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura". É importante ressaltar os desafios que a técnica evoca, pois a construção fidedigna da produção de dados com base na observação participante requer do pesquisador uma situação meio paradoxal de distanciamento e aproximação.

A inserção no contexto do campo onde se situa o objeto de pesquisa exige portanto, do pesquisador a postura audaciosa de perceber além das evidências reveladas pelos sujeitos que constroem essa contextura. Ainda com foco na postura do pesquisador em campo este, ao inserir-se no mundo do outro, precisa entre outras coisas, "[...] 'treinar' o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente, com uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo" (GHEDIN, 2011, p. 180).Tal constatação revela a complexidade no trabalho que envereda por este viés metodológico. Lidar com o inesperado evoca certo grau de necessidades a serem consideradas, pois as vivências sociais, políticas e culturais dos sujeitos não obedecem a padrões fixos de comportamento, são constituídos nas relações e inter-relações dinâmicas.

Outro ponto que merece atenção especial é a questão da organização das relações sociais vivenciadas em campo local. O trabalho com a observação participante precisa ser compreendido na perspectiva holística como construção do conhecimento científico articulado com outros espaços e temporalidades, sem deixar de considerar, inclusive, as complexidades inerentes às inter-relações.

O complexo encontro de subjetividades suscita prévia preparação para lidar com possíveis aspectos conflituosos que podem se estabelecer na relação entre os grupos presentes no campo de pesquisa. Contudo, a perspectiva do conflito como aspecto positivo remete ao que Angrosino (2009, p. 24) afirma de maneira enfática: "[...] o conflito é intrínseco à interação humana; de fato, é exatamente ele que suscita a mudança social". Por outro lado, a questão da conflitualidade representa uma das características do estudo de caso, cujo pesquisador deve,em conformidade com que André (1984, p. 52) pontua, "[...] responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação". Como modelo pedagógico que vivência intensa convivência entre os sujeitos, por se tratar do sistema de internato, o contexto torna-se propício a situações conflituosas, fruto da interação entre esses sujeitos.

A observação participante nos proporcionou acompanhar essa interação entre professores e estudantes, principalmente a presença constante da gestão ora como participante nessas situações de encontros, ora como facilitadora dos momentos grupais na EFA Cocais.

Um dos aspectos principais da observação participante é perceber o nível de interação entre os sujeitos que participam da pesquisa; é a partir dessa interação que o objeto de pesquisa se mostra. A EFA Cocais é um desses espaços em que a realização da observação não se configurou como algo distante, mas um campo que possibilitou o nosso envolvimento nas atividades da escola como, por exemplo, o momento de interação nas atividades de campo (Figura 1).

FIGURA 1- Momento de realização de trabalho de campo e almoço com os professores

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

A imagem apresenta o trabalho que os estudantes desenvolvem no campo de produção na EFA Cocais. A limpeza da terra é uma das práticas educativas que os estudantes desenvolvem como forma de estagiar na sessão escolar. Estes estudantes são do 2º ano do curso de Agropecuária e estavam na escola "pagando", como eles denominam a experiência do estágio. Os estágios ocorrem com grupos de jovens de sessões distintas.

A imagem também retrata o aspecto que André (1995, p. 28) pontua acerca da inserção do pesquisador, o qual "[...] tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado". A inserção na escola e o acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes, como a autossustentação, momento que geralmente acontece no final da tarde, onde todos os professores e estudantes se envolvem nos cuidados com o ambiente escolar, nos levou a perceber que a formação na EFA Cocais está para além dos conteúdos disciplinares. A educação se faz também em situações do dia a dia, por meio de responsabilidades assumidas pelos estudantes como forma de contribuição com a limpeza dos espaços e outros aspectos da EFA Cocais (Figura 2).

FIGURA 2 - Atividade de autossustentação na EFA Cocais

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

O cotidiano retratado na sessão escolar demonstra o envolvimento dos estudantes com os afazeres de limpeza e cuidados com a área de jardinagem da escola. Este momento também traz em si lições de responsabilidade e o exercício do trabalho em equipe. A atividade de autossustentação é própria das EFAs, é uma prática comum dessas escolas. Na EFA Cocais a autossustentação acontece geralmente no final de tarde, depois das atividades em sala de aula ou no campo produtivo. Em se tratando do curso técnico em Agropecuária, os estudantes também contam com momentos de aulas práticas que geralmente são acompanhadas pelos técnicos de campo, profissionais de ensino médio técnico que também passam pelo processo seletivo da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC). Na EFA Cocais, os técnicos de campo são egressos da escola. Além de cuidar do campo produtivo, esses profissionais dão as orientações necessárias aos estudantes sobre as técnicas de plantio, cultivo e cuidados com a terra, hortaliças e animais.

Observamos que estas orientações acontecem diretamente no campo produtivo da EFA Cocais (FIG. 3).

FIGURA 3 - Orientação técnica no campo produtivo na EFA Cocais

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

A orientação acontece quase sempre de forma descontraída sob a responsabilidade do profissional técnico de campo. A Figura 1, 2 e 3 apresenta a orientação do exercício do plantio e dos canteiros já preparados com a estrutura de sombrite[2]. O grupo de estudantes ouve atentas as orientações do técnico de campo. Estes momentos são ricos, pois oportunizam também a troca de conhecimentos tanto entre os estudantes como também com o técnico.

Uma das prerrogativas da observação participante é o fato de adentrar no contexto vivencial e cotidiano do grupo a ser pesquisado. Severino (2007, p. 120) afirma que "o pesquisador se coloca numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos". O fato de participar da vida cotidiana do grupo observado demonstra aceitação do pesquisar na contextura da pesquisa. Na EFA Cocais não tivemos de dificuldades de receptividade e acolhimento, o que nos proporcionou certa tranquilidade, pois sentimos que conseguimos penetrar e ser aceitos cumprindo com o objetivo de

> [...] tornar-se parte daquele ambiente, pois somente então podem entender as ações daqueles que ocupam e produzem as culturas, definidos como aspectos simbólicos e aprendidos do comportamento humano, os quais incluem os costumes e a linguagem (MAY, 2004, p. 176).

[2]Tela de cobertura utilizada para hortas e produção de mudas, utilização para proteção contra a intensidade do sol.

Nesta perspectiva, o diário de campo funcionou como instrumento essencial na observação participante no cotidiano da EFA Cocais. Este instrumental possibilitou à pesquisadora fazer registro de todas as vivências dos participantes com a finalidade obter o maior rigor possível na aquisição de dados na atividade de registro. O diário de campo sistematizou as falas dos participantes na pesquisa em momentos mais descontraídos no ambiente escolar. Momentos como nos encontros da cabana, no curto percurso em direção ao refeitório, no momento de lavar a louça do almoço e do jantar. Aliado à observação participante, esse instrumento tornou-se imprescindível para a pesquisa.

Através da observação participante, visualizamos os encontros entre professores que geralmente acontecem na sala de informática, inativas pela falta de material necessário para cumprir com a função à qual foi destinada. A função da sala foi então desviada para o atendimento aos professores, espaço de reuniões e preparação de aulas. A observação participante nos mostrou que o encontro entre professores é uma prática recorrente na EFA Cocais. A alternância na EFA Cocais ocasiona condições para que os professores, bem como os estudantes, estejam sempre em grupos. Na Figura 4 o professor de História participa de maneira informal das conversas sobre assuntos variados com os estudantes. Estes momentos representaram um achado para sistematização da investigação, pois percebemos não haver fingimentos e encenações para agradar a pesquisadora.

FIGURA 4 - Conversa descontraída entre professor e estudantes - momento livre

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

A imagem nos apresenta além do aspecto da interação entre os sujeitos, existe uma relação de respeito, este professor em particular, procura estar envolvendo-se com os momentos informais dos estudantes. Acreditamos que essa postura faz parte de sua própria

personalidade, pois no tempo em estivemos na escola, professor de história, quando estava na escola, encontrava-se em meio aos grupinhos de estudantes. O registro dessesmomentos torna a técnica de observação participante de suma importância.

A observação participante como técnica de coleta de dados se configura como dispositivo que "[...] tem contribuído sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dado não verbal [...]" (VIANNA, 2007, p. 14). O ato de observar pode parecer algo que reporta a certa facilidade, o que torna equivocada essa atitude em relação ao método. A observação participante exige envolvimento, disponibilidade de tempo e principalmente aceitação, como mencionado anteriormente, do pesquisador entre os sujeitos no campo de observação, conforme mencionado anteriormente. A questão da aceitação é de fundamental importância.

Na EFA Cocais, a observação é muito exigente tendo em vista a dinamicidade com que ocorre a prática educativa e ação pedagógica. A Figura 5, por exemplo, apresenta a rotina noturna dos estudantes depois de um longo dia de aulas teóricas e práticas.

FIGURA 5 - Atividade de Serão na EFA Cocais

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para que estes momentos se tornem ricos para a produção de dados, é preciso que se diga da necessidade de preparação, de certo treino. Um dos elementos que contribuem para segurança do pesquisador no campo de pesquisa é o embasamento teórico sobre o objeto de pesquisa. Vianna (2007, p. 16) alerta que "os resultados, na ausência desse treinamento, quase sempre são de natureza caótica e não merecem credibilidade, por não se revestirem da seriedade e validade que seria de esperar de um trabalho científico".

As relações que se fortalecem a medida que o pesquisador se insere no contexto do objeto a ser investigado podendo se configurar em dois polos, tanto da empatia como das

menos amistosas, o que expõe a probabilidade de sucesso ou não do trabalho, ao final, no relatório de análise. São variáveis que precisam contar com grau de paciência do pesquisador como sujeito que objetiva produzir o maior número possível de informações acerca do objeto problematizado. O que não ocorreu na pesquisa na EFA Cocais, pois a pesquisadora conseguiu estabelecer relação de aceitação satisfatória no grupo como um todo.

A paciência, não a passividade, se caracteriza como aspecto indispensável na observação participante. Contudo, o pesquisador também se apresenta como indivíduo proativo, procurando sanar no percurso da investigação as dificuldades que se apresentam. Entretanto, quando existe a decisão de uma abordagem metodológica que requer o contato direto com os sujeitos que dinamizam o existir do objeto em questão, é preciso que se tornem evidentes os desafios a serem enfrentados no campo onde o pulsar do objeto corporifica-se.

Envolver-se no cotidiano da EFA Cocais significou estar atento aos sentidos atribuídos ao Plano de Estudo (PE) pelos sujeitos que dinamizam a Pedagogia da Alternância, formadores e coformadores (famílias). Assim, o trabalho se pauta na observação tanto dos professores em sua ação formativa, nos estudantes, bem como nos membros da Associação de Pais, que especificamente foram selecionados com esta finalidade. É na produção de sentidos que o Plano de Estudo remete a cada um desses sujeitos que este trabalho objetiva compreender o caráter problematizador dessa mediação pedagógica que se materializa no cotidiano da escola.

2.3.2 Entrevista Etnográfica

O conceito de entrevista abordado em Gil (1999, p. 117) como “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam a investigação”, atribui a esta técnica o status de imprescindibilidade na construção da pesquisa científica em Educação. A partir do contato direto com os sujeitos participantes do processo de pesquisa, é possível lidar com as narrativas, emoções e conceitos pré-estabelecidos e sentidos relacionados aos fenômenos fundamentados nas vivências desses sujeitos.

Neste trabalho de pesquisa, a técnica utilizada foi a da entrevista etnográfica que, conforme Angrosino (2009) configura-se como uma construção aberta, o que possibilita que os sujeitos participantes do processo de construção da pesquisa se coloquem em uma posição mais confortável de autogestão de sua narrativa, através de elementos como a interação e a profundidade de realização da técnica, demonstrando a seriedade do processo.

> A entrevista etnográfica é de fato interativa, no sentido de acontecer entre pessoas que se tornaram amigas enquanto o etnógrafo foi observador participante na comunidade em que seu ou sua informante vive. [...] por outro lado é necessário ultrapassar os parâmetros de uma simples conversa amistosa, pois o pesquisador precisa mesmo descobrir certas coisas e deve estar atento para manter a conversa sob controle – tudo sem demonstrar arrogância e impaciência. (ANGROSINO, 2009, p. 62)

É sempre importante lembrar que o fato de carregar em si o caráter aberto não significa, necessariamente, que aconteça uma prévia preparação do pesquisador com relação aos direcionamentos da entrevista em si, pois é preciso manter o foco a fim de conseguir materializar o objetivo proposto, que é da produção de dados para análise. Este contexto remete ao elemento anteriormente mencionado: o preparo do pesquisador no que diz respeito aos pressupostos teóricos epistemológicos que fundamentam o objeto em questão.

Na compreensão de que uma postura analítica precisa ser coerente com a metodologia e técnica de produção de dados, a entrevista etnográfica representa, portanto, o mais acertado procedimento de apreensão e significação dos textos produzidos a partir das narrativas dos sujeitos, mantendo aceitável articulação entre o método, a etnografia, e a técnica de entrevista.

Em se tratando da realização das entrevistas no campo de pesquisa, foram tranquilas, havendo anteriormente um acordo de tempo, bem como os procedimentos técnicos e espaços de realização das mesmas. Explicamos para cada participante a relevância da entrevista para nosso trabalho e como a participação dos mesmos representaria uma aquisição determinante na investigação. A técnica também proporcionou aproximação com os participantes em seu contexto, como é o caso da entrevista realizada com um dos membros da associação de pais, realizada fora do ambiente escolar, na propriedade da família. Como material de suporte a pesquisadora utilizou câmera filmadora e celular no dispositivo gravador de áudio.

Nesta perspectiva, as entrevistas, em sua condição etnográfica, estabelecem um norte, uma diretriz que se desenha com objetividade para produção de dados. Neste trabalho, as questões que conduziram a entrevista etnográfica foram:

1. Como você pensa a Pedagogia da Alternância?
2. Explique a metodologia do Plano de Estudo desde o Plano de Formação.
3. Em que medida o Plano de Estudo se articula com os outros instrumentos?
4. Qual a sua opinião sobre a dimensão problematizadora do Plano de Estudo?

Estas questões serviram de suporte para compreensão dos sentidos e significados que são atribuídos ao Plano de Estudo na fala dos sujeitos participantes na pesquisa. As entrevistas

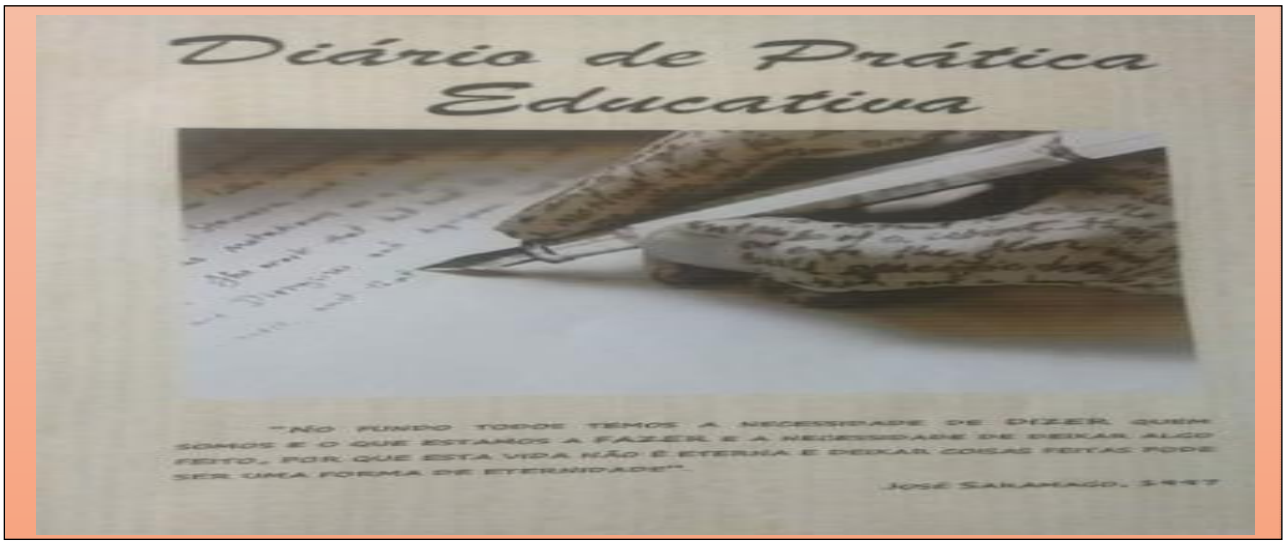
foram realizadas na própria escola, com exceção dos participantes que são membros da associação de pais. Neste caso a entrevista foi realizada no Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STTR) na sede do município, onde a participante trabalha e no caso do presidente, a entrevista se realizou em sua propriedade. A disponibilidade de todos os participantes em realizar as entrevistas sobre a utilização do PE facilitou a produção de dados desenhada pela pesquisadora. Como se trata de uma mediação que se encontra sempre presente em tempos e espaços diferenciados, todos, professores e familiares estão sempre em contato com a mesma.

2.3.3 Diário da prática educativa

O Diário da prática educativa representa um dispositivo responsável por sistematizar as reflexões acerca dos sentidos atribuídos pelos agentes diretamente envolvidos na dinamização da Pedagogia da Alternância na EFA Cocais. Neste sentido, evidencia-se que esse instrumento não se reporta somente às vivências dos educadores enquanto agentes responsáveis pela desenvoltura das práticas pedagógicas no interior da escola.

A função desse dispositivo é, portanto, compreender, através da escrita dos formadores e coformadores (famílias), os sentidos atribuídos ao Plano de Estudo dinamizado em conformidade com os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia da Alternância.

FIGURA 6- Diário de Prática Educativa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Normalmente, em trabalhos científicos, ao se referenciar a utilização da escrita em diários, existe uma limitação desse instrumento à prática pedagógica e à prática docente. Na condição de um rico instrumento de registro da prática cotidiana, o diário registra a narrativa

no que diz respeito à dinamização da atividade dos sujeitos responsáveis pelos processos formativos como forma de proporcionar um "[...] vínculo entre ação e reflexão" (BANDEIRA, 2016, p. 54). A escrituração das vivências cotidianas confere ao diário o estatuto de responsabilidade pela articulação entre o que se pensa e o que se faz os sentidos e significados expressos no ato de escrever sobre as experiências e memórias relativas a um dado tempo, espaço definidos.

Em relação a esta observação, Bandeira (2016, p. 150), parafraseando Zabalza (1994, 2004), assinala que "[...] escrever sobre a ação [...] se constitui num procedimento para analisar o modo peculiar de atuar, revelando inclusive que a escrita em forma de diários [...]" serve como uma das estratégias para compreensão de determinadas concepções e posturas. Este instrumento, somado à entrevista etnográfica e à observação participante, se colocou como possibilidade do registro acerca dos sentidos atribuídos ao PE pelos participantes.

O Diário da Prática Educativa se justifica neste trabalho pela articulação da prática educativa em sua significação que se reporta aos saberes do dia a dia das famílias na comunidade e no meio sócio profissional. Nesta compreensão, tanto os educadores, como os coformadores (famílias, jovens educandos e parceiros) possuem o direito de dizer sua palavra, tendo em vista que, o fazer pedagógico da EFA Cocais se pauta pela observância no cotidiano dos educandos, em suas famílias e comunidades.

Acerca da relevância do pronunciar a palavra é que o Diário da Prática Educativa se consubstancia como instrumento que provoca o registro de outros sujeitos que fazem parte diretamente nos processos de formação dos jovens na EFA Cocais. Freire (1987, p. 78) assegura:

> [...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p.78)

Para orientar a escrita, foram dispostos alguns pontos como:

1. Escreva como é feito o Plano de Estudo na alternância entre a sessão escolar e familiar, os sujeitos envolvidos em ambos os espaços e tempos, a metodologia de construção desse instrumento.
2. Fale como o Plano de Estudo consegue mediar a formação dos educandos nos espaços, tempos e saberes diferenciados na EFA Cocais.

3. Registre também sua opinião sobre a dimensão crítica e problematizadora que o Plano de Estudo estabelece nos processos formativos, tanto na família como na comunidade.
4. Aponte também, através de sua escrita, de que maneira as questões levantadas e problematizadas na colocação em comum são articuladas com as disciplinas de base comum, técnica, os saberes da família e comunidade.

Vale ressaltar que o instrumento não rendeu o retorno esperado, foram entregues nove diários, cuja devolutiva ocorreu de três diários com colocações que já haviam sido contempladas nas entrevistas. Esperávamos um maior envolvimento dos participantes com a escrita e o que percebemos é que os mesmos não se sentiram atraídos pela proposta de registro.

2.4 O Lócus da pesquisa: EFA Cocais

A EFA Cocais, fundada em 25 de agosto de 2007, está localizada no município de São João do Arraial, precisamente na localidade "Quente" a 5km da sede municipal. Esta possui uma extensão de aproximadamente 300 hectares, dividida entre 15 famílias. Essas famílias, em sua maioria, trabalham na agropecuária e extração e beneficiamento do coco babaçu. No entorno da escola está localizado o assentamento "Canaã" com duas famílias camponesas residentes na área. A particularidade do assentamento, como política de reforma agrária para o pequeno agricultor, é que atualmente a conjuntura se apresenta desconfigurada. A maioria das famílias beneficiadas vendeu suas terras para outros que não se adéquam ao perfil estabelecido pela política de reforma agrária e transformam as terras em sítios para passeio.

Outra localidade do entorno da escola é "Terras Pretas", que possui atualmente com residência fixa 22 famílias. Esta localidade possui uma escola pública municipal. "Dois irmãos" é outra localidade que circunda a EFA Cocais, possuindo duas famílias que vivem basicamente da agricultura familiar e benefícios do Governo Federal.

FIGURA 7- Estrutura da EFA Cocais: entrada e área livre; ao fundo, sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

O município de São João do Arraial, onde está a EFA Cocais encontra-se situada no território dos cocais. Os municípios vizinhos são: Matias Olímpio, Morro do Chapéu e Esperantina, este último se configurando como a maior cidade circunvizinha do município.

A cidade conta uma estrutura básica no que se refere ao atendimento aos “joãenses”, entre hospital e unidades básicas de saúde disponibilizadas nas localidades pertencentes ao município, escolas, local para lazer, igrejas, comércio local, entre outros. São João do Arraial possui uma economia alicerçada na agricultura, agropecuária, funcionalismo público municipal e extrativismo do coco babaçu, vegetação abundante na região.

Além disso, existe o Banco dos Cocais, inaugurado em 12 de dezembro de 2007, uma organização empreendedora que agrega os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Associação da Sede do Município, vereadores, comerciantes, igrejas, mulheres quebradeiras de coco, grupos de produção em economia solidária, prefeitura municipal e ponto de cultura.

Como inovação pioneira, o Banco dos Cocais potencializa e movimenta a economia local através da utilização do “cocal”, moeda utilizada nas transações comerciais no município e outros que aderiram ao projeto do Banco Popular.

A escola atende uma demanda de treze municípios situados no Território dos Cocais. A divulgação das vagas para convocação de novos educandos é feita em parceria com os STTRs dos municípios, assim como, com os movimentos sociais do território dos cocais. O processo de seleção é realizado pelos educadores durante uma semana de convivência dos candidatos na escola. A intencionalidade desse momento é colocar o jovem em contato com a vivência cotidiana da Pedagogia da Alternância na EFA.

A estrutura da escola segue um modelo arquitetônico estrategicamente definido. Como se trata de um trabalho direcionado pelo viés etnográfico, resolvemos disponibilizar as

imagens da escola para que o leitor consiga apreciar e visualizar panoramicamente a EFA Cocais. A Figura 8 exibe um dos locais mais frequentados da escola, a cabana que fica no centro.

FIGURA 8- Estrutura da EFA COCAIS

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Por se encontrar localizada na zona rural do município de São João do Arraial, a construção da escola foi feita pensando na facilidade de locomoção entre um cômodo e outro. Nas imagens da Figura 8 está a cabana que dá acesso a outros cômodos como, por exemplo, os dormitórios dos estudantes – masculino e feminino – e o dormitório dos monitores/as. É da cabana que a visão do todo da escola acontece.

A imagem do meio na referida figura mostra o dormitório dos rapazes e a imagem seguinte mostra a cozinha e o local construído recentemente para acomodar o forno também artesanal e a pia que os estudantes utilizam para lavar louças após as refeições. A última imagem apresenta o auditório da escola, que ainda está em fase de conclusão da estrutura interna. Como podemos perceber, a escola conta com uma estrutura que em relação às outras EFAs, é privilegiada.

É uma arquitetura que não apresenta deterioração por conta do material ser resistente às variações sazonais. Porém, mesmo contando com relativa qualidade predial, ainda faltam alguns acabamentos menores, que o gestor, com auxílios financeiros oriundos do Estado via conquista dos embates da Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI) busca remediar (Figura 9).

FIGURA 9 - Estrutura do laboratório do curso técnico em Agroindústria

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Além dos cursos técnicos em Agropecuária, a EFA Cocais oferta o curso de Agroindústria. A escola conta com um laboratório para exercitar as aprendizagens teóricas e colocar na prática. A estrutura existe, mas não cumpre com a função para qual foi edificada. Acomoda outros materiais que não condizem com os materiais que cabem ao curso de Agroindústria. Na verdade, o laboratório de Agroindústria, segundo a gestão da EFA, já foi detectado com problema de funcionamento desde sua inauguração. A justificativa que a gestão da escola coloca como plausível para interdição é o erro que foi cometido no ato da construção desse imóvel. Este pode ser um desafio para os estudantes matriculados no curso de Agroindústria, pois ficam reféns de práticas restritas ao espaço da cozinha da escola.

QUADRO 1- Cursos oferecidos na EFA Cocais

Modo de ensino	Etapa de ensino	Quantidade de alunos
Ensino Profissionalizante em Agropecuária e Agroindústria	1ª SÉRIE	65
Ensino Profissionalizante em Agropecuária	2ª SÉRIE	40
Ensino Profissionalizante em agropecuária	3ª SÉRIE	58
Totais – Alunos		163

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFA COCAIS 2018.

A EFA Cocais conta com a Associação dos Pais e Alunos, que funciona como mantenedora e co-gestora. Ao ingressarem na escola através da matrícula dos jovens

educandos, as famílias automaticamente se inserem na associação e, além de outras demandas, auxiliam na co-gestão administrativa e formativa da escola. A EFA também funciona em sistema de convênio com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEDUC). Uma das funções da Secretaria de Educação é realizar seletivo para contratação de professores substitutos através de edital específico para a modalidade da alternância, que é relevante.

A gestão acredita no trabalho realizado com parcerias. Dessa forma, a mesma conta com a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Em momentos pontuais de formação técnica, a escola também conta com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e a Agência de Defesa Agropecuária do Piauí (ADAPI).

Além das parcerias, a EFA compreende a relevância de sua inserção em outros espaços de discussão do desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar no território. Desta forma, participa do Consórcio Intermunicipal do Território dos Cocais (CITCOCAIS), Conselho de Desenvolvimento Rural do Município (CDRM) e Conselho Território dos Cocais (CTC), articulando-se, ainda, com o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB).

O objetivo geral da EFA é a formação integral e contextualizada dos jovens camponeses, superando o êxodo rural destes para zona urbana, em busca de trabalhos mal remunerados. Entre outros elementos, a formação na EFA direciona para o protagonismo da juventude camponesa, potencializando-a como agente transformadora da realidade local, através de implementação de políticas produtivas que favoreçam a melhoria da qualidade de vida no território dos cocais.

Os cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio ofertados na EFA Cocais são: Técnico em Agropecuária, Agroindústria e Administração Rural. Esses cursos técnicos são dinamizados com estratégias que a escola denomina de instrumentos pedagógicos, próprias da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, articulando os fazeres técnico-pedagógicos, existe o Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Serões, Viagem e Visita de Estudo, Intervenção Externa, Visita às Famílias, Estágios, Avaliação e Projeto Profissional do Jovem. Estes instrumentos pedagógicos atribuem à alternância o caráter significativo do processo de formação em conformidade com o modelo pedagógico da alternância.

A formação dos jovens articula-se em torno de três momentos integrados: o meio sócio profissional (observação), meio escolar (reflexão) e novamente o meio sócio profissional (saber prático). Fica evidente a práxis da Pedagogia da Alternância em contínuo movimento.

A fundação da escola se fundamentou na articulação entre Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STTR), pequenos agricultores, gestores municipais, sendo a prefeitura de São João do Arraial a articuladora principal. Contou também com o Centro de Educação Popular Esperantinense (CEPES), a associação de Produtores Rurais do Território dos Cocais, Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI), entre outros profissionais.

A EFA Cocais atende uma demanda de 13 municípios situados no Território dos Cocais, (Barras, Batalha, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, Porto e São João do Arraial). O modelo de gestão é relativamente compartilhado com a associação de pais dos educandos (Quadro 2).

QUADRO 2 – Equipe de funcionários da EFA Cocais

Função	Quantidade
Diretor	01
Cord. Pedagógica	01
Secretário	01
Supervisora de Ensino	01
Professores	14
Técnico de Campo	02
Cozinheira	04
Vigia	02

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFA Cocais 2018

Os educadores, além de assumirem as disciplinas da base comum e técnica, dividem-se em outros momentos de formação direcionados pelas mediações pedagógicas. Estas disposições atribuem aos educadores na EFA Cocais a denominação de monitores. A argumentação para este título é justamente o envolvimento desses educadores com o campo produtivo da escola, a realização das mediações pedagógicas e o pernoite, que exige a dormida dos educadores na escola, em regime de rodízio.

Para dinamizar o ensino aprendizagem de forma articulada, interdisciplinar e contextualizada, a EFA Cocais foi construída a partir de um projeto de arquitetura que possibilita uma visão geral das dependências da escola (Quadro 3).

QUADRO 3 - Estrutura física da EFA Cocais

Dependências	**Quantidade**
Salas de aula	03
Laboratório de informática	01
Auditório	01
Cozinha com refeitório	01
Laboratório agroindústria	01
Banheiros	09
Cabana para recreação e encontros pedagógicos	01
Dormitórios	06
Secretaria	01
Depósito para gêneros alimentícios	02
Depósito para guardar equipamentos de trabalho no campo	01
Poço	01
Aprisco	01
Pocilga	01
Área de campo produtivo	02
Horta de leguminosas	01
Estufa para produção de mudas	01
Chalé para visitantes/monitores	01
Galinheiro	01

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

A EFA Cocais, como proposta de uma formação voltada para alternância, ou seja, funcionando em sistema de internato, se organiza de forma atenta as atividades diárias no ambiente escolar. A escola dispõe dos horários que são obedecidos tanto pelos educandos como pelos educadores responsáveis do dia (Quadro 4).

QUADRO 4 - Organização dos Horários

Horário	Atividade
6h	Despertar dos educandos
6h30	Café da manhã
7h10	Sala de aula
9h40	Lanche coletivo
11h35	Término das aulas
11h40	Oração seguida do almoço
13h	Retorno à sala de aula
16h	Lanche coletivo
16h10	Autossustentação
17h00 às 18h15	Livre
18h15	Oração seguida de jantar
19h00 às 21h	Serão
21h	Ceia - lanche noturno
21h20	Recolhimento
21h30	Silêncio

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Com relação à inserção da pesquisadora no contexto da EFA Cocais, a mesma obedeceu a dinâmica de construção do Plano de Formação que fundamenta a realização do Plano de Estudo. A dinamicidade da formação técnica profissional ocorre articulada em dez sessões escolares e dez sessões familiares, significando, dessa forma, que os estudantes alternam tempos, espaços e saberes na elaboração do conhecimento técnico científico.

O Plano de Formação é construído a partir da realidade das famílias. Assim, para sua construção existe um encontro, geralmente no início do ano letivo, entre familiares e educadores, objetivando levantar e/ou selecionar os possíveis temas a serem trabalhos ao longo do ano letivo, através do PE, bem como trabalhar o viés interdisciplinar na EFA Cocais.

A composição do Plano de Formação 2018 é estruturada em tema gerador, os eixos temáticos a serem desenvolvidos durante a sessão escolar e familiar através da construção do PE no decorrer do ano nas sessões do3º ano do curso de Agropecuária. Cada tema encontra-se articulado à realidade familiar sócio profissional dos jovens, potencializando o protagonismo tanto das famílias como dos próprios estudantes.

A construção do Plano de Estudo em cada sessão escolar, fundamentada pelo tema gerador, significa um trabalho articulado, existindo uma relativa sequência organizacional

flexível e processual. Os temas geradores são discutidos previamente pelos educadores e as famílias antes do início do ano letivo.

Esses eixos se constituem como temáticas problematizadoras na formação dos jovens e estão contextualizadas com a realidade familiar e social desses jovens, demonstrando dessa forma a observância do contexto social onde se encontram inseridas essas famílias como forma de problematizar a formação na EFA.

Além de orientar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a articulação entre os conhecimentos da base comum e diversificada com as produções e discussões sobre a realidade apresentada na pesquisa feita pelo PE, este documento próprio da alternância visa o exercício da interdisciplinaridade entre as disciplinas da base comum e diversificada facilitada pelas mediações pedagógicas.

Este trabalho encontra-se alicerçado na corrente de discussão direcionada pela postura da práxis. O objeto de investigação reivindica tal abordagem por encontrar-se como princípio inerente ao processo de formação. Os saberes e ações experienciados no meio socioprofissional dos estudantes se inserem no ambiente da escola a fim de fomentar uma reflexão acerca da realidade desses estudantes que, para completarem o ciclo do processo formativo mediado pelo PE em conformidade com a práxis da alternância, precisam de um retorno dos saberes e ação refletidos e problematizados no contexto da escola.

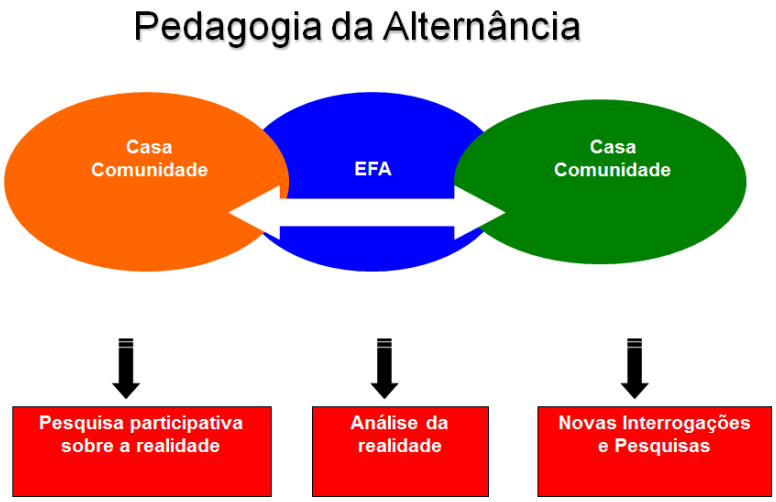
Imbricados no processo formativo que acontece na alternância, a realidade vivenciada na família e meio sócio profissional dos estudantes, se constitui pressuposto que fundamenta e sustenta a PA. Essa perspectiva se fundamenta também na origem da PA como modelo de ação educativa que observa a primazia dos conhecimentos empíricos, sendo que

> A pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Em outras palavras, neste processo criativo, prevaleceu a ação, a experiência [...]. Uma teorização, não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação do terreno, dar-lhes sentido. (GIMONET, 2007, p. 23).

A construção da PA demonstrou que a prática cotidiana possui relevância no sentido de também fomentar o novo como algo que necessariamente não se articula a partir de projetos previamente elaborados e tecnicamente experimentados. A alternância surge motivada inclusive pelo aspecto da problematização das circunstâncias de formação de jovens camponeses franceses; é um dos aspectos fomentadores da ideia de criação de uma nova forma de educar os jovens camponeses franceses. A práxis inerente a este modelo de

formação em alternância articula os três tempos/espaços educativos, conforme apresenta a Figura 10.

FIGURA 10– Articulação da formação na Pedagogia da Alternância



Fonte: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil– UNEFAB .

O traço da problematização da realidade como suporte de direcionamento do processo formativo em alternância é claro. É um paradigma que parte da observação da realidade propondo-se a gerar novas situações indagadoras e problematizadoras dessa realidade. Tendo em vista que a práxis como fundamento na formação das EFAs justifica a construção dos pilares de sustentação: formação integral, desenvolvimento do meio, alternância e associação local, articula-se fundamentada na realidade concreta dos sujeitos influenciada pelos aspectos culturais, políticos e econômicos.

2.5 Participantes na construção da pesquisa

Os critérios para participação na construção da investigação basicamente se pontuaram no tempo de inserção na EFA Cocais, de no mínimo dois anos, no caso dos educadores. Comoa pesquisa não se fundamenta somente nos dados produzidos por educadores inseridos na escola, mas também conta com a participação dos membros da associação de pais e educandos, convém estabelecer critérios diferenciados. Assim, o critério utilizado para seleção dos membros da associação é a participação na diretoria da mesma, visto que essa participação deve lhes conferir uma visão mais ampliada da relação das famílias com a EFA. No que diz respeito aos estudantes participantes, o critério básico é estarem cursando o

terceiro ano do ensino médio técnico em Agropecuária, bem como a inserção no movimento popular.

Quanto à identificação dos agentes no relatório final, a pesquisadora conversou com todos a respeito da possibilidade de modificação dos nomes dos mesmos, objetivando a preservação da identidade. Os pseudônimos atribuídos aos participantes da pesquisa sugerem elementos do sistema solar, em acordo com todos os participantes. Os planetas encontram-se dispostos em torno do sol, a maior estrela do nosso sistema, existindo uma relativa organicidade de movimentação desses corpos celestes. Pode-se pontuar que cada um destes é necessário para a harmonia de funcionamento da mobilidade cósmica, o que nos permite fazer alusão à relevância de cada sujeito que participa neste trabalho e que executa a ação formativa na EFA Cocais.

Houve uma seleção inicial de oito participantes da pesquisa, entre professores, que atuam diretamente na sala de aula e outros que fazem parte da gestão escolar, como também membros da associação das famílias e estudantes. Com a ida ao campo de pesquisa, nas entrevistas e observação participante a pesquisadora sentiu a necessidade de inserir mais um membro participante: a professora de geografia. Isto se deu devido à ênfase por parte dos outros ao referenciarem de modo enfático o trabalho dessa professora na escola, sobretudo no envolvimento dela com o Plano de Estudo em suas aulas e em outros espaços da escola.

Assim, encontram-se dispostas no Quadro 5 as identificações dos participantes da pesquisa.

QUADRO 5– Agentes Participantes na pesquisa

(continua)

NOME	ESCOLARIDADE	CARGO/FUNÇÃO
Mercúrio	Sup. Comp./Bacharel emEngenharia Agronômica / Mestrado em Agronomia	Diretor
Marte	Tecnólogo em Administração e em Logística	Secretário
Júpiter	Sup. Comp./Lic.Plena em Geografia	Professora
Vênus	Sup. Comp./ Lic. Plena em Letras/Inglês	Professora
Saturno	Cursando 3° ano curso técnico em Agropecuária	Educando

(conclusão)

NOME	ESCOLARIDADE	CARGO/FUNÇÃO
Urano	Cursando 3° ano curso técnico em Agropecuária	Educanda
Terra	Cursando 3° ano curso técnico em Agropecuária	Educanda
Netuno	Cursando Agronomia	Associação de pais (presidente)
Plutão	Fundamental incompleto	Associação de pais(secretária)

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora.

O quadro apresenta, além da identificação dos participantes, de forma especifica a formação dos mesmos, bem como a função de cada um no trabalho formativo da EFA. Caracterizar a formação e função desses participantes para esta investigação científica torna-se relevante na medida em que pontua a heterogeneidade dos participantes.

2.6 Análise do Discurso em Bakhtin e Fairclough

A análise de dados enveredou pela Análise do Discurso (AD) respaldada na leitura de Bakhtin (2006), em companhia de Fairclough (2008), expoente da Análise de Discurso Crítica (ADC). Neste tópico nos limitamos a apresentar um pouco dos direcionamentos em que as duas vertentes de análise de dados se fundamentam e sua relevância neste estudo.

Estabelecer a produção de análise fundamentada nas concepções de Bakhtin sobre dialogismo e linguagem é um desafio que requer extremada atenção e sensibilidade em perceber como proceder na obtenção de interpretações e compreensões relativamente pertinentes com os dados obtidos no contato com os participantes que vivificam o PE, objeto neste estudo.

Neste primeiro momento buscamos partir dos encadeamentos que Bakhtin (2006) nos apresentou sobre a linguagem fruto da interação verbal. Tal caminho nos prestou auxílio quando partimos para analisar a fala dos participantes em conformidade com a AD. Marcar a linguagem na perspectiva bakhtiniana atribui sustentação neste texto de modo que através dessa vertente da AD o trabalho incorre em colocações coerentes e aproximativas das falas dos participantes sobre o objeto e suas interrelações constitutivas. O que a AD nos assegura neste texto é a ousadia de expressar nossa compreensão acerca das enunciações que remetem às significações que os participantes verbalizam com relação à utilização do PE em sua

perspectiva problematizadora na EFA Cocais. O sentido que se produz na perspectiva de cada sujeito sobre a desenvoltura do objeto de estudo, o PE.

No tocante da ACD, sua presença neste trabalho em concomitância com a AD marca a aproximação entre as duas vertentes de análise. Fairclough (2008) nos ajuda a atentar para os aspectos que o autor determina com relação "[...] a linguagem como uma forma de prática social e não uma atividade puramente individual [...]". O direcionamento que Fairclough (2008) dá para a realização da língua enquanto fenômeno que acontece nas interações sociais aproxima- se da perspectiva bakhtiniana no sentido da interação social como aspecto da formação discursiva.

Bakhtin em sua obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem", publicada no final da década de 1920, cuja edição neste trabalho se referencia em 2006, se coloca como suporte teórico neste estudo. O autor amplia os horizontes da compreensão da linguagem como fenômeno que está substancialmente interligado a dimensões ideológicas, históricas e sociais. Dessa forma, a participação desse viés de análise torna-se relevante para o trabalho, tendo em vista que o PE se dinamiza na EFA Cocais através da interação grupal mediada pelos pressupostos teóricos que o fundamentam. É a partir da leitura e compreensão dos sujeitos que o PE se efetiva.

A observação da convivência coletiva na escola nos mostrou a presença de algumas "forças sociais" (BAKHTIN, 2006). Este é um significativo fator ao se tornar determinante para realização dos processos formativos na EFA Cocais, bem como a execução do PE. A existência dessas "forças sociais" externas e internas termina por determinar a interação em torno do trabalho educativo na escola.

Essa situação ora velada e em outras circunstâncias aparentemente exposta, como, por exemplo, nos direcionamentos para o plantio no campo produtivo, entre outras, nos demonstra a existência de relações de poder verticalizadas. Como grupo social formado por professores, estudantes, alguns membros da associação de pais, a gestão e outros funcionários que concebem na EFA Cocais estão orientados pelas relações de poder focadas nas determinações do gestor da EFA.

Este ponto se desvelou no cotidiano devido às atenções focadas nas diretrizes, normas e encaminhamentos que o gestor da escola encaminha. É verdade que existe uma atitude consensual por parte do grupo, o que pode se revelar como um possível afastamento das situações conflituosas próprias do convívio no ambiente escolar. Problemas relacionados a desentendimentos entre professores, pessoais e institucionais, a falta de alimentação, a

manutenção da infraestrutura, todos esses desafios em manter a escola funcionando, terminam por impor um modo de disposição social na EFA Cocais mais centrada na gestão da escola.

É o gestor que impõe respeito e limites aos estudantes, procura administrar as relações entre os professores e outros profissionais. Mediante a essas observações, na EFA Cocais, a presença fundamental se revelou ser o gestor. A execução das atividades, as orientações na ação educativa, a limpeza de campo, plantio, a relação com as cozinheiras e vigias, as pendências com as famílias sobre comportamentos dos estudantes, enfim, toda dinamicidade da alternância vivenciada EFA Cocais se encontra sob as orientações e intervenções do gestor da escola.

Entre outras atividades realizadas na EFA Cocais, a condução das reuniões com professores e com as famílias são costumeiramente realizadas pelo gestor. O envolvimento do mesmo com o cotidiano da escola é intenso. Quanto aos outros profissionais e os professores, por exemplo, procuram exercer as funções em conformidade com o que as diretrizes da escola exigem.

Os estudantes também se organizam na sessão escolar através de equipes de serviços. A organização em equipes de serviço é uma prática que ocorre de modo disciplinado. Todos os estudantes se envolvem com a limpeza de banheiros, refeitórios, dormitórios, entre outros serviços. A realização desses momentos de trabalho para autossustentação da escola acontece sempre no final da tarde sob a coordenação dos professores. Depois dos serviços de manutenção do local realizados, os estudantes ficam à vontade para praticar outras atividades – quase sempre é o jogo de bola e dama (Figura 11).

FIGURA 11 - Momento livre depois das atividades de autossustentação

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

A interação social se configura como elemento preponderante na concepção de Bakhtin (2006) como elemento formador do discurso. Nesse sentido, as atividades de lazer

também são espaços de produção de discurso imbricados no processo de interação social do grupo, não existindo, por conseguinte, uma produção discursiva isolada, sem interferências do externo, distanciada do "tu". A riqueza dessas constatações reconfigura nuanças conceituais no que tange ao "[...] plurilinguismo, as forças centrípetas e centrífugas [...] conceitos que, sem dúvida, são centrais para a compreensão do pensamento bakhtiniano e para a construção do conhecimento sobre as relações existentes entre ser humano/linguagem/mundo" (BRAIT, 2012, p. 82).

Fairclough (2006, p. 91) assenta nesta pesquisa a importância que o discurso como "[...] ação no mundo [...]" adquire na dinâmica de análise da fala dos participantes. É também salutar marcar nesta pesquisa que a participação da ADC como metodologia de análise, se referencia justamente pela potencialidade em problematizar discursos que representam e desvelam práticas.

Neste sentido, o desafio de analisar as falas dos participantes fundamentado na perspectiva desses dois autores nos proporcionou a compreensão do acontecer do PE na EFA Cocais. Procuramos enveredar pela vertente da criticidade na construção discursiva que consegue talhar e limitar "[...] suas próprias normas e convenções [..]" (FAIRCLOUGH, 2006, p. 91), visto que o PE é definido, percebido de forma variada pelos participantes entrevistados.

A inter-relação entre os sujeitos que efetivam a ação educativa na EFA Cocais, a leitura de mundo que esses sujeitos realizam a compreensão em torno do PE verbalizadas nesta pesquisa, nos levaram a investir nessas duas perspectivas de discurso, a fim de exercitar uma análise fundamentada na fala dos participantes, uma vez que a linguagem como uma prática social coletiva atribui diversidade de sentidos sobre um mesmo objeto – no caso o Plano de Estudo da alternância – e mesmo a interpretação que cada um desses sujeitos externa. E a forma como esse sentido atribuído a um mesmo objeto termina por interferir na postura desses sujeitos.

Vincular neste tópico as vertentes trazidas pela AD e pela ADC se configurou como tentativa de facilitar para o leitor a intenção nos próximos capítulos de fazer uma análise da fala que os participantes realizam, bem como tecer uma interpretação voltada para o viés crítico que encontra suporte na ADC.

O contexto histórico da alternância desde sua origem aos dias atuais é um aspecto que evidencia a conexão na historicidade do movimento CEFFA ao perceber que ao longo do tempo, olhares, leituras e releituras, bem como práticas, foram se inventando com a expansão da ação educativa no modelo da alternância. É interessante pontuar que o modelo de educar

em alternância, inaugurado pelos agricultores franceses e aprimorado por outros sujeitos que foram se aproximando, se sentindo tentados a acreditar que aquele movimento MFR que surgia significava uma ruptura com o tradicional no sistema educacional, abre espaços para pensarmos em aproximações com outras perspectivas de educação, cujo trabalho se coloca como um forte e significativo condutor da ação formativa em alternância.

3 HISTORICIDADE DA ALTERNÂNCIA

Primeiramente pontuar a aproximação existente entre a constituição histórica do da Pedagogia da Alternância em território brasileiro e o movimento de Educação do Campo. É relevante para esta pesquisa que a presença do movimento de Educação do Campo se constitua como um dos cenários de desenvolvimento do modelo pedagógico da alternância como uma das possibilidades de formação cujos elementos cruciais para que ocorra uma educação significativa no campo seja observada. Particularidades como a contextualização e a dimensão militante são prerrogativas para que os processos educativos que transformem a realidade camponesa protagonizada pelos mesmos.

Historicamente assinalamos que a trajetória do movimento de Educação do Campo se faz pela necessidade de desmonte do modelo educacional direcionado para as escolas situadas no meio rural. Os encaminhamentos educacionais dirigidos para o campo representavam o total descaso e desrespeito com as vivências das famílias camponesas. Neste sentido, as populações camponesas organizadas em movimentos de luta pela terra terminam por exigir o protagonismo em seus processos formativos de forma a que esses processos remetam

> [...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

A reivindicação dos camponeses organizados em assumir sua trajetória formativa situa-se no contexto histórico a partir da década de 90, cujos marcos referenciais são: o 1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. Em seguida materializou-se a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (1998). Frisar que o envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) demarcou a luta e os embates iniciais sobre a concepção de Educação do Campo segundo a perspectiva dos movimentos camponeses, bem como a luta pela idealização, organização e estruturação da política de Educação do Campo.

São lutas que se fazem fundamentalmente pela desconstrução de terminologias, posturas educativas instituídas no território camponês. O termo Educação do Campo se fortalece, e se contrapõe a educação rural, na medida em os argumentos visibilizam a relevância de multiplicidade de aspectos que envolvem os sujeitos que habitam o campo. Aspectos que vão desde a luta pela ocupação, bem como por manter-se na terra. São pontos também relacionados com as reivindicações por políticas públicas qualitativas e efetivas para

uma vida digna no campo. Esta é a proposta de Educação do Campo, e neste sentido a proposta da Pedagogia da Alternância como modelo educativo situado geralmente no campo, se apresenta como alternativa pedagógica de formação no contexto camponês.

Assim sendo, neste capítulo procuramos contextualizar as motivações iniciais da ação educativa em alternância utilizando recortes temporais e espaciais de acordo com a cronologia de efetivação e expansão de modelo de educação. Mediante a demanda que é apresentada pelo projeto de formação em alternância sobre o desenvolvimento local e a relação com a formação técnica para potenciar o trabalho produtivo na propriedade camponesa, procuramos também pincelar uma possível relação com outras propostas que pensam a educação direcionada a partir das relações com o trabalho. Entendemos que os processos formativos na EFA Cocais se desenham baseados na desconstrução da lógica capitalista cuja atenção encontra-se voltada para formar mão de obra para alimentar o metabolismo da sociedade regida pelo capital. O trabalho como uma parte inerente da ação formativa na EFA Cocais, em conformidade com os pressupostos teóricos que o definem como um itinerário formativo significativo, busca articular processos formativos direcionados para fomentar a superação da divisão imposta pela sociedade entre os que pensam e os que produzem. A ação formativa na EFA Cocais se define pelo protagonismo da juventude e das famílias no que se refere às relações de poder que se manifestam na sociedade.

3.1 O caminho inicial de constituição da proposta formativa em alternância

A proposta da formação por alternância aconteceu no cenário histórico francês, a partir da década de 1930, motivada pela situação de descontentamento de alguns agricultores com relação aos processos formativos direcionados aos jovens situados no campo, bem como com o objetivo de potencializar o desenvolvimento rural que, conforme discussão abordada na obra de Garcia-Marirrodriga (2010) sendo o desenvolvimento o foco, na perspectiva do autor, à qual se moldam os processos formativos em alternância desde os primeiros momentos de sua inauguração aos dias atuais.

Os primeiros momentos de inauguração da experiência formativa em alternância representaram tempos incertos e conflituosos. Conforme Silva (2012), as dificuldades que a Primeira Guerra ocasionou e as expectativas da outra que se desenhava, gerou uma movimentação em todo país com relação aos desafios do presente e as especulações para o futuro. É este o contexto histórico no qual está situado o surgimento das primeiras

experiências de formação em alternância: na conjuntura de apelos ao desenvolvimento perspectivado no meio rural francês.

Foi no meio rural francês onde a experiência educativa surgiu motivada, sobretudo pela problematização gerada por alguns poucos agricultores sindicalizados e a igreja local. García- Marirrodriga (2010) aponta a pessoa do pároco, o padre Granereau, como liderança religiosa. A história da gênese da Pedagogia da Alternância torna visível a atuação da coletividade dos agricultores, sindicalistas e lideranças ligadas ao movimento cristão *Le Sillon* da época que, conforme Gimonet (2007) encontrava-se reunido em torno de projeto comum: a educação dos jovens camponeses e o desenvolvimento da região campesina francesa.

Com relação ao movimento cristão, é possível pensar que este contava com expressividade e poder de articulação política, visto ser o alicerce de seu projeto político, com o qual se identificava e se caracterizava em seu princípio de existência, a "[...] defesa da democracia como condição do progresso social" (SILVA, 2012, p. 37). Os tempos eram de esforços e trabalho que alavancassem o progresso. Assim como outros países europeus devastados também pela situação entre guerras, os camponeses franceses similarmente se colocaram na disposição de estimular ações, discussões e projetos que fomentassem principalmente a questão do desenvolvimento do meio rural.

Estes sujeitos motivados não somente pela ausência de educação propícia ao público jovem camponês, mas também, e ousamos arriscar, pensamos que principalmente motivados pelo o anseio em potencializar o desenvolvimento da região, coadunando com as preocupações em nível de país, iniciam em 1935 as primeiras experiências de formação de quatro jovens camponeses na região de Sérignac-Péboudou (GIMONET, 2007). Importante ressaltar que desde o início do projeto das MFR existe a articulação direta com o poder político, o que configura a existência de participação de um coletivo ampliado na construção do projeto em alternância na época.

Cogitar a possibilidade dessa organização coletiva em corporificar as primeiras iniciativas da alternância nos leva a crer que o modelo de formação que se instaurava ainda de forma acanhada não se encontra restritas a questões educativas propriamente ditas. Os expoentes teóricos, por exemplo, apontam em seus textos que no início os pioneiros não dominavam as discussões pedagógicas, ficando a cargo de o padre católico Granereau facilitar na medida do possível os processos formativos fundamentados nos paradigmas mais tradicionais.

Acerca do envolvimento e participação de sujeitos ligados à política local, certamente voltado a potencializar a questão do desenvolvimento voltado para o progresso, se apresentam

consoantes as colocações de García-Marirrodriga (2010), principalmente ao referir-se à influência do empenho significativo de

> [...] Arsène Crouver, também discípulo de Marc Sangnier e "católico social", está muito atento ao desenvolvimento do meio rural. Milita em organismos sociais, familiares, agrícolas e políticos. Couvreur, por sua pertença ao movimento social democrata, conhece e acompanha a experiência da primeira MFR. Foi ele quem, por suas numerosas e importantes relações parisienses, facilitou os primeiros contatos dos promotores com os poderes públicos. (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 23)

Ao assinalar a participação significativa de Arsène Crouver nos primeiros momentos de fundação das experiências de formação alternância, o autor nos direciona a pensarmos sobre a influência marcadamente presente das forças políticas da época no movimento de constituição das primeiras experiências das *Maisons Familiares Rurales* (MFR). Esta atitude nos leva a tecer uma reflexão sobre o que se perspectivava de fato com a organização do projeto de formação em alternância para o campesinato francês, na perspectiva política.

Em síntese, os pioneiros da ação educativa em alternância são impelidos a construir um projeto de educação diferente daqueles existentes na época, tendo como um dos elementos diferenciadores a imbricação com as famílias e o trabalho na propriedade como espaço também educativo. Foi um projeto que, aproveitando a realidade da educação voltada para formação técnica na época, e sendo uma das alternativas a formação à distância, as primeiras iniciativas formativas se valeram dessa modalidade para articular o tempo/espaço formativo e tempo/espaço na propriedade "[...] convertendo-se os pais durante estas semanas em 'monitores' de seus filhos" (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 29). A dimensão participativa das famílias no processo formativo dos jovens é um marco referencial, princípio relevante para o movimento das MFR.

A permanência dos jovens no campo sem, contudo, abandonar os estudos, se tornou uma possibilidade viável, tendo em vista que outras iniciativas educacionais já não contavam com a motivação para os jovens campesinos para os estudos. As oportunidades de formação ainda permaneciam voltadas para paradigmas tradicionais. Deste modo, o projeto da alternância se configura como uma alternativa que respondeu às especificidades do meio rural francês.

A iniciativa desses sujeitos inaugurou alternativas de formação diferenciadas do paradigma vigente no início do século IX, de cunho mais tradicional e que não motivava a juventude camponesa francesa a perspectivas e oportunidades pertinentes à sua condição de agricultor. É certo que as entrelinhas da história podem desvelar intencionalidades para o viés

exclusivamente desenvolvimentista, mas não se podem ignorar as motivações problematizadoras iniciais do projeto das primeiras experiências em alternância relacionadas ao desânimo da juventude campesina com os estudos, às preocupações dos pais e ao envolvimento da igreja. A somatória dessas motivações iniciais impulsionou a um novo modelo de formação técnica para os camponeses.

A base de fundação das primeiras experiências em alternância se sustenta nas preocupações com a formação "[...] técnica, geral e humana" (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 26). Era uma formação voltada para qualificar o trabalho agrícola que, na compreensão dos sujeitos pioneiros, necessitava aliar formação humana e geral. A tônica que objetiva a fundação de educação pautada na alternância está representada em algumas palavras-chave que nos levam a interpretar a centralidade do trabalho como categoria crucial que fundamentou os esforços dos pioneiros da alternância. Os discursos e encontros para a organização das primeiras experiências encontram no desenvolvimento da propriedade sua razão de existência.

O interesse acerca da formação técnica, geral e humana, bem como as iniciativas italianas em produzir a fim de superar a crise social instalada pela Primeira Guerra nos encaminha para o direcionamento da escola unitária perspectivada e defendida por Antônio Gramsci na Itália. Apesar da distinção entre a construção da formação fincada na alternância vivenciada no meio rural Francês, a proposta da escola unitária, é possível perceber aproximações talvez não tão notórias no primeiro momento, mas certamente significativas entre as duas alternativas educacionais europeias.

Articulações entre trabalho e formação técnica: alternância e outras propostas formativas Os elementos aproximativos que se desenham entre alternância e outras propostas da ação formativa nos fazem pensar sobre uma possível afinidade entre a alternância que surgia na França na década de 1930 e outras correntes teóricas que pensavam a educação a partir da década de 1920. A ação educativa que se perspectivava em outras partes do mundo, por exemplo, esteve voltada a escola unitária na Itália, da qual Gramsci se configura como principal expoente. É interessante perceber que o trabalho está disposto como condutor dos processos formativos em ambas as propostas. Destarte, formação técnica pode em conjunto com a articulação com a vida cotidiana representar uma aproximação significativa entre essas duas alternativas, tendo em vista que tanto a perspectiva da escola unitária como a proposta da formação em alternância retoma o contexto de uma formação não exclusiva na dimensão técnica, mas articulada a conteúdos gerais e humanísticos.

A perspectiva gransmiciana de educação encontra-se com orientação formativa pautada na Pedagogia da Alternância, na medida em está ultima, além de considerar o a vivência cotidiana como elemento inerente aos processos formativos, busca em seu trabalho formativo, o estímulo para constituição de sujeitos que possam "[...] enxergar as contradições sociais." (MARTINS, 2017, p. 65). No que concerne a concepção da proposta da formação segundo os meandros da Pedagogia da Alternância e a concepção de Gramsci sobre educação, cabe ressaltar que ambas as perspectivas se encontravam aportadas em um cenário comum. Mesmo com diversidades culturais, políticas e econômicas, o cenário entre guerras propiciou o foco ideológico voltado para produção como caminho de superação da crise instalada, realidade tal que fundamenta a discussão em torno do fortalecimento da ideologia de desenvolvimento e de potencial produtivo através do trabalho.

Podemos pensar, por exemplo, na discussão do trabalho na perspectiva dos dirigentes da sociedade capitalista como um elemento necessário para manutenção do poder, e assim sucessivamente vão se construindo referenciais teóricos e até práticos sobre a categoria trabalho. Todavia, neste estudo nossa intenção é pincelar um pouco dessa discussão acerca do trabalho na perspectiva em que esta categoria é concebida como

> [...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo- lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. (MARX, 1867, sessão 1)

Para a formação em alternância a questão do trabalho aliado a "[...] família [...] comunidade, o município – constitui o livro mais importante do estudante" (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 26), existindo, por conseguinte, em sua base de iniciação da alternância a atenção em articular e associar formação e trabalho na propriedade (produtivo) como um dos pontos medulares da formação em alternância. O trabalho então se configura como imprescindível para a ação formativa em alternância, sendo a dinâmica entre as sessões mediadas pelo trabalho produtivo e trabalho pedagógico. Por este ângulo, inserimos a compreensão de Andery (2012) ao se referenciar em Marx e sua concepção de trabalho, como uma categoria que constrói tanto a sociedade como o próprio homem. Ainda chama atenção para o caráter transformador a que remete a ação do homem pelo trabalho, uma relação dialética, no sentido de ao transformar a sociedade através do trabalho, o homem também se

transforma, o que pode impelir para construção de uma nova sociedade, dependendo do grau de consciência destes sujeitos.

Acerca dessa dimensão que ousamos sugerir uma afinidade entre a categoria trabalho orientada pelo viés que Andrey (2012) dispõe baseado em Marx, com perspectiva formativa do movimento da Pedagogia da Alternância. Os processos formativos em acordo com esse modelo pedagógico de ação educativa que é a alternância encontram no trabalho produtivo realizado na propriedade como uma das molas mestras na formação dos jovens. O trabalho produtivo realizado na propriedade na sessão familiar é onde as famílias como coformadoras e os jovens em formação podem intercambiar outras técnicas aprendidas no seio da escola sem, contudo, deixar de respeitar as orientações empíricas ancestrais culturalmente constituídas.

Pode ser um tempo de enriquecimento para o ensino aprendizagem, mas pode também incorrer no risco do distanciamento de técnicas utilizadas ao longo da vida das famílias, o que requer certos cuidados com o trabalho educativo, pois o fato de articular tempos/espaços e saberes distintos nos processos formativos próprios da alternância pode incorrer em certas conflitualidades entre jovens e suas famílias, tendo em vista que, em muitos casos, o distanciamento causado pela pedagogia de paradigma mais tradicional produziu a concepção de que o saber dito científico é o que detém o poder da verdade o que geralmente desqualifica os saberes culturais populares.

Este movimento é relevante, sendo o trabalho um impulsionador de transformações dialéticas visto que ao modificar a natureza a seu favor e de acordo com suas precisões, vontades e exigências para sobrevivência, as pessoas termina por ser afetadas pela sua ação de modificação da natureza, incorrendo num movimento contínuo, inclusive instaurando relações de classes e hierárquicas, como ocorre no sistema capitalista, que se mantém através dessa divisão de classes. A existência de dois projetos de escola se configura na representado dessa divisão de classes na sociedade capitalista.

O trabalho como princípio educativo é um caminho para uma educação que agite o ser em formação. Nessa perspectiva do “agitar”, termo utilizado por Krupskaya (2017), a autora foca no trabalho pedagógico voltado para construção do “[...] hábito do ativismo social, porém, não o ativista solitário, mas o ativista coletivo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 131). O ativismo que a autora pontua pode ser que na perspectiva da alternância se caracterize como a militância protagonista dos jovens e das famílias que Gimonet (2007) deixa entrever em seus escritos. O trabalho formativo segundo o crivo pedagógico da alternância, em conformidade com seus pressupostos teóricos, conduz para o comprometimento com a realidade cotidiana a fim de mobilizar transformações sociais.

As primeiras experiências vivenciadas pelos agricultores organizados em sindicatos e outros movimentos camponeses e cristãos, como apontam seus expoentes teóricos, como o próprio Gimonet (2007), Garcia-Marirrodriga (2010), entre outros, certamente não advinham de conhecimentos pedagógicos fora dos moldes tradicionais. O que fica claro desde o início do movimento das MFRs é a significação que ocupa o trabalho na propriedade como foco da formação. O trabalho produtivo na propriedade familiar, dada a importância que este possui na formação em alternância, pode ser um diferencial significativo e fator de inclusão de outros sujeitos na educação, principalmente a família e outros coformadores. É importante delimitar que foi fundamentada na problematização do trabalho na propriedade que os primeiros jovens motivaram o surgimento do movimento das MFRs e, por conseguinte, as EFAs.

Com suporte nesta questão, nos coube estabelecer também algumas aproximações com as discussões sobre a relevância do trabalho como base educativa e formativa para alternância. Acerca dessa discussão, pincelamos Gramsci, que instaura com base em sua construção teórica e fundamentada em sua experiência educacional o trabalho como princípio educativo. A relevância que o trabalho na propriedade como condição de uma formação realmente pertinente com o que esperavam os pioneiros da alternância no leva a crer, inclusive, que é a estadia nesta propriedade (trabalho produtivo), três semanas, que remete a uma maior significação para esses pioneiros sobre a preparação técnica para o ofício de agricultor.

A questão do trabalho como princípio educativo se instaura na perspectiva de Gramsci, segundo o que discute Sobral et al. (2016), situada na crise que a educação de sua época, década de 1930, estava passando. Com base nesta problemática experimentada por Gramsci, Sobral et. al. (2016) ainda nos coloca que já existiam questionamentos e descontentamentos em torno das distâncias entre a escola e a vida, demonstrando dessa forma a preponderância de processos educacionais pautados por paradigmas fortemente tradicionais.

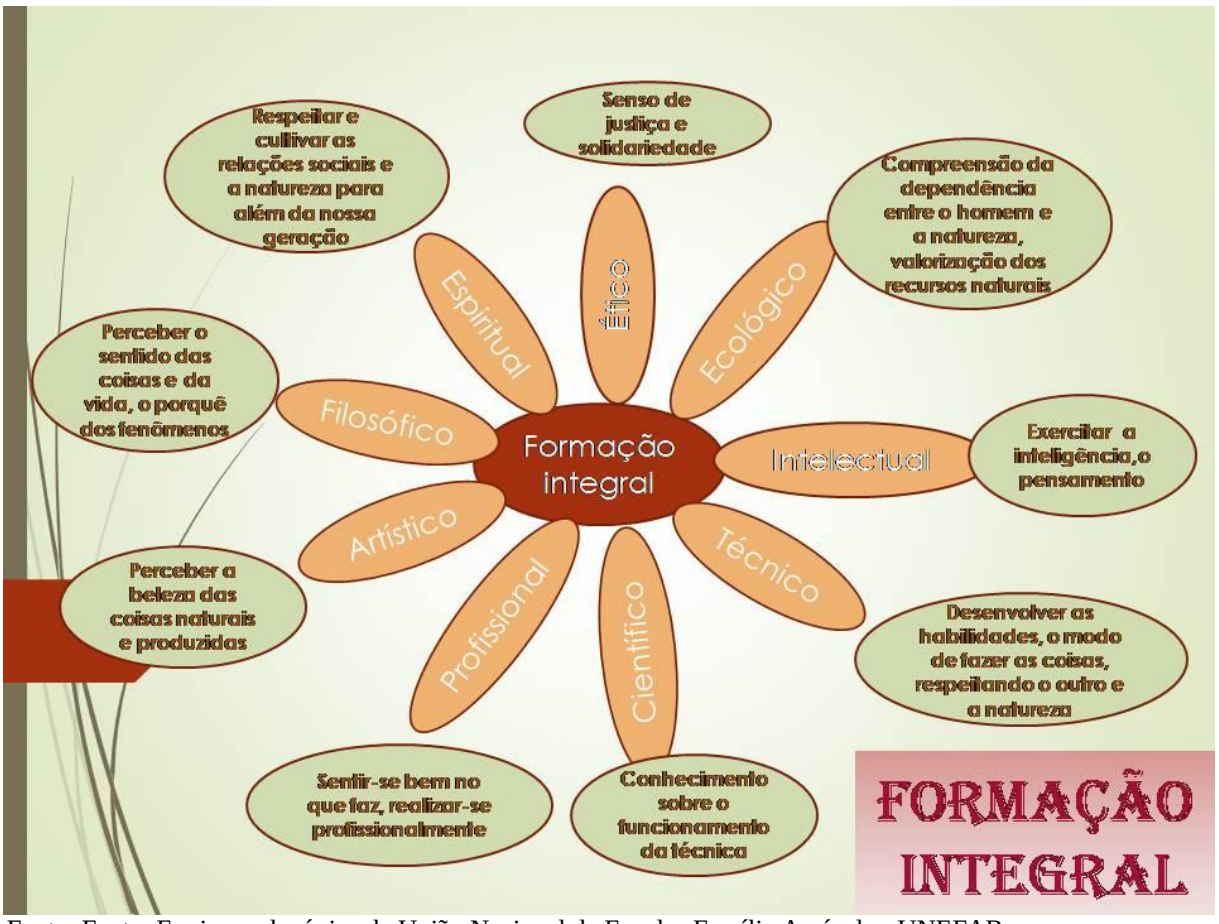
Para esta pesquisa, a perspectiva gramsciana do trabalho como princípio educativo se valida pela relevância que esta categoria assume a partir das primeiras experiências em alternância. A primazia do tempo na propriedade como já se pontuou anteriormente, a fim de exercitar na prática o que fora ensinado no internato, confirma a relevância do trabalho produtivo nos processos formativo das primeiras MFRs. Na EFA Cocais a alternância de tempos/espaços/saberes entre escola e família organiza-se em 15 dias no tempo escolar e 15 dias na propriedade.

No campo da Educação, alguns projetos educativos se desenham como forma de se colocar na contramão dos moldes que o sistema capitalista imprime no fazer pedagógico da

escola, novas perspectivas que surgem como uma proposta de desconstrução dos paradigmas tradicionais vigentes na época. A proposta de Gramsci com sua escola unitária chama atenção pela necessidade de "[...] uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo [...] visando o homem omnilateral" (MANACORDA, 2012 apud NETTO, 2015, p. 379). A relevância da formação integral perspectiva pelo autor aproxima o autor da alternância.

Mediante esse entendimento, a busca por processos formativos que abarquem a integralidade do homem se aproxima da proposta da alternância tendo em vista que a historicidade constitutiva da alternância se encaminha para a organização e sistematização pedagógica da ação formativa em alternância fundamentada na totalidade do ser, na medida em que um dos princípios básicos é primazia para a vida concreta experienciada no cotidiano aliada a conhecimentos científicos. A Figura 12 nos mostra a dinamicidade da formação em alternância que se constitui na historicidade desde as MFR ao movimento das EFAs, que atualmente se agrupam na rede CEFFA.

FIGURA 12- Formação integral em alternância



Fonte: Fonte: Equipe pedagógica da União Nacional da Escolas Família Agrícola - UNEFAB

A formação em alternância ao longo de sua construção enquanto proposta educativa insere as dimensões inerentes em seus aspectos sociais assim como os subjuntivos e intersubjetivos. Evidencia a atenção para a relevância da formação fundamentada na integralidade constitutiva do ser, sendo esta uma prática que fomenta uma educação que promova o envolvimento dos estudantes com a construção de ação transformadora social da realidade.

O surgimento das mediações pedagógicas de forma mais precisa, principalmente o PE como elemento veiculador de uma formação mediada pela realidade dos jovens a partir da segunda geração do movimento por volta da década de 1940, nos indica uma formação dos jovens campesinos que se encontrava na época voltada para a observância da integralidade do ser, através da formação integral como um dos pilares de sustentação da ação educativa em alternância.

O projeto das MFR é gestado fundamentado nas necessidades de articulação entre formação escolar e o trabalho na propriedade familiar. O foco para o desenvolvimento local é evidente na nova proposta de formação técnica dos jovens camponeses franceses a partir da prática com percebemos nas colocações no inicio deste capítulo. Dessa forma, o projeto da MFR se fortalece como projeto de formação em "[...] alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação [...] um projeto educativo [..] que representava também um projeto de desenvolvimento da região" (SILVA, 2012, p. 37). A percepção do aspecto da integralidade se aprimora no decorrer das experiências formativas, mediante a inserção de novos sujeitos.

Visto ser um movimento em constante desenvoltura tanto as MFR como as EFA apresentam variados modelos de alternância como defende Lourdes Helena (2012). Evidenciamos que, fundamentados na leitura da autora e de Gimonet (2007), mesmo diante do quadro diverso que se desenha, existem diretrizes comuns, entre estas pontuamos o trabalho na propriedade como um caminho formativo significativo para a Pedagogia da Alternância.

A pesquisa não possui como finalidade ampliar a discussão sobre o trabalho de forma a perder de vista o objeto, Plano de Estudo (PE), a que se dedica na investigação. Porém, como o projeto de formação realizado pelos CEFFAs possui como aplicabilidade a correlação do trabalho com a formação técnica profissional, pensamos que ao pontuarmos alguns elementos sobre a categoria trabalho atribui-se, de certa forma, à investigação sobre a experiência educativa vivenciada na EFA Cocais um caráter aproximativo daquilo que pensamos ser o objetivo dessa escola em sua função social no território dos cocais.

A EFA Cocais, como parte da rede CEFFAs, realiza a formação dos jovens para o desenvolvimento e o empreendedorismo rural. Este lema se apresenta como mola mestra na ação educativa na escola, tendo em vista que o território dos cocais é uma organização que obedece a uma geopolítica estabelecida a partir de projetos governamentais ditos mais populares no Piauí.

É relevante que se compreenda que o centro nas discussões que acontecem periodicamente no referido território encontrar-se focadas no desenvolvimento da região denominada cocais concernente à vegetação abundante de coco babaçu. A EFA Cocais, como parte deste colegiado territorial, possui a função de formar técnicos capacitados a potencializar a educação voltada para o desenvolvimento da região, visto que a escola atende 13 municípios que fazem parte do colegiado e possuem como projeto político o viés do desenvolvimento da região de forma significativa.

A temática do desenvolvimento é uma constante que parece permanecer como um dos pilares de sustentação com maior ênfase na formação em alternância. Configurando dessa forma, percebemos a proposta de alternância como uma construção coletiva com intencionalidade objetiva, ou seja, a formação técnica profissional e o trabalho, associado ao desenvolvimento local. As primeiras experiências em alternância encontram-se vinculadas também às motivações nacionalistas de reconstrução da França. Estas motivações nacionalistas de reconstrução do campo no pós-guerra desvelam-se na fala do Padre Granereau.

> Aos momentos mais divertidos se somaram outros comovedores. Citaremos apenas um deles. Depois do meio dia o bom sacerdote visitou a vila com seus quatro alunos: a igreja, a prefeitura e algumas casas precárias, ainda em ruínas depois da Primeira Guerra Mundial...Depois de comer, o senhor padre nos disse: vocês viram as ruínas. É a realidade de nossos campos, e também, a imagem de nosso corpo e alma. Temos que levantar essas ruínas, temos que fazer florescer os campos [...] é uma imensa tarefa que requer coragem. (GARCIA MARIRRODRIGA, 2010, p. 28)

A participação das famílias e lideranças sindicais e cristãs em seus primeiros momentos confere caráter de comprometimento às perspectivas de desenvolvimento que o discurso das lideranças francesas suscitava na época. Em vista disso, a criação desse diferente e ousado modo de educar o jovem do campo encontra-se alicerçada na dimensão coletiva e participativa de um conjunto de pessoas sensibilizadas com a situação do campo francês, cuja preocupação estava objetivamente focada na formação dos jovens, articulada com o desenvolvimento do território camponês. Dessa forma,

> [...] um grupo de pessoas muito diferentes por sua profissão e situação: agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo [...] todos eles dotados de grande personalidade e com uma preocupação comum, ainda que, de diversos pontos de vista, pela situação e o futuro do meio rural. (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 21)

A preocupação com o aspecto do desenvolvimento, como uma tônica em todo processo de criação da proposta da alternância, remete a um projeto social e econômico encabeçado por Jean Peyrat, Padre Granereau e Arsène Couvreur (GIMONET, 2007), visto que o comprometimento desses sujeitos com o movimento sindical, político e cristão, conduz à construção de uma proposta de formação respaldada no cotidiano sócio profissional dos jovens, onde a realidade vivenciada por eles direciona os processos formativos no tempo de permanência na MFR e ao retornar para famílias encontre terreno propício para o exercício e comprometimento com as demandas de sua realidade.

3.2 Ação formativa em alternância: construção participativa e processual

Os princípios que direcionam a formação dos jovens em alternância vivenciada nas MFRs estão alicerçados no comprometimento desses com

> [...] o engajamento, a tomada de responsabilidade, a aquisição de qualidades necessárias para o jovem se tornar um animador, um militante das transformações desejadas para o meio rural. A formação, tanto geral quanto técnica, estava contida nesse objetivo de formação global. (SILVA, 2012, p. 41)

Esta postura foi uma conquista paulatina do movimento das MFRs, visto que no primeiro momento de exercício da experiência formativa existiam divergências com relação aos processos formativos exercidos pelos monitores que ainda possuíam vínculo fortíssimo com as concepções tradicionais de educação (SILVA, 2012). A relevância para os saberes dos jovens vivenciados em seu cotidiano, portanto, significou o que Silva (2012, p. 43) coloca:

> [...] um avanço significativo na construção da proposta da alternância: nela o ponto de partida da formação situa-se na experiência vivida pelos jovens em seu meio socioprofissional, onde caberia ao professor seguir e controlar as experiências realizadas nas propriedades dos alunos, experiências essas que se organizariam no seio de um processo no qual o jovem estaria engajado.

A primazia do cotidiano das famílias é uma tônica no movimento das primeiras MFRs. O intercâmbio de saberes, bem como o fazer pedagógico fundamentado nessas experiências vividas pelas famílias conferiu ao projeto de formação em alternância a importância e

viabilidade de ação formativa próprias do meio campesino na época de 1930, bem como nos dias em que se seguem para sua chegada no Brasil, no meio camponês. Este termo se adéqua aos nossos sujeitos que ainda resistem no território camponês apesar das inúmeras adversidades e conflitos existentes.

A chegada do modelo de escola em conformidade com a Pedagogia da Alternância, segundo Begnami (2003), se justifica, entre outros elementos, principalmente pela ausência de políticas públicas que atendessem as problemáticas educacionais dos camponeses. O autor evidencia que essa pedagogia foi

> [...] implantada no Brasil na década de 1960, a partir de inspirações iniciadas na França e espalhadas pela Itália, Espanha, África. Entre outros objetivos na época, a EFA surge como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas, através de uma formação conscientizadora dos alunos e suas famílias junto às comunidades. As Escolas Famílias Agrícolas, portanto, surgem como iniciativa estratégica de promoção e desenvolvimento dos agricultores familiares, mas também como alternativa à falta de políticas públicas voltadas para o setor. (BEGNAMI, 2003, p. 14)

O teor que se confere à inserção das EFA em solo brasileiro, portanto, evidencia a urgência em responder problemáticas emergentes no território camponês nacional. A ação da resposta se faz por alguns sujeitos sensibilizados com a questão e às lacunas históricas e políticas inscritas na conjuntura camponesa com relação aos processos educativos. É possível que represente também, com a marginalização do território camponês, espaço de potencialidades e expectativas de crescimento e desenvolvimento, tendo em vista que o país se encontrava motivado por esse viés.

A potencialidade se refere aos desenhos que vão se formando na maneira como a dinamização dessa pedagogia é realizada pelas primeiras lideranças que aqui chegaram. Basicamente, a formação dos jovens nas Escolas Família Agrícola se encontra objetivada, ademais da preparação técnica profissional a fim de fortalecer o desenvolvimento local, no envolvimento dos jovens com uma educação problematizadora de sua própria situação cotidiana.

Além da preocupação com a produção local, o fazer pedagógico da Pedagogia da Alternância leva o jovem a se torna protagonista de seus processos de construção do conhecimento. Este é um aspecto enfatizado por Gimonet (2007) quando se refere ao método da alternância como um novo projeto de formação em que “[...] o alternante não é mais um aluno na escola que consome passivamente saberes de um programa, mas um ator sócio profissional que constrói sua formação” (GIMONET, 2007, p. 99). Percebemos que o autor

prima pelo protagonismo efetivo dos jovens. Nesta lógica, a problematização das situações reais corrobora com os fundamentos da educação popular defendida por Paulo Freire (1986) na década de 1960, enquanto projeto de formação que se contrapõe a educação bancária. (FREIRE, 1986)

Trazidas para o Brasil através do Padre Humberto Pietro Grande, as EFAs encontraram uma realidade de decadência e crises principalmente no setor da economia, pois o Estado do Espírito Santo, sede do projeto das EFAs, encontrava-se "[...] marcado principalmente pelo êxodo rural desordenado e o desemprego acelerado". (SILVA, 2012, p. 49) O padre Pietro Grande, talvez por sua condição de sacerdote cujo comprometimento com os desfavorecidos e marginalizados, impetrou o projeto de inserção do modelo da formação em alternância trazido da Itália. Para esta tarefa missionária que o padre se propôs a realizar como missão de vida junto aos agricultores capixabas contou com apoios institucionais relevantes, pois "era preciso se convencer não só de que precisava fazer algo para o interior capixaba, mas também de que isso era possível" (NOSELLA, 2014, p. 62). Segundo o que nos coloca Nosella (2014), as possibilidades de intervenção exigiam sensibilidade em perceber a realidade da conjuntura do momento.

Fenômenos sociais como a migração dos pequenos agricultores para os centros urbanos, visto que já não contavam com suas lavouras de café para exercer a atividade produtiva e comercial, e a educação de pouca qualidade ofertada aos camponeses capixabas serviram de motivação para Pietro Grande iniciar o projeto de inserção das experiências formativas em alternância no Estado do Espírito Santo na década de 1960. O desejo de desenvolver um projeto educativo para os camponeses, que em sua maioria eram imigrantes italianos, está relacionado ao envolvimento do padre Pietro Grande

> [...] com os problemas sociais nos setores básicos de vida da população, especialmente aqueles relacionados à escola no meio rural, [o qual] fundamentou várias críticas ao modelo da escola tradicional e orientou um projeto pessoal de construção de uma escola onde, diferente daquelas existentes, o sentido da promoção humana fosse mais amplo. (SILVA, 2012, p. 50)

Uma das ambições do sacerdote com relação a uma escola diferente era a formação que instigasse os jovens a promoverem as transformações sociais necessárias ao contexto histórico no qual estava inserido, uma educação voltada para transformações sociais. Vale ressaltar que o que primeiramente era um projeto fundamentado na promoção humana e nos ideais de uma formação que possibilitasse aos jovens se tornar protagonistas e transformadores da realidade social, sofreu desvios com a implantação da ditadura militar em

1964. O objetivo agora era o desenvolvimento em conformidade com as regras do sistema capitalista de expansão comercial.

O que antecede a implantação das EFAs em solo brasileiro, é importante pontuar, são as organizações associativas que promoveram a viabilidade de concretizar a vinda dessas escolas para o campo capixaba. Assim sendo, conforme o que nos informa Silva (2012), a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES) e depois a criação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), representou no momento da chegada das EFAs no Estado do Espírito Santo sustentação tanto financeira e outros aspectos organizacionais necessários. Dessa forma, nascem em 1969 as primeiras EFAs brasileiras: EFA de Olivânia, situada no município de Anchieta e a EFA Alfredo Chaves.

O Brasil acolheu também na década de 1980 as MFRs, encontrando terreno propício para implantação em solo nordestino e depois no Sul do país, contado com auxílio de órgãos governamentais ligados ao meio rural. Segundo o que nos coloca Silva (2012), expressividade significativa ocorreu no Sul do país, mesmo que a iniciativa de implantação tenha sido no Nordeste.

A intencionalidade da implantação das EFAs no Brasil encontrava-se direcionada para a promoção de uma melhor qualidade de vida para as pessoas que habitavam o meio rural no Estado do Espírito Santo que, conforme Nosella (2012) se caracterizava sem expectativas de crescimento em comparação com

> [...] os filhos de migrantes gaúchos ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para o Brasil, era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses migrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou se está fazendo por ele? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo! (NOSELLA, 2012, p. 61-62)

É relevante expressar que a implantação das EFAs no Brasil se deu em situação de intercâmbio com as experiências italianas. Monitores brasileiros fizeram experiência formativa na Itália sobre o modo de aplicação da Pedagogia da Alternância. Este intercâmbio significou, na concepção de Nosella (2014, p. 108), uma relação unilateral, visto que "[...] a tensão entre os técnicos estrangeiros e o pessoal técnico local [...]" representava um desafio constante no interior da principal instituição organizacional das EFAs, o MEPES. As questões de remuneração e chefia em determinadas funções demonstrava uma tendência a preponderância do grupo estrangeiro sobre o local, gerando controvérsias conceituais acerca do termo intercâmbio, onde o mesmo não significou em muitos casos a troca de experiências.

Em sua análise, Nosella (2014) pontua da seguinte forma a relação de intercambio promovida pela realidade brasileira e capixaba no tocante às primeiras experiências educativas.

> A explicação para a necessidade de encabeçar esse processo de dominação e exploração, utilizando o intercâmbio cultural como fachada, parece estar no fato deste conceito aparentemente se apresentar como unívoco e indubitavelmente positivo, pois o intercâmbio cultural parece apoiar-se na concepção ideal de irmandade universal, na ideia do homem ser fundamentalmente igual em todo lugar e no pressuposto de que a natureza do homem é de constituir uma única comunidade [...]. (NOSELLA, 2014, p. 108)

Este entendimento pode servir de suporte para compreendermos as possibilidades de anulação de especificidades culturais de outros povos cabíveis de haver ocorrido com o intercambio. Eis o alicerce do qual emerge as primeiras EFAs no Brasil, a situação de crise socioeconômica, a sensibilidade com situação dos emigrantes capixabas, a articulação e criação de organizações que favoreceriam a concretização das EFAs e a construção das relações intercambiais entre Brasil e Itália, no intuito de preparação de sujeitos para efetivação do modelo educativo da alternância.

Pontuar tal discussão, de acordo com interpretação fundamentada na leitura de Nosella (2014), remete para a forma de implantação das experiências formativas em alternância no território brasileiro, perspectivada e sistematizada pelo olhar externo do sacerdote jesuíta sensibilizado com a situação dos agricultores. Lembramos que o fato da chegada das primeiras EFAs NO Brasil e, por conseguinte no Piauí, a partir da motivação missionária religiosa pode ter incorrido e influenciado para as problemáticas atualmente sentidas nas EFAs piauienses com relação ao envolvimento e atuação das famílias de modo mais comprometido com as demandas das escolas.

Com base nessa perspectiva apontamos distinções entre a inserção das EFAs no Brasil e a constituição inicial das MFRs. No contexto francês aconteceu de forma diferente: as experiências educativas das MFRs contaram com o envolvimento significativo dos agricultores na problematização de seus processos formativos. No Brasil a inserção do movimento das EFAs acontece condicionado pelo desdobramento missionário religioso. A chegada da proposta da Pedagogia da Alternância entre os agricultores brasileiros contou com um viés fortíssimo missionário religioso. O padre Humberto Pietrogrande ao sentir-se sensibilizado com a situação dos camponeses situados no Estado do Espírito Santo, sob tudo as colônias italianas, resolveu impetrar uma ação missionário envolvente em seu país de origem, Itália, a fim de modificar a situação de abandono.

Essa discussão torna-se relevante neste trabalho tendo em vista os desafios encontrados na trajetória das EFAs no contexto piauiense, sendo um dos principais elementos, por exemplo, a primazia dos saberes das famílias como suporte para a formação significativa dos jovens e a inserção das mesmas na gestão compartilhada das EFAs.

O contraste entre a experiência francesa e a releitura italiana da Pedagogia da Alternância sinaliza duas problematizações distintas. Assim, na experiência francesa a situação problema acontece a partir da problemática do agricultor que não visualiza uma alternativa de formação que responda as demandas dos jovens que queriam permanecer no campo. No que diz respeito às primeiras iniciativas de corporificação das Escolas Famílias no Brasil, os agricultores como sujeitos beneficiados pelo projeto de formação encontram-se marginalizados das discussões de implementação, significando, portanto, que as EFAs representaram a implementação de mais um dos projetos educativos vindos de fora, sem, contudo, partir das bases envolvidas.

Não muito diferente da forma como aconteceu no Estado do Espírito Santo, a iniciativa de implantação das EFAs piauienses está ligada ao intercâmbio com as experiências no Estado do Espirito Santo. Alguns jovens selecionados para estudarem nas EFAs capixabas tinham como um dos objetivos o empoderamento relativo ao saber fazer pedagógico dessa Pedagogia, sendo as EFAs capixabas um intercâmbio com as experiências italianas.

Nosella (2014) lembra que o fato desse intercâmbio dos brasileiros na Itália não significa necessariamente uma troca de saberes e conhecimentos relativos à compreensão de Escola Famílias. Com relação à inserção em solo piauiense, as EFAs contaram com avanço pioneiro de Padre Humberto Pietro Grande na década de 1980. Como as experiências de criação das EFAs no Espírito Santo lograram êxito, coube ao sacerdote visualizar a introdução da alternância no Piauí.

A trajetória delineada no viés histórico de chegada das EFAs no contexto brasileiro remete a encontros e desencontros entre as pessoas que aceitaram o desafio da implementação da Pedagogia da Alternância no país. É certo que as divergências em determinadas situações, posturas e direcionamentos do movimento por uma educação que respondesse às problemáticas dos camponeses representaram momentos de intensa aprendizagem para a construção e expansão das EFAs pelo Brasil. O Estado do Piauí encontra-se neste horizonte de inovação de alternativas formativas contextualizadas, problematização e criticidade dos jovens em formação do meio rural.

Na historicidade da alternância existem ainda muitos caminhos no que tange à implantação dessa pedagogia em território nacional e piauiense. Um desses caminhos é a

inserção das famílias nos processos formativos, demonstrado anteriormente como uma preocupação sobre tudo da associação regional, no caso do Piauí. Permanecem variados enfoques, questões e sentidos que se desvelam na dinamicidade da Pedagogia da Alternância no Estado, e já se sentem no movimento EFAs as necessidades de retomada de algumas dessas questões.

Intensificar a articulação do CEFFAs, a UNEFAB e, no Piauí, a AEFAPI, é uma possibilidade de fazer com que os pilares de sustentação da formação em alternância, por exemplo, assumam de fato a incumbência de significar a diretriz comum para o movimento CEFFAs no Brasil. Neste sentido, no que se refere a atuação a nível nacional, pensamos que um dos itinerários seria a retomada da articulação com as regionais de forma mais significativa, visto que para AEFAPI, o que se estabelece entre a UNFAB, por exemplo, são cobranças pela participação mais efetiva a nível nacional e outras relativas às cotizações em atraso.

3.3 Organização fundamentada na coletividade – CEFFA

Mediante a expansão no Brasil da ação formativa em alternância mediada pelas EFAs e as Casa Familiares Rurais (CFR), houve a necessidade de organizar um movimento que conjugasse essas duas instituições que assumiram a alternância como princípio formativo. Dessa forma, em 2005 surgem os Centros Familiares de Formação em Alternâncias, os CEFFAs (SILVA, 2012).

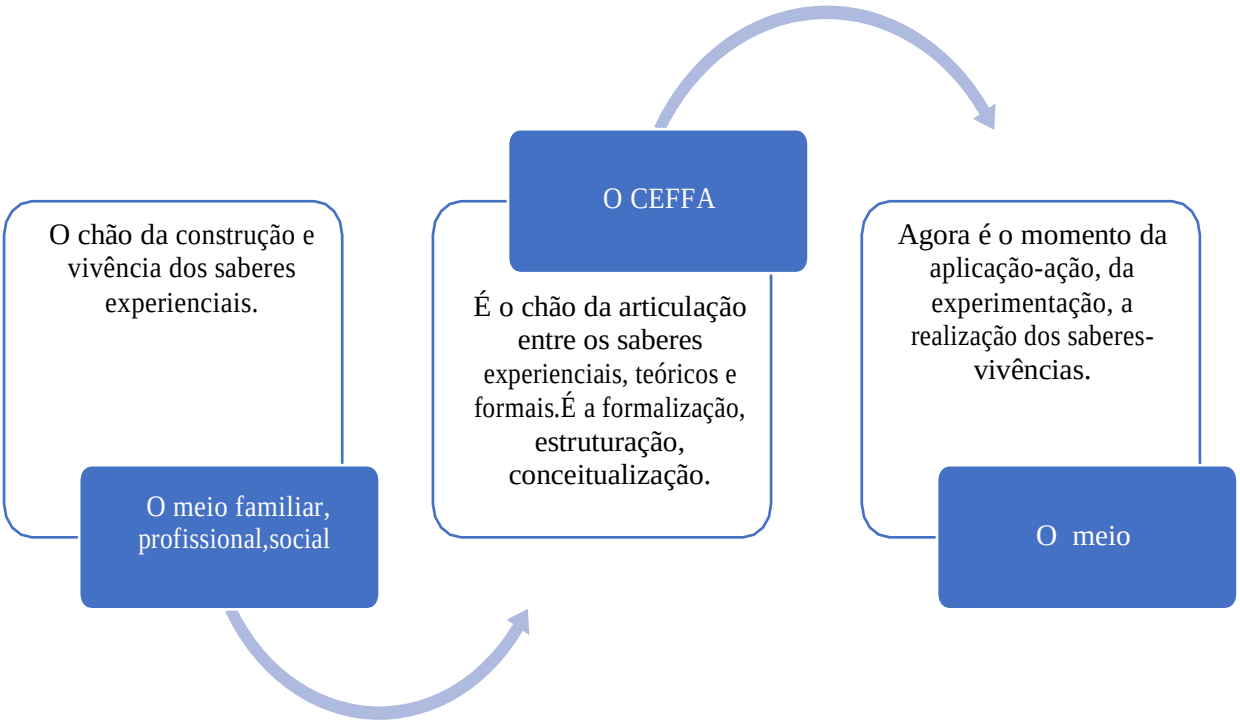
O CEFFA serve como um motivador para vivências de diretrizes comuns, pois sua fundamentação de baseia em dois pilares fins e dois pilares meios. Para Garcia-Marirrodriga (2010, p. 59), a caracterização do CEFFA se apresenta como “[...] uma Associação de famílias, pessoas e instituições, que buscam solucionar uma problemática comum de Desenvolvimento local através da atividade de formação em Alternância, principalmente de jovens, mas sem excluir os adultos”. Esta compreensão de CEFFA perspectivada pelo viés em promoção do Desenvolvimento Local configura como possibilidade de análise que a formação existe exclusivamente para firmar a ideia de progresso.

Gimonet (2007) assume uma direção sobre a existência desses centros de formação numa perspectiva mais de “[...] movimento educativo [...]” (GIMONET, 2007, p. 11), visto que a diversidade de experiências educativas em alternância poderia incorrer no risco de marginalização dos princípios fundamentais de sua existência, entre estes a primazia dos

saberes vivenciados no quotidiano das famílias. Gimonet (2007) atribui, portanto, ampliação de funcionalidade de sua existência, além da potencialidade para o desenvolvimento local.

Por meio dessa argumentação, pode-se pensar que há um encorajamento em se desenhar a busca em desconstruir, mesmo que ficando entendido nas entrelinhas das discussões levantadas por Gimonet (2007) sobre o CEFFA como uma organização que "[...] obedece a um processo que parte da experiência da vida quotidiana (família, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente", como fica expresso na Figura 13.

FIGURA 13 - Dinamização dos processos formativos em alternância nos CEFFAs



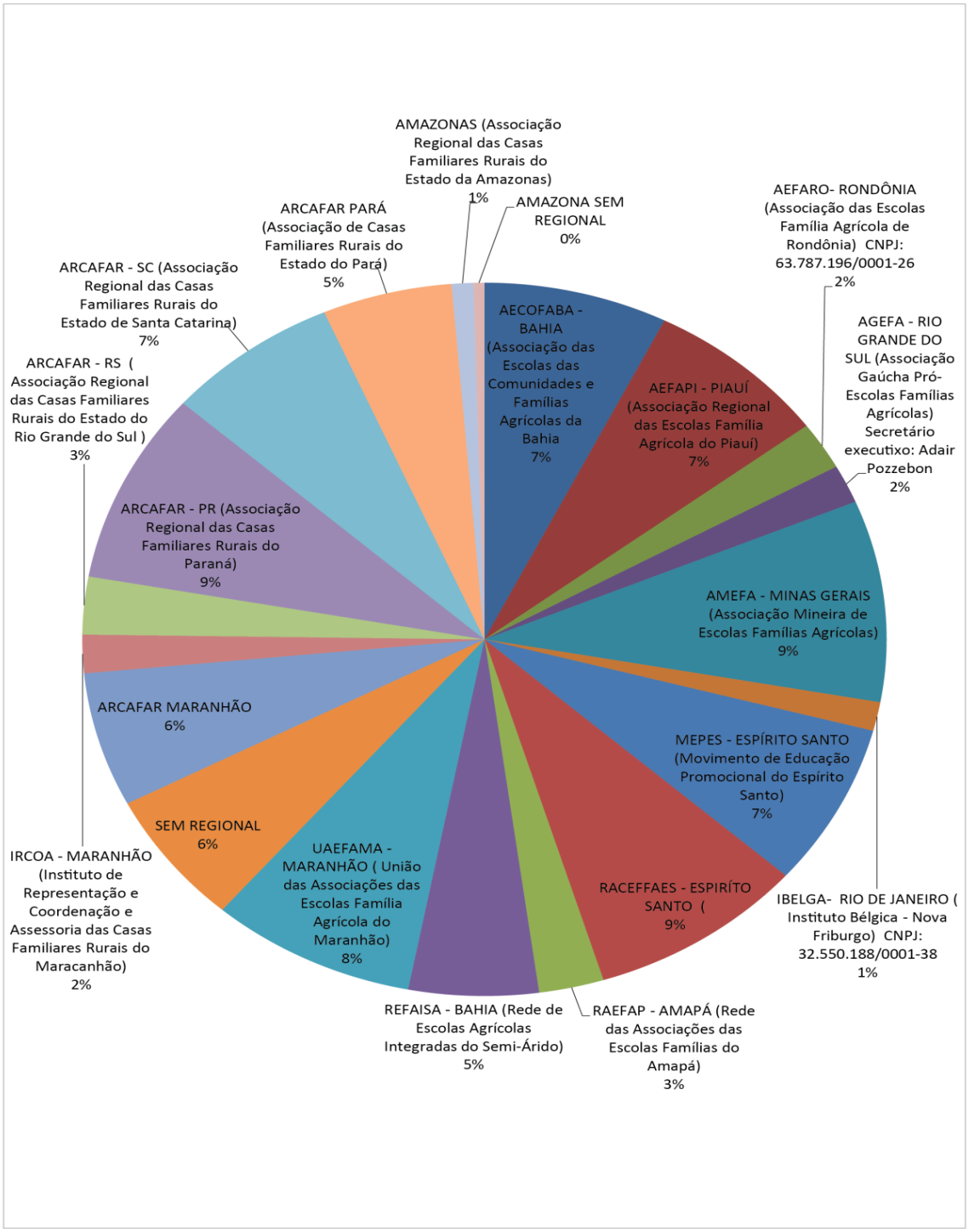
Fonte: Baseado em Gimonet (2007), reconstituição da pesquisadora.

Os cursos dos processos formativos realizados nos CEFFAs se corporificam com base na articulação entre o cotidiano dos jovens com as ações pedagógicas efetuadas nos centros de formação. e a partir desse processo retornam para comunidade já como uma ação interventiva, cujo intercâmbio de conhecimentos ocorridos no interior dos centros propicie uma ação qualificada e de transformação, tanto na propriedade, como no espaço de produção e nas relações familiares, comunitárias, além de motivar para o envolvimentos nas reais

transformações sociais através da aproximação do jovem com movimentos sociais existentes na comunidade, região ou território.

No Piauí, entre as EFAs o que se percebe é o desconhecimento acerca da existência do CEFFAs como uma rede que agrupa todos os centros que exercem a ação formativa em alternância em conformidade com os princípios fundamentados nas primeiras experiências. Não se sabe ao certo o porquê desse anonimato do CEFFA com relação aos sujeitos que dinamizam a alternância no Piauí. Mesmo na AEFAPI não se menciona a relação, importância dessa articulação em rede, visto representar um movimento político social de abrangência nacional, segundo o que apresenta a Figura 14 no que se refere às instituições e organizações que exercem a formação em alternância.

FIGURA 14 - Abrangência dos CEFFAs no Brasil



Fonte: Movimento Promocional de Educação Espírito Santo.

Como rede que aglomera as diversas ações educativas em alternância no Brasil, o CEFFAs se coloca como um movimento que possui em seu gérmen a oportunidade de articulação forte. Contudo, a comunicação em rede precisa exercer com maior eficácia essa prerrogativa, visto que, como já citamos anteriormente, nas EFAs piauienses não se menciona a existência dessa rede. Esse fato deixa margem para algumas questões relevantes: o CEFFAs possui uma atuação política de movimentação entre EFAs e CFR para estabelecer aproximações significativas? A AEFAPI, como associação regional cuja função é articular a desenvoltura da pedagogia da alternância entre as EFAs piauienses, cumpre com sua função tendo em vista a desconexão com a articulação nacional dessa pedagogia? Enfatizamos que AEFAPI em momento pontuais mantém contado com a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), principalmente nos momentos de formação.

A UNEFAB é anterior ao surgimento dos CEFFAs. Segundo Silva (2012), com a expansão das EFAs pelo país a partir da década de 1970, houve a necessidade estabelecer vínculos de articulação entre essas escolas. Desse modo, "[...] por ocasião da primeira Assembléia Geral das EFAs do Brasil [...]", acontece em 1982 a criação da UNEFAB que, segundo documentos da própria UNEFAB citados por Silva (2012), atribuem a esta organização coletiva, entre outras funções, o papel de promoção de intercâmbios entre as experiências existentes no país, bem como a preservação dos princípios constitutivos do projeto educativo em alternância.

Com o crescimento da autonomia da UNEFABE em relação ao MEPES (SILVA, 2012), a AEFAPI estabeleceu significativos contatos em seus primeiros momentos de existência com a união das escolas, visto que esta perspectivava uma formação inicial na Pedagogia da Alternância para os monitores que chegavam às EFAs piauienses.

A UNEFAB, portanto, esteve presente no início dos processos de formação para monitores nas EFAs, inclusive disponibilizando todo o material pedagógico para estas formações que a princípio funcionavam em quatro anos. Depois, com as dificuldades financeiras, essas formações passam a acontecer pelo período de dois anos, divididos em quatro módulos. Atualmente, o contato com a UNEFAB se restringe via e-mail *skype*.

A AEFAPI, como entidade criada em 2004 com o a função de articulação pedagógica e técnica nas 17 EFAs no Piauí, promove momentos de discussão e avaliação sobre a atuação das escolas no campo pedagógico/técnico, bem como sobre a necessidade do envolvimento das famílias com os processos formativos dos jovens, obedecendo ao que assegura Gimonet (2007, p. 19): "sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, e de sua formação, acima de tudo porque é jovem". Em seu regimento interno AEFAPI é uma entidade

criada para promover articulação entre os movimentos socais e parceiros com as EFAs, além da articulação técnica e pedagógica das escolas.

Com o processo de estadualização das EFAs, que, diga-se de passagem, é uma forma que o Estado encontrou para manter sob sua tutela as 16 EFAs piauienses, sendo que a EFA de Miguel Alves possui parceria com a gestão municipal. A estadualização das escolas aconteceu a partir da EFASA, que já não conseguia sustentar as demandas financeiras da escola. A saída primeiramente foi uma parceria através de fomento, repasse parcelado de dinheiro para gerenciamento do funcionamento da escola. No entanto, com a inserção dos estudantes, a matrícula, na rede Estadual, tanta a EFASA com as outras EFAs agora precisam gerenciar as negociações com o Estado, que insiste em implementar uma forma verticalizada de organização pedagógica e administrativa, sem contar as enormes as exigências burocráticas que sobrecarregam as escolas.

A AEFAPI, neste contexto, desempenha um papel quase que de reguladora da situação. São constantes os embates entre a SEDUC e AEFAPI com relação a desenvoltura da alternância no Estado. Paralelos às EFAs existem os Centros Estadual de Educação Profissional Rural (CEEPRUS) que já existiam promovendo a formação técnica no meio rural, porém, a partir de 2006, o Estado resolveu implementar nesses centros a modalidade da alternância.

Nos dez centros que existem no Estado, a alternância ainda continua no processo de implantação. A Unidade de Educação Técnica Profissional (UETEP) é o setor responsável pela formação sobre a alternância nesses centros. Arriscando análise dessa iniciativa formativa, e com base em encontros com o referido setor, é perceptível a problemática que se desenha: a falta de um domínio mais consistente sobre os princípios e mediações pedagógicas inerentes a alternância pelos sujeitos responsáveis pela formação pedagógica nos CEEPRUS.

Essa situação foi posta aqui com finalidade para demonstrar as iniciativas do Estado em inaugurar experiências formativas na modalidade da alternância, sendo que uma das ações mais acertadas seria o investimento necessário nas EFAs que contam com a maioria dos professores ainda na situação de celetista, cujo salário encontra-se defasado desde 2008, sem contar que as atividades realizadas nas EFAs extrapolam a condição inclusive de regime integral.

Essas adversidades se encontram presentes no quotidiano da AEFAPI que, em reuniões periódicas com as escolas, além de outras pautas, sensibiliza as EFAs para fomentarem as articulações das associações de pais. O interesse da AEFAPI pela articulação das associações de pais nas EFAs está justificado pela relevância desse movimento em

pleitear diretrizes comuns de funcionamento das EFAs de forma mais coletiva e participativa, bem como fomentar projetos que dêem condições de funcionamento dos campos produtivos que existem nas escolas os quais, segundo a AEFAPI, encontram-se pouco utilizados, sendo que os professores responsáveis em sua maioria encontram-se pressionados palas demandas burocráticas da SEDUC.

Para AEFAPI, as famílias encontram-se distantes do quotidiano das EFAs, o que incide na desconstrução da formação em alternância em conformidade com o que assenta o movimento educativo do CEFFAs, no qual as EFAs piauienses encontram-se inseridas, pelos menos no papel. Com vistas a provocar a inserção das famílias e, por conseguinte, a retomada das associações de pais nas EFAs, a AEFAPI se dispôs em 2018 a iniciar um processo de discussão com as famílias que estão com filhos matriculados em algumas EFAs que se situem no entorno da capital, Teresina. Com ajuda da gestão da EFA, as famílias são convocadas para uma roda de conversa direcionada pela AEFAPI, onde são problematizados alguns pontos, entre eles a gestão compartilhada com as famílias, a importância da inserção efetiva das famílias nas EFAs. A Figura 15 apresenta as iniciativas de formação das famílias em uma das EFAs que fazem parte da rede AEFAPI.

FIGURA 15 - Formação das famílias - EFA Soinho

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Sem dúvida é um trabalho que demanda tempo, tendo em vista a situação agravante de desarticulação das associações de pais nos processos de formação dos jovens nas EFAs. Pouquíssimas são as escolas que contam com associação que consegue estabelecer vínculo com a gestão da escola, mesmo não representando ainda o que é perspectivado pelo movimento CEFFA, conforme já foi apresentado. Reiteramos que uma das possíveis justificativas repousa dinâmica de implantação das EFAs em território piauiense.

A situação de atuação das associações de pais no movimento EFAs no estado é apresentada no Quadro 6 construído na última reunião da AEFAPI com os gestores das EFAs. Ficou evidente que o viés da participação das famílias no processo formativo das EFAs encontra-se atualmente comprometido, visto que das 17 escolas, somente algumas poucas possuem associação de pais relativamente atuantes.

QUADRO 6 - Organização das Associações dos pais nas EFAs - PI

(continua)

EFAs	**Possui associação ativa**	**Possui associação não ativa**	**Não possui associação**
EFADE II (São João da Varjota)	X		
EFADEIII (Cajazeiras do Piauí)		X	
EFADEIV (Caldeirões)		X	
EFADE V (Santo Inácio do Piauí)		X	
EFADE VI (Paes Landim)			X
EFADEVII (Santa Cruz do Piauí)			X
EFTURDE TURISMO			X
EFA SOIM		X	
EFABAIXÃO DO CARLOS		X	
EFA SÃO PEDRO		X	
EFA MIGUEL ALVES	X		
EFA MONTES CLAROS		X	
EFASA (Pedro II)		X	
EFASC (São Lourenço)	X		

(conclusão)

EFAs	Possui associação ativa	Possui associação não ativa	Não possui associação
EFAVAG (Cristino Castro)	X		
EFAEM (Eliseu Martins)	X		
EFA Cocais (São João do Arraial)	X		

Fonte: Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI)

O quadro apresenta um apanhado da organização das associações já existentes, que se encontram atualmente, em sua maioria, desarticuladas. A associação de pais, um dos pilares das EFAs, será tratada de forma mais ampliada no Capítulo 4, cabendo aqui somente perspectivar uma visão introdutória dessa forma de organização das famílias dos jovens em formação nas EFAs.

Outra possibilidade que se apresenta como um dos fatores que podem contribuir para as discussões em torno do distanciamento das famílias e sua forma de organização que contribui com a dinamicidade das EFAs, a associação, é alteração no perfil dos jovens que chegam às escolas atualmente, visto que a concepção que cabe à escola a responsabilidade em dinamizar a educação de forma individualizada cabendo às famílias acompanhamento mais distanciado nesses processos.

As alterações no perfil dos jovens que chegam às EFAs é uma discussão que se apresenta com certa preocupação na AEFAPI, como entidade responsável por articular a ação formativa nas EFAs. Com relação a essa questão, podemos observar a existência de um perfil de jovens elaborado para o ingresso nas EFAs, bem como o perfil de professor para desenvolver o fazer pedagógico. O fato é que no Piauí as EFAs passam por algumas situações desafiadoras, que podem servir para o fortalecimento do movimento no Estado.

Desse modo, as EFAs seguem buscando em suas ações pedagógicas enfatizar a importância do saber constituído no cotidiano, sem deixar de perceber o caráter de constante desafio que a alternância significa, principalmente na relação com o Estado. Nesta relação com o Estado não são considerados aspectos como o envolvimento exigente do professor com os alternantes, as famílias e a comunidade, a corresponsabilidade com o desenvolvimento do meio onde o alternante reside, entre outros pontos. São dinamizações bem difíceis de efetivar mediante as condições socioeconômicas em que estas escolas se encontram.

As EFAs atualmente sobrevivem com escassos recursos do Estado, o que não abre margem para o investimento em projetos produtivos que proporcionem a almejada autossustentabilidade dessas escolas. Pontuar os aspectos discutidos no corpo deste capítulo significou uma introdução dos demais capítulos do trabalho, que está organizado em quatro capítulos e a conclusão. Acreditamos que a disponibilização de organização da escrita suscite uma ideia das EFAs no Piauí, em sua complexa e necessária alternativa para educação no campo.

3.4 O movimento EFAs no Piauí: contextualização histórica

Certamente durante a trajetória de implantação das EFAs em território piauiense, muitos desafios se desenharam como possibilidades de autoavaliações visando o crescimento do movimento de criação das escolas cujo saber pedagógico diferenciado do tradicional segue o processo contínuo de transformação para melhor responder seus objetivos de educar na profissionalização técnica os jovens camponeses. A implantação no Piauí do modelo de pedagogia direcionado pelas EFAs se constitui de natureza inovadora tendo em vista a situação da educação realizada nas escolas do meio rural em tempos anteriores e mesmo contemporâneos. Educação vinculada aos moldes urbanocêntricos como paradigma de instrução voltada para as escolas do meio rural cujo desrespeito a vida camponesa é sentida.

As EFAs no contexto piauiense figuraram num dado momento histórico nacional, do qual o cenário de extremadas conflitualidades por terra, que segundo Farias (2011) essa questão da luta pela terra sempre se configurou como uma acirrada disputa. Além de estar relacionado a esses aspectos sociais, econômicos e culturais, o projeto das EFAs representou o anseio de ruptura significativa com os ditames tradicionais que não encontravam significação no contexto do campo, por se encontrarem distanciados da realidade concreta do cotidiano desses povos, de suas lutas e carências.

Conhecer um pouco da contextura do campo em sua constituição como Estado de base econômica fundamentalmente agrária é relevante para acompanhar a intencionalidade de inserção das EFAs como modelo de escola para formar os jovens que ainda permaneciam no meio rural na década de 1980. Digo ainda permaneciam, pois não muito diferente da realidade da maioria dos Estados nordestinos, o êxodo rural era um fenômeno crescente e que causava outro fenômeno: o de inchaço dos centros urbanos. Sem dúvida, o Piauí como Estado pertencente à região Nordeste, não se encontra distante da realidade demonstrada por Medeiros (2016):

> [...] IBGE, ao evidenciar que no ano 2014 a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos, ou mais, foi estimada em 8,3%, envolvendo 13,2 milhões de pessoas, quantidade maior que a população inteira de São Paulo, sendo que a maior parte dessa população é camponesa e vive na Região Nordeste, onde está a metade da população analfabeta do País bem como tem os mais baixos coeficientes de Produto Interno Bruto – PIB per capita. (MEDEIROS, 2016, p. 11)

Estes dados apresentados pela autora dizem muito da situação da educação nas escolas situadas no campo. É um cenário que encontra sua justificativa no contexto histórico que se formou os vários estados nordestinos, entre eles o Piauí. O analfabetismo é um dos legados da ausência de políticas educacionais sérias para o campo que, se somando ao crescente êxodo rural que ocorre semanalmente em alguns municípios piauienses, sinaliza que a forma de educar não atrai e nem desperta as expectativas da juventude que ainda reside no campo. Este quadro expressa também o descaso histórico com a situação das escolas situadas no campo.

No caso do Piauí, como estado de economia pecuária que, segundo Silva (2006, p. 128) supria o "[..] consumo interno limitado e inconstante da economia colonial [...]", e que em sua constituição de fundação como unidade federativa seguiu a dinamicidade de concentração de terras nas mãos do latifúndio, as condições das escolas do campo

> [...] era e ainda é inadequada aos sujeitos do campo e como as condições estruturais e pedagógicas eram impróprias aos educandos: espaço físico inadequado, infraestrutura precária, professora sem formação inicial, existência de continuidade das séries seguintes aos anos iniciais do ensino fundamental, entre outras. (MELO, 2014, p. 16)

Fica evidenciado na fala de Melo (2014) que a situação que se instalou desde a origem do Estado em sua fundação histórica relativas à educação ainda perdura. Porém é salientamos que é perceptível algumas modificações no cenário das escolas camponesas, pois as lutas pela política de Educação do Campo acirrada atualmente demonstra que podemos ter esperanças.

Sem perder de vista a situação histórica como descaso e miséria estabelecida no campo piauiense, cenário de palco para o descrédito das famílias agricultoras e dos seus filhos com relação aos processos formativos realizados pela escola situada no meio rural. Essas famílias não contavam com poder aquisitivo para bancar os estudos dos filhos na capital. O boicote à escola situada no campo se constitui como uma prática naturalizada, pois as desigualdades de formação dos filhos das famílias enriquecidas através da concentração de terras, transformadas em grandes fazendas, e a educação dispensada aos jovens agricultores eram distintas. Aos filhos dos agricultores empobrecidos

> [...] restava o ensino das “artes e ofícios” para a aquisição de habilidades voltadas para atividades produtivas [...] enquanto os filhos das famílias com melhores condições tinham acesso a um ensino denominado “literário” com horizontes ampliados e possibilidades de continuidade e formação superior [...]. (MELO, 2014, p. 23-24)

Embora contando com a organização de movimentos camponeses aliados a sindicatos dos trabalhadores rurais que pautam junto a órgãos governamentais melhorias das condições e políticas públicas educacionais efetivas para o campo, esta ainda é uma realidade desafiadora de luta constante, pois há em sua contextualização histórica as desigualdades, bem como a crença de que o campo não oferece oportunidades para aqueles que fazem opção de permanecer nele.

Silva (2006) descrevendo um pouco do contexto histórico do século XIX, nos situa sobre as investidas de órgãos ligados a educação como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em promover apoio para construção de espaços formativos no meio rural a fim de conter o crescente fenômeno do êxodo rural. A somatória de esforços do INEP não surtiu o efeito esperado, sendo a questão do êxodo rural uma problemática que se desenha até os dias atuais. Todas essas intenções de reter os camponeses piauienses no campo inauguram outras discussões em torno dessa postura. Uma dessas discussões é: a quem interessa manter os camponeses a todo custo no campo? Sob que condições a permanência desses camponeses, na maioria jovem em idade escolar, é desenhada para esses sujeitos? O que se percebe é que jamais foram colocadas as condições e respeito com relação aos processos educacionais dos camponeses piauienses.

Parece uma luta sem retorno positivo, pois à medida que avançam os anos, torna-se mais intenso o campo de disputa entre projetos educativos que favorecem as desigualdades de condições para os filhos e filhas de agricultores, fazendo enfrentamento com alternativas de educação que se tornam mais condizentes com a realidade das famílias camponesas, pelo menos no que diz respeito às suas especificidades.

Entre estes projetos citamos o movimento das EFAs que aportam no Piauí na década de 1980, vindas das experiências educativas do Espírito Santo através do ímpeto desbravador missionário, bem como do pioneirismo, de padre Humberto Pietro Grande. Um dado interessante que ajuda no entendimento do contexto educacional camponês piauiense é a lacuna deixada pelo poder público com relação a instrução dos camponeses piauienses nas décadas de 1940 e 1950, como bem afirma Silva (2006).

> Os historiadores afirmam que entre as décadas de 40 e 50, se instalou um vácuo na educação rural no Piauí, vindo a ser preenchido somente na década de 60 (1963-1967), quando por meio do acordo firmado com os EUA (SUDENE/MEC/USAID) foram retomadas novas orientações para promoção do desenvolvimento socioeconômico do Nordeste brasileiro. (SILVA, 2006, p. 132)

Existia, portanto uma conjuntura que já vinha provocando projetos voltados para o desenvolvimento econômico e social no Estado do Piauí. No campo da Educação essas motivações para o desenvolvimento ecoaram de forma significativa o que, segundo Silva (2006), colocou o Estado piauiense como fomentador dos cursos profissionalizantes, porém sem muita expressividade em nível de país. Outro dado relevante para nossa contextualização histórica que antecede a chegada das EFAs no Estado é a restrição do ensino "[...] profissionalizante às Escolas Técnicas Estaduais criadas e implantadas nas cidades de Teresina, Parnaíba, Floriano e Picos, os conhecidos PREMENS" (SILVA, 2006, p. 132).

Devido às somatórias de forças do poder público em fomentar o ensino técnico a qualquer custo, as EFAs neste sentido podem ter encontrado um território propício a sua implementação no Estado, sem contar com maiores dificuldades. Na década de 1980, as EFAs encontram um cenário de "[...] baixos índices de escolaridade e de alfabetização [...]" o que pressionou o "[...] Estado para que implantasse sua rede física de escola, principalmente, no meio rural" (SILVA, 2006, p. 133).

Com relação à implantação das primeiras EFAs no Piauí, essas não ficaram sob a tutela do Estado, porém sempre existiu uma relação amistosa, de modo particular e pessoal, do Pe. Pietro Grande com o poder público, tendo em vistas as outras ações que a Fundação criada por ele, Fundação Padre Antônio Dante Civeiro (FUNACI), na área da saúde, por exemplo, que necessitavam de apoio direto dos órgãos governamentais.

A chegada de Pe. Humberto em 1985 trouxe expectativas com relação à inauguração das experiências educativas em alternância também em solo piauiense. As primeiras tentativas não obtiveram o sucesso esperado pelo sacerdote, visto que ele tentou utilizar as estruturas da escola da qual era diretor, o Colégio Santo Afonso (SILVA, 2006). É relevante assinalar que, na visão de Silva (2006), a instalação das EFAs com sua Pedagogia da Alternância no Piauí pode se caracterizar como "[...] enfrentamento da situação de contraste histórico existente no rural piauiense" (SILVA, 2006, p. 138).

Marginalizados dos processos de educação realmente significativos, "no Piauí, praticamente, o ensino rural foi assumido pelos municípios que em geral não conseguiram desenvolver uma política educacional satisfatória [...]" (SILVA, 2006, p. 130). Essa situação

devia-se principalmente às questões como recursos financeiros e técnicos, o que terminava por não apresentar o mínimo de qualidade na infraestrutura das escolas no meio rural.

Esse descaso estabeleceu nos camponeses piauienses lacunas sociais e educacionais ocasionadas pelas ausências do poder público e talvez pela falta de uma organização com significativa expressividade. O certo é que para o campo bastavam somente as instruções elementares, deixando o legado da divisão entre campo e cidade, gerando uma visão distorcida do meio rural, atribuindo-lhe adjetivos em nada amistosos. As relações de poder que se afirmaram no campo piauiense em sua constituição histórica cristalizaram essa marginalização e divisão entre campo e cidade, gerando no imaginário daqueles que habitam o campo a cidade como lugar ideal para o crescimento social, econômico, cultural, entre outras dimensões.

A proposta das EFAs se coloca para desconstruir essa visão do campo. O modo de formação oferecido pela alternância propicia, além do fazer pedagógico pautado na realidade cotidiana dos jovens camponeses, a continuidade formativa, também a oportunidade de intercambiar conhecimentos entre o ambiente escolar e a comunidade, o que pode ter sido um fator determinante para a aceitação dessas escolas no meio rural.

Acerca disso, Zamberlam (1995 *apud* SILVA, 2006, p. 139) nos coloca de forma sintética o que representa a proposta de formação em alternância:

> [...] o jovem que frequenta EFA, continua trabalhando com os pais, com isso ele valoriza aquilo que eles fazem e sabem. Isso acontece por meio da alternância, onde o aluno e a aluna transcorrem, um tempo na escola e outro em casa e na comunidade. (ZAMBERLAM apud SILVA, 1995, p. 11)

Este é o modo de conceber a educação que Pe. Humberto propõe para os jovens que moram no campo. Como homem que não se acomodava e esperava. Com o sucesso das experiências educativas em alternância realizadas no Espírito Santo, o sacerdote inicia articulação para concretização das EFAs no Estado. Pe. Pietro Grande se estabeleceu na região do Socopo, zona rural de Teresina. Nela o religioso se deparou com problemáticas de questões agrárias seríssimas, o que evidencia sua predileção pela causa dos camponeses desde o início de sua chegada no estado piauiense.

A criação da Fundação Pe. Antônio Dante Civieiro (FUNACI) em 1980 e legalmente constituída em 1989 se torna relevante para o contexto histórico de surgimentos das primeiras EFAs no Piauí, tendo em vista sua responsabilidade de mantenedora das mesmas, conforme já nos referimos anteriormente.

Em resumo é uma entidade, cujo presidente era Pe. Pietro Grande, que se encontra voltada para mediar questões sociais para ajudar no combate às desigualdades sociais no complexo Socopo, cujas ações estão voltadas para saúde, educação e assistência social (SILVA, 2006). Sendo, portanto, uma entidade filantrópica reconhecida de utilidade pública municipal, estadual e federal.

Como o foco do presente trabalho encontra-se direcionado para as EFAs, ação educativa da FUNACI, cabe pontuar que a primeira EFA que se constituiu de fato no Piauí foi a EFA Montes Claros. O nome da escola está relacionado à fazenda Montes Claros que se encontra "[...] localizada a quase 200 km de Teresina [...]" (SILVA, 2006, p. 167). A EFA pertence ao município de Aroazes e ainda mantém a arquitetura de sua iniciação (Figura 16).

FIGURA 16 - Escola Família Agrícola de Montes Claros - Aroazes

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Para criação da escola foi realizado um estudo de campo, onde os resultados mostraram a carência de escola. A maioria das pessoas que morava na fazenda Montes Claros, conforme nos coloca Silva (2006), eram meeiros ou arrendatários. A primeira EFA também contou com os técnicos formados nas EFAs do Espírito Santo. Este dado demonstra a relação de articulação entre as EFAs, divulgando as experiências em alternância.

Silva (2006) no coloca com precisão que antes da fundação da escola foi realizada uma assembleia onde contou com

> [...]presença do administrador da fazenda, técnicos do MEPES e de algumas famílias da região. A conclusão foi que havia grandes possibilidades de se implantar nessa região uma escola família agrícola e transformar moradores da fazenda (meeiros) em pequenos agricultores. (SILVA, 2006, p. 169)

Assim sendo, a EFA Montes Claros foi criada alicerçada na fazenda, local que na historicidade piauiense representava o espaço de poder e desenvolvimento econômico em épocas anteriores. Depois da criação da EFA Montes Claros vieram as outras EFAs, cujo quadro atualmente apresentado na ação educativa da FUNACI mostra: EFA Soinho, EFA Baixão do Carlos, EFA São Pedro, EFA Miguel Alves, EFA Montes Claros e Escola Família de Turismo (EFTUR).

Cabe ressaltar no presente estudo que a relação das primeiras EFAs com a realidade de descaso no campo piauiense significou um avanço no sentido desse modelo de educação se encontrar viável para o campo. Todavia, a chegada da Pedagogia da Alternância não inibiu todas as demandas sociais relativas ao campo, como, por exemplo, a saída de muitos jovens ainda sem formação para os grandes centros em busca de trabalho ainda permanece significativa no campo.

A esse respeito, Silva (2006) nos coloca que a postura das EFAs no que se refere a essas problemáticas, bem como outras sentidas acerca da implantação dessas escolas, "[...] aconteceria à margem das questões ideológicas e políticas da reforma agrária, mantendo uma aparente neutralidade, sob a égide da autonomia política [...]" (SILVA, 2006, p. 173). Parece haver certo acordo com relação a atuação das EFAs no que concerne a determinados assuntos de interesse dos agricultores que já possuíam expressividade organizacional, visto que a década de 1990 foi terreno fortalecedor desse aspecto organizacional.

Não menos importante é pontuar a estreita relação de parceria entre a instituição FUNACI, mantenedora das seis EFAs, com o poder público, o que de certa forma limitou ações formativas fora da perspectiva de potencializar o metabolismo capitalista. Estes limites se estenderam entre as ações da FUNACI, o que não foi diferente com as EFAs que estão sob a tutela da fundação. Silva (2006, p. 176) nos situa nessa conjuntura ao afirmar:

> Durante a década de 90, a parceria com o Poder Público. [...] tornou-se imprescindível para viabilizar o funcionamento das atividades da entidade, principalmente nas áreas de saúde e educação. Apesar de possuir um significativo patrimônio de bens e imóveis, sua vulnerabilidade financeira era algo presente como um aspecto que sobrevoava a entidade. (SILVA, 2006, p. 176)

Em última análise, a realidade atual de funcionamento da FUNACI demonstra um quadro de sobrevivência com projetos e parcerias com o poder público cada vez mais imbricado. Este fato pode desenhar certo perigo em perder de vista os ideais originários da constituição da Fundação, ou seja, a mediação com os menos favorecidos. No tocante a ação educativa da entidade, as cinco EFAs que funcionam atualmente em processo de

estadualização e a EFA de Miguel Alves que funciona em sistema de parceria com a gestão municipal, devemos apontar que essa relação não significou um ganho substancial, pois segundo a Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí – AEFAPI, as EFAS enveredaram pela burocratização das atividades demandadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o que ocasionou em alguns momentos possíveis falhas na dinamicidade inerente ao movimento das EFAs em sua relação de alternativa de educação para o campo.

Contextualizar a história das primeiras experiências da alternância no Piauí nos direcionou para ponderar que, apesar das dificuldades sentidas pelos movimentos sociais que se organizam em favor da pauta da educação perspectiva a partir do campo, entre estes o Fórum de Educação do Campo (FOPEC), ainda é possível lutar por uma educação que seja favorável aos processos de transformação social camponesa. Neste sentido, os movimentos ligados ao campo depositam credibilidade nas EFAs como uma dessas possibilidades formativas voltadas para fomentar transformações sociais no contexto camponês.

Neste trabalho o destaque que se deu à FUNACI está fundamentado no seu pioneirismo de implantação das EFAs no Piauí. Somando-se a esse pioneirismo as experiências em alternância iniciadas pela FUNACI, existem outras duas fundações que também enveredaram pela implementação da experiência educativa encabeçada pela alternância no Estado. A FSA e a FUNDED iniciaram depois a fundação de outras EFAs. As fundações possuem como elemento comum o fato de estarem assentadas em princípios confessionais, sendo os presidentes dessas fundações religiosos consagrados ao serviço missionário segundo o carisma de suas ordens religiosas.

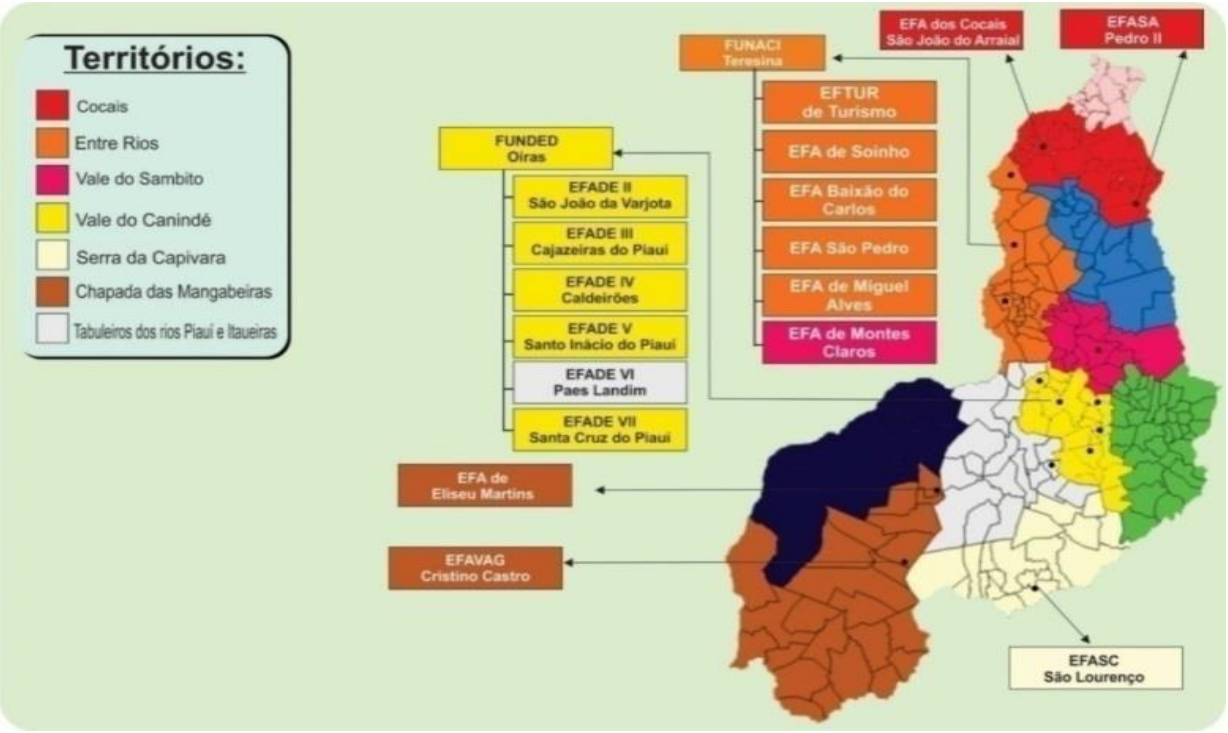
Agregadas ao coletivo de EFAs piauienses ainda temos quatro escolas que estão sob a responsabilidade das associações de pais, portanto, sem nenhum vínculo com fundação religiosa. Estas escolas foram implementadas a partir de demandas apresentadas pelo território da cidadania, organização geopolítica do Estado do Piauí no governo petista. Basicamente, a história de fundação dessas EFAs territoriais está pautada ora pela gestão pública municipal como motivadora e financiadora, como é o caso da EFA Cocais, ora como resultantes de organização dos movimentos sociais territoriais.

O certo é que progressivamente as EFAs vão se firmando no contexto piauiense, e que em sua constituição as responsabilidades estão a cargo de entidades religiosas e associações territoriais, como já foi apresentado anteriormente.

Na relação estreita com o Estado as três fundações e as quatro EFAs que estão sob a responsabilidade direta da AEFAPI resistem e se articulam pela garantia de autonomia pedagógica e administrativa das mesmas. A organização geográfica das EFAs, conforme

demonstra a Figura 17, dispõe de presença dessas escolas nos territórios e fundações responsáveis.

FIGURA 17- Mapa de localização das EFAs no Piauí



Fonte: Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí - AEFAPI.

Como podemos perceber, a Figura 17 expõe que as escolas estão estrategicamente bem localizadas permitindo articulação territorial propícia a fomentar uma formação significativa e transformadora. Outro fator relevante é o intercâmbio entre essas escolas, pois a diversidade de vivência nas EFAs obedece à realidade local, na qual se encontram inseridas. Com relação ao respeito à realidade local, Gimonet (2007) nos chama a atenção para a ação educativa em alternância, a primazia da vida, a concretude das vivências dos estudantes em sua família e comunidade, em seu meio sócio profissional.

A ação educativa em alternância sofre várias interferências, sendo uma das mais desafiadoras o entendimento entre SEDUC e a realização das mediações pedagógicas da alternância, em sua realização nas EFAs. Contudo, ainda assim consegue se diferenciar das demais escolas situadas no campo, pois mesmo com dificuldades e algumas lacunas ainda promove uma formação articulada com a realidade cotidiana dos jovens através do PE.

Percebe-se o PE como parte inerente à formação dos jovens em alternância, segundo o que nos coloca Gimonet (2007, p. 81-82), que “uma visão educativa e de formação geral

convida a prestar atenção ao conjunto do meio da vida, com seus diferentes componentes [...]". Este é o discurso tanto das fundações, associações como também da AEFAPI. Vale ressaltar que este entendimento condiciona a função do Plano de Estudo como mediação responsável pela articulação entre espaços/tempos e saberem distintos e necessários para a formação dos jovens nas EFAs.

O método da alternância propicia a integração de saberes e o contínuo de aprendizagem tanto no ambiente escolar como também no seio familiar. A relevância e novidade da

> [...] metodologia de ensino não desvincula o estudante da família e nem da escola, pois dentro da estrutura metodológica prevista, as atividades curriculares têm parte desenvolvida na escola e parte na família. No tempo em que o aluno permanece na escola ocorre um aprofundamento do que acontece no meio familiar e consequentemente, ampliado os conhecimentos e relacionado a acontecimentos mais globais, esta metodologia de ensino busca superar a dicotomia entre a teoria e prática, o saber intelectual e saber popular. (GNOATTO *et al.*, 2006, p. 6)

Assim sendo, esse método da alternância se propõe a romper com o paradigma tradicional de formação cogitada para os jovens do campo, cuja intencionalidade é projeto neoliberal de educação. Pode-se pensar que este método também não tenha encontrado resistência no Estado, tendo em vista os movimentos populares de educação, como por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB) que atuou de forma mais intensiva no Piauí na década de 1980.

A alternância vivenciada no Estado assume duas perspectivas: a formação em alternância ofertada através dos CEEPRUS e a alternância oferecida pelas EFAs. No Piauí não temos Casa Familiar Rural (CRF). Com base nas experiências italianas e brasileiras, as EFAs piauienses seguem na efetivação de preparação dos jovens de técnicos nos cursos apresentados para o ano de 2019 conduzidos pela motivação para o desenvolvimento das regiões onde as escolas encontram-se localizadas (Figura 18).

FIGURA 18 - Oferta dos cursos técnicos profissionalizantes as EFAs -PI

GRE	MUNICIPIO	CENTRO/UNIDADE DE ENSINO		EMI REGULAR		EMI ALTERNÂNCIA
				MANHÃ	TARDE	M/T/N
	SÃO JOÃO DO ARRAIAL	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
			TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA			45
3ª	PEDRO II	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SANTA ÂNGELA	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
			TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA			45
			TÉCNICO EM ZOOTECNIA			45
6ª	SÃO PEDRO DO PI	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SÃO PEDRO	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			80
	AROAZES	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MONTES	TÉCNICO EM INFORMÁTICA		45	
			TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			90
	OEIRAS	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
			TÉCNICO EM ZOOTECNIA			45
	SANTO INÁCIO DO PI	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
			TÉCNICO EM ZOOTECNIA			45
	CAJAZEIRAS DO PI	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
			TÉCNICO EM APICULTURA			45
	SÃO JOÃO DA VARJOTA	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM EDILBERTO II	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
	SANTA CRUZ DO PIAUÍ	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM EDILBERTO VII - DONA JANDIRA MARTINS - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA EFADE VII	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
	PAES LANDIM	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM EDILBERTO - DONA MORENA- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA EFADE VI	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
13ª	SÃO LOURENÇO DO	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SERRA DA	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
			TÉCNICO EM ZOOTECNIA			45
	ELISEU MARTINS	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ELISEU	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
			TÉCNICO EM ZOOTECNIA			45
	CRISTINO CASTRO	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VALE DO GURGUÉIA	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
20ª	TERESINA NORDESTE	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SOINHO	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA			45
		EFTUR	TÉCNICO EM EVENTOS			35
			TÉCNICO EM RESTAURANTE E BAR			35
		ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA BAIXÃO DO CARLOS -	TÉCNICO EM ZOOTECNIA			45
			TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	45		
			TÉCNICO EM CUIDADOS EM IDOSOS		45	
			TOTAL	45	90	1185

Página 1

Página 2

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Piauí - SEDUC/PI (2019).

Esses cursos são escolhidos pela gestão das EFAs em resposta à solicitação da AEFAPI em cumprimento da demanda da SEDUC. O estranhamento dessa postura na escolha dos cursos é a ausência das famílias percebida pela AEFAPI na maioria das EFAs no processo de escolha desses cursos técnicos, causando um desencontro com o pressuposto teórico que fundamentam a alternância, que zela principalmente pela participação das famílias na gestão.

Acerca da participação efetiva das famílias em todo processo que diz respeito a organicidade da ação educativa em alternância, Gimonet (2007) enfatiza essa relevância participativa, evidenciando, dessa forma, um dos princípios que fundamentam a existência da formação em alternância. O trabalho, porém, não visa estabelecer um juízo de valor e julgamentos sobre as práticas e posturas exercidas das EFAs no Piauí, e sim demonstrar

adiversidade e complexidade percebidas pela pesquisadora em contato com a AEFAPI, que desvela essa situação em seus encontros com as EFAs.

Os desencontros atualmente notados pela AEFAPI e as EFAS dão margem para o surgimento de questões que o pressuposto teórico já não consegue responder satisfatoriamente, inclusive deixando margem para outras possibilidades de compreensão acerca dessa pedagogia. Uma dessas questões se encontra na forma como ela acampou em território brasileiro e piauiense, os agentes que a trouxeram, em que medida a participação dos agricultores, esses tidos como agentes principais desse projeto formativo, foi realmente efetiva e significativa para as famílias camponesas piauienses. Quais as reais participações dos movimentos camponeses nos processos de sensibilização e envolvimento com a implementação da Pedagogia da Alternância no Estado?

São questões que podem motivar problematizações acerca do envolvimento das famílias com a ação educativa nas EFAs. A Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI), através do acompanhamento sistemático às EFAs, ao analisar sobre a desenvoltura da Pedagogia da Alternância por mais de 20 anos, através das 17 EFAs, questiona a forma como acontece o ensino-aprendizagem nessas escolas. O questionamento levantado pela associação regional se embasa, principalmente, na falta de disponibilidade das gestões das EFAs formada exclusivamente por professores, para funcionar em rede.

A fragmentação do movimento EFAs no Estado se acentua quando as pressões da SEDUC chegam às escolas, principalmente as mais distantes geograficamente, com demandas que se apresentam mais favoráveis às escolas de tempo integral e ensino regular, sendo que a formação em alternância não se configura em nenhuma dessas modalidades.

Este é um determinante para pontuarmos a necessidade de retomada da constituição histórica da alternância no Piauí e seu objetivo de representar o modelo de formação viável para os jovens que residem no campo. Percebemos com o estudo dos embates entre a EFA Cocais e a SEDUC que existe uma fragilidade na identidade da alternância na EFA. Estes equívocos se externam na medida em que no interior da escola existem disputas entre a formação para potencializar o tipo de produção voltada para a agricultura familiar, obedecendo os princípios da agroecologia, e por lado coexistem profissionais que fomentam a prática do agronegócio. Segundo a AEFAPI, esta realidade se encontra presente em todas as EFAs piauienses. Na compreensão da associação regional, é necessário que a Pedagogia da Alternância potencialize a formação das famílias a fim das assumirem o protagonismo que a literatura lhe confere.

São inúmeros os fatores variáveis que a colocam como algo em constante processo de realização, podendo ser o fato das EFAs no Piauí se encontrarem atualmente vinculados ao Estado, e também a rotatividade dos educadores. Outro fator possível seria o fato de a implantação da Pedagogia da Alternância não ter se efetivado a partir das problematizações dos agricultores com suas demandas por educação.

Essa situação demonstra que no Estado a alternância assume variados desenhos, o que nos leva a corroborar com Silva (2012) que, em sua tese de doutorado, indaga: "alternância ou alternâncias?". Essa questão inaugura uma perspectiva de observação sobre a existência das experiências nos CEFFAs, pois a diversidade revelada em seu trabalho nos mostrou que

> [...] a heterogeneidade de formas da agricultura familiar em nossa sociedade que, engendrando processos de trabalhos, modos de vida e culturas específicas, forjam diferentes representações de escola, de alternância, dos papéis e das interações dos atores envolvidos, condicionando assim modalidades distintas de relação escola-família nas experiências de formação em alternância. (SILVA, 2012, 169)

Uma das possíveis interpretações acerca da escrita de Silva (2012) está relacionada ao fato dessas variações de ações formativas em alternância encontrarem respaldo na heterogeneidade do modo de organização produtiva no campo, a agricultura familiar, o que não deixa de ser uma das vertentes a ser observada no Piauí, pois as EFAs encontrando-se situadas em diferentes territórios, estes com suas peculiaridades e formas de organização política, cultural, econômica e social, possibilitam desenhos variados de alternâncias.

Outro fator significativo em torno da diversidade da alternância pode estar relacionado ao fato de a maioria das EFAs encontrarem-se sob a tutela de fundações religiosas, na qual as relações entre professores, famílias, podem assumir outro viés, pois um dos elementos peculiares a essa relação é a intervenção direta do presidente da fundação na seleção e indicativa dos cursos profissionalizantes a serem implantados nessas EFAs.

Esperamos que esta atitude seja menos ocasionada nas EFAs territoriais pelo fato de as mesmas estarem diretamente ligadas a associações de pais existindo a possibilidade de uma participação coletiva mais expressiva por parte das famílias. Contudo, vale ressaltar que, mesmo entre essas escolas, em algumas pelo menos, as famílias não encontram tanto espaço. Primeiramente, pelo fato de muitas famílias estarem despreparadas (SILVA, 2012) e até desconhecerem de fato a formação em alternância e, por conseguinte, não perceberem a relevância e necessidade de sua inserção efetiva nas EFAs.

Outro fator que pode ser determinante é a distância que geralmente serve como argumento do não envolvimento das famílias com a gestão. Esse argumento em alguns casos

ocasiona a comodidade entre os professores, principalmente os que assumem a gestão, em decidirem os cursos, entre outras decisões que caberia ao coletivo, a serem implantados nas EFAs sem uma problematização da realidade partindo das famílias.

A existência das vivências em alternância nas EFAs piauienses nos oportuniza a retomar a questão dos princípios da formação dos camponeses perspectivados pelo movimento das EFAs da necessidade de inserção das famílias nos processos formativos em alternância.

Possíveis comentários dos sujeitos que efetivam o trabalho educativo nas escolas, sobre o distanciamento das famílias nas EFAs podem estar relacionados a dois aspectos. O primeiro é a forma como foi implantada a alternância no meio rural piauiense. O protagonismo da instituição religiosa pode ter contribuído para a passividade dessas famílias no envolvimento direto com a ação formativa nas EFAs. Um segundo aspecto pode estar associado aos caminhos que as EFAs seguiram rumo à estadualização.

Essa questão da estadualização tem interferido de forma considerável no fazer pedagógico, na relação com as famílias e com os próprios estudantes. Segundo a AEFAPI, diariamente chegam demandas das EFAs com relação às dificuldades de dinamizar a alternância no Estado. A estadualização trouxe para o imaginário das famílias, por exemplo, que não existe mais a necessidade de contribuição com a associação, tendo em vista que o Estado já banca tudo na escola. Esta postura das famílias, segundo a AEFAPI, coloca em jogo o princípio da organização associativa da escola.

Outra dificuldade é sobre a autonomia pedagógica e administrativa das EFAs que foi construída através de documento, termo de cooperação, cuja homologação emperrou no gabinete do governador. Essa circunstância da existência do documento, porém sem reconhecimento legal, fragiliza o movimento EFAs no Estado, que hoje é conduzido pelos professores, tendo em vista a ausência das famílias. Este termo de cooperação estabelece o alcance do Estado com os processos formativos nas EFAs, bem como o estabelecimento das responsabilidades da AEFAPI, como associação responsável pela articulação técnica e pedagógica das escolas.

Os problemas com a estadualização também acarretaram para as EFAs as dificuldades de relação com os estudantes, sendo difícil seguir com a formação em alternância conforme seus pressupostos orientam. Acerca dessas dificuldades de relação, a AEFAPI conta com algumas denúncias que chegam à SEDUC sobre o trabalho escravo que é exigido dos estudantes pela gestão das EFAs. Essas denúncias terminam por estabelecer intervenção da SEDUC a fim de averiguação e fiscalização do fazer pedagógico das escolas.

Ao concluir este capítulo, pensamos a trajetória das EFAs, em níveis nacional e local, como uma apresentação de um modelo educativo que, pela sua proposta pedagógica de alternância entre tempos/espaços distintos, se adéqua às especificidades que devem estar presentes na Educação no Campo que, diga-se de passagem, o poder público não tinha e não tem interesses em investir.

O contexto histórico delineou a intervenção fundamentada em posturas que não contaram de certa forma com a participação necessária e relevante daqueles a quem se destinou o projeto EFAs. Este pode representar, inclusive, em nossa interpretação, um desvio de um dos princípios fundamentais para a constituição da alternância como modelo de formação que fomenta o protagonismo das famílias, o qual Gimonet (2007), um dos maiores expoentes da alternância para EFAs piauiense, pontua como uma imbricação imprescindível para que aconteça a formação em alternância de forma eficiente.

As leituras acerca do contexto histórico, principalmente o piauiense, nos direcionaram para o entendimento de que a inserção do movimento EFA no Estado representou uma aquisição qualitativa para os camponeses, visto que, como já mencionado anteriormente, a situação de abandono da educação no campo era absurda. Contudo, é preciso que haja uma autoavaliação da desenvoltura desse movimento enquanto organização significativa no Estado, primeiramente pela quantidade de EFAs já instaladas no Estado, segundo pela necessidade de articulação mais efetiva com os movimentos que discutem a educação do campo. Existe uma iniciativa de participação em alguns movimentos, como o FOPEC, porém é preciso se tornar uma atividade de agenda da AEFAPI.

Somando força a outros movimentos que pautam a educação no campo, é possível desbancar as imposições do Estado com sua política educacional verticalizada. Fica, portanto, evidente que existe um campo de disputa instalado entre a alternância vivenciada nas EFAs e as diretrizes que a SEDUC impõe, principalmente no que diz respeito a matriz curricular, que desconsidera em muitos de seus pontos a formação técnica mediada pela alternância nas EFAs. Esta situação causa grandes preocupações para as EFAs, pois se torna difícil lidar com os desafios que se apresentam na estadualização das escolas.

Estas preocupações se externam nos encontros da AEFAPI com as EFAS e tais momentos conseguem motivar discussões em torno das perspectivas organizacionais e continuidade do trabalho formativo nas EFAs. As organizações das escolas giram em torno das mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, tendo vista a estruturação das mesmas pela Secretaria de Educação.

Este ponto representou uma vitória para AEFAPI, sendo uma luta da associação em conjunto com todos que dinamizam a alternância que as mediações pedagógicas contassem com uma carga horária específica na EFAs. As mediações pedagógicas, sendo responsáveis pela implementação da alternância (GIMONET, 2007), encontram no Plano de Estudo um aporte de sustentação para conduzir a dinamização na alternância.

Entre as EFAs, encontramos na EFA Cocais uma conjuntura não muito distinta das outras, porém com singularidades experienciadas no cotidiano da alternância vivenciada nessa escola, que lida com os desafios citados anteriormente da forma que a escola entende como o melhor para esquivar-se do engessamento da burocracia que o Estado apresenta.

As mediações pedagógicas dinamizadas na EFA Cocais adquirem um jeito peculiar de acontecer. O Plano de Estudo para escola é mola mestra nos processos educativos que, segundo observamos, possue um ciclo cuja desenvoltura vai desde as escolhas dos eixos temáticos que constituirão o planejamento maior, o Plano de Formação, até o retorno para comunidade com as possíveis sugestões de intervenção dos jovens para transformar a realidade problematizada através do PE. Essas mediações pedagógicas se apresentam como possibilidade de entrada da realidade vivenciada pelas famílias, bem como os saberes constituídos fora dos muros da EFA Cocais. É o desenho possível da observância da prática educativa como opção formativa em alternância.

4 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EFA COCAIS: ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA?

O presente capítulo apresenta as medicações pedagógicas no ambiente na EFA Cocais, descreve a prática cotidiana da escola e a dinamicidade do PE associado às outras mediações. A abordagem realizada neste capítulo também busca a observância da existência ou não da articulação entre prática educativa e pedagógica na EFA Cocais. Esta etapa do trabalho diz respeito às desenvolturas dessas mediações nos processos formativos na escola, que em articulação com o PE intencionam articular tempos/espaços e saberes distintos no trabalho educativo na escola.

Primeiramente situamos o leitor de nossa opção em seguir a denominação de mediações pedagógicas em observância com a perspectiva que Jesus (2011) que nos coloca acerca da coerência do termo com a dinamicidade que ocorre entre os tempo/espaços/saberes distintos e associados. A perspectiva da autora difere da denominação de Gimonet (2007) e outros autores que assumem a definição como instrumentos pedagógicos. Na concepção de Jesus (2011), o termo se encaminha para um viés tecnicista e não condiz com os processos de ação educativa realizados nos CEFFAs que, segundo a autora, se justificam por se tratar de "[...] relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-histórico" (JESUS, 2011, p. 80).

Além do que nos apresenta Jesus (2011) sobre a relevância do termo mediações, enfatizamos também, mesmo que de forma pincelada e breve, a perspectiva de Adorno (1986) que nos apresenta a mediação como inerente ao objeto ao qual se refere, ou seja, as mediações pedagógicas da alternância não mediam processos formativos diferenciados dos modos tradicionais, ou tecnicistas, como assim preferir se referenciar. Como mediações, elas possuem a fluidez e desbancam formas endurecidas e engessadas de ação educativa. Essas mediações também nos apresentam um contraponto do que poderia vir a ser os processos educativos efetivados com a utilização das mesmas de forma mais ampla no sistema educacional. Outro elemento que essas mediações nos evocam é a possibilidade de problematização acerca de um sistema de educação que precisa ser diferente do que se apresenta atualmente. Outro aspecto relevante no conceito de mediação apresentado é quebra da linearidade da ação formativa, as mediações pedagógicas da alternância, possibilitam esse rompimento.

Demarcamos também a utilização do termo "sujeito" ao nos referimos àqueles que dinamizam a ação educativa na EFA Cocais. Ao utilizarmos o termo sujeito no respaldamos

na concepção freiriana o mesmo envereda para uma diferenciada conotação. As leituras de Freire (1987 e 1996) nos levaram a acreditar que o termo sujeito empregado pelo autor e defendido nesta pesquisa está voltado para o ser que "[...] social e historicamente constituído" (FREIRE, 1996, p. 36) assume as rédeas das transformações sociais fundamentadas na "[...] reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 1996, p. 39). É neste entendimento que utilizamos a palavra "sujeito" para nos referirmos aos professores, estudantes e pais que colaboraram nesta pesquisa, além de todos que participam do trabalho educativo na EFA Cocais.

A ação educativa na EFA Cocais imprime a constituição de coletivos de convivência, historicamente situados num tempo determinado, porém energético e ativamente dinâmico, um espaço sem dúvidas de intensa relação e negociação, expressas ou não no discurso (BAKHTIN, 2005) e práticas e envolvimentos, entre professores, estudantes e de modo fragilizado a família, cuja participação se reduz a visitas esporádicas e/ou presença do presidente da associação das famílias quando convocado para encontros e reunião, conforme solicitação da gestão da escola.

Gimonet (2007) nos coloca sobre a primazia dos saberes cotidianos das famílias assumirem condição crucial nos processos formativos em alternância. Acreditamos que exista uma aproximação entre o que defende este autor em comparação com o que Freire (1996, p. 30) coloca sobre a exigência do respeito tanto do professor

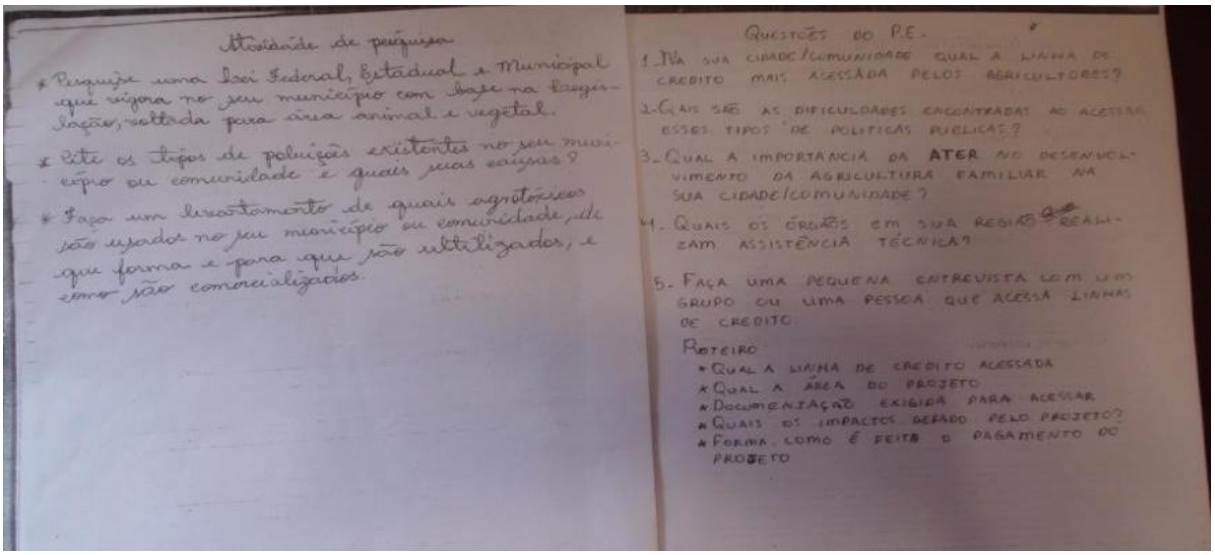
> [...] mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saber socialmente construído na prática comunitária [...] Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas [...] discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]. (FREIRE, 1996, p. 30)

Esta é uma questão que diz respeito ao princípio básico da formação em alternância e que, precisamente na EFA Cocais, ainda precisa avançar. A respeito da participação das famílias no trabalho educativo na escola, a gestão deixa claro que existe um empenho da mesma em provocar momentos de formação e encontro entre as famílias e a escola. Isto termina por evidenciar que realmente a família se encontra distante do trabalho educativo na EFA Cocais de forma significativa, de acordo com o esperado da formação em alternância para o movimento CEFFA.

Contudo, mesmo mantendo uma significativa distância da escola, pensamos ser importante nesta construção textual pontuar que na EFA Cocais, a inserção das problemáticas da realidade das famílias que vivem no território dos cocais é apresentada nas questões que constituem o PE. Como ilustra a Figura 19, existe de forma sistematizada uma organização no

sentido de proporcionar uma formação pautada na realidade apresentada pelo PE e socializada pala Colocação em Comum.

FIGURA 19 - Questões do PE para pesquisa na sessão familiar



Fonte: Arquivo da EFA Cocais (2018).

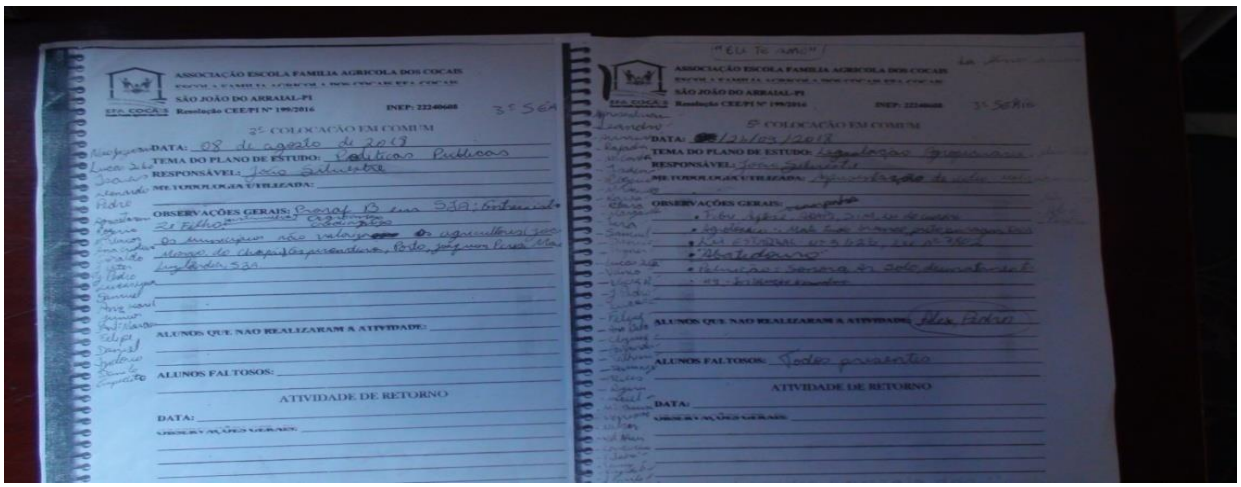
Percebemos a partir da existência deste documento o empenho da equipe de professores e gestão em promover as discussões com relação aos problemas relacionados pela equipe no Plano de Formação no início do ano letivo de 2018.

Como instrumental imprescindível aos processos formativos em alternância na EFA Cocais, o Plano de Formação cumpre com a função de planejar a ação formativa fundamentada na intencionalidade interdisciplinar entre os saberes empíricos das famílias, os conteúdos da base comum e técnica, bem como as temáticas que se apresentam como eixos problematizadores no PE. O Plano de Formação será apresentado de forma ampliada no próximo capítulo.

Na EFA Cocais, a organicidade em torno das mediações pedagógicas se dá na construção de instrumental necessário para acompanhar e relatar a desenvoltura dessas mediações no contexto da formação dos estudantes.

A Figura 20 apresenta como se dão os encaminhamentos com relação a mobilização do PE e a Colocação em Comum.

FIGURA 20- Ficha do professor para o acompanhamento da realização do PE e da Colocação em Comum



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Percebemos que os itens que compõem os dois instrumentais funcionam como uma diretriz para construção de relatório da realização dessas duas mediações pedagógicas com os estudantes do terceiro ano de Agropecuária na sessão escolar, a fim de sistematização do acompanhamento dos processos formativos dos jovens. Importante enfatizar que os professores que são destinados a coordenar esses momentos ficam com a função de sistematizar este relatório, no entanto, notamos que existem alguns tópicos que não foram preenchidos. Este aspecto pode apontar um pouco dos resultados do estudo acerca da atividade retorno para a comunidade dos resultados e problematizações suscitadas durante a realização da pesquisa na sessão familiar. As lacunas no preenchimento do documento possibilitam uma ruptura no definimos como ciclo do PE na escola.

4.1 Relevância da articulação da prática educativa na ação formativa na EFA Cocais

A prática educativa da qual trataremos neste trabalho é voltada para a perspectiva que Freire (1996) nos apresenta, ou seja, aquela que propicie processos formativos “[...] em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41).

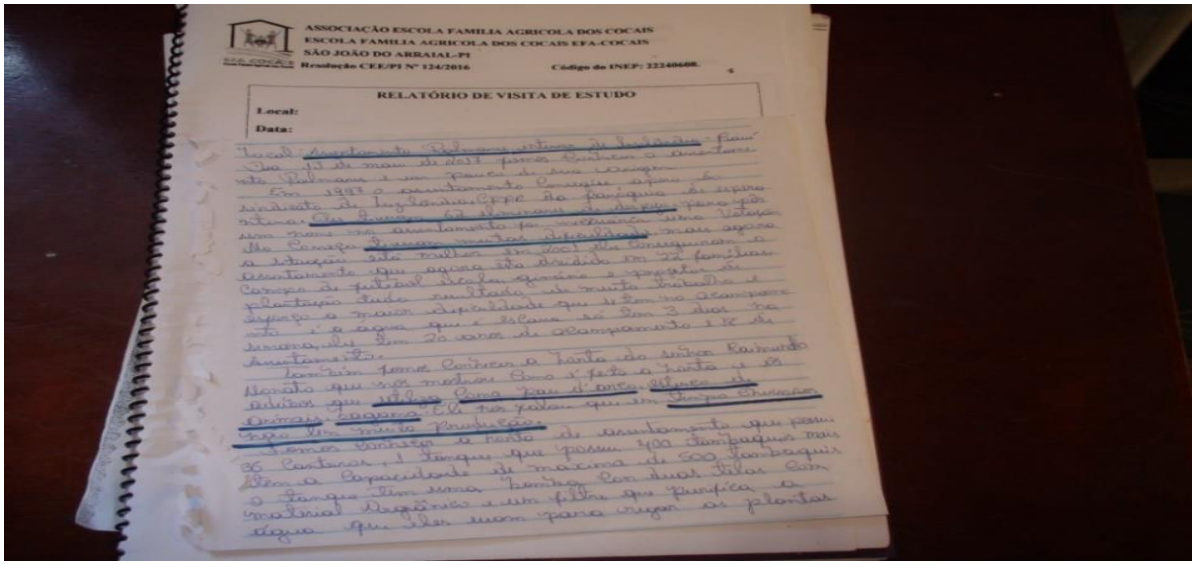
Na EFA Cocais o estudo nos mostrou que existem as condições para que aconteça a articulação entre prática educativa, visto ser o PE, em sua inter-relação e interdependência com as outras mediações, uma forte motivação para que isso aconteça.

A existência dessas mediações como aspecto imprescindível na formação em alternância por si só já é um provocar dessas condições de observância da prática educativa, pois tais mediações fomentam a articulação entre os saberes que se consubstanciam nas famílias e comunidade, sendo esses saberes elementos que podem servir para direcionar a ação pedagógica na escola, articulando saberes segundo o que defende Gimonet (2007).

Por outro lado, a observação participante também nos evidenciou as dificuldades do cumprimento das mediações de forma coerente com o que seus pressupostos teóricos determinam. Todavia, existe o empenho em realizar pelo menos a aproximação, o que no nosso entendimento precisa de um exercício do olhar e da sensibilidade em fazer as leituras no cotidiano da escola e das manifestações dos estudantes expressadas no dia a dia, pois o internato possibilita essa atitude. As mediações pedagógicas na EFA Cocais se colocam como um recurso fértil para uma formação significativa com os estudantes.

Este aspecto se visibilizou na parte sistematizada e documentada pelos estudantes que fica como acervo da escola quando eles não levam para casa: o Caderno da Realidade. Encontramos registrados nesses cadernos algumas atividades que se somando ao PE vão desenhando a ação formativa na escola. No Caderno da Realidade encontramos uma das atividades dos estudantes – visita de estudo – uma forma de aprofundar uma temática sobre o que foi pesquisado no PE e as discussões ocorridas na Colocação em Comum, ou em alguns casos, essa atividade faz parte do planejamento dos professores da base técnica. A Figura 21 apresenta um pouco do que significa esse instrumental rico das possibilidades de serem trabalhadas na ação educativa na interdisciplinaridade entre os saberes camponeses e os conteúdos escolares na EFA Cocais.

FIGURA 21 - Relatório de Visita de Estudo realizada pelos estudantes da EFA Cocais


ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOS COCAIS
ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOS COCAIS EFA-COCAIS
SÃO JOÃO DO ARRAIAL-PI
Resolução CEE/PI Nº 124/2016 Código do INEP: 22240608

RELATÓRIO DE VISITA DE ESTUDO

Local:

Data:

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.2018.

No caso aqui apresentado, exibimos o relatório da atividade visita de estudo de uma das estudantes da escola. Percebemos nesta escrita a importância dos conhecimentos empíricos compartilhados pelo senhor dono da horta que os estudantes visitaram na época. Destacamos, inclusive, o que pensamos representar elementos de intercâmbio de saberes na questão técnica produtiva que é vista com prioridade na escola, sendo o curso de formação técnica em Agropecuária. Esta é uma experiência que pode significar muito para os estudantes que vivenciam tal qual o senhor dono da horta, no sentido de enriquecer esses conhecimentos com novas técnicas de produção de adubo, mediada pelos professores técnicos, por exemplo. A importância da prática educativa reside, neste caso, quando Melo (2014, p. 87) nos coloca que a

> [...] inserção efetiva dos alunos das escolas do campo ocorre por meio de processos educativos que vão além da seleção crítica de conteúdos, das tradicionais formas de organização das práticas, caracterizadas basicamente pelo uso do livro didático, pelo professor, enquanto único sujeito que ensina e a sala de aula como único espaço de aprendizagem. Por esta proposta (articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa) os processos de aprendizagem ocorrem pelo respeito, valorização dos saberes dos educandos e a incorporação desses aos conhecimentos escolares.

A visita de estudo é um dos momentos onde acontece a troca de saberes, empíricos e científicos. É uma atividade da prática educativa que se adéqua ao que Freire (1996) aborda sobre a importância de deixar penetrar no ambiente escolar a realidade do cotidiano, os

conhecimentos que se constroem no dia a dia e que geralmente, em muitos casos não são levados em consideração como intencionalidade também formativa.

Este aspecto da intencionalidade parece pertencer ao rol da prática pedagógica, o que não deixa de ser. Contudo, vale ressaltar que a questão da intencionalidade formativa não está enclausurada somente na prática pedagógica.

A observação participante, no tempo que permanecemos no espaço da EFA Cocais, nos permitiu vislumbrar os desejos de alguns professores, sobretudo os que passaram pela formação inicial na Pedagogia da Alternância, com a realização dos seus princípios da de maneira a considerar o que acreditam ser coerente com uma formação em alternância. Este é um território que se apresenta bastante conflituoso. Verificamos que não existe uma posição consensual em muitos dos encaminhamentos direcionados pela gestão da escola, o que leva à realização do ativismo pedagógico.

Paralelo a essas constatações, notamos também que as mediações pedagógicas, entre estas o PE, se colocam como uma entidade com vida própria que vai forçando a introdução das situações vivenciadas pelas famílias, através dos eixos temáticos. O Caderno da Realidade, o qual apresentaremos nesta construção, é um demonstrativo dessa circunstância. Este fato demonstra que na escola existem disposições para se trabalhar os saberes, a realidade circunstancial das famílias e da comunidade em articulação com os conteúdos da base comum e diversificada. Elementos constitutivos no Caderno da Realidade estão postos como um caminho para lembrar que a prática educativa articule a ação pedagógica na EFA.

No campo do discurso percebemos que existe tudo preparado para que se efetive essa ação, porém as subjetividades, a burocracia, as distâncias geográficas que alguns dos professores enfrentam, tendo que se deslocar semanalmente para escola e a ausência das famílias na EFA Cocais como conformadoras pode ser um elemento que dificulta tal processo. Este trabalho não possui a intencionalidade de desqualificar o trabalho dos professores, da gestão e nem mesmo julgar o distanciamento das famílias na escola. Demonstramos, inclusive, fruto de nossa observação participante enquanto pesquisadora, que os encontros que acontecem em todas as sessões do tempo escola entre os professores, são reuniões pedagógicas que servem para realinhar os trabalhos e organizar a chegada da próxima sessão. São dias onde todos os professores chegam à escola para participar.

O que percebemos é o envolvimento de todos os sujeitos nos processos formativos, cada um de sua forma e disponibilidade de envolvimento no dia a dia com os processos de formação dos estudantes. Quanto à prática educativa, observamos que o PE é um mediador em potencial para que aconteça o que Freire (1996) chama de “[...] saber fundante da nossa

prática educativa [...]” como possibilidade de uma ação pedagógica imbuída pela ação da prática educativa.

Verdun (2013) fomenta a discussão em torno do conceito da prática pedagógica ao chamar atenção para a relação que existe na concepção dessa prática possuidora de intencionalidade formativa, em confrontação com dois projetos de sociedade. A autora pontua que é imprescindível que a compreensão de prática pedagógica se encontre imbricada no entendimento que nos motiva a reflexionarmos sobre "[...] a sociedade que temos e a sociedade que queremos” (VERDUN, 2013, p. 92), o que ocorre com o aspecto da problematização como elemento imprescindível no exercício da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica de cunho mais tradicional precisa se constituir além de conceitos aprendidos ainda na formação inicial dos professores, que se direcionam principalmente para a exclusividade no que diz respeito à transmissão de conhecimento e centralidade no livro didático como recurso principal no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, fica evidente que compreender a prática pedagógica por esse viés, conforme paradigmas mais tradicionais distancia qualquer expectativa de transformação concreta na sociedade.

Infelizmente a experiência da alternância vivenciada na EFA Cocais ainda possui significativos aspectos que a aproximam das perspectivas tradicionais formativas. Um exemplo é a organização no refeitório, conforme a Figura 22, cuja semiologia apresenta a relação hierárquica que se naturalizou entre os sujeitos na EFA Cocais.

FIGURA 22- Momento das refeições no refeitório dos professores e estudantes na EFA Cocais

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

As imagens demonstram a separação que ocorre no ambiente onde as refeições acontecem. Os estudantes ocupam as primeiras mesas e os professores dispõem de uma mesa reservada para fazerem as refeições. Percebemos ao fundo a mesa dos professores, com

cadeiras que simbolicamente representam a autoridade daqueles exercem a função de ensinar. Este é um dos aspectos que o estudo evidenciou: a existência de relações estabelecidas de forma a respeitar uma hierarquia claramente estabelecida. Enquanto os estudantes ficam em fila para preparar o prato com os alimentos servidos, para os professores são encaminhados à mesa as refeições de forma a se servirem na própria mesa. As relações verticalizadas se desenham quase imperceptíveis no ambiente escolar pelos sujeitos que o compõem, principalmente os estudantes que o naturalizam.

Verdun (2013), ao pontuar de modo geral a função da instituição escolar pelo viés emancipatório, nos assegura ser imperioso que esta instituição educativa se apresente como instituição responsável, em parceria com outros espaços de educação, pela socialização e humanização dos sujeitos, e desconstrução de relações desiguais. Freire (1996, p. 125) nos alerta sobre o poder velado que a ideologia tem de naturalizar manifestações contrárias a discursos emancipatórios. O autor fala sobre a força da "[...] ideologia [...] suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'" (FREIRE, 1996, p. 125).

O legado dos modelos de cunho mais tradicional ainda se misturam aos anseios de vivenciar uma ação pedagógica e realmente articulada à prática educativa, no sentido de construir relações horizontalizadas na EFA Cocais, embora exista um discurso voltado para defender a desconstrução das relações verticalizadas.

Como prática que possui uma intencionalidade, o fazer pedagógico encontra-se no campo de diversas possibilidades de encaminhamentos, que se figuram em conformidade com as ideologias que coordenam tais processos vivenciados no interior do ambiente escolar. Direcionamentos que podem propiciar uma trajetória crítica e problematizadora dos jovens, ou, ao contrário, justificar as relações de poder e divisão de classes.

O direcionamento com relação a esse fazer precisa estar em constante situação de problematização. O elemento da problematização remete ao que Freire (1987) defende sobre a prática pedagógica, em sua concepção, cujo aspecto dialógico é uma dimensão inerente a essa prática.

Na contramão da dimensão dialógica perspectivada por Freire (1987), que remete necessariamente à práxis que leva à transformação das relações de poder, uma correlação dialógica na ação pedagógica na EFA Cocais diz respeito ao PE como mediação inerentemente dialógica. Explicamos nossa ideia de correlação quanto ao que pontua Freire (1987), pois é certo que o pensamento de Freire (1987) no diz que

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. "O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar" (FREIRE, 1987, p. 78, grifos do autor).

Transparece-nos nas palavras do autor a existência do PE em sua função como articulador entre tempo/espaços e saberes na EFA Cocais. A esta mediação pedagógica cabe proporcionar o pronunciamento da palavra, das situações reais das famílias nos aspectos de sua origem, da relação com a comunidade, do trabalho produtivo, da relação com os movimentos sociais, bem como as políticas públicas direcionadas para essas famílias camponesas. Somando-se a esse aspecto, existe ainda o problematizar esse pronunciamento, a Colocação em Comum é um momento para esse feito. Contudo, percebemos na EFA Cocais a lacuna do retorno do pronunciamento problematizado. Assim sendo, está postura incorre nos riscos que a sessão escolar contar unicamente com apreciação da realidade apresentada pelos jovens através da Colocação em Comum, sem proporcionar o retorno através de possibilidades de transformação desta realidade pesquisa e socializada pelos estudantes. Esta postura também revela o vínculo ainda fortemente presente no que se refere as diretrizes tradicionais de educação.

Historicamente, quando se pensou em processos formativos, mas sistematizados e elaborados em um determinado ambiente propício a este desenvolvimento voltado para a instrução, existiu de certo a construção de intencionalidades direcionadas neste sentido. Existem inquietudes e indagações que se formam acerca, e conforme análise mais aprofundada e reflexiva sobre a história da Educação, da criação desses espaços voltados e organizados a fim de consubstanciar os ensinamentos culturalmente selecionados e institucionalizados de acordo com cada época histórica e cultural nas sociedades.

A transmissão de conhecimentos é uma prática própria dos seres humanos enquanto produtores de cultura. A superação da ideia de que essa ação de produzir conhecimento só se constrói mediada pelo espaço escolar favorece a compreensão de que em outros espaços ditos não formais não acontecem processos significativos de construção de conhecimento.

Para Freire (1987), essa construção dialógica de conhecimento está fundamentada no encontro e na interação entre o outro com o seu semelhante e no encontro destes com o mundo. Caso contrário, essa construção de conhecimento torna-se apática e sem significação. O certo é que muito se têm pensado e até escrito sobre os processos de formação, processos

de ensino- aprendizagem, as novas formas de conceber a Educação, assim como as novas problematizações trazidas pela sistematização teórico-científica sobre a própria Pedagogia, a prática pedagógica.

No entanto, se percebe ainda um distanciamento, digamos que considerável. O argumento de que para o que ensino-aprendizagem seja significativo e contextualizado, este precisa estar articulado aos saberes do contexto social, corre o risco de se tornar apenas uma temática a ser abordada, investigada a fim de justificar em demasiado as produções científicas no campo da Educação e suas titulações.

Em contraponto a este posicionamento, já existem discussões acerca dos processos educacionais fora do ambiente escolar como processos tão importantes e significativos quanto os que acontecem no interior da escola. Na década de 1930, quando um grupo de agricultores não escolarizados decide direcionar perspectivar a educação de filhos a partir da realidade campesina do qual eram parte, desse desenha a concepção da Educação não regida única e exclusivamente dentro dos muros da escola.

Severo (2015), ao direcionar sua discussão neste sentido, afirma que, em se tratando da educação não escolar, é preciso "[...] destacar e reconhecer a emergência de novos cenários e práticas educativas na esteira do desenvolvimento das dinâmicas sociais contemporâneas" (SEVERO, 2015, 562). No entendimento desse autor, esse horizonte descortina as inúmeras possibilidades que se apresentam como ações reais voltadas para a construção do ser humano como ser social e produtor de Cultura. Nesta compreensão, é preciso que se diga, que tais constatações desbancam a exclusividade das ações formativas, há tempos inculcada pelo sistema educacional institucionalizado.

Ao articular essa discussão com as origens das MFRs e suas especificidades, tempos, espaços e saberes diferenciados e articulados, cujo objetivo centra-se em atender as demandas dos povos que habitam o campo, demonstramos que essa discussão já se desenhava em outros espaços e tempos, mesmo de forma ainda acanhada.

A iniciativa desses agricultores da década de 1930, aparentemente sem instrução, tendo em vista que criaram um projeto de educação que responde ao que Severo (2015, p. 562) denomina de "[...] desenvolvimento de práticas formativas além-escola [...]", representa a primazia da prática educativa enquanto amplitude de múltiplos direcionamentos educacionais.

Franco (2015, p. 603) sustenta "[...] que o outro pode/deve, muitas vezes resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica". Esse posicionamento, que pode parecer assustador no primeiro momento, no entendimento da autora é o que confere ao fazer

pedagógico, a autenticidade e a autoavaliação enquanto responsável pela intencionalidade com que fundamenta os direcionamentos educativos no meio escolar.

Pode parecer também que essa discussão se encaminha para se estabelecer uma separação entre prática pedagógica e prática educativa, no entanto, não se trata simplesmente de se contrapor, ou estabelecer uma relação de comparação entre ambas. O foco nessa discussão é potencializar a relevância da prática educativa como vertente possuidora de significação e relevância tanto quanto o fazer pedagógico na EFA Cocais.

A prática pedagógica possui relevância crucial na educação. A problemática encontra-se nos distanciamentos e nos caminhos que se convencionaram assumir, em conformidade com os dirigentes da sociedade, que atribuíam o privilégio do fazer pedagógico sobre outros saberes construídos em distintos espaços, como aqueles saberes substantivados nos movimentos sociais, em sindicatos, na comunidade e na própria família. É preciso que aconteça irmanação entre essas duas dimensões educativas.

Na EFA Cocais, o que deveria acontecer como articulação entre a prática educativa e a prática pedagógica, traduz-se em tentativas de consolidar processos formativos que se aproximem dos pressupostos que a alternância remete em conformidade com o movimento CEFFAs.

Não se configura como uma ação fácil a de materializar. É preciso que haja envolvimento de todos os agentes para que se efetive esse princípio norteador da Pedagogia da Alternância. Todavia, a disposição dos agentes formadores e coformadores em buscar realizar essa dinamicidade transparece uma probabilidade de concretização desses princípios.

Prova dessa disposição é a materialização de mediações educativas que possuem como objetivo, entre outros, estabelecer o vínculo dos saberes do dia a dia das famílias com a proposta da ação pedagógica da escola. Entre essas mediações situa-se o Plano de Estudo, que possibilita a inserção desses saberes cotidianos da comunidade e das famílias, na medida em transita em ambos os espaços-tempos diferenciados e articulados.

4.2 As mediações pedagógicas na EFA Cocais

Antes de tratarmos das mediações pedagógicas vivenciadas na EFA Cocais, acentuamos que a escola não trabalha com todas as mediações que a equipe pedagógica nacional dispõe. Sem embargo, achamos relevante apresentá-las no contexto nacional do movimento CEFFA. A equipe pedagógica da UNEFAB dispõe a organização das mediações pedagógicas da alternância obedecendo a seguinte disposição apontada no Quadro 7.

QUADRO 7 - Organização das mediações pedagógicas da alternância

Classificação	Instrumentos - Atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	Plano de Estudo, Folha de Observação e Estágios.
Instrumentos e atividades de comunicação-relação	Colocação em comum, Tutoria, Caderno de Acompanhamento, Visita à família e comunidade.
Instrumentos Didáticos	Visitas e viagens de estudo, Serões, Intervenções externas, Atividades de Retorno, Experiências, Projeto Profissional, Caderno didático para as aulas/cursos.
Instrumentos de Avaliação	Avaliação Semanal e Avaliação Formativa.

Fonte: Equipe pedagógica da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil - UNEFAB

Percebe-se haver uma caracterização das mediações pedagógicas delimitada pela equipe pedagógica nacional. O PE, por exemplo, se enquadra na categoria de atividade de pesquisa. Segundo Jesus (2011, p. 81), "o Plano de Estudo (PE) é uma mediação da Pedagogia da Alternância que integra a vida, o trabalho, a família com a EFA. É ele que proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico".

A relação vida/trabalho/família como fundamento da ação articuladora do PE evidencia sua significativa primazia para materialização dos princípios constitutivos como mediação. Gimonet (2007) corrobora com a autora supracitada ao definir como um dos princípios dessas mediações o que o autor denomina de "dispositivo pedagógico", "A primazia da experiência sobre o programa [...] A articulação dos tempos e dos espaços da formação [...] Um processo de alternância num ritmo em três tempos". O PE concatenado às outras mediações articulam as ações formativas em alternância.

O enfoque comunicativo e relacional da Colocação em Comum se acentua na função que a mesma possui em sua interdependência com PE. Neste sentido, a essa mediação cabe a

> [...] socialização e sistematização das questões levantadas pelo Plano de Estudo. É o momento em que o educando na escola coloca junto a seus pares, com a contribuição do monitor o que trouxe da realidade para ser discutido no coletivo, refletindo, aprofundando nas áreas do conhecimento e posteriormente retornando ao meio. (JESUS, 2011, p. 82)

É na socialização que surgem as questões que podem contribuir para processos formativos significativos para vida dos estudantes. Entendemos, a partir do entendimento do que a autora determina sobre a Colocação em Comum, essa mediação como possuidora de

responsabilidade em apontar diretivas formativas da ação pedagógica e ação docente na alternância.

De igual modo podemos pensar nas outras mediações como elementos primordiais para a realização da formação em alternância, tendo em vista a inter-relação existente entre todas. A Tutoria é entendida como momento de "[...] acompanhamento personalizado, proporcionado mais de perto aos educandos. Acompanhar, orientar seus educandos na realização de seus projetos profissionais na vivência em grupo e no engajamento comunitário/social" (JESUS, 2011, p. 87).

A observação participante nos proporcionou acompanhar a realização da tutoria em tempos/espaços distintos. Essa circunstância nos fez identificar a metodologia e a organização dos professores ao realizar essa mediação. Como o foco da pesquisa é a turma do terceiro ano de Agropecuária, o acompanhamento está voltado para a sistematização do Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

Os professores na EFA Cocais realizam a tutoria, que é uma mediação pedagógica cuja função é o acompanhamento personalizado e individual do jovem em formação, na primeira semana de estadia dos estudantes na sessão escolar. O acompanhamento aconteceu com foco no PPJ e no PE como demonstra a Figura 23, visto que a gestão e os professores decidiram por dar continuidade à atividade do PE com os estudantes do terceiro ano de Agropecuária.

FIGURA 23- Realização da Tutoria pelos professores na EFA Cocais

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Os professores realizam a tutoria dividida em grupos, onde cada um dos professores assume o acompanhamento de um grupo de estudantes, que são indicados em reunião pedagógica no início do ano letivo. A definição do dia (quarta-feira) da primeira semana da sessão escolar para realização da Tutoria está correlacionada a recomendações da SEDUC para escolas estaduais de encontros semanais pedagógicos.

A EFA Cocais já possuía desde 2013 a prática de encontros quinzenais com todos os professores, que geralmente acontecem na segunda semana, para realização de planejamento da próxima sessão. Nesses momentos são discutidas pendências relacionadas às vivências na EFA, principalmente relacionadas aos jovens. A coordenação desse encontro fica sob a responsabilidade do gestor e da coordenadora pedagógica. Configura-se como um momento também avaliativo da sessão vivenciada.

As mediações pedagógicas possuem em seu intuito a realização integral da formação em alternância da mesma maneira que o incentivo e promoção do desenvolvimento local (GIMONET, 2007). Fundamentadas em princípios e finalidades, as mediações pedagógicas tornam-se responsáveis pelo percurso formativo na EFA Cocais, dinamizando no todo da alternância, intervenção em alguns momentos mais significativa, e em outros momentos deixando falhas no que diz respeito a realização de uma dessas mediações.

O PE é uma mediação pedagógica significativa, pois estabelece a articulação entre a EFA Cocais e a comunidade. Isso acontece através da pesquisa que é realizada pelos estudantes na sessão familiar. Com relação ao PE, por ser o foco da pesquisa, trataremos dele no próximo capítulo.

Uma das mediações que a EFA Cocais assume é a realização dos Serões na escola, que, no tocante ao pressuposto teórico [...] são espaços tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates, que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos. Muitos deles são organizados pelo próprio coletivo dos educandos, mas na grande maioria com um viés educativo que perpassa as principais questões tratadas na sessão (JESUS, 2011, p. 86).

Existe uma diversidade de realização da alternância nas EFAs no Estado. esta afirmativa se alicerça pela oportunidade que tivemos em manter contato com todas EFAs através da AEFAPI, além de participarmos em alguns encontros dessas escolas com a associação regional. O fato é que na EFA Cocais os Serões, como oportunidades de debates em torno de questões que se apresentaram durante a sessão escolar, ocorrem de maneira diferenciada da diretriz que o pressuposto teórico aponta.

Na EFA Cocais, logo no começo da sessão escolar do terceiro ano de Agropecuária, a professora de Português, que era a responsável pela pernoite e realização do Serão, organiza os estudantes na cabana central da escola, local destinado a realização de atividades grupais, tanto de recreação bem como reuniões (Figura 24).

FIGURA 24 - Planejamento dos Serões para sessão escolar - 3º ano Agropecuária

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

A organização dos Serões na escola é realizada de forma coletiva com participação dos estudantes, limitando-se, porém, à seleção de disciplinas para o estudo dirigido que acontece nesses momentos. Na Figura 24 podemos perceber a dispersão entre o grupo de estudantes e a professora. Aglomerados em um canto da cabana encontram-se aqueles que se colocam em contribuir para construção do planejamento das noites formativas, que é o Serão em alternância. Percebe-se também que a maioria se ocupa de outros afazeres mais descontraídos.

A observação participante nos possibilitou perceber que as circunstâncias de acontecimentos dos Serões, nos moldes como são planejados na EFA Cocais, não fomenta a ação educativa perspectivada pelo que Jesus (2011) nos coloca como indicativa de realização dessa mediação. Concretamente no cotidiano de realização dos Serões que ocorrem na EFA Cocais, que são os estudos dirigidos, os estudantes aproveitam para se ocuparem de outras atividades, como jogo de damas, conversas em grupos e poucos realmente seguem a realização da atividade de estudo.

Iniciar nossa conversa com uma abordagem sobre os Serões é proposital no sentido de perceber que estes momentos também se colocam como espaços de revisão do PE principalmente no início da sessão escolar, que é quando os estudantes chegam com a pesquisa realizada na sessão familiar. Dessa forma, ficando o PE, nosso foco na pesquisa, como uma mediação que perpassa as outras mediações.

A Figura 25 mostra que ao chegarem na sessão escolar os estudantes reúnem-se no horário disponibilizado para realização do Serão para revisão do PE. Este momento, de acordo com a observação que realizamos no contexto da escola, não é organizado no planejamento

dos Serões. Mesmo não se encontrando de forma consistente no planejamento dos Serões, as necessidades delineiam os encontros para revisão dos PEs para Colocação em Comum, espaço de socialização dos resultados da pesquisa realizada na sessão familiar.

FIGURA 25- Encontro dos estudantes na atividade de Serão voltada para revisão do PE

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

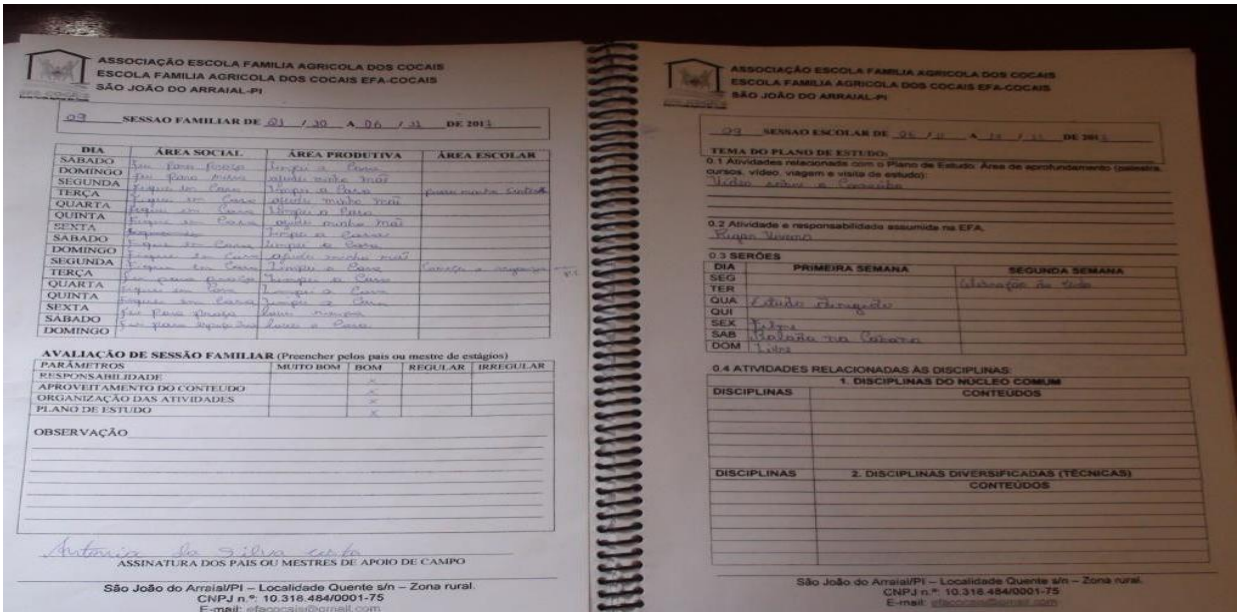
O momento de revisão do PE feita pelos estudantes desvela também uma prática realizada entre eles de cumplicidade, pois uma quantidade significativa de estudantes não realiza a atividade de pesquisa do PE na sessão familiar – estes aproveitam os PEs respondidos dos colegas para responderem os seus.

Este poderia ser um momento de encontro para revisão e partilha da realidade de cada comunidade que os estudantes fazem parte, porém não é o que ocorre. Percebemos que os estudantes estão voltados ao cumprimento da tarefa para apresentar na Colocação em Comum. Percebemos também que não existe acompanhamento dos estudantes pelo responsável pelo Serão. Esta ausência do responsável pela realização da atividade propicia a espontaneidade e informalidade com que acontece a atividade, sem reflexão e problematização.

Estas são as mediações pedagógicas que identificamos possuírem maior relevância para a escola, existindo ainda o Caderno da Realidade e Acompanhamento, cujo uma das responsabilidades é o registro do percurso formativo realizado pelos estudantes. O Caderno da Realidade é composto pelos estudos em sua trajetória formativa, e o caderno de acompanhamento funciona como documento de registro das atividades vivenciadas tanto na sessão escolar como na sessão familiar. O Caderno de Acompanhamento é disponibilizado para que a família possa realizar o acompanhamento durante o convívio familiar.

Vale ressaltar que o Caderno de Acompanhamento na EFA Cocais se configura da forma como a Figura 26 apresenta.

FIGURA 26- Caderno de Acompanhamento da EFA Cocais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

A imagem nos informa a organização didática da mediação que possibilita ao estudante fazer suas anotações sobre atividades realizadas em áreas que mediação indica: social/produtiva/escolar. São disponibilizados os dias da semana equivalentes à sessão familiar. Dessa forma esta mediação é utilizada tanto na sessão escolar como na sessão familiar. Na sessão escolar os tópicos estão voltados para o registro dos temas do PE realizados, bem como as atividades assumidas pelos estudantes durante a estadia na escola e as anotações sobre os serões realizados. Além disso, também são feitas as anotações sobre as disciplinas e os conteúdos ministrados do núcleo comum e base técnica.

O Caderno da Realidade para o registro dos estudantes é organizado da seguinte forma: memorial do jovem/expectativas e perspectivas para este ano/roteiro de pesquisa/síntese pessoal/tema do PE/síntese grupal/relatório de atividade retorno/relatório de visita de estudo/relatório de intervenção externa/folha de observação. Alguns elementos são exclusivamente preenchidos com a chegada do estudante na EFA Cocais, no primeiro ano do curso, como, por exemplo, o memorial da história do jovem, sua história pessoal. Outros aspectos vão se desenvolvendo processualmente ao longo dos três anos de permanência dos estudantes na EFA.

Os pressupostos teóricos que fundamentam a existência do Caderno da Realidade atribuem a esta mediação uma importância basilar no processo de formação em alternância. Gimonet (2007) pontua que esta mediação é um "[...] elo orgânico entre a experiência da profissão, da vida familiar e social na qual se insere o jovem adolescente e o período escolar" (GIMONET, 2007, p. 32). Fica, portanto, entendido que o Caderno da Realidade é imprescindível para articular os saberes e as vivências do jovem e sua família, estabelecendo intercâmbio entre a realidade dessas famílias e o ambiente escolar.

Jesus (2011), em uma releitura mais atualizada, nos coloca:

> O Caderno da Realidade é uma mediação fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância. É o caderno da vida do aluno, onde ele registra suas reflexões acerca de sua realidade. Trata-se, portanto, de uma sistematização das principais questões discutidas no PE. [...] possibilita ao educando um olhar em retrocesso de caminhada no processo formativo da Pedagogia da Alternância. (JESUS, 2011, p. 83-84)

Esta mediação está como uma possível garantia de ampliação de estudos e pesquisas por parte dos estudantes se houver interesse para este aspecto por parte dos estudantes, mesmo na condição de egressos.

A utilização das mediações pedagógicas na EFA Cocais é a observância da diretriz comum que se assenta o movimento CEFFAs, mesmo sem manter relações diretas de comunicação e interação com a rede CEFFA. Gimonet (2007, p. 19) nos chama atenção para a necessidade de "[...] que os processos, a organização geral dos percursos, os instrumentos, permaneçam coerentes com o projeto educativo e os princípios gerais do movimento". Apesar de não manter relações mais articuladas com o movimento CEFFA, a escola, através da AEFAPI, é conhecedora da existência da rede que congrega os centros de formação que funcionam em alternância, com exceção dos CEEPRUS, que funcionam na modalidade da alternância sem vínculo com o CEFFA.

Como base da formação em alternância, segundo o que coloca um dos principais expoentes da Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007), o Caderno da Realidade é a base da ação formativa. Para a gestão da escola, bem como para alguns poucos professores e estudantes, o PE é a mola mestra que conduz a ação educativa na escola, ou pelo menos deveria, já que um dos aspectos inerentes a alternância, que é interdisciplinar, é uma dimensão que não consegue se corporificar na ação educativa da EFA Cocais. O que ocorre é que tanto as disciplinas da base comum, como as disciplinas da base técnica, não interagem entre si, desenhando dessa forma uma formação que se aproxima mais da regular, onde cada professor

ministra sua aula, do que com a maneira de formação pautada pela alternância pensada pelos CEFFAs.

Existe na EFA Cocais o envolvimento mais empenhado por parte de alguns professores, como já pontuamos anteriormente. Todavia, a falta do envolvimento de forma mais ampliada de todos os professores envolvidos com a dinamicidade da ação educativa na EFA Cocais é uma situação que causa angústia, sobretudo na gestão da escola, que manifesta o desejo de realização de uma ação educativa na escola voltada para a observância dos pressupostos de fundamentação da Pedagogia da Alternância.

A observação participante como técnica de produção de dados ainda nos proporcionou perceber que alguns dos professores, bem como estudantes, desconhecem a função das mediações pedagógicas de fato, as mediações vão se apresentando no cotidiano mais direcionado para o cumprimento da formalidade pedagógica. Essa prática incorre no esvaziamento da função dessas mediações, tornando-as meras etapas que precisam apresentar qualquer resultado como forma de justificativa da modalidade alternância na EFA Cocais.

Esta perspectiva fica reclusa nesses sujeitos, pois percebemos que não existe o envolvimento significativo de todos de forma consensual sobre a primazia do PE para realização da formação na escola. Com a organização dessas mediações em carga horária, a situação pode enveredar para o esvaziamento da dinamicidade que cada mediação pedagógica se dispõe a fomentar na ação educativa da EFA.

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ), por exemplo, é uma das mediações que se encontra diretamente vinculada ao propósito da EFA Cocais – de desenvolvimento e empreendedorismo dos estudantes. Somando-se a esse aspecto, é através do PPJ que o meio socioprofissional dos jovens potencializa o desenvolvimento local. Seu desenvolvimento acontece desde o primeiro ano com a construção dos primeiros PEs, visto ser um dos enfoques trabalhados no PE nas séries de primeiro ano de todos os cursos que a escola oferta, a questão da família, origem da comunidade, em seguida elementos culturais como as crenças e religiosidade das comunidades e município onde os estudantes estão situados. Estes elementos representam a estrutura inicial do PPJ.

O trabalho com o PPJ exige o cumprimento de algumas etapas em sua construção, cuja diretriz é seguir paulatinamente ao longo do curso a sistematização e cumprimento dessas etapas através da realização dos PEs. É uma sequência processual, organizada em partes, que vai desde a apresentação da contextualização sociocultural do estudante, bem como a realidade econômica de sua família e região. São apresentadas também as condições

favoráveis ou não de implementação do projeto que já existe ou que o jovem deseja implementar na propriedade.

A apresentação dos PPJs na EFA Cocais significa a conclusão do trabalho formativo dos novos técnicos, em um momento de nervosismo e ansiedade. Os jovens técnicos são convocados a defender seus projetos perante uma banca examinadora, segundo o que expressa a Figura 27.

FIGURA 27 - Apresentação do PPJ no ano letivo de 2018

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

Os resultados do trabalho educativo realizado em três anos são apresentados pelos estudantes com vistas a alcançar a aprovação da banca examinadora. Não significa este momento o encerramento do vínculo entre os estudantes e a escola, tendo em vista a continuidade do vínculo com os novos técnicos agora como egressos, alguns inclusive, já fazem parte do quadro técnico da EFA Cocais.

A fim de fortalecer esse vínculo com os egressos é que se desenha a possibilidade de realização do encontro dos egressos na escola, planejado pela AEFAPI, no intuito de dar continuidade aos processos de incentivo ao desenvolvimento local e empreendedorismo da juventude, além de motivar o envolvimento desses profissionais com os movimentos sociais.

As mediações pedagógicas na EFA Cocais, bem como nas outras 16 EFAs tem representado uma relação de difícil compreensão por parte da SEDUC, visto ser este órgão responsável pela contratação dos professores. Este aspecto representa para o movimento EFAs no Piauí uma conturbada relação com a SEDUC no que remete à luta para inserir as mediações na carga horária dos professores, o que não acontecia até 2017. Em 2018 foram feitas articulações entre as 16 EFAs, terminando por deliberarem pela carga horária específica das mediações pedagógicas das escolas.

Com muitas negociações e contendas entre os agentes da SEDUC e o movimento EFAs, chegou-se à concordância pela integração das mediações pedagógicas no quadro de lotação dos professores tanto na EFA Cocais, como também nas demais. O Quadro 8 demonstra como a carga horária encontra-se organizada para o exercício letivo de 2019 na escola das mediações pedagógicas que as escolas se propõem a assumir de forma mais rigorosa.

QUADRO 8- Carga horária das mediações pedagógicas na EFA Cocais

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS POR CURSO TECNICO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE PROFESSOR POR INSTRUMENTO
Plano de Estudo	18	06
Colocação em Comum	18	06
Projeto Profissional do Jovem	22	05
Tutoria / Caderno da Realidade e de acompanhamento	54	09
TOTAL	***112 H/A***	
INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS POR ALTERNANCIA	**CARGA HORÁRIA**	**QUANTIDADE DE PROFESSOR POR INSTRUMENTO**
Visita as Famílias	32	04
Serões	22	11
TOTAL	**54 H/A**	

Fonte: Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí - AEFAPI (2018)

Os professores assumem todas as mediações pedagógicas da alternância na escola, todavia, entre o assumir dos professores sobre o funcionamento dessas mediações, a sobrecarga era ainda maior pela necessidade do pernoite na escola. O diferencial para 2019 é a negociação da pernoite nas EFAs ficar definida pela contratação de profissional específico escolhido pela gestão da escola e remunerado pelo Estado.

Mediante as discussões e encaminhamentos acerca desta preocupação em exigir dos professores o pernoite na escola para acompanhar os estudantes durante a sessão escolar, a AEFAPI pleiteou em 2018 a contratação especifica de profissionais para o pernoite nas EFAs. Dessa forma, para o ano letivo de 2019 os professores encontram-se livres do compromisso com o acompanhamento noturno da escola. A definição de acompanhamento noturno ficou da seguinte maneira: 2 pessoas contratadas no regime de 40 horas, trabalhando durante 15 dias (pernoite) pernoitando 13 noites, 8 horas e com permanência no sábado e domingo, desde que permaneçam estudantes na escola. O trabalho desses novos profissionais na EFA Cocais obedeceu a alternância entre sessões.

Em vista da necessidade de apresentar uma diretriz comum de realização das mediações pedagógicas para todas as dezesseis EFAs no Estado, sendo que a EFA de Miguel Alves funciona em parceria com a gestão municipal, a carga horária para os instrumentos e a contratação dos profissionais para o pernoite representou uma conquista. A AEFAPI sistematizou um quadro que norteia a execução dessas mediações.

Todavia, cabe colocar que a EFA Cocais, sendo escola que se encontra sobre a tutela do Estado, com o processo de estadualização não se encontra distante dos riscos da burocratização inerente às instituições governamentais educativas que podem incorrer na descaracterização da dinamicidade das mediações.

A atribuição da carga horária às mediações pedagógicas incorre neste risco. Caso não aconteçam processos formativos mais intensificados sobre a formação e preparação dos profissionais que chegam à escola, a exemplo dos que irão ser contratados para o pernoite, é possível que haja envolvimento somente pretendendo a remuneração financeira, enquanto que a essência das mediações e outras funções como acompanhamento noturno se perde em seu impulso para uma formação significativa em alternância.

A estadia na escola, cuja observação participante evidenciou, pode se tornar uma problemática significativa nos processos de formação mediados por essas mediações, pois na EFA Cocais percebemos ainda haver professores que não conseguiram realizar, por exemplo, o que se espera da formação em alternância: articulação interdisciplinar entre os saberes empíricos e os conteúdos do livro didático.

Com relação à preocupação com o caráter formativo dos professores, a gestão nos procurou logo no início de nossa inserção no campo de estudo solicitando a intervenção de alguém que dominasse a discussão sobre a prática educativa e pedagógica na relação com alternância, o que atendemos prontamente como forma de já estabelecer um vínculo com a escola.

Este fato nos permitiu logo no início das primeiras atividades da escola em preparação para chegada dos estudantes, realizar a apresentação para os professores de nosso projeto de pesquisa a ser desenvolvida na EFA.

Acompanhamos então a forma como a escola organiza e planejou sua ação educativa para o ano letivo de 2018. A primeira ação foi a ação pedagógica, onde foram realizadas as avaliações entre os professores sobre os rendimentos do ano anterior, planejamento e sistematização do Plano de Formação.

Como a atividade se deu ao longo de uma semana, tempo que propicia intervenção externa de formação para gestão, professores. Em março de 2018, na semana pedagógica da

escola, a intervenção ficou por conta da Professora Keilla Melo, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A solicitação para intervenção da professora em sua fala com o corpo docente foi direcionada pela discussão sobre a prática educativa e pedagógica da alternância, como já mencionamos anteriormente.

Este momento significou algumas reflexões e retomadas com relação à prática educativa como dimensão que deve nortear a prática pedagógica e até mesmo a prática docente. A fala dialogada se deteve em questões como: a proposta da educação na EFA precisa ser pautada na dimensão coletiva? / Afinal, qual o entendimento de prática educativa para os professores? / São questões que, em nossa observação participante, nos fizeram refletir sobre a preocupação do corpo docente acerca da construção dos processos formativos na escola. Mediante essas questões problematizadas pela professora Melo, houve duas constatações do grupo: a família precisa estar inserida na EFA e a alternância também é entre saberes.

Com isso, entramos no seguinte ponto: da construção do Plano de Formação que se desenha na semana pedagógica, momento em que os membros da associação de pais e egressos da escola são convocados para participar. O Plano de Formação é um instrumental característico da formação em alternância, pois, segundo Gimonet (2007, p. 69), é a "[...] orquestração de conjunto da obra formadora para gerir as múltiplas orlas, rupturas e relações no tempo e no espaço nos quais se encontra o alternante, no coração da complexidade de alternância".

Na perspectiva do autor, este instrumental não pode deixar de existir nos processos formativos em alternância, sendo sua existência responsável pela condução de uma formação articulada entre os tempos e espaços formativos. Na EFA Cocais, a construção do Plano de Formação é uma tônica desde a fundação da Escola. Este instrumental se pauta pela formação voltada para intencionalidade interdisciplinar, não somente com relação as disciplinas, mas sobretudo pelos aspectos da realidade concreta vivenciada pelas famílias em suas lutas e dificuldades de permanência no campo. Esta realidade é transformada em temas geradores do PE. Desse modo, esta mediação intercambia saberes entre espaços/tempos distintos.

5 PLANO DE ESTUDO (PE) NO COTIDIANO DA EFA COCAIS

O presente capítulo discorre sobre a realização do PE na EFA Cocais desde sua constituição temática no Plano de Formação, bem como os possíveis entraves e desafios que ocorrem em sua realização no cotidiano da ação formativa em alternância devido à complexidade dessa modalidade. Esta etapa do trabalho apresenta a análise da fala dos participantes acerca da realização do PE e seu caráter problematizador da realidade vivenciada pelas famílias. Apresenta a interação na linguagem dos participantes acerca da realização do PE e seus desafios em concretizar uma formação que se paute fundamentalmente na dimensão problematizadora de acordo com o discurso dos sujeitos que dinamizam o trabalho educativo na EFA, bem como os expoentes teóricos da ação formativa em alternância afirmam com relação à índole problematizadora do PE como mediação que articula tempos/espaços e saberes distintos, porém inter-relacionados.

A análise da fala dos sujeitos participantes se deu na perspectiva fundamentada em Bakhtin, precisamente o aspecto da linguagem em sua interação verbal nas construções discursivas que este autor defende. Bakhtin pontua que toda enunciação encontra-se articulada a outras vozes, e que essa articulação é que constitui a rede social, especificamente nas relações entre seus indivíduos. Aliado a Bakhtin, Fairclough (2008) colabora com a construção analítica da linguagem dos participantes, sustentando uma abordagem sobre a dimensão do discurso crítica, ou seja, Análise do Discurso Crítica (ADC). Articulado a Bakhtin, o autor assegura a dimensão da criticidade ao trabalho, no sentido de exercitarmos um olhar perspicaz com relação ao que se encontra subentendido nas enunciações aqui expressadas. Perceber a existência, através da interdiscursividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no que se refere aos posicionamentos ideológicos, bem como as expressões que possam representar a adesão e até mesmo o fortalecimento de relações hegemônicas e de poder, é um desafio que reporta a uma atenção redobrada sobre a edificação do trabalho de análise.

5.1 A sustentação teórica das análises

Retomamos aqui a articulação entre essas duas perspectiva de análise discursiva, compreendendo que esta retomada se torna necessária a fim de conferir o suporte teórico que atribui ao trabalho rigor e responsabilidade com relação aos dados produzidos, principalmente

ao se tratar da prática de análise da fala dos sujeitos participantes. O comprometimento com o rigor e a técnica de interpretação e compreensão das vozes externadas dos participantes na pesquisa exige respeito no sentido de ter o cuidado para não utilizar subjetivismos do pesquisador acerca dos sentidos externados na expressão dos participantes.

Brait (2005), ao afirmar que, em se tratando da base conceitual de linguagem, esta se encontra comprometida com "[...] uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração de sentidos [...]" (BRAIT, 2005, p. 88), expressa as variadas maneiras de compreensão da realidade e do mundo. Como autora que reverbera e discute os tratados de Bakhtin acerca da interação verba, estabelece que o autor trabalha na perspectiva da produção de sentidos por conceber o significado com dimensão limitada e em algumas situações até limitada.

Articulado em Bakhtin, Fairclough (2001) nos coloca que a linguagem está associada ao caráter ativo e à intervenção no mundo. O autor pontua a linguagem como "[...] uma prática social [...]", desconstruindo a possibilidade de construção discursiva de forma individual. Esta postura do autor se articula diretamente com os pressupostos de Bakhtin, quando este afirma que a construção discursiva se encontra imbricada no princípio básico de sua construção teórica conceitual, a alteridade, as relações interativas sociais constitutivas do discurso.

Ambos os autores focam no aspecto que revela a participação do outro como elemento constituinte da construção da fala e até posturas entre os sujeitos no meio social, demonstrando a "[...] insistência na discussão de uma natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra [...] a interdiscursividade como condição de linguagem" (BRAIT, 2005, p. 89). Tal constatação nos conduziu a enveredar pelas perspectivas desses dois teóricos, Fairclough (2008) e Bakhtin (2006), cujas construções teóricas, como percebemos, se apresentam articuladas.

A linguagem na perspectiva teórica da Análise do Discurso Crítica (ADC) como forma de estabelecer a compreensão sobre o caráter problematizador do PE em sua constituição na EFA Cocais, nos ajuda a trabalhar aspectos que se apresentam ou se encontram veladas na fala, postura e prática dos sujeitos que dinamizam o PE na EFA Cocais. Enveredar pela ADC como perspectiva de análise dos dados obtidos no campo de pesquisa, nos proporcionando a oportunidade em compreender a produção de sentidos que acontece em torno do PE em sua articulação tanto na sessão escolar, como também na familiar.

Neste entendimento, constatamos através da observação participante e das entrevistas etnográficas que realizamos na EFA Cocais, existir uma articulação entre os professores

gestão e membros da associação no início do ano letivo para tomada de decisão do documento que direciona o trabalho educativo na escola, o Plano de Formação. O Plano de Formação é o meio pelo qual o processo de formação na EFA Cocais procura assumir as temáticas que refletem a realidade das famílias articuladas aos conteúdos e saberes de seus cotidianos. O Plano de Formação também encaminha uma educação cujo viés problematizador do PE. Esta condição do PE o coloca como principal mediação pedagógica, segundo o que observamos acerca da expressão dos sujeitos que executam o trabalho educativo na escola.

A investigação nos apresentou através da linguagem em sua interação entre os participantes na pesquisa, bem como a observação participante, a existência de um ciclo organizacional, dinâmico, processual e contínuo do PE. Arquitetamos a denominação de ciclo por entender que o PE se faz numa construção dinâmica e carregado de intencionalidade problematizadora contínua. As temáticas problematizadoras que se encontram no PE se constituem no Plano de Formação apresentado pelo diretor no inicio do ano letivo para os outros sujeitos que compõem o quadro da escola

A construção do Plano de Formação obedece a existência de um momento inicial que se desenha de modo centralizado na figura do gestor. Este é um dado interessante, pois o diretor sistematiza o este documento individualmente e apresenta para apreciação da comunidade escolar. Uma das possíveis questões a serem levantadas é sobre a coerência com os elementos presentes no PE com relação aos referenciais da realidade concreta das famílias. Sendo o PE mediação pedagógica voltada para inserção da realidade dos jovens em seu meio sócio profissional no contexto escolar. Esta dimensão atribui ao PE a natureza participativa, além de colocar a função articuladora entre saberes. Notamos que nesse sentido, a primeira etapa de constituição do PE, a construção do Plano de Formação, desvincula-se da prática de participação de todos, famílias, professores, estudantes da construção do documento que é concebido como eixo central na formação em alternância.

Esta postura presente na EFA Cocais nos encaminha para percebermos possíveis manifestações de um poder velado do gestor, em nome da implementação ideológica sobre os direcionamentos que a escola precisa observar em sua ação educativa.

Reiteramos que é através do Plano de Formação sistematizado na semana pedagógica da escola no início do ano letivo que são apresentados temas geradores, que fundamentam as temáticas do PE, enfoques para motivação, entre outros elementos que direcionam o trabalho educativo na escola durante a realização das sessões escolar e familiar.

Para situar o PE em sua relevância para o trabalho formativo na EFA Cocais, é preciso que haja a compreensão do Plano de Formação como documento vital e imperioso na

dinâmica de realização da formação em alternância. Neste documento está contido o cerne do que orienta os processos formativos, visto ser no Plano de Formação que estão contidas as diretrizes para a dimensão problematizadora do PE, bem como a realização das outras mediações que se articulam, propiciando assim um planejamento orgânico e interdisciplinar que se materializa como proposta de ação educativa na EFA Cocais.

O programa de formação, segundo Gimonet (2007), é a expressão da educação fundamentada nas relações verticalizadas e de paradigma tradicional. O autor, como um dos expoentes mais significativos da Pedagogia da Alternância no movimento CEFFAs, ao estabelecer as diferenciações entre programa de formação e Plano de Formação, nos conduziu a uma análise comparativa. A partir do cotidiano da EFA Cocais, percebemos haver coexistência do programa oficial disposto pela Secretaria de Educação e o Plano de Formação.

Aqui nos cabe uma reflexão sobre essas diferenças levantadas por Gimonet (2007) entre programa de formação e o Plano de Formação típico da alternância. A reflexão reside no fato da construção do Plano de Formação, a princípio se fundamentar teoricamente na participação de todos que efetivam a ação educativa em alternância. Na prática, porém, a construção do Plano de Formação apresenta uma trajetória similar a do programa. A aproximação se dá na postura que gestor assume em prepara previamente o corpo do documento, inclusive com pesquisas e estudos prévios em outras escolas, para depois apresentar o produto para aprovação dos outros sujeitos que desenvolvem o trabalho educativo na EFA Cocais.

Esta atitude condiz com os programas oficiais responsáveis pela educação, que formatam as propostas educacionais, e implementam numa estatura piramidal para serem executados nas escolas. O que causa estranheza na postura do gestor é o fato de coadunar com tal prática, sendo que a observação participante nos demonstrou que o mesmo está voltado para o perfil de gestor participativo, dinâmica e parceiro na escola. Com vista nesta ambiguidade, um gestor ora participativo, ora ainda tomado pela postura fundamentada ainda no modelo tradicional de gestão, ousamos pensar que é o reflexo da escola como um todo, desde sua fundação.

Na EFA Cocais, o Plano de Formação sempre esteve presente como documento norteador da formação. Foi constituído a partir da realidade da região, visto que a escola foi uma iniciativa da gestão municipal da época, 2007, como colocamos anteriormente. A iniciativa, apesar de ter sido do gestor municipal, contou com a participação dos movimentos organizados em sindicatos e movimentos populares do território dos cocais.

A organização desses sujeitos em torno do projeto comum em fundar uma escola voltada para finalidade de desenvolvimento local e empreendedorismo da juventude movimentou a implementação da alternância como modelo de educação. Podemos pensar na possibilidade da EFA Cocais representar propaganda da boa administração da gestão municipal. Desvelar esse viés político nos encaminha para compreendermos certas posturas ainda frequentes na escola, como a escolha da gestão. Mais uma vez detectamos o poder que se afigura de forma naturalizada pelos sujeitos que realizam o trabalho educativo no cotidiano da EFA. Essa forma de escolha do gestor é naturalizada na escola, pelos professores, pelos estudantes e pela associação de pais.

Notamos que esta prática causa um afastamento da proposta do movimento das EFAs de modo geral. Reforçamos que um dos princípios fundamentais do movimento das EFAs é a participação coletiva nos direcionamentos das escolas. Este ponto tornar-se cabível de reflexão , pois se tomarmos como suporte o que Mészaros (2005) nos coloca sobre as manobras de ajustes que ocorrem na sociedade capitalista no que diz respeito a educação. Sendo assim, tal proposta de formação, no caso a alternância, se engessa na perspectiva do ajuste, terminando por encaminhar-se na contra mão da ação educativa protagonizada pelas famílias, como apregoa o movimento EFAs no Estado.

Na contra mão do que ocorre na escola, o Plano de Formação, como documento diretriz dessa ação educativa, deve oportunizar a participação efetiva e significativa das famílias, tendo em vistas que o cerne do mesmo deve responder às demandas sociais, políticas, culturais e econômicas dessas famílias envolvidas na ação educativa nas EFA Cocais.

Como o Plano de Formação se configura como o documento principal na EFA Cocais, em nossa entrevista com Mercúrio, um dos aspectos enfatizados pelo mesmo foi o princípio da coletividade que remete a este instrumental. A construção desse documento na fala de Mercúrio se dá na

> [...] semana pedagógica... eh, eu fiz um estudo...eu fiz um levantamento de plano de estudo de várias escolas, entrei em contato com várias escolas, tenho experiência com outras escolas, já tinha esse plano...fui...vi...eu li acho que duas dissertações que falava sobre plano de formação e vi temas do plano de formação, verifiquei possíveis temas dentro da região mesmo que a gente já trabalhava, vi o que já deu certo e o que não deu certo nesses anos todos, então listei todos esses temas, com enfoques também...eh...e relacionei isso de acordo com o tema gerador do primeiro ano, do segundo e do terceiro ano. (Mercúrio/Entrevista)

Percebemos na fala de Mercúrio contra pontos importantes, a começar pela dinamicidade de construção do Plano de Formação acontece em conformidade com o que o movimento CEFFAs pontuar sobre a participação das famílias de forma a fortalecer o protagonismo das mesmas. Mercúrio, na função de diretor da escola, realiza estudos e pesquisas acerca de outras experiências que venham a colaborar, conforme seu entendimento, com a construção do Plano de Formação na EFA Cocais. A trajetória de constituição desse documento obedece a uma sequência na qual o diretor está como condutor de todo o processo.

A trajetória de construção termina na apresentação do produto aos outros sujeitos que compõem a comunidade escolas, professores e alguns representantes da associação das famílias. No início do ano letivo de 2018, depois de alguns momentos de formação entre os professores, que em algumas ocasiões contam com a participação de membros da associação, houve o momento do planejamento do trabalho educativo. È considerável demarcarmos que a participação das famílias se dá em momentos pontuais, o que nos leva a crer que existe uma lacuna nessa efetiva intervenção das famílias na gestão compartilhada como o diretor e os outros sujeitos afirmam existir.

Mercúrio, como diretor da escola, também nos coloca que:

> [...] a gente sentou com todo mundo [...] convidou todo mundo, pais, alunos e professores [...] distribui em três equipes, cada equipe ficou de analisar todos aqueles temas que foi relacionado a eles...(pausa)...e ver se eles aprovariam ou não pra ser discutido". (Mercúrio/entrevista)

Nessa fala de Mercúrio podemos perceber seu envolvimento direto com a desenvoltura na construção desse documento de diretriz formativa para escola, com a relativa participação dos outros sujeitos, que se relegam ao posicionamento entre aprovar ou não o documento, ficando um déficit na natureza participativa no passo a passo da construção do Plano de Formação a ser efetivado na ação educativa na EFA.

A centralidade dos momentos preparatórios prévios para constituição do documento na pessoa do diretor pode incorrer no risco de distanciamento dos outros sujeitos que são parte inerente ao processo, segundo o que condiz com o princípio fundamental do movimento das EFAs, a participação efetiva das famílias de forma significativa. A participação desses sujeitos é assegurada na perspectiva de Gimonet (2007) ao pontuar acerca da colaboração que deve acontecer na constituição desse documento. Segundo o que alega o autor, esse momento é "[...] um trabalho de cooperação entre representantes dos vários parceiros da formação e dos administradores da associação" (GIMONET, 2007, p. 72). O autor como um dos expoentes do

CEFFAs chama atenção para o aspecto da coletividade, sob tudo dos coformadores como corresponsáveis na ação formativa.

Mediante a essa conjuntura, percebemos na EFA Cocais uma equipe notável de professores, e mesmo a associação, que não se envolve com a realização do Plano de Formação como diretriz da ação formativa em alternância da forma como a gestão da escola espera que aconteça. Entre outros argumentos que certamente devem existir para que tal atitude se vislumbre no cotidiano da EFA Cocais, podemos apontar a ausência da maioria desses sujeitos nos processos iniciais de estudo e pesquisa prévia realizada pelo diretor, para fundamentação da construção do Plano de Formação, o que causa questionamentos de acordo com o externado em alguns dos sujeitos que participaram nas entrevistas etnográficas.

Estas incertezas se encontram relacionadas ao não cumprimento de um dos princípios fundamentais que o Plano de Formação evoca: a interdisciplinaridade que deve ocorrer na ação formativa em alternância. Mercúrio, ao se referir às lacunas deixadas neste sentido da interdisciplinaridade, externa que "[...] você conta os professores que se baseiam no Plano de Estudo... (pausa) pra trabalhar isso". Ele atribui a esse desvio da ação educativa por parte dos professores, no que diz respeito ao caráter interdisciplinar que o documento suscita a falta de conversa entre ele e os demais professores. Fica, dessa forma, visível nas entrelinhas da fala de Mercúrio, que seu empenho está marcadamente voltado para potencializar a função do Plano de Estudo como principal elemento do Plano de Formação na EFA Cocais, e sensibilizar os professores para o envolvimento significativo com as diretrizes que o documento pontua. Está postura também se configura com uma forte prática hegemônica de ação formativa na escola liderada pelo diretor.

A hegemonia é uma dimensão que segundo Fairclough (2006) se fundamenta na relação de domínio exercido sob um grupo, por outro grupo, sem, contudo, utilizar a força, mas o poder que conduz a consensualidade sobre uma determinada ideologia. A observação participante no possibilitou percebermos a prática discursiva em torno da realização do modelo de formação de acordo aos pressupostos teóricos de sustentação desse modelo. Mediante a situação, no cotidiano da escola, se desenha uma divisão quase imperceptível entre os sujeitos que realizam o trabalho educativo na EFA. Podemos pensar que, atualmente essa divisão se afirma com a concentração do trabalho em torno da realização das diretrizes da Pedagogia da Alternância concentrada em poucos professores, entre estes percebemos com maior intensidade o diretor da EFA.

Como participante das primeiras formações iniciais em Pedagogia da Alternância facilitadas pela UNEFAB em parceria com a AEFAPI, Mercúrio, o diretor da escola, externa

uma expressão preocupada com a formação em alternância que se consubstancia na EFA Cocais. Como a perspectiva teórica em que nos pautamos a fim de realizar nossa análise da produção nos permite estabelecer também uma reflexão acerca da linguagem corporal, entendemos que a fisionomia de Mercúrio nos demonstra além de preocupação, também indignação. O convívio no ambiente escolar nos levou a pensar que essa condição de Mercúrio pode está associada a sobrecarga de serviço na escola que diariamente assume. Esse aspecto da sobrecarga de trabalho termina por se contrapor ao que se entende na rede CEFFAs sobre o exercício do trabalho coletivo a fim de exercitar protagonismos e corresponsabilidades entre os sujeitos formadores, coformadores e estudantes.

A forma que Mercúrio gerencia os encaminhamentos dentro da escola nos demonstra, ainda, uma acentuada postura verticalizada das relações que, em alguns momentos se mesclam a exercícios de poucas ações horizontais, como, por exemplo, e como já citamos anteriormente, a participação de todos em selecionar ou aprovar as temáticas que compõem o Plano de Formação e que serviram de eixos temáticos para constituição do PE em 2018. Verificamos que o grau de exercício participativo se restringe a estes momentos.

Ainda é um exercício que não cabe somente ao diretor a responsabilidade da gestão democrática se configurar de fato como uma prática rotineira na EFA Cocais, mas é preciso que todos que dinamizam a formação em alternância se mantenham em constante auto avaliação de suas funções, bem como do envolvimento de cada um e de forma coletiva para contribuição na gestão participativa. A postura do diretor como aquele que determina os rumos do trabalho educativo na EFA Cocais não se configura de todo autoritário em seu conceito de base. É mais, diríamos, uma reação às lacunas deixadas através dos processos de constituição da própria EFA Cocais, visto ser uma instituição que carrega em si o cartão de visita de uma das gestões municipais que ainda permanece no poder e que interfere de forma sutil nos meandros da organização de modo geral na escola, desde as parcerias com alimentação até a indicação de quem assume a gestão da escola.

A discussão com relação à coletividade própria dos CEFFA e a vivência na EFA Cocais se apresentam ainda fragilizadas, pois a escola se encontra ainda subserviente à tutela de um projeto político municipal, e devemos dizer territorial, tendo em vista o alcance do atendimento que escola surgiu para cumprir de forma comprometida a formação de técnicos na área da Pecuária, Agroindústria e Administração a fim de fomentar o desenvolvimento rural e o empreendedorismo da juventude situada no território dos cocais. Neste caso, apresenta-se a busca constante de um grupo, poder local, em sustentar-se a partir da prática discursiva que mantém relações hegemônicas, fundamentadas na ideologia de que os

processos formativos, o modelo de ação educativa que se realiza na EFA Cocais é o ideal para os jovens camponeses no dito território. O agenciamento em torno dessa postura termina por incidir nas determinações, de modo geral, na desenvoltura dos processos ocorridos na escola, ou seja, ainda de forma verticalizada ensaiando vez por outra situações de participação mais democráticas de todos os sujeitos.

Uma das prerrogativas da liderança política municipal é a escolha da gestão para conduzir os trabalhos de forma compartilhada entre todos que fazem a ação educativa na escola. Como já mencionamos na EFA Cocais o cargo para comandar a escola ainda é por indicação das forças políticas que implantaram a escola no território e que possuem liderança consistente em nível de Estado.

Neste aspecto, percebemos que, para Mercúrio, é preciso que o mesmo dinamize o trabalho de forma a apresentar resultados satisfatórios, ficando dessa forma sobrecarregado com o trabalho educativo por não conseguir sensibilizar e envolver a maioria dos professores e associação com a dinâmica da alternância na escola. Essa postura que o diretor pode também revelar a reprodução da forma como se materializou a escola, servindo como modelo de gestão centralizada como forma de manter a realização do dos processos formativos na escola. Acerca disso, Fairclough (2008, p. 278) no coloca a necessidade de se atentar para perceber "[...] se uma pessoa está mais consciente do investimento ideológico de uma convenção discursiva particular, em algumas situações mais do que em outras". Estes são risco de perpetuar posturas condicionantes e hegemônicas que terminam por esgotar a vitalidade de outras possibilidades de surgimento de lideranças.

Os desafios que se apresentam com relação ao envolvimento tanto dos professores como da associação de modo mais significativo pode transparecer um desencontro entre projetos de desenvolvimento e mesmo educativo, isto é, o que se espera da formação técnica dos jovens pode estar direcionados para outros objetivos que não coadunam com o que é proposto pelas forças que o imprimem ideologicamente, ao fazer pedagógico na EFA Cocais sua marca, e terminam por exigir de maneira velada a execução da ação formativa direcionada por uma aparente participação democrática e envolvente.

No que diz respeito aos contratempos no cotidiano da escola externados sobre a não observância do Plano de Formação como diretriz formativa na EFA Cocais, Marte, na condição de secretário da escola, nos coloca que: na semana pedagógica "[...] a gente decide com que temas a serem trabalhados...vai vendo os conteúdos que tem que é pra ir encaixando...da base comum [...] que a base técnica já é uma obrigação tem que tá lá né...".

A fala desse sujeito evidencia a preocupação em seguir uma diretriz estabelecida pelo Plano de Formação em alternância. Podemos perceber a natureza ideológica que se desenha em torno deste documento. Em nossa compreensão a existência de grupos que se posicionam de forma distinta na EFA Cocais, com relação à observância do Plano de Formação e sua diretriz para efetivação do trabalho educativo, demonstram a luta contra hegemônica que se desenha na escola, conforme afirma Fairclough (2006). Percebemos a intensidade dessa luta no cotidiano, entre os professores e a gestão da escola. Podemos inclusive, pontuar como uma das possibilidades de análise da fala de Marte sobre a questão interdisciplinar, existindo uma prática de resistência da maioria dos professores sobre a modalidade da alternância, cujas implicações estão voltadas para dinamização das mediações pedagógicas e interdisciplinaridade como processo norteador formativo.

No tocante à natureza interdisciplinar do Plano de Formação e por extensão as mediações pedagógicas, entre estas o PE, Marte ainda pontua que infelizmente a realização interdisciplinar que esse documento encaminha encontra-se centralizada no trabalho educativo de uma disciplina especificamente, no caso Geografia. Vale enfatizar que os sujeitos participantes na pesquisa se referiram à professora da disciplina de Geografia como a professora que procurar articular os conteúdos da disciplina com as temáticas abordadas no PE, quando é possível fazer essa articulação interdisciplinar.

Na fala de Marte ele afirma que quase não há a articulação dos conteúdos da base comum com os temas do PE que se encontram sistematizados no Plano de Formação. Segundo ele, quando coloca sobre articulação entre as disciplinas, pontua que são "[...] pouquíssimas vezes [...], logo é muito complicado encaixar conteúdos de sala de aula com o PE, porque vem aquela coisa tão formal [...] o PE é muito dinâmico [...] o que se dá mais de ser... o que eu já presenciei foi a questão da Geografia". Nas palavras de Marte externam o distanciamento entre o programa oficial e o Plano de Formação. Está é uma dificuldade sentida pela pesquisadora em conseguir de maneira mais clara perceber dos sujeitos participantes na pesquisa, os limites do programa oficial e a desenvoltura do Plano de Formação como documento primordial da ação educativa na EFA Cocais.

A disciplina de geografia consegue em alguns momentos, segundo Marte, estabelecer vinculo interdisciplinar entre o que os conteúdos próprios dessa disciplina expõem com o que o PE problematiza. Para Marte esse fato se dá principalmente com a turma do terceiro ano de Agropecuária, pelas temáticas dos PEs no Plano de Formação, encontrar-se voltadas para questão produtivas, foco de ensino-aprendizagem no último ano do curso; a professora consegue conduzir ações formativas que se articulam aos PEs. Esta é uma atitude que leva os

estudantes inclusive a questionarem e mesmo reclamarem: “[...] é só a [geografia] que vai pro PE?! [...]”.(Marte/entrevista)

Outro aspecto não menos importante é a ocorrência no ambiente escolar a presença dos grupos organizados de professores que divergem politicamente no que diz respeito a partidos políticos, que terminam por causar momentos de intensa investida junto aos estudantes, no momento da aula, sobre as investiduras na conquista de votos. Esta é uma situação que pode desvelar a ausência do aspecto problematizador relacionado à função da escola como espaço de autonomia para discussão e questionamentos acerca de projetos políticos que se apresentam para implementação no país. Percebemos não haver iniciativa neste sentido, é possível que as temáticas sobre a realidade pontuada no Plano de Formação acerca da diretriz para construção do PE fique engessada e não desenvolva a natureza flexível desta mediação. O poder político partidário no período especificamente das eleições assinala no interior da escola num campo de disputa de grupos contrários que almejam a hegemonia de seus projetos políticos. Insistimos em salientar que de acordo com o que percebemos esse seria um momento fértil de problematização entre os jovens estudantes.

Com relação ao aspecto da discussão voltada para questões políticas nos pareceu bastante conflitante dentro da escola, pois os embates ideológicos acontecem em algumas ocasiões de forma sinuosa no interior da escola, em outras bem mais externadas. Percebemos também que a situação se instalou com a chegada de novos professores para compor o quadro escolar. No dia a dia da escola, os estudantes denunciam nos espaços de encontro informais, ou seja, fora do ambiente da sala de aula, os assédios que sofrem dentro da sala de aula com relação à apresentação de projetos políticos partidários que disputam as eleições de 2018.

Situamos esta discussão para indagar sobre tal postura não representar para a equipe de modo geral, a intervenção através de ações que levassem a problematizar tal situação, o que poderia direcionar para momentos de questionamentos acerca das propostas de cunho político que ainda mantêm a divisão de classes e a naturalização dessa divisão perpetuada pela escola como espaço de construção e cristalização ideológica. Mesmos com esses impasses, na sua maioria velada e até em alguns momentos ignorados, notamos existir a busca pela convivência, relativamente harmoniosa no ambiente escolar, cujas inter-relações demonstram uma aparente parceria entre professores e gestão no que diz respeito à ação formativa na EFA Cocais.

O fato é que a as relações vivenciadas no convívio dos sujeitos no ambiente escolar estimulam a variadas temáticas que poderiam ser problematizadas através do PE. Aspecto também não menos relevante, a interdisciplinaridade, mesmo não se apresentando neste

estudo como foco principal, porém tendo por base que a dimensão interdisciplinar é a consistência do Plano de Formação como documento norteador dos processos formativos em alternância no movimento CEFFAs, coube- nos chamar atenção para o que a observação participante nos desvelou neste sentido de realização dessa dimensão interdisciplinar.

Percebemos de forma tácita na fala dos participantes e na observação participante a supremacia do livro didático como aspecto que alimenta as desculpas por parte da maioria dos professores em não conseguirem articular os conteúdos da base comum principalmente com as temáticas que se encontram no Plano de Formação e sustentam a realização do PE. Existem reclamações, sobretudo da gestão, para que os professores realizem a interdisciplinaridade, articulando em suas aulas as discussões problematizadas pelo PE e Colocação em Comum e os conteúdos do livro didático. Todavia, não percebemos haver um momento de formação e sensibilização com os professores de forma objetiva sobre a forma de trabalhar a interdisciplinaridade, o que nos remete a possibilidade dos professores não saberem como agir.

É bem provável que mesmo a metodologia empregada para estruturação e aplicabilidade do PE na EFA Cocais se organize através de meios, práticas e mecanismos de interação entre os sujeitos que impulsionam a formação em alternância na sessão escolar sistematizada no Plano de Formação. E que este documento ainda represente um constante desafio para todos da EFA Cocais, convocados para realizar a articulação entre aquilo que a alternância prima, problemáticas da realidade cotidiana das famílias vinculadas aos conteúdos formais. Visualizamos no Quadro 9 o Plano de Formação do 3º ano: um documento que representa a medula espinhal dos processos formativos na EFA.

QUADRO 9 - Plano de formação do curso técnico - 3º ano EFA Cocais

ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMILIAAGRICOLA DOS COCAIS ESCOLA FAMILIAAGRICOLA DOS COCAIS EFA-COCAIS

SÃO JOÃO DO ARRAIAL-P Resolução CEE/PI Nº 199/2016 Código do INEP: 22240608.

PLANO DE FORMAÇÃO – 3º ANO

Objetivo Geral: Elaborar e implementar o Projeto Profissional do Jovem buscando desenvolvimento local, qualidade de vida, sustentabilidade e renda

TG	Sessões	Tema PE	Enfoque Motivação	F.O	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Serões	Atividade de Retorno	Habilidades e Competências
TERRA		**Alternativas de sobrevivência no campo e Projeto Profissional do Jovem**	Questões – sócio-político e econômicas; A importância do PPJ para o Projeto de vida (para onde quero ir?) "Conhece-te profissionalmente" Sou profissional – e agora?					Definiçã o do TEMA do PPJ	Identificar as potencialidades e as viabilidades da propriedade (infraestrutura, localização, natureza); Levantar os desafios de diversas origens, discutindo possíveis alternativas de permanência no campo;
		Economia Solitária	Memorial do trabalho solidário; Contexto histórico do associativismo e cooperativismo;						

EFA COCAIS
Escola Família Agrícola dos Cocais

TG	Sessões	Tema PE	Enfoque Motivação	F.O	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Serões	Atividade de Retorno	Habilidades e Competências
		Politicas Publicas	Financiamento de projetos; Viabilidade econômica da produção; ATER- controle social; Participação popular Crédito agrícola: onde e como buscar, como utilizar; Politicas públicas para o campo;			Palestra sobre financiamento e investimento públicos.			
		Movimentos sociais e sindicais	Histórico: Caracterização e diferenciação – Campo de atuação (onde e como estão organizados em cada município).						
		A EFA na minha vida	O que esse tempo da EFA mudou em minha vida: individual, família e comunidade; Sou egresso: e agora? Compromisso da EFA COCAIS com os egressos;						

Fonte: Plano de Formação da EFA Cocais.

O último ano do curso enfatiza o pilar do desenvolvimento local e o empreendedorismo, preparando de fato os jovens para desenvolverem atividades na economia local respeitando as potencialidades regionais. A partir do objetivo geral, o foco é a implementação do PPJ como oportunidade de geração de renda para os técnicos e suas famílias, bem como potencializar o desenvolvimento da região voltado para atividade produtiva. A ação formativa na EFA Cocais se pauta pela dimensão agroecológica de desenvolvimento produtivo. Neste sentido, a escola possui parceria do núcleo formativo da Universidade Federal no pólo de Parnaíba, que facilita formação nesta linha para alguns jovens matriculados na escola.

O viés para o trabalho produtivo na escola voltado para a agroecologia é voltado para aspectos que direcionam para rupturas com uma visão mais capitalista própria do agronegócio. De acordo como escrito nos documentos da escola – o Plano de Formação e o projeto Político Pedagógico - os PEs são condicionantes de uma perspectiva mais voltada para o exercício do modelo agroecológico de produção na propriedade dentro dos parâmetros da sustentabilidade, do respeito as relações solidárias de economia.

Neste sentido, é interessante argumentar que as mediações pedagógicas, principalmente o PE, atribuem à EFA Cocais o status de escola que atende às especificidades dos jovens camponeses da região, e que a formação realizada na escola é para os jovens oriundos do modo de produção voltado para agricultura familiar.

A agricultura familiar é uma opção fortalecida pelos discursos da maioria dos sujeitos no na EFA Cocais. Marte nos coloca, ao se referir à construção dos PEs durante a sessão escolar: "[...] o principal que a gente procura é a agricultura familiar, [...] nós começamos com 'quem [...] sou e comunidade'...depois vamos para agricultura familiar, que é o foco da escola". Reparamos existir uma busca pela observância da agricultura familiar nos processos formativos da escola. Ainda assim, presenciamos sérios momentos de posicionamentos contrários a esta opção da EFA de dois professores agrônomos que fazem parte do quadro de funcionários da escola como celetista do Estado. Este dois professores acreditam e defendem o modelo de produção que o agronegócio postula, externam seus posicionamentos nos encontros informais entre professores e estudantes.

A formação na modalidade da alternância nas EFAs piauienses possui um eixo norteador, que é a motivação para o empreendedorismo como forma de fomentar o desenvolvimento da localidade dentro dos princípios da agricultura familiar. Neste sentido, a EFA Cocais, parte do movimento EFAs no Estado, encontra-se em acordo com o que solicita a Associação Regional, AEFAPI.

O tempo que permanecemos no campo de estudo nos levou a perceber Existir, contudo, uma situação conflituosa na perspectiva das EFAs, de modo geral, em formar a mão de obra técnica a fim de potencializar e fomentar o desenvolvimento dentro dos princípios da agricultura familiar, enquanto na realidade os novos técnicos que vão concluindo o curso buscam trabalho junto aos modos de produção mais voltados para outros campos de trabalho, como o comércio, por exemplo, sem contar a demanda de jovens técnicos que é absorvida pelas grandes fazendas do agronegócio.

Mesmo não sendo a temática principal neste trabalho, este é um dos aspectos que pode representar interferências nos direcionamentos dos processos formativos nas EFAs. A questão da preocupação da formação está voltada para observar o modo de produção da agricultura familiar como eixo central e, no entanto, terminar por prepara mão de obra para o agronegócio e o comércio informal.

Como se apresenta no Capítulo 3 deste trabalho, o Piauí sempre foi palco de relações conflituosas de terra, sendo o latifúndio o principal motivador de exclusão e pobreza dos camponeses piauienses (FARIAS, 2011). A acirrada ação capitalista no campo piauiense foi um forte marcador que impulsionou a organização entre os camponeses como forma de resistência ao projeto econômico capitalista a partir da década de 1960 (FARIAS, 2011). É possível que esta realidade tenha contribuído para a organização das famílias camponesas em pequenas propriedades e que estas enveredassem pela produção para o próprio consumo, caracterizando dessa maneira "[...] uma estratégia que o agricultor encontra para permanecer no campo". (FINATTO *et al*., 2008, p. 200). Segundo Farias (2011), o termo agricultura familiar surgiu há vinte anos, referenciando a consistência de políticas para o campo e visibilizando o modo de produção vivenciada pela unidade familiar.

Os movimentos dos agricultores, dessa maneira, construíram um aporte especifico para seu referencial de luta: potencializar a agricultura familiar. Marcar esse debate na construção textual aqui exposta oportuniza ao trabalho de investigação a base de constituição dos processos formativos nas EFAs, em especial na EFA Cocais, e assenta-se no objetivo de preparação de técnicos para fortalecer e intensificar o viés produtivo bem como as relações sociais/culturais/políticas e econômicas da agricultura familiar. Devemos pontuar que se configura como um desafio crescente manter o foco nessa linha de formação, ao passo em que a propaganda da eficácia do agronegócio é extremadamente fortalecida pela mídia nacional e local.

Mesmos com esses desafios presentes, a EFA Cocais em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como um dos documentos que se alinha com o Plano de Formação da

escola, se pauta pela opção de "[...] viabilizar a capacitação e formação técnica de jovens, filhos/as de agricultores familiares de comunidades rurais e assentamentos da reforma agrária" (PPP, 2018, p. 9). Identifica-se, portanto, uma diretriz formativa da EFA Cocais voltada para o fortalecimento da agricultura familiar. Este panorama de ação formativa é direcionado para a observância do modo de produção próprio da agricultura familiar, onde o envolvimento da família no processo produtivo é substancial na ação formativa dos jovens camponesa na EFA Cocais.

As ações formativas em alternância realizada nas EFAs, estando voltadas para a preparação de jovens camponeses como empreendedores em suas próprias propriedades, encontram- se em constante situação de conflitos tanto ideológicos, políticos, culturais, entre outros aspectos.

Estes conflitos se desenham na medida em que se apresentam em constantes disputas produtivas e econômicas no campo, o agronegócio e a "[...] dinâmica do processo produtivo familiar" (FARIAS, 2011, p. 42). As políticas de governo no Estado do Piauí encontram-se voltadas para o desenvolvimento do agronegócio como modelo de produção no campo – basta verificar a ocupação das terras piauienses com a monocultura, e o processo de desmatamento característica própria do agronegócio.

Mediante essa conjuntura, no que diz respeito ao modo de produção desenvolvido no campo voltado para o agronegócio, as EFAs piauienses sofrem impacto significativo, sendo o fio condutor nos processos formativos nas escolas, no que se refere ao desenvolvimento local, o investimento no modo de produção em conformidade com a agricultura familiar como princípio norteador do trabalho formativo mediado por essas escolas. Porém, como potencializar de fato uma formação que seja voltada para fortificar os pequenos agricultores que ainda resistem em suas poucas terras, se o que se agiganta como projeto produtivo é a sistemática do agronegócio?

Essa realidade repercute de forma significativa nos processos formativos nas EFAs, pois a maioria dos egressos da escola é visada como mão de obra para fazendas que praticam a produção que se desconfigura da perspectiva da agricultura familiar, visando somente o lucro, levando em consideração somente a lógica capitalista.

Nas reuniões e encontros realizados pela Associação Regional das Escolas Família Agrícola (AEFAPI) com as EFAs, evidenciaram-se as conflitualidades que se agigantam e que causam em determinados momentos o desvio da intencionalidade das EFAs em mediar concretamente processos formativos voltados para o desenvolvimento conforme o modo de produção da agricultura familiar. Em muitos casos os parceiros dessas escolas encontram-se

ancorados nas práticas próprias do agronegócio. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), por exemplo, é uma das instituições que representam os interesses da produção voltada para o agronegócio, e conta com a entrada facilitada nas EFAs para realizar formação com os estudantes.

Em referência a este enfoque Netuno nos afirma: "[...] aqui a gente dialoga sobre a questão da agricultura familiar". Este é um dos aspectos de desencontro entre o dito e o realizado na formação dos jovens na EFA Cocais, é uma situação que percebemos no ambiente escolar: a contradição existente entre o que é dito e a prática. Ao mesmo tempo em que Netuno nos afirma existir diálogo sobre a questão da agricultura familiar, percebemos haver, com já colocamos, professores da área técnica que não acreditam no sistema de organização produtiva da agricultura familiar, o argumento desses técnicos está no fato do rendimento da qualidade produtiva dos alimentos.

Outro ponto interessante que o estudo mostrou foi a relação que o livro didático possui dentro da escola. A primazia do livro didático, considerando que esta temática não significa o núcleo da discussão disposta neste trabalho, contudo, não deixa de ter relevância pela possibilidade de se configurar como alvo de argumentação sobre os possíveis desvios de realização das diretrizes que se encontram no Plano de Formação, sobretudo a atenção para interdisciplinaridade.

O domínio do livro didático na EFA Cocais é uma preocupação que não se desenha como uma dificuldade para implementação e envolvimento dos professores com a realização do que é planejado no Plano de Formação acerca da interdisciplinaridade. Estabelecer a articulação entre os conteúdos do livro didático e as questões problematizadas no PE e socializadas na Colocação em Comum "[...] é raríssimo, é raríssimo (ênfase), é obriga... (interrompe a fala) já teve caso em que o professor chegou e disse: 'posso pular esse conteúdo? É que onde que dá no PE depois eu volto nele', por que ele (o professor) tem que seguir o livro".(Marte/entrevista)

A postura, no que corresponde a centralidade do livro didático, é desafiadora para ação formativa na EFA Cocais. Captamos na observação participante, através da inserção na escola, bem como pelas entrevistas etnográficas que realizamos, que na verdade coexistem direcionamentos distintos que coordenam a formação dos jovens do curso de Agropecuária na EFA Cocais. A supremacia do livro didático entre os professores como recurso didático imprescindível para que aconteça o ensino aprendizagem pode dificultar a articulação das diretrizes que Plano de Formação apresenta e que significa uma construção fundamentada em

exercícios de construção coletiva e participativa entre professores e as famílias, com os conteúdos que se encontram no livro didático.

Marte ao enfatizar que os professores tem que seguir o livro, revela uma postura consensual que pode ter se naturalizado dentro da escola, a exemplo de muitas outras instituições de ensino: de que para que haja o ensino-aprendizagem de forma realmente concreta é preciso contar com obrigatoriedade de utilização do livro didático.

No que tange à utilização do livro didático, Oliveira (2014) nos coloca que este deve ser entendido como um dos recursos que podem auxiliar o trabalho do professor, não se configurando dessa forma como o único instrumental responsável por mediar o ensino-aprendizagem em sala de aula. Convém mencionar que o livro didático cristalizou esse status de supremacia instrumental didática pela comodidade que representa para o desenvolvimento com o trabalho educativo. Pensamos que este é um desafio a ser problematizado na EFA Cocais principalmente entre os professores, visto ser o livro fator que dificulta a realização, por parte destes sujeitos, da articulação das temáticas desenvolvidas nos PEs durante o ano letivo de 2018.

Acerca da articulação entre as problemáticas suscitadas através do PE e os conteúdos presentes no livro didáticos, Urano nos coloca

> Algumas vezes... nem sempre, mas às vezes há. Porque teve um tema (se referindo ao PE) foi falado sobre...tipo assim...o...o...(dificuldade de expressar, busca palavras adequadas) cada clima do território...ai na matéria de Geografia a gente foi falando sobre isso...sobre...não tô lembrando direito porque é muito (temas do PE) e a gente não consegue lembrar...tinha a ver com o clima, alguma coisa...do...assim, deixa eu ver...assim, por exemplo, aqui tem muito babaçu né, outra região já tem muita carnaúba, e foi assim, a gente foi falando por cidade (a Colocação em Comum sobre os PEs) essas coisas, o potencial, aí dá pra assemelhar, alguma dá...(falando sobre a articulação entre os conteúdos do livro didático e os temas do PE) na disciplina de Geografia [...] as outras vão falar assim pouco, falam pouco, algumas vezes é que dá pra falar sobre o tema do PE.(Urano/Entrevista).

Urano é estudante do terceiro ano de Agropecuária. Através de sua fala visualizamos o que percebemos na observação participante com relação a tênue articulação entre os problemas que são trazidos através dos PEs, e socializados na Colocação em Comum, e os conteúdos ministrados pelos professores, tanto da base comum como da base técnica. O estudo mostrou que existem pontos comuns nas falas dos participantes em se tratando da questão que intenciona a vivência da interdisciplinaridade perspectivada pelo Plano de Formação.

Tanto Mercúrio como Marte demarca esse momento como referência à questão interdisciplinar entre os PEs e os conteúdos formais. Juntando-se aos dois participantes

mencionados anteriormente, Urano também menciona este fato e retoma esse acontecimento com satisfação em sua fala, significando para o estudante, a Colocação em Comum, como um momento precioso de aprendizagem e intercâmbio das realidades entre os colegas acerca das potencialidades existentes nas localidades pertencentes aos outros estudantes.

A fala de Urano como sujeito em situação de aprendizagem é interessante porque o coloca como um olhar avaliativo do trabalho realizado, sendo este em última instância o alvo da ação formativa mediada pelo PE. Quando Urano utiliza de forma recorrente o termo "falar" ao se referir a outras disciplinas, é possível que se entenda que está subjacente uma ausência de comprometimento mais palpável por parte dos professores em fazer a articulação entre as temáticas problematizadas pelo PE e seus conteúdos específicos. A diferença entre a fala de Urano ao reportar-se a experiência de articulação entre o tema do PE e a disciplina de Geografia é distinta da fala que ele externa acerca da postura das outras disciplinas.

Esta ocorrência expõe outra questão sobre os riscos que a ação formativa em alternância pode vir a sofrer: os distanciamentos sentidos com relação ao que se planeja no Plano de Formação no que concerne à índole interdisciplinar que reivindica o documento, espinha dorsal da formação alternância, que segundo Gimonet (2007, p. 70)

> [...] integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo sócio profissional com aqueles do programa. Em outros termos, podemos defini-lo como 'plano de voo' do percurso formativo educativo.

O autor nos apresenta na íntegra a função do Plano de Formação, documento crucial para que a alternância se configure realmente como proposta diferente das que se encontram pautadas em paradigmas direcionados pelo viés tradicional. O risco que se apresenta na EFA Cocais é de se configurar como uma alternância aproximativa, cuja uma das atenuantes dessa versão de alternância em conformidade Silva (2012) é que

> [...] os alternantes dispõem de instrumentos conceptuais e metodológicos para a observação do vivido. [...] Apesar de esse tipo de alternância revelar determinada disposição em organizar a formação num movimento de vai-e- vem entre atividade prática e a formação teórica, cabe ao alternante apenas a condição de observador no meio socioprofissional. Formado para observar o funcionamento da realidade [...] (SILVA, 2012, p. 25).

A EFA Cocais pode incorrer neste risco na medida em que a existência dos instrumentos metodológicos, aos quais denominamos de mediações pedagógicas e conceptuais se encontra sistematizadas e documentadas na escola – o Plano de Formação

como um dos principais, sendo o outro o próprio Projeto Político Pedagógico, cuja identidade da escola encontra-se retratada na modalidade da alternância.

A pesquisa nos mostrou que as mediações pedagógicas, PE, CC, Serões, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Tutoria, Visita as Famílias, Viagem de Estudo, acontecem na ação educativa da EFA mesmo com algumas lacunas no que se refere aos pressupostos teóricos que as fundamentam.

As lacunas se desvelam através da fala dos participantes expressadas anteriormente, demonstrando existir ainda um distanciamento entre o que se planeja como diretriz educativa em alternância e a prática no cotidiano da escola voltada para abordagem sobre a realidade cotidiana das famílias. Notamos que umas dessas principais lacunas na ação educativa na EFA Cocais é a questão da interdisciplinaridade e o retorno que deveria acontecer como encaminhamento concreto de intervenção na comunidade acerca das problematizações evocadas pelos PEs e debatidas na Colocação em Comum no espaço/tempo escolar.

Percebemos existir também um tema de PE recorrente entre os participantes – a temática relacionada à identidade pessoal dos estudantes, a origem da família e da comunidade – um eixo temático que marcou todos os participantes nesta construção investigativa por se tratar do primeiro PE desenvolvido quando os estudantes chegam à EFA Cocais no primeiro ano. Talvez pelo fato de ser o primeiro momento de encontro entre professores, gestão e estudantes, para realização do PE, existe o fator de novidade para os estudantes, e o retorno dos professores para as atividades, estes em estado mais descansados do ambiente de trabalho.

Ao falar dessa temática do PE, os sujeitos participantes demonstram satisfação na realização dessa mediação, postura que em nosso entendimento imprime uma marca significativa para os sujeitos da pesquisa, principalmente professores, gestão e estudantes. Terra, estudante do terceiro ano de agropecuária, nos coloca que o "[...] tema, ele tem muito a ver com família... então no nosso primeiro estudo foi 'quem sou eu?'...então esse tema aborda não só a questão...é... da gente em si, da nossa família, mas da comunidade".(Terra/entrevista)

Na fala de Terra, percebemos a constante retomada durante a entrevista da relevância que teve o primeiro PE em sua experiência na EFA Cocais. O destaque para essa temática do PE pode estar relacionado ao fato de a participante fazer parte de uma família onde o movimento social ligado à questão do extrativismo representar uma constante na vida da mesma. Conhecer a história desse envolvimento pode representar a constituição de um legado na sua vida, sendo que Terra atualmente já se encontra envolvida com a organização do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) que é uma agencia

própria do assentamento onde reside. O encantamento de Terra com suas raízes históricas são externados com satisfação, inclusive este elemento de ligação com o movimento social das quebradeiras de coco babaçu lhe atribui uma liderança entre os outros estudantes de forma significativa. A estudante se envolve de forma comprometida com a realização das pesquisas dos PEs.

Sobre esta vertente a professora Vênus nos traz um elemento interessante acerca da questão de alguns estudantes se envolverem com a realização do PE de modo mais significativo e outros estudantes não apresentarem tanta desenvoltura e interesse nas pesquisas dos PEs. Para ela, a percepção que ela tem com relação ao não comprometimento de todos os estudantes com a realização do PE pode ser "[...] talvez por causa da preguiça, ou talvez por que a gente precisa investir mais nisso" (Vênus/entrevista).

Na perspectiva que a participante coloca existem duas possibilidades que podem representar a causa do descomprometimento de alguns dos estudantes com realização do PE na sessão familiar. É necessário pontuar que a observação que realizamos na escola na sessão do terceiro ano de Agropecuária nos demonstrou que a maioria dos estudantes não apresenta rendimento quanto à realização do PE, deixando, inclusive, o preenchimento das respostas para quando chegam à escola e aproveitam os resultados dos colegas para efetuarem o cumprimento da atividade, visando somente a atribuição da nota no qualitativo pela realização da mesma.

Gimonet (2007) nos coloca que a intencionalidade do PE não se encontra exclusivamente em responder a um emaranhado de questões a fim de apresentar um produto apenas para aquisição de uma nota. O PE é uma mediação que está mais voltada para causar nos estudantes um impacto com a realidade e, partindo da reflexão dessa realidade, fomentar uma ação retorno como forma de intervenção direta na busca pela transformação pretendida da situação que foi problematizada através do PE.

Compreendemos que a falta de envolvimento da maioria dos estudantes com efetivação do PE no tempo comunidade também pode estar relacionada com o entendimento que estes possuem acerca do significado do PE para eles. Este é um elemento relevante, pois podemos perceber na fala de Saturno que o PE "[..] fala mais sobre a comunidade e aqui a escola...tipo, eu fazer o Plano de Estudo...aí tiver uma pergunta lá 'que você acha da sua comunidade?' sei que lá...e também tipo aqui na EFA, 'se você gosta de estudar aqui na escola'...ai é pra apresentar para todos os alunos".

Percebemos através da postura de Saturno, de sua fala e expressão durante entrevista, que a mesma não se sente muito segura com relação à importância do PE e mesmo sua

definição e aplicação. Este pode ser a representação da maioria dos estudantes enquanto postura, que ao longo de três anos estiveram em contato com essa mediação pedagógica PE. Isto também termina por visibilizar o que não se encontra desvelado na fala de Vênus ao pontuar que a falta de envolvimento da maioria dos estudantes em realizar o PE possa ser pela necessidade de um maior investimento da parte dos professores em potencializar a interdisciplinaridade.

Este elemento presente na fala de Vênus pode ser um fator que desvele as percepções sentidas acerca do real envolvimento de todos com a desenvoltura do PE enquanto mediação que se constitui a partir da coletividade (GIMONET, 2007).

Para Netuno, na condição de presidente da Associação de Pais, um dos elementos-chave do PE é a interação entre os professores e estudantes para a construção dessa mediação. Dessa forma, para este participante, o PE consegue estabelecer a interação entre os sujeitos que exercem a ação formativa na EFA Cocais. Netuno nos coloca que

> Quando eu tive aqui, eu participei de vários planos e pra construir o plano tem interação entre...dos professor, é convidado toda equipe pra ir na hora da construção do plano junto com os meninos...porque é pra acontecer aquela chuva de ideias...num é...por exemplo se os meninos sugerir algo a gente tenta junto com eles melhorar e se torne um plano de estudo com objetivo". (Netuno/Entrevista)

Netuno como membro da Associação dos Pais, assume a função de presidente da associação. Na entrevista o presidente demonstra segurança com relação à sua função e opinião formada sobre o papel da associação. Netuno no ano de 2017 fez parte do quadro de funcionários da escola, assumindo a função de técnico de campo. Quando fala anteriormente sobre vários momentos de construção do PE, notamos a relevância que esta mediação representa para ele. Pela fala de Netuno percebemos também haver realmente o aspecto da interação entre todos os sujeitos, todavia, estamos tratando de uma das etapas dos PE – a construção das questões – ficando claro que a participação dos estudantes se dá especificamente neste período de tempo.

A experiência de fazer parte diretamente da escola nos transpareceu que não foi de todo satisfatória para Netuno:

> Quando eu tava aqui, pra mim foi uma vivência boa...agora como associação eu me sinto melhor [...] distante sem tá inserido aqui diretamente com os professores...pra mim quando eu estive foi tranquilo, com os professor...mas você ter um olhar mais amplo...da escola...e pra associação como um todo né...porque a função da gente é olhar para associação é...principalmente visualizando qual ação da associação tá desenvolvendo pra contribuir com a escola...o que é a importância da associação é esta (Netuno/entrevista)

As colocações expressas por Netuno nos evocam reflexões acerca de sua atuação enquanto presidente da associação neste tempo de inserção na escola como funcionário. Pensamos que talvez não tenha sido positiva essa experiência para Netuno, tendo em vista que este estado empregatício durou somente o ano de 2017. Como percebemos em sua fala, sua atuação é melhor visibilizada distante da convivência da escola, precisamente entre os professores. O fato de pontuar a necessidade de distanciamento entre ele e os professores, a fim de sentir-se melhor como associação, pode também nos desvelar uma possível conflitualidade de lideranças, ou ainda pensarmos que a atuação da associação não significou uma ação tão ampla, que, segundo Netuno, é uma ação da associação, uma visão mais ampla das ações desta para contribuir com o funcionamento da escola.

A questão do distanciamento em relação aos professores para poder atuar melhor nos encaminha para pensarmos que a associação, na pessoa do presidente, tem preferência em manter-se à margem, envolvendo-se somente em servir como mediação de projetos para escola, sem, contudo, estabelecer relações mais significativas com o funcionamento pedagógico da escola. Acerca do envolvimento das famílias com o ambiente escolar, Jesus (2011, p. 70) nos coloca que

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

A autora se reporta ao que determina o CEFFAs. Existe, dessa forma, um desencontro entre o que perspectiva o movimento CEFFAs com relação ao envolvimento das famílias com os processos formativos na EFA Cocais. As famílias não dominam os processos pedagógicos, esta é uma atribuição dos professores. Porém, as mediações pedagógicas propiciam a significativa inserção na escola de forma mais considerável e não somente com visitas e participação pontuais da associação. O estudo também nos mostrou que a família não se encontra inserida na escola da forma como os discursos dos sujeitos levam a crer externamente em outros espaços de participação da EFA. Comprovamos este fato com a realização de um encontro de formação para as famílias, cuja participação foi de mais ou menos dez participantes em um universo de mais de 100 famílias que estão com filhos estudando na escola.

O estudo evidenciou que na EFA Cocais a participação das famílias se restringe ao presidente da associação em alguns momentos de reunião dos professores, na assembléia da associação e algumas visitas esporádicas das famílias que residem na sede do município de São do Arraial. Conforme aponta Netuno, as

> [...] famílias de perto elas sempre visitam, e tem uma relação mais diretamente...agora como a gente tem aluno de regiões que são mais distantes...então nossas famílias elas vêm deixar os meninos, pegar os meninos, dia de assembleia elas vêm, mas devido à distância elas num...toda semana...elas não tem possibilidade de vir aqui direto, mas as famílias daqui de São João do Arraial, aqui mais de perto sempre estão na escola" (Netuno/entrevista)

A justificativa para o distanciamento das famílias reconhecido por Netuno reside no fato da desproporção geográfica do território no que tange ao atendimento da EFA Cocais. Esta situação geográfica possibilita, segundo Netuno, o contato da maioria das famílias somente no momento de início e término da sessão escolar e nas assembleias, ficando, portanto, comprometida a perspectiva a que Gimonet (2007) se refere sobre a participação das famílias como coformadores na ação educativa dos estudantes.

O PE, como uma mediação pedagógica de articulação entre espaços/tempos e saberes, pode ser uma das alternativas que se desenham no sentido de possibilitar as reduções dos distanciamentos entre família e escola, no sentido dessas famílias se sentirem copartícipes no trabalho educativo de seus filhos.

Para Plutão, membro da Associação de Pais que ocupa o cargo de secretária, a família participa dos processos de formação dos estudantes na medida em que "[...] tem que acompanhar quando eles retornam para casa né... na sessão familiar, então a família pra assinar aquela sessão lá que eles ficam na escola, naquelas atividades a família tem que ver e marcar lá tudo direitinho."(Plutão/entrevista). Marcar tudo direitinho nos parece algo expressadamente como atividade mecânica e obrigatória.

Plutão acredita que a participação das famílias está restrita à atenção para o Caderno de Acompanhamento que os estudantes levam para sessão familiar. Quando a fala de Plutão enfatiza o fato de ter que assinar pode ser uma forma de sentir-se participante diretamente dos processos formativos de seus filhos. Plutão é membro também do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São João do Arraial e possui como prática o acolhimento de estudantes da EFA Cocais com dificuldades de retorno para suas casas no período da sessão familiar devido ás condições financeiras destes estudantes. Este indicativo pode ser relevante

no sentido de Plutão acolher os estudantes com dificuldade de retorno às suas famílias representar uma extensão significativa da escola.

Poderíamos construir várias reflexões acerca das circunstâncias de permanência de alguns estudantes no período voltado para sessão familiar ficarem na sede do município na casa de Plutão. Esta nossa colocação se faz em virtude ser importante e acreditamos merecer um olhar da escola com relação à falta de recursos de alguns estudantes no retorno para suas casas. Acreditamos que estes são problemas que se apresentam como potencial para discussão e problematização mediada pelo PE na EFA Cocais, e que não notamos sensibilidade dos sujeitos que dinamizam o trabalho formativo de modo mais aproximado dos estudantes na escola que enveredasse por este entendimento, tratando inclusive com naturalidade essa circunstância.

Júpiter nos diz que a situação na escola caracteriza-se pelo "[...] envolvimento de pouquíssimos professores com a realização do PE" (Júpiter/entrevista), e que os estudantes em sua maioria não cumprem a atividade de forma satisfatória, da forma como o PE se propõe, ou seja, suscitar o protagonismo dos estudantes mediante a problematização de sua realidade. Júpiter, como professora, defende que a gestão poderia ser mais aberta para o trabalho coletivo, o que, segundo a participante, demandaria maior envolvimento e comprometimento dos demais sujeitos com a ação formativa na EFA.

A participante também nos coloca que "[...] a participação das famílias é muito fragilizada [...]" (Júpiter/entrevista). Utilizar o termo fragilizado é algo que remete ao envolvimento e influência de outros para que tal participação não seja de fato efetivada. Pensamos que a dinamicidade com que ocorre o trabalho formativo na EFA Cocais pode incorrer em atitudes e práticas que, em vez de criar e fomentar aproximações, pode causar afastamento das famílias e/ou acomodação.

Acreditamos que um forte elemento que proporciona a relação das famílias com a escola em momentos pontuais é a carga burocrática que a escola precisa dar conta para conseguir funcionando em parceria com a SEDUC, o que torna, segundo nossa compreensão, lamentável por um lado, pois este elemento termina por dificultar a realização de uma das etapas mais significativas do PE – o retorno das problematizações em forma de sugestões interventivas de transformações da realidade das famílias tanto na área produtiva como social. Esta seria talvez uma forma de envolver as famílias mais diretamente com a ação formativa da alternância. Eis onde reside o aspecto lacunar que detectamos na trajetória processual do PE.

Netuno, como presidente da Associação, apresenta a escola como espaço de formação que leva os estudantes para o envolvimento com o movimento social e a responsabilidade em

tornar-se empreendedor. A intenção da escola na perspectiva de Netuno é "[...] fazer com que os meninos a partir do momento que se formam [...] saiam daqui e se tornam um empreendedor, e entra essa questão social, eles estarem ligados as associações de seus próprios assentamentos" (Netuno/entrevista).

É um desafio certamente para todos que fazem a alternância, entre família, professores e estudantes, perspectivarem os mesmos caminhos, sendo que é necessário que esses sujeitos efetivem de forma satisfatória as diretivas formativas colocadas no Plano de Estudo de forma mais viva e dinâmica no dia a dia da formação dos jovens. O Plano de Formação como instrumental de possibilidades e concretização de uma formação pautada na interdisciplinaridade já é um bom começo, e principalmente no envolvimento das famílias perspectivado através do PE.

Discussões à parte, precisamente os processos formativos deveriam obedecer à intencionalidade fundamentada no Plano de Formação que, além da interdisciplinaridade, seria também a colaboração de todos na problematização em torno das temáticas que externam a realidade do território e da região das famílias atendidas. De acordo com nossa observação no campo de pesquisa, é que existe uma oportunidade de aproveitamento da forma como se apresenta a alternância na escola, problematizando as relações que interagem no interior da escola, e talvez assim chegando um envolvimento maior por parte tanto dos professores, quanto estudantes e pais.

Enquanto não se materializa essa oportunidade, ficando velada nas insatisfações expressadas ou não entre os sujeitos que vão construindo no dia a adia a ação formativa na EFA Cocais, cabe ao diretor da escola o papel de encabeçar e encontrar estratégias para não deixar parar os processos de formação dos jovens.

A forma como ele direciona a construção desse documento, como já pontuado no início deste capítulo, é uma estratégia de envolvimento dos professores e alguns membros da Associação de Pais para que ocorra a construção do Plano de Formação, documento que possui caráter fundamental na ação formativa da escola. Este documento materializa os direcionamentos temáticos a serem focados para construção do PE, que, diga-se de passagem, é o aspecto de maior relevância para escola, funcionando como mediação pedagógica que norteia toda a ação formativa em alternância.

5.2 A constituição do PE: ação educativa com intencionalidade problematizadora

A dimensão problematizadora parece fazer parte da origem do movimento das MFRs, na medida em que seus expoentes teóricos reconhecem esta dimensão como um dos elementos, senão o principal, de maior relevância e responsável pela construção das primeiras experiências de formação em alternância. Acreditamos ser necessária a fundamentação conceitual da problematização como foco principal neste estudo, visto que a investigação neste trabalho se encontra pautada pela indagação sobre como o PE da Pedagogia da Alternância efetiva a articulação da dimensão problematizadora entre tempos/espaços na EFA Cocais de maneira a envolver todos os sujeitos nesta ação.

Ao tratarmos de uma formação voltada pelo o viés problematizador como suporte da ação educativa na EFA Cocais, o PE se constitui como a mediação pedagógica que possui a função em articular temáticas relacionadas à realidade das famílias com o trabalho formativo desenvolvido com os estudantes. Ao pontuarmos o PE em sua intencionalidade problematizadora, partimos da função dessa mediação como potencializadora da ação educativa pautada pelo o exercício da problematização através dos eixos temáticos presentes no Plano de Formação – os quais já elencamos no Quadro 9 situado neste capítulo. Reiteramos que esses eixos temáticos são selecionados pelos sujeitos que dinamizam o trabalho educativo na EFA Cocais, sendo que os mesmos dispõem de enfoque que, por sua vez, se colocam como temáticas fundamentadoras das questões que constituem o PE lhe conferindo um caráter problematizador da realidade.

Como uma maneira de tecer uma teia de contribuições acerca do aspecto conceitual sobre problematização, nos propomos neste trabalho desenvolver uma articulação entre aquilo que alguns teóricos pontuam com relação ao entendimento de problematização, sem deixar de distanciar os sentidos atribuídos por nossos participantes na pesquisa. Assim sendo, percebemos na fala de Júpiter, a seguir, que a mesma é possuidora de uma compreensão de problematização que está estreitamente relacionada ao

> [...] problema...(risos)...uma questão que envolva discussão...a problematização, ela tem que envolver a discussão, a fala, o contexto...o discutir mesmo. Então é um assunto que envolve opiniões. O PE possui o caráter problematizador [...] porque ele traz as discussões...ele foca num assunto que envolve opiniões...que envolve e discute, que envolve a vida, o cotidiano...é...as ações de um determinado lugar e seus indivíduos (Júpiter/entrevista)

A fala de Júpiter aproxima-se da perspectiva de Freire (1987) ao tratar da problematização como dimensão que traz uma abordagem direta do cotidiano para reflexão no contexto da ação educativa. Para Júpiter, o fato de o PE proporcionar discussões em torno dos

assuntos relacionados à vida, já o coloca como uma mediação pedagógica de intencionalidade problematizadora. Segundo o testemunho dos outros participantes no estudo, Júpiter é a única professora que consegue, dependendo da temática do PE, articular o resultado da socialização do PE, bem como o eixo temático do mesmo, com seus conteúdos em sala de aula.

Para Freire (1987), a educação problematizadora supera distanciamentos entre os conteúdos e a vida dos sujeitos em formação. É uma dimensão que pressupõe a prática da dialogicidade. Trabalhar o termo dialogicidade em Freire (1987) remete à compreensão da palavra como ação realizada. Para o autor, a palavra dita deve confundir-se com a ação realizada. Acreditamos que, ao entrecruzarmos as opiniões e a falas na pesquisa aqui exposta, exercem um dos aspectos da dialogicidade – a do encontro entre diálogos – e que este encontro para ser coerente com a dimensão dialógica precisa produzir transformações, sejam sociais, cultural ou pessoal (FREIRE, 1987).

Para Vênus, a problematização está ligada a respostas e soluções que se encontram acerca das circunstâncias produtivas e que são tidas como problemas a serem solucionados. Em suas palavras, Vênus nos diz que a problematização "é algo que existe em algum lugar que... como posso dizer... que ele não tem desenvolvimento que supre a necessidade da comunidade [...]", por exemplo: tem uma determinada área que os alunos fazem um tipo de plantio...épocas dá [boa colheita] [...] épocas não dá, então é... eh... é problematização!(Vênus/entrevista).

Esta perspectiva apresentada pela professora Vênus nos coloca sobre a sua atuação com a coordenação dos PEs, no sentido de que a tônica na escola para construção dos PEs é que o tema a ser desenvolvido deve estar vinculado à realidade da propriedade das famílias. Percebemos que o foco para o termo problematização se constitui, nesse sentido, de potencializar soluções acerca dos processos produtivos nas famílias. Esta é uma visão importante, sob tudo porque a professora é responsável pela coordenação dos PEs na escola. Existe uma tendência da professora em vincular o processo de problematização das questões do PE ao espaço produtivo familiar.

O PE na EFA Cocais, além das questões relativas á produtividade no campo é uma mediação que consegue mediar uma educação problematizadora, seus temas geradores em outras dimensões das famílias e não somente a produção. Os enfoques que servem de base para construção das questões que compõem o PE, são construídos de forma a possibilitar problematizações acerca de aspectos mais gerais da realidade dos estudantes – o estudo nos evidenciou esse aspecto. Entretanto, existe uma ruptura no que denominados ciclo contínuo do PE.

Este ciclo contínuo inicia-se com a construção dos temas geradores que estão colocados no Plano de Formação. Desses temas geradores, surgem os enfoques que serão trabalhados, através da sensibilização temática, que são de responsabilidade dos professores. Com os estudantes, a sensibilização é um momento onde é apresentado o tema, utiliza-se da forma criativa, com filme, ou com explanação dialogada sob a organização do professor responsável pela mobilização do PE na EFA Cocais de acordo com calendário planejado desde o início do ano letivo.

A partir da mobilização, sensibilização do tema do PE, os estudantes são motivados a construírem as questões, que variam conforme a relevância do tema para os mesmos. A construção dessas questões passa pelo crivo dos professores responsáveis/ou professor responsável.

Terra nos dá de forma bem didática o percurso de construção do PE na EFA Cocais.

> O Plano de Estudo feito aqui na EFA Cocais, ele começa com uma mobilização com os alunos, é...com todos os alunos dessa sessão (3° ano) juntos no auditório, e lá eles passam um tema...é...aquele tema é abordado de uma forma é...em forma de conversa, eles explicam pra gente como é que é ser feito, o que se trata o tema e eles propõem que a gente faça umas questões para a gente tá levando para nossa casa, comunidade, cidade, para casa e para tá respondendo essas questões e trazendo novamente pra escola pra gente está mostrando as nossas questões, nosso ponto de vista, pesquisa e tá expondo para os professores e para nossos colegas (Terra/entrevista)

O percurso de constituição do PE no entendimento de Terra se inicia com a mobilização dos estudantes no auditório. Este é um fato interessante, pois a prerrogativa para que o PE exista é retratar a realidade concreta dos estudantes vivenciada em seu meio socioprofissional. A fala de Terra nos levou a considerar que o PE para os estudantes se encontra perspectivado apenas pela construção das questões.

O fato de Terra enfatizar de maneira incisiva o pronome pessoal “eles”, eles passam/eles explicam/eles propõem denota um protagonismo velado dos professores com relação à trajetória e ao aspecto problematizador do PE. Esse elemento pode também demonstrar que, para os professores, o caráter problematizador do PE se deve somente à Colocação em Comum, onde acontece a socialização das questões, ou da pesquisa, conforme denomina Terra, e que costuma gerar os debates sobre a apresentação das questões.

Todavia, para consubstanciar uma ação formativa realmente problematizadora, é necessário romper com os “[...] esquemas verticalizados [...]” (FREIRE, 1987, p.68). Esta é uma situação embaraçadora na EFA Cocais, visto ser a escola possuidora de uma modalidade

que lhe permite trabalhar os empoderamento dos estudantes a partir das situações concretas da vida dos mesmos.

A fala de Terra nos leva à reflexão sobre os estudantes como meros seguidores de etapas que vão se desenhando paulatinamente no tempo escola e na sessão familiar. Este é um fator que pode contribuir para a ruptura no ciclo do PE, a ausência do retorno para a comunidade das problematizações realizadas pelo PE.

Este ciclo do PE fundamentalmente se caracteriza pela: escolha dos temas geradores (Plano de Formação); mobilização dos estudantes; sensibilização temática (pode ser um momento de problematização); construção do PE (construção das questões); retorno para sessão familiar (campo de pesquisa do PE); retorno tempo escola; socialização das respostas (colocação em comum); retorno para comunidade (intervenção dos estudantes/professores/famílias).

Este ciclo do PE nos aproxima das construções de Colombro e Berbel (2007) ao criar uma metodologia da problematização que a autora dispõe da seguinte forma: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática). Na EFA Cocais, o estudo nos mostrou que existe a disponibilidade e a realização das etapas do PE, os estudantes e professores inclusive cumprem com todas as etapas citadas acima, deixando, contudo, de realizar a etapa da intervenção na comunidade a fim de transformar a realidade problematizada.

Claro que existem algumas iniciativas pontuais que, na perspectiva da gestão da escola, representam a ampliação da discussão do PE, mas funcionando dentro do ambiente escolar. Com relação à última etapa da metodologia da problematização, a ação de intervenção, segundo Villardi *et al.* (2015, p. 48),

> [...], pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas. Nesse momento, o componente social e político está mais presente. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau.

Para a autora, a metodologia da problematização deve seguir as etapas de forma a se constituir em sua integralidade, sem deixar lacunas. Com relação ao PE na EFA Cocais e sua articulação com o viés da problematização na ação educativa, o estudo nos mostrou que o PE em seu viés problematizador acontece, no entanto deixando lacuna significativa, o que prejudica o andamento do comprometimento com os movimentos sociais, por exemplo, e

naquilo que Netuno coloca como um dos objetivos da escola aos processos educativos: que potencialize “[...] formador de opiniões [...] (Netuno/entrevista).

Com relação à intervenção na comunidade das possíveis soluções levantadas através da socialização e problematização realizadas em torno do tema do PE, Marte nos coloca que, de cinco (5) PEs realizados na sessão com terceiro ano, somente dois (2) apresentaram ação interventiva na comunidade. Na fala de Marte, com a relação ao tema sobre o uso de agrotóxico, ele nos coloca que aconteceu a partir de

> [...] uma visita a família...conjunta. Pegaram os meninos da mesma localidade, “vamos fazer uma manhã...” na Chapada da Sindá, levaram pro campo e tudo, e expuseram a questão...foi exposta a questão do uso de agrotóxico, onde que a escola entrou né...[...]então hoje, nem todos...não foi cem por cento pra comunidade mas pelo menos os pais dos alunos que estudam aqui, eles tiveram...tiveram e tem uma visão diferente, hoje em dia na questão do uso, desse uso de agrotóxico, que foi tema do PE, já foram...isso aconteceu antes, mas depois veio o tema do PE (Marte/entrevista)

Marte vislumbra a amplitude da dimensão problematizadora na ação formativa fomentada e produzida não somente pelo PE, mas também pelas outras mediações. A intervenção que se deu com relação aos cuidados com o uso do agrotóxico foi possibilitada pela mediação pedagógica Visita às Famílias, que, conforme o capítulo anterior, é uma mediação que coloca os sujeitos que dinamizam a ação pedagógica no tempo escola, em contato com as famílias dos estudantes. Este momento para Marte significou uma realização profissional no sentido de perceber o quão importante é o contato com a realidade dos estudantes.

Ainda que a experiência com a temática dos agrotóxicos tenha comovido Marte o mesmo reconhece que não existe uma intervenção da forma significativa que deveria ocorrer com o PE. Contudo, reconhece que é muito difícil realizar de fato essa dimensão do PE, visto que a quantidade de municípios é muito grande para que se organize uma ação coletiva de intervenção fomentada pela discussão problematizadora mediada pelo PE e ocorrida com a Colocação em Comum.

Com relação ao elemento conceitual sobre problematização, a interação nas falas dos sujeitos nos leva a crer que existe um direcionamento comum sobre a compreensão do termo, que de forma unânime colocaram em síntese como uma questão que leva à discussão e que precisa ser solucionada. Para visualizarmos as falas expressas dos sujeitos participantes na pesquisa com relação ao que compreendem da problematização, apresentamos no Quadro 10 a síntese dessas expressões.

QUADRO 10- Fala dos participantes acerca do conceito de problematização

Mercúrio	Um problema, uma situação que a gente busca uma resposta...tentar buscar e vê se aquilo que você tá discutindo...aquela sua inquietação ela tem algum objetivo, algum resultado...
Marte	É um problema exposto, aberto que a gente tenta trabalhar ele de alguma forma.
Júpiter	[...] é um assunto que envolve opiniões.
Vênus	Uma problematização que tem que ser resolvida... [...] ver a deficiência do lugar, corrigir o solo pra que todas as safras que forem plantadas têm uma boa colheita... [...]
Saturno	Não sabe falar sobre problematização "[...] eu não sei [...]"
Urano	"É um problema...alguma coisa assim, que tem que ser resolvida."
Terra	A gente encontra uma questão que deve ser discutida, e a gente pensa numa solução, uma maneira para resolver.
Netuno	Está relacionado a problema, [...] é aquilo que acontece e eu preciso ter capacidade desuperar.
Plutão	[...] tem um conjunto de pessoas né, que se surgir algum problema ali [...] tem que aparecer algo pra resolver aquela problematização."

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018)

A fala dos sujeitos interage com relativa harmonia, demonstrando alguns posicionamentos marcadamente individualizados na solução das questões problematizadas. As expressões dos sujeitos revelam a crença de que se existe um problema, existe também uma solução. A questão relativa ao aspecto da coletividade colocada por alguns dos participantes é condizente com a perspectiva da ação formativa na EFA Cocais, sendo que todas as atividades são realizadas fomentando a participação coletiva.

Em contato direto com EFA Cocais, como campo de pesquisa onde o objeto do presente estudo se materializou através das entrevistas etnográficas, as vozes dos participantes externaram a trajetória de construção do PE, em conformidade com o entendimento e a compreensão de cada sujeito que se mantém em contato com essa mediação no dia a dia da escola que, de uma forma outra ou de outra, com maior intensidade ou não, existindo o contato com o PE de maneira mais próxima ou distanciada. O fato é que o estudo nos mostrou que essa aproximação existe, bem como a produção de sentido que cada um constrói.

Mercúrio, como diretor da EFA e motivador da construção do PE até sua socialização através da Colocação em Comum, apresenta-nos um sentido dessa mediação pedagógica que, segundo ele, é diferente de todos os outros professores. Para ele, o PE "[...] é bem importante...é um dos temas que acho mais importante delicado, mais interessante de se trabalhar é o PE, né..." (Mercúrio). A ênfase atribuída ao PE por Mercúrio pode estar

relacionada ao seu envolvimento com a coordenação dessa mediação pedagógica em anos anteriores, bem como com sua formação inicial na Pedagogia da Alternância promovida pela UNEFAB em conjunto com AEFAPI antes de chegar à EFA Cocais. Esta fala de Mercúrio introduz a bandeira de sua gestão na escola, ou seja, potencializar as mediações pedagógicas em sua realização concreta, em particular intensificando o PE como mediação principal.

O envolvimento de Mercúrio é tão significativo que ele está sempre atento na Colocação em Comum dos estudantes, estimulando e problematizando acerca dos elementos pontuados no PE. Na Figura 28 percebemos o encerramento dos PEs com os estudantes do terceiro ano em agropecuária.

FIGURA 28- Encerramento das Atividades de PE com estudantes do terceiro ano de Agropecuária

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

No começo da manhã, logo após o café, todos os estudantes se dirigem para o auditório da escola a fim de realizarem um último encontro para encerramento das atividades do PE na EFA Cocais. Motivados pelo diretor da escola, todos são convidados a produzir um painel que represente a EFA Cocais. Todos se envolveram com a dinâmica sob o comando do diretor e o olhar atento de alguns professores que já se encontravam na escola. Com o prosseguimento da atividade que durou toda a manhã, foram transitando outros professores e membros da Associação dos Pais, o presidente que compareceu à EFA, segundo ele, para tratar de assuntos ligados à administração dos projetos que a escola estava pleiteando junto a organizações não governamentais. Este momento significou muito para nossa pesquisa, pois se apresentaram distintas posturas e cenários no ambiente: estudantes que interagiam entre si, o envolvimento do diretor com a condução da dinâmica e a postura passiva dos professores. Pensamos que esses últimos preferiam sempre deixar que o diretor conduzisse da melhor forma possível os trabalhos naquela manhã.

Uma das riquezas do momento foram as respostas dos estudantes em prontidão à questão solicitada pelo diretor. A proposta foi a seguinte: Em uma palavra diga o que significou a EFA em sua vida nestes anos. As respostas foram simples, porém significativas. Algumas bem reservadas e outras que geraram boas gargalhadas da turma. Não cabe ao estudo aqui apresentar todas as respostas, isso poderia incorrer em um desvio de foco do objeto pesquisado. Procuramos sintetizar, dessa maneira, as falas dos estudantes diante da questão suscitada pelo gestor: a EFA em minha vida representou conhecimento/ família/amizade/ superação/aprendizagem/ companheirismo/ compromisso. Essas palavras que representam a síntese da atividade geram agradecimentos pela existência da escola na região, além de representar gratidão dos estudantes.

Ao longo da construção deste tópico procuramos costurar uma colcha de retalhos no sentido figurado, desde conceitos de problematizações até as formas como as falas se encontram e em alguns poucos casos divergem sobre o aspecto problematizador do PE. É extremamente relevante as colocações de todos os participantes sobre o PE, os sentidos atribuídos a esta mediação pedagógica tornaram o trabalho rico de posicionamentos ora convergentes, ora divergente demonstrando a diversidade na unidade que Gimonet (2007) defende.

6 CONCLUSÃO

Neste trabalho podemos perceber, tanto com as entrevista como na observação participante, que os sujeitos envolvidos com a ação educativa na EFA Cocais, de modo geral, se envolvem com a dinamicidade do PE em sua efetividade cotidiana, mesmo que, conforme pontuamos ao longo dos capítulos, este envolvimento não se configure de forma comprometida com os encaminhamentos e diretrizes que os pressupostos teóricos apontam e o próprio movimento do qual a EFA Cocais é parte, o CEFFAs.

Nesta perspectiva, pontuamos que o estudo nos mostrou o PE enquanto dimensão articuladora da realidade das famílias, através de eixos temáticos que condizem com a situação cotidiana dessas famílias, em sua realidade sócio, política, cultural e econômica. A dinamicidade do PE obedece a um fio condutor temático, que inicia com a origem da família e da comunidade seguindo para o viés direcionado para a área produtiva, focando no desenvolvimento e empreendedorismo rural.

O fio condutor que direciona as questões que constituem o PE e que suscitam aos estudantes o ato de pesquisar, é imbuído de intencionalidade problematizadora. Ao entrar em contato direto com a realidade que vivencia através das questões que são construídas pelos próprios jovens, em conformidade com o eixo temático do PE, esses estudantes iniciam um processo de aproximação com o cotidiano no que tange à reflexão sobre determinadas circunstâncias experienciadas por eles em suas famílias e comunidades, que geralmente não encontram oportunidade de observar e pensar sobre as forças sociais, culturais, políticas e econômicas que moldam a tessitura cotidiana da vida das famílias, da comunidade.

Este é um aspecto que percebemos contar com muita vitalidade na escola, a tessitura cotidiana encontra voltada para naturalização do fortalecimento hegemônico do modelo de formação organizado no Plano de Formação. O discurso da ação formativa realizado pelos sujeitos que efetivam o trabalho educativo na EFA encontra-se voltado para a disseminação ideológica de que o modelo da alternância é a melhor alternativa para formação dos jovens que ainda estão no campo. Uma fala consensual da escola, em tornar a Pedagogia da Alternância um caminho acertado para realizar a inserção das problemáticas da realidade das famílias no ambiente escolar, a fim de proporcionar uma ação educativa protagonizada pelas mesmas.

O PE consegue ser o elemento relevante de aproximação reflexiva dos estudantes com sua vivência cotidiana, desafios, lutas, saberes culturais camponeses, políticas públicas

direcionadas ao campo. Estes representam elementos cujo PE facilita o olhar problematizador dos estudantes através das questões que são colocadas para pesquisa na sessão familiar.

Existe uma dinamicidade própria do PE que o articula diretamente com as outras mediações. O envolvimento das outras dimensões nos mostrou durante o estudo que o caráter problematizador não se restringe ao PE, mas é uma condição das outras mediações pedagógicas da alternância, tendo em vista que é no conjunto de todas as mediações pedagógicas da alternância, cada uma com sua especificidade de motivação durante os processos educativos, que a formação vai acontecendo.

Este é um dos pontos que constatamos ser desafiador para EFA Cocais, pois o foco para o PE, as atenções que são colocadas em torno dessa mediação, representam na maioria das vezes, no cotidiano da escola, um esgotamento vivaz das outras mediações. Na escola, o PE é uma mediação que possui status hierárquico entre estudantes, professores e gestão. Este fato nos levou a constatar existir um apego ao PE que pode se configurar como uma busca da escola em justificar a formação em alternância exclusivamente pela realização das questões através do Plano de Estudo, que termina por se configurar com a efetivação da inserção da realidade das famílias no ambiente escolar.

O PE, através das questões que são construídas pelos estudantes referenciadas pelos eixos temáticos presentes no Plano de Formação, documento que constatamos ser a mola mestra para organização do trabalho educativo na EFA Cocais, representa potencial para realizar processos formativos pautados pela realidade dos jovens em seu meio socioprofissional. A observação participante nos possibilitou constatar que realmente os estudantes são protagonistas no processo de construção das questões do PE, seguindo a dinamicidade organizacional da escola, que dispõe de professores para acompanhar este processo de construção dessas questões, havendo por parte destes professores uma facilitação dos eixos temáticos a serem trabalhados pelos estudantes a fim de preparem o PE.

No entanto, o estudo também nos apresentou uma lacuna processual na realização do PE como mediação pedagógica que se dispõe a articular tempo/espaços e saberes distintos, porém imbricados entre si. O ciclo do PE que se inicia com seleção dos eixos temáticos que constituirão as questões a serem construídas e levadas para a sessão familiar pelos estudantes é efetivada, mesmo com algumas fragilidades que consideramos próprias do processo de educação que envolve sujeitos e as complexidades inerentes a estes.

Todavia, espera-se que o PE cumpra com sua função de materializar transformações no meio socioprofissional. Este é um dos princípios que o fundamenta, segundo seu aporte teórico. A lacuna encontra-se justamente na materialização da reflexão ocasionada pelo PE

acerca da realidade das famílias. O PE segue sua trajetória esbarrando, porém, no retorno para comunidade das possíveis soluções ou encaminhamentos que deveriam ocorrer por parte dos estudantes com o auxílio dos professores, como forma de corporificar os resultados do PE debatidos e problematizados na Colocação em Comum, mediação responsável diretamente pela socialização das respostas sistematizadas pelos estudantes na sessão familiar.

Esta ruptura, além de esgotaras possibilidades de possíveis transformações das situações desafiadoras do cotidiano das famílias e da comunidade, nos campos produtivo, social, político econômico, termina também por limitar a dimensão problematizadora do Plano de Estudo, imprimindo-lhe o aspecto estéril, e incumbindo-lhe de caráter burocrático a ser cumprido pelos estudantes com vistas a adquirir nota qualitativa.

A falta da atividade retorno, que é como a escola denomina a devolutiva para comunidade de possíveis ações fruto dos debates e problematizações realizadas pelos estudantes, incorre na quebra do ciclo processual do PE como mediação pedagógica de caráter problematizador. Constatamos que essa mediação possui índole problematizadora da realidade dos estudantes; o PE consegue inserir nos processos formativos, mesmo que não estabeleça relações interdisciplinares com a maioria das disciplinas, sendo esta a intencionalidade principal do Plano de Formação, o PE consegue trabalhar as discussões sobre a realidade dos estudantes em seu meio socioprofissional.

A falta da atividade retorno perspectivada pelo PE, e das possíveis intervenções realizadas pelos estudantes e professores no meio socioprofissional desses estudantes, incide na dificuldade de potencializar o protagonismo dos estudantes com a transformação de suas realidades. Este pode ser um aspecto que possivelmente encontra-se fundamentado na ausência da participação efetiva e significativa dos estudantes na construção do Plano de Formação, documento que rege os processos formativos na escola e que pauta as temáticas da realidade a serem trabalhadas no PE.

A questão da participação na construção do Plano de Formação, onde são selecionadas as temáticas que compõem o PE, se desvelou através da observação participante, no dia a dia da EFA, contar com exclusividade para professores e alguns membros da associação de pais quando convidados. Os estudantes terminam por aguardar os encaminhamentos e as diretrizes com relação ao PE, bem como as outras mediações que serão executadas no cotidiano da escola. Pensamos que um dos exercícios na ação educativa na EFA Cocais que motivaria processos de formação efetivamente pautados no aspecto da postura transformadora da realidade, através do protagonismo dos estudante, seria o envolvimento dos mesmo nos momentos iniciais de seleção dos eixos temáticos a serem desenvolvidos através do PE.

Talvez através deste envolvimento dos estudantes desde a trajetória inicial do PE, ou seja, a seleção dos eixos temáticos baseados na realidade das famílias, os estudantes assumam a condição de protagonistas provocando a transformação em seus contextos socioprofissional, político, cultural e econômico.

Assinalamos também que, no cotidiano da EFA Cocais, no fazer pedagógico, na realização das mediações pedagógicas, mesmo enfrentando ainda alguns desafios, como, por exemplo, o envolvimento significativo dos professores e mesmo de alguns estudantes, a alternância segue em sua dinamicidade. O PE, como parte de um conjunto de mediações pedagógicas, demonstrou na presente pesquisa a sua dimensão problematizadora na medida em que facilita a articulação entre a realidade vivenciada nas/pelas famílias e a ação formativa no ambiente escolar.

Contudo, o PE, bem como as outras mediações, deixam margens para perspectivas de outros estudos, no sentido de significar esse modelo de formação. A Pedagogia da Alternância ainda se configurar com relativo desconhecimento no campo dos estudos científicos educacionais. As mediações pedagógicas da alternância tornam-se um meio para que os saberes constituídos fora do espaço escolar ganhem relevância na ação formativa exercida no interior do ambiente escolar. Esta é praticamente o que diferencia a modalidade da alternância da modalidade regular de ensino a nível de Estado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. In: COHN, Gabriel. Theodor Adorno: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291600439_SOBRE_A_CATEGORIA_DA_MEDIACAO_EM_ADORNO. Acesso em: 06 maio 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425. Acesso em: 04 jul. 2018.

ANDERY, Maria Amélia Pie Abid. Et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 436 p. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/13169_6614.pdf. Acesso em 10 maio 2019

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. HUCITEC. 2005.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Diário Pedagógico**: o uno e o múltiplo das reflexões docentes. Curitiba, PR: CRV, 2016.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica das Escolas Família Agrícola e Alternância**: um estudo intensivo dos processos formativos de monitores. Belo horizonte, 2003. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Porto, 1994.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2 ed. rev. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.257-272.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarcodemaguerez.pdf. Acesso: 23 fev. 2019.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FARIAS, Antônio Soares. A constituição do mundo rural piauiense: os embates políticos entre agricultura familiar agronegócio. *In*: LIMA, Elmo de Souza Lima; SILVA, Ariosto Moura da (Org). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p.41-61.

FERNANDES, Cleudimar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007. 128 p.

FÍGARO, Roseli. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

FINATTO, Roberto Antônio. SALAMONI, Giancarla. **Agricultura Familiar e agroecologia**: perfil da produção de base agroecológica do município de Pelotas/RS. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n2/a12v20n2.pdf. Acesso em 09 dez. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.**Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702 2015 07140384._. Acesso em: 26 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa./Paulo Freire: Paz e Terra. 1996.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GNOATTO, Almir Antonio; RAMOS, Celso Eduardo Pereira; PIACESKI, Enelde Elena; BERNARTT, Maria de Lourdes (Org.). **Pedagogia da Alternância**: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. UTFPR - PATO BRANCO - PR - BRASIL, 2006. Disponível em: http://www.sober.org.br/palestra/5/941.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista.** Escritos selecionados. / Luis Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs.). – 1 ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2017.

LIMA, Elmo de Sousa; SILVA, Ariosto Moura da. (Orgs.). **Diálogos sobre a Educação do Campo**.2. ed. Teresina: EDUFPI, 2014.

MANFIO, Antônio João. **Conscientização e Pedagogia da Alternância**. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância:** Alternância e Desenvolvimento. Salvador, 1999.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Tradução Carlos Alberto Silveira Nello Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZIÈRE, Francine. **Análise do discurso**: história e práticas. São Paulo: Parábola, 2007.

MARTINS, Edson. A escola unitária de Gramsci. Revista Pedagógica. **Ensaios pedagógicos**, v. 7, n. 1, jan/jun 2017. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo6.pdf. Acesso em 06/05/2019.

MESZÁROS, Ivan. **A educação para além do capital**. Traduçãode Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEDEIROS, Lucineide Barros et al. **Educação do campo na fronteira de uma nova política** Teresina: Gráfica Arco Iris LTDA - ME, 2016.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Raimunda Alves. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa [manuscrito] / Raimunda Alves Melo, 2014.

MARX, Karl. **O Capital**. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

MENEZES, Marilia Gabriela de. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Disponível in: http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf. 2014. Acesso em: 11jan. 2019.

NETTO, Mario; LUCENA, Carlos Alberto. **O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola**. Maringá, v. 37, n. 4, p. 371-381, out-dez., 2015. Disponível em: //www.researchgate.net/publication/286489827_O_trabalho_como_principio_educativo_e_a_organizacao_do_trabalho_pedagogico_na_escola Acesso em: 21 jan. 2018.

NOSELLA, Paolo. **Educação do campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2014.

OLIVEIRA, Paulo T. de. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem.** Disponível em:http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPaulo TeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf. 2014. Acesso em 19 jan. 2019.

ORLANDÍ, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Ensino médio rural**: as contradições da formação em alternância. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural, Ufes. 1995.

PISTRAK, Moisés M. **Ensaios sobre a escola politécnica**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Neila Reis Correia. **Educação do Campo e Alternância**: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica. Natal, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas.**Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília**, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SILVA, Maria Oneide Lino; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. **Formação continuada**: desenvolvimento profissional de professores na escola. Curitiba: Appis, 2016.

SILVA, Ariosto Moura da. **A Trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2006.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternâncias ou alternância?. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOBRAL, Karine Martins; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos Santos; ARAÚJO, Raquel Dias (Org.). Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 70, p. 178-196, dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316901275_Gramsci_e_o_trabalho_como_principio_educativo_escola_unitaria_e_a_construcao_da_nova_sociedade. Acesso em: 11 jan. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>. Acesso em: 26 jul. 2018

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber, 2007.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para as escolas do campo**: conhecendo PNLD campo. Disponível em: http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(7).pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

VILLARDI, Marina Lemos.; CYRINO, Eliana Goldfarb; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades. *In*: **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 45-52. Disponível in: http://books.scielo.org/id/dgjm7/pdf/villardi-9788579836626-05.pdf. Acesso em: 11 jan. 2018.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas dos professores. Porto: Porto, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista etnográfica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da entrevista etnográfica realizada com os participantes na pesquisa

- Como você pensa a Pedagogia da Alternância?
- Explique a metodologia do Plano de Estudo desde o Plano de Formação.
- Em que medida o Plano de Estudo se articula com os outros instrumentos?
- Qual a sua opinião sobre a dimensão problematizadora do Plano de Estudo?

APÊNDICE B - Diário de Prática Educativa

"No fundo todos temos a necessidade de DIZER quem somos e o que estamos a FAZER e a necessidade de deixar algo feito, por que esta vida não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade".

José Saramago, 1997

Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas de minha vida.
linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.
Não te procurei, não me procurastes –
íamos sozinhos por estradas diferentes.
indiferentes, cruzamos
passavas com o fardo da vida...
corri ao teu encontro.
sorri. Falamos.
esse dia foi marcado com a pedra branca
da cabeça de um peixe.
e desde então, caminhamos juntos,
pela vida..

Cora Coralina

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPOS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIÁRIO DA PRÁTICA EDUCATIVA

TÍTULO DA PESQUISA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL/PI

ORIENTADORA: PROF.ª DRA. CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL
MESTRANDA: MARIA RAQUEL BARROS LIMA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: INVESTIGAR O PLANO DE ESTUDO, INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, MEDIADOR DE UMA FORMAÇÃO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS E SUA PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA DA REALIDADE.

CARO (A) PROFESSOR (A),

O DIÁRIO DA PRÁTICA EDUCATIVA, ALÉM DE PERMITIR A SISTEMATIZAÇÃO ACERCA DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS, POSSIBILITA A REFLEXÃO NA AÇÃO, COMO SE PROPÕE O MOVIMENTO DA ALTERNÂNCIA NA EFA COCAIS.

Á VISTA DISSO, SOLICITAMOS QUE CONTRIBUA CONOSCO NA CONSTRUÇÃO DA REFERENTE PESQUISA, EXERCITANDO O REGISTRO ACERCA DO SENTIDO QUE O PLANO DE ESTUDO EVOCA EM SUA PRÁTICA COMO FORMADOR NA EFA COCAIS.

AGRADECEMOS IMENSAMENTE SUA COLABORAÇÃO CRUCIAL PARA REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO CIENTÍFICO. COLOCAMOS-NOS A DISPOSIÇÃO PARA ESCLARECIMENTO SOBRE AS POSSÍVEIS DÚVIDAS ACERCA DESSE GÊNERO TEXTUAL, OU QUAISQUER OUTRAS RELACIONADAS A PESQUISA, ATRAVÉS DO CONTATO: (86) 3217 7892/ 3222 0055.

ROTEIRO NORTEADOR PARA ESCRITA DO DIÁRIO

1.IDENTIFICAÇÃO:

ANTES DE INICIAR SUA ESCRITA É NECESSÁRIO QUE SE IDENTIFIQUE

1.1 NOME:

1.2 FORMAÇÃO:

1.3 TEMPO DE INSERÇÃO NA EFA COCAIS:

1.4 ATUAÇÃO NA EFA COCAIS:

2. SUA ESCRITA NO DIÁRIO DE PRÁTICA EDUCATIVA PRECISA OBSERVAR ALGUMAS QUESTÕES QUE NORTEARÃO SUA PRODUÇÃO. ASSIM SENDO, A FIM DE FACILITAR SEU DESEMPENHO, PONTUAMOS OS SEGUINTES PONTOS:

- **ESCREVA COMO É FEITO O PLANO DE ESTUDO NA ALTENANCIA ENTRE AS SESSÕES ESCOLAR E FAMILIAR, OS SUJEITOS ENVOLVIDOS EM AMBOS OS ESPAÇOS E TEMPOS, A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DESSE INSTRUMENTO;**
- **FALE COMO O PLANO DE ESTUDO CONSEGUE MEDIAR A FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS NOS ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES DIFERENCIADOS NA EFA COCAIS;**
- **REGISTRE TAMBÉM, SUA OPINIÃO SOBRE A DIMENSÃO CRÍTICA E PROBLEMATIZADORA QUE O PLANO DE ESTUDO ESTABELECE NOS PROCESSOS FORMATIVOS, TANTO NA FAMÍLIA E COMUNIDADE;**
- **APONTE TAMBÉM, ATRAVÉS DE SUA ESCRITA, DE QUE MANEIRA, AS QUESTÕES LEVANTADAS E PROBLEMATIZADAS NA COLOCAÇÃO EM COMUM, SÃO ARTICULADAS COM AS DISCIPLINAS DA BASE COMUM, TÉCNICA, OS SABERES DA FAMÍLIA E COMUNIDADE;**

2.1

FALE METODOLOGIA, SUA EXPERIÊNCIA COM A CONSTRUÇÃO DESSE INSTRUMENTO NA EFA COCAIS