



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

JULIA LETÍCIA HELMER BRUM

**O PLANO DE ESTUDO NOS CEFFAs - RACEFFAES: DE INSTRUMENTO À
MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.**

Amargosa – BA

2024

JULIA LETÍCIA HELMER BRUM

**O PLANO DE ESTUDO NOS CEFFAs - RACEFFAES: DE INSTRUMENTO À
MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional – em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP). Linha de Pesquisa 1 - Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Alves Feitosa

Amargosa – BA

2024

Brum, Julia Letícia Helmer

B893p O plano de estudo nos CEFFAs - RACEFFAES: de instrumento à método pedagógico da pedagogia da alternância / Julia Letícia Helmer. – Amargosa, BA, 2024.
79 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Alves Feitosa.
Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, 2024.

Bibliografia: p. 71 - 73.

1. Educação do campo. 2. Pedagogia. 3. Ensino-Aprendizagem. I. Feitosa, Débora Alves, (orient.). II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 370.7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA
BAHIA - CFP/UFRB.

Bibliotecário: Diogo E S Lima – CRB-5ª / 2901

JULIA LETÍCIA HELMER BRUM

**O PLANO DE ESTUDO NOS CEFFAs - RACEFFAES: DE INSTRUMENTO À
MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional – em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito ao título de mestre em Educação do Campo.

Aprovada em 19 de março de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Débora Alves Feitosa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

(Orientadora)



Documento assinado digitalmente
DEBORA ALVES FEITOSA
Data: 05/06/2024 10:32:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alex Verdério

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

(Membro interno)



Documento assinado digitalmente
ALEX VERDERIO
Data: 18/07/2024 19:10:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Silvanete Pereira dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo

(Membro externo)



Documento assinado digitalmente
SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS
Data: 23/07/2024 07:06:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

A todas as companheiras e companheiros da RACEFFAES - famílias, estudantes e educadores/as - que constroem esse grande mutirão por uma educação contextualizada, humanizadora, competente e a serviço da emancipação humana e que, nesse processo, se educam com e para a transformação.

AGRADECIMENTOS

Às companheiras e aos companheiros da Educação do Campo, que, na Luta Popular organizada, forjaram e forjam este curso, o Mestrado Profissional em Educação do Campo; e ao programa, seus professores e espaços, pela oportunidade de pensar/fazer e contribuir com o movimento pela educação popular.

A meu pai, Jonadir, e minha mãe, Julia, companhias seguras e afetuosas em minha vida, com quem primeiro aprendi a perceber e me indignar com as injustiças deste mundo, junto deles, minhas irmãs, Jusélia e Jocimar e meu irmão, Jociano, que são para mim repouso e cuidado, e a amiga-irmã, Renata, pela partilha, cuidado e apoio, sempre.

Ao coletivo da Escola Família Agrícola de Boa Esperança e da RACEFFAES, espaço em que me constituo, me transformo e encontro sentido em minha ação no mundo.

À turma 10 do mestrado, Dandara de Palmares, pela parceria e às companheiras da Linha de pesquisa 1, Carolina de Jesus, pela companhia, paciência, apoio e perspicácia de fazer esse caminho mais leve e divertido, à medida que o compartilhamos.

A minha orientadora, Débora, pelas contribuições na construção deste caminho, mas, sobretudo, pela parceria e equilíbrio para trilhá-lo.

A meu amigo, parceiro, companheiro, amor, Chico, que comigo partilha as durezas e belezas do cotidiano, pelo suporte imprescindível para a elaboração deste estudo, pela disposição das muitas reflexões compartilhadas neste processo, este texto também tem muito de nós.

AULA DE VOO

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava Trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.

É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa

(Mauro Iasi)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “O Plano de Estudo nos CEFFAs – RACEFFAES: de instrumento à método pedagógico da Pedagogia da Alternância”, tem como objetivo principal analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem na *práxis* pedagógica da Pedagogia da Alternância, na perspectiva de uma educação emancipatória. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: a) compreender o processo histórico do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância, sobretudo, no Brasil e no Norte do Espírito Santo; b) descrever a sistematização do Plano de Estudo e analisar a relação da concretude do Plano de Estudo nos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) vinculados à Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), com as teorias pedagógicas, buscando fundamentar sua metodologia e identificar suas contribuições e desafios como método no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e tem como metodologia a pesquisa participante, adotamos como procedimentos metodológicos a observação participante, tendo como lócus, a Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança e entrevista semiestruturada com membros da Equipe Pedagógica Regional da RACEFFAES. A análise dos resultados da pesquisa demonstra a importância do Plano de Estudo para a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs/RACEFFAES, aponta sua aproximação com teorias críticas da educação, e verifica seu potencial como método pedagógico da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs/RACEFFAES.

Palavras-chaves: Plano de Estudo; Pedagogia da Alternância; método pedagógico; ensino-aprendizagem; Educação do Campo.

ABSTRACT

This research, entitled “The Study Plan in CEFFAs – RACEFFAES: from instrument to pedagogical method of Alternation Pedagogy”, has as its main objective to analyze the Study Plan as a mediator of the teaching-learning processes in the pedagogical praxis of Alternation Pedagogy, from the perspective of an emancipatory education. Therefore, we list the following as specific objectives: a) understand the historical process of the Study Plan in Alternation Pedagogy, especially in Brazil and in the North of Espírito Santo; b) describe the systematization of the Study Plan and analyze the relationship between the concreteness of the Study Plan in Family Centers for Alternation Training (CEFFAs) linked to the Regional Associations of Family Centers for Training in Alternation of Espírito Santo (RACEFFAES), with the pedagogical theories, seeking to substantiate its methodology and identify its contributions and challenges as a method in the teaching-learning process in school education. This research is qualitative in nature and has participatory research as its methodology. We adopted participant observation as methodological procedures, having as locus the “Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança” and semi-structured interviews with members of the Regional Pedagogical Team of RACEFFAES . The analysis of the research results demonstrates the importance of the Study Plan for Alternation Pedagogy in CEFFAs/RACEFFAES, points out its approach to critical theories of education and verifies its potential as a pedagogical method of Alternation Pedagogy in CEFFAs/RACEFFAES.

Keywords: Study Plan; Alternation Pedagogy; Pedagogical Method; Teaching-learning; Rural Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	18
3 O PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTÓRICO E (RE)SIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA FRANCESA À RACEFFAES	24
4 O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA RACEFFAES.....	38
4.1 O PLANO DE ESTUDO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	39
4.1.1 Os passos do Plano de Estudo: a concretude do método	43
4.1.2 Princípios do Plano de Estudo	58
4.2 DESAFIOS DO PLANO DE ESTUDO NOS CEFFAS	64
5 CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A	74
APÊNDICE B	75
APÊNDICE C	77
ANEXO	79

1 INTRODUÇÃO

O ato da produção do conhecimento não é neutro. Ele está imerso e representa determinada postura e perspectiva frente à realidade. Chego a esta etapa, o mestrado, após percorrer diferentes espaços formativos intencionalizados, bem como, outros, forjados na própria dinâmica profissional e de militância na Educação Popular, sobretudo na Pedagogia da Alternância, no coletivo da RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo). Este percurso forja em mim a compreensão de que todos os processos educativos são desenvolvidos em determinadas condições materiais e históricas, e construídos pela ação dos homens e das mulheres que, sendo sujeitos dessas condições, podem assumir o compromisso com sua manutenção ou transformação.

Desafiar-se nos processos de produção da ciência, compreendida como ferramenta do ser humano para “entender e explicar racionalmente a natureza” (Andery, 2012, p. 13), precisa carregar também uma definição política, que pode estar a serviço da manutenção, da reforma ou da transformação da sociedade. Sabendo-me não ser neutra, busco me construir e contribuir nos processos de transformação da sociedade, compreendendo que estes perpassam por mudanças cotidianas, em diversas dimensões, que, em última instância, precisam colaborar com a superação da sociedade de classes, onde se estruturam os diferentes tipos de exploração e violência que vivenciamos.

A produção desta pesquisa parte de angústias e anseios imersos em minha vivência cotidiana. Sou filha de camponeses do município de Barra de São Francisco – ES e, apesar dos incentivos recebidos, seja pela escola, pelos meios de comunicação ou pelo senso comum, nunca me distanciei do espaço do campo. Era ainda criança quando tive meu primeiro contato com a Pedagogia da Alternância, este se deu quando ingressei como estudante na Escola Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”¹, cursando os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contato ainda não tinha ciência do compromisso político que a escola assume, mas, sem dúvidas, nele já havia a percepção da eficiência desse sistema educativo no processo de formação dos jovens e adolescentes.

Após cursar o Ensino Fundamental na Pedagogia da Alternância, retornei para a escola convencional para realizar o Ensino Médio. Este foi, para mim, um espaço de grandes conflitos, pois foi um ambiente no qual vivenciei um completo distanciamento de minha realidade: apesar

¹ Barra de São Francisco, ES.

de a escola estar em um espaço rural, todos os incentivos estavam voltados à desvalorização do campo como espaço de vida e trabalho. A contradição gerada entre as experiências vivenciadas na Pedagogia da Alternância e, depois, na escola convencional, aliadas à sensibilidade cultivada pelo meu envolvimento com o campo, me despertaram para outras contradições nas quais os povos do campo estavam imersos. Esse despertar me aproximou dos Movimentos Populares do Campo e, mais especificamente, da Pastoral da Juventude Rural, meu primeiro espaço de militância em uma Organização Popular.

Em 2010 fui indicada pela Pastoral da Juventude Rural para o curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. O espaço da graduação foi de grande desenvolvimento e aprofundamento teórico-científico, e uma oportunidade de vivenciar diversas experiências no campo organizativo comunitário e educacional, em diferentes realidades, sejam intencionalizadas pelo currículo da graduação, bem como pela troca de experiências pessoais que compartilhamos. A graduação foi o desabrochar da minha concepção de mundo, a partir da leitura da realidade que esse espaço me proporcionou.

Foi nessa trajetória que me aproximei novamente das experiências desenvolvidas pelos CEFFAs (Centros Familiares de Formação em Alternância) no Norte do Espírito Santo, tendo em vista que se tratava da experiência mais expressiva de organização das escolas do campo que conhecíamos no estado, estando a Pedagogia da Alternância inserida no movimento de Educação do Campo a nível nacional.

No desenvolvimento dos estudos, das análises das práticas desenvolvidas na Pedagogia da Alternância, tive clareza do quanto esta é uma opção efetiva para as crianças, adolescentes e jovens cuja *práxis* está imersa na perspectiva de transformação das relações hegemônicas que se estabelecem na sociedade. Assim, me propus, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisar a Pedagogia da Alternância e os meios que esta utilizava para estabelecer a relação entre prática e teoria.

Durante o processo de construção da pesquisa, tive a oportunidade, em 2013, de ingressar novamente no movimento CEFFA, contribuindo na função de monitora² na Escola

² Monitor/monitora é a terminologia utilizada para representar os educadores do CEFFA. Segundo Nosella (apud Telau, 2015, p. 13), “O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional”.

Família Agrícola de Boa Esperança³, extremo norte do Espírito Santo, onde atuo até hoje. Nesse contato mais próximo com a escola, percebi que meu objeto de pesquisa – até então eu entendia serem os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância – era o Plano de Estudo, desenvolvido em uma abrangência maior do que eu havia vivenciado como estudante. Ele não se restringia mais apenas a um questionário de pesquisa sobre um tema em estudo, mas como o método guia da Alternância.

Desde então, tenho vivenciado, observado, refletido e problematizado, conjuntamente ao coletivo da RACEFFAES, especialmente nas instancias do fórum de coordenadores pedagógicos e a Equipe Pedagógica Regional⁴, o papel que o Plano de Estudo ocupa na Pedagogia da Alternância. As reflexões contínuas desenvolvidas nos espaços formativos da regional apontam o Plano de Estudo como método pedagógico da Pedagogia da Alternância, concebem-no como método que promove o movimento de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica de educação, coerente com a finalidade emancipadora a qual este movimento se propõe, finalidade esta imersa na *práxis* desenvolvida pelos CEFFAs no norte do Espírito Santo (Telau, 2015)

Apesar dessa expressividade para o coletivo da RACEFFAES, pouco se tem sistematizado sobre esse elemento. Nota-se, ainda, que essa concepção se distingue da manifestada e adotada em outros espaços da Pedagogia da Alternância no Brasil, além do fato de não ser percebida nas literaturas tradicionais da Pedagogia da Alternância. Nestas ele é expresso como uma mediação ou instrumento pedagógico cuja função se dá na introdução de um tema de estudo, sendo um roteiro aplicado para que se traga para o estudo dos fenômenos, a sua manifestação na realidade.

Nessa lógica, são consensuais a importância e a centralidade do Plano de Estudo para a completude da Pedagogia da Alternância, todavia, observamos que a hipótese deste como método também já vem sendo experienciada na RACEFFAES, logo, é imprescindível lançarmos uma análise científica acerca do tópico, buscando analisar o significado do Plano de Estudo na promoção de processos de ensino-aprendizagem que tenham como finalidade a transformação

³ Boa Esperança, ES.

⁴ Os monitores se auto-organizam na RACEFFAES através dos setores administrativo, articulação agroecológica e pedagógico, sendo estes os espaços de reflexão, sistematização e articulação das abrangências dos CEFFAs. O fórum de coordenadores pedagógicos reúne os coordenadores pedagógicos de todas as unidades vinculadas a regional, e a Equipe Pedagógica Regional é composta por um representante de cada região e coordenam o fórum.

e não a adaptação dos sujeitos ao mundo, sua efetividade na promoção de um movimento dialógico de desenvolvimento dos conhecimentos e de consciência da realidade.

Essa percepção não é uma inspiração individual: a necessidade de aprofundamento dessa dimensão é uma demanda recorrente na RACEFFAES, que vem sendo tratada no processo de ação-reflexão dos CEFFAs vinculados à regional e que pode ser amplificada com esta oportunidade de pesquisa. Foi nesse contexto de anseios e desafios coletivos que me lancei à possibilidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação do Campo – com a perspectiva de contribuir nessa construção da Pedagogia da Alternância no Norte do Espírito Santo, logo, o produto desta pesquisa também não é um resultado individual, mas fruto de um movimento de elaboração que me ultrapassa, enquanto pesquisadora, e ao qual minha maior contribuição é a sistematização, que almeja apresentar os resultados da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser uma fonte de orientação do método para os CEFFAs.

Nesse contexto, a partir de minha inserção no mestrado, propomos- nos⁵ ao objetivo principal de analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem na *práxis* pedagógica da Pedagogia da Alternância na perspectiva de uma educação emancipatória. Para tanto, iniciamos nossa sistematização pela compreensão do processo histórico do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância, sobretudo, no Brasil e no Norte do espírito Santo e, posteriormente, descrevemos a sistematização do Plano de Estudo e analisamos a relação da concretude deste, nos CEFFAs – RACEFFAES, com as teorias pedagógicas, buscando fundamentar sua metodologia e identificar suas contribuições e desafios como método no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar.

Nosso texto se estrutura na mesma lógica do desenvolvimento da pesquisa: iniciamos com o detalhamento do percurso metodológico adotado; no segundo capítulo, buscamos reconstruir o histórico e (re)significações do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância desde a sua origem na França, mas, com maior enfoque à experiência Brasileira; e, por fim, descrevemos o desenvolvimento do Plano de Estudo nos CEFFAs – RACEFFAES, buscando apontar suas potencialidades e desafios.

Nossa pesquisa aponta para o processo de ressignificação que o Plano de Estudo ganha na experiência de ação-reflexão dos CEFFAs no norte do Espírito Santo, articulados na RACEFFAES. É perceptível a assimilação de teorias críticas da educação ao processo de

⁵ A partir daqui utilizarei a 3ª pessoa do plural, pois a partir da proposta de elaboração da pesquisa as angústias foram compartilhadas e sistematizadas em parceria com minha orientadora Débora Alves Feitosa.

(re)formulação de sua metodologia e que, apesar dos desafios manifestados para sua completude, é evidente o seu potencial de método pedagógico para a Pedagogia da Alternância.

2 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, apresentamos a diretriz metodológica, bem como os procedimentos que orientaram o desenvolvimento de nossa pesquisa, o lócus e os sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi desenvolvida na RACEFFAES, em duas instâncias, na Equipe Pedagógica Regional – EPR, com objetivo de apreender elementos dos aspectos históricos, bem como, a concepção e as elaborações que se tem feito coletivamente à cerca do Plano de Estudo. A EPR coordena e articula os processos de formação e produção das orientações pedagógicas da regional; e na Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança, visando a observar a adoção do Plano de Estudo na prática pedagógica dos CEFFAs, levantando elementos de seu desenvolvimento no cotidiano da escola, que corroboram para a percepção de seus fundamentos.

A abrangência de atuação da regional se dá em dez municípios da região Norte do estado do Espírito Santo, sendo eles: Rio Bananal, Colatina, São Gabriel da Palha, Vila Valério, São Mateus, Jaguaré, Nova Venécia, Barra de São Francisco, Boa Esperança e Montanha. Esses municípios abarcam 07 (sete) Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, vinculadas a mantenedora MEPES, das quais 06 (seis) ofertam Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e 01 (uma) oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental, mais 01 (uma) EFA vinculada à rede municipal de ensino, que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para além, estão filiadas à RACEFFAES, 11 (onze) Escolas Comunitárias Rurais Municipais – ECORM ou Escolas Estaduais Comunitárias Rurais – EECOR, que ofertam o Ensino Fundamental, anos iniciais e/ou finais e que tem como mantenedoras as redes municipais ou a rede estadual de ensino. Somam-se a esse coletivo, 86 (oitenta e seis) escolas municipais, seriadas e multisseriadas, que ofertam Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que não estão diretamente filiadas à regional, mas que recebem orientação pedagógica através das secretarias municipais de educação, que compõem a Equipe Pedagógica Regional da RACEFFAES. Logo, a RACEFFAES articula e/ou orienta um universo de 105 (cento e cinco) escolas, que perpassam por todas as etapas de ensino da Educação Básica e adotam a Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica, orientadas, direta ou indiretamente, pela RACEFFAES.

O objeto desta pesquisa vem sendo construído, refletido e experimentado pelos educadores e educadoras destes CEFFAs, tanto em suas vivências cotidianas nas escolas, quanto

nos espaços de reflexão e produção coletiva da RACEFFAES, instâncias essas nas quais me insiro cotidianamente pelos últimos dez anos, como educadora/monitora em um CEFFA de Ensino Médio, localizado no município de Boa Esperança, extremo norte do estado, e também contribuindo nas articulações coletivas da RACEFFAES. Desse tempo de atuação, me envolvo, a nível regional, nos últimos seis anos, na esfera administrativa, já que assumo a coordenação administrativa⁶ do CEFFA em que atuo e o represento na instância coletiva, mas, especialmente nos últimos três anos, tenho participado dos espaços da EPR e fórum de coordenadores/as pedagógicos/as, por estar envolvida na coordenação de um projeto de pesquisa/formação desenvolvido em parceria entre a RACEFFAES e a Universidade Federal do Espírito Santo.

Esse elemento já nos revela que a interação pesquisadora e campo de pesquisa é intrínseca, o que, ao nosso ver, potencializa a possibilidade de apropriação do objeto em estudo, bem como, de seu contexto. Para além, a pesquisa se desenvolveu com esses sujeitos que atuam nos CEFFAs e que estão imersos no exercício do objeto de pesquisa, essas características são elementares na definição de nosso percurso metodológico.

Adotamos a pesquisa qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), se caracteriza, sobretudo, por: ter como fonte de dados o próprio ambiente natural onde as situações se desenvolvem cotidianamente; ser descritiva, pois prima em compreender os fenômenos em toda a sua riqueza de detalhes; considerar o processo mais importante que o produto ou o resultado desses processos; ter predomínio da indução para que as conclusões possam ser tiradas a partir do agrupamento dos dados em seu percurso; e dar importância ao significado abstraído das diferentes formas de entender e interpretar o sentido das coisas.

Nosso objeto de estudo exige uma vivência com o ambiente habitual de sua ocorrência, valorizando minuciosamente as expressões verbais, gestuais, que se manifestam, tendo em vista, que sua apreensão se dá em uma dimensão com grande peso da subjetividade, já que os processos de ensino – aprendizagem, não podem ser analisados apenas pelos resultados que possam ser medidos ou apresentados empiricamente. Dessa forma, a abordagem qualitativa, através de suas características fundantes, nos oferece um lugar mais seguro para análise e elaboração das sínteses sobre nosso problema de pesquisa.

⁶ Na auto-organização do trabalho em equipe nos CEFFAs nos organizamos em três setores, administrativo, pedagógico e articulação agroecológica, assumindo funções de articulação política e, também, funções operacionais nos mesmos. Os representantes/coordenadores/as de cada setor compõem a coordenação geral da escola, e a coordenação dos setores administrativo e pedagógico, respondem às funções de diretor/a escolar e pedagogo/a, respectivamente, e representa a unidade nas instancias regionais, que também se organiza em setores e equipes de serviço.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa utilizou como referência a pesquisa participante, cujos princípios convergem com a própria proposição do objeto de estudo. A pesquisa participante tem como ponto de partida a realidade concreta, a realidade social que deve ser compreendida e analisada na totalidade de sua estrutura e dinâmica. Na pesquisa participante, as estruturas, fenômenos, organizações que compõem a realidade social devem ser contextualizadas em sua dimensão histórica, articulando-se o conhecimento popular e científico, em vista de uma unidade teoria-prática (Brandão e Borges, 2007, p. 54). Essa opção está baseada no inerente envolvimento dos sujeitos da pesquisa, entre eles, a pesquisadora, no processo constante de fazer/refletir/refazer o objeto pesquisado, não apenas neste momento intencionalizado pelo mestrado, mas em uma vivência cotidiana que o precede. Portanto, o envolvimento já existe, e entendemos que ele não é um limitador, mas, uma oportunidade de analisar cientificamente uma questão que nos toca diretamente enquanto educadores e educadoras⁷ dos CEFFAs.

No decorrer da pesquisa, adotamos mais de um procedimento metodológico a fim de promover esse movimento de levantamento da realidade concreta, contextualização histórica e articulação com o conhecimento científico. Para o levantamento da realidade concreta, foram adotadas duas técnicas de pesquisa. A primeira, a *observação participante*, consiste, para o nosso contexto de pesquisa, assim como define Marconi e Lakatos (2017, p.210), em caráter “natural”, pois, quem se coloca no exercício de observar pertence à comunidade que investiga. Como destacam as próprias autoras, este fato pode dificultar a objetividade da pesquisa, mas, em contrapartida, permite que pesquisador/a e pesquisados/as estejam em condição de compartilhar o mesmo sistema de referências, o que proporciona condições de análises contextualizadas.

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2007, p.70)

O espaço social da pesquisa foi a Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança - EFAEMEP, escola em que atuo como educadora, neste espaço,

⁷ Utilizarei em meu trabalho o termo *educadores/educadoras*, para me referir aos professores e às professoras dos CEFFAs, por esta ser uma opção da própria RACEFFAES. As EFAs, especificamente, adotam o termo monitor/monitora, todavia, a regional, que envolve outros tipos de organização de CEFFAs, não apenas as EFAs, faz a opção pela referência de educador/educadora.

nosso principal objetivo foi observar como se dá a aplicação do Plano de Estudo nas atividades da escola e sua relação com as orientações construídas pela EPR.

A EFAEMEP é uma unidade do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, ela surgiu em 1986, e é a primeira escola do norte do estado a ofertar o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária, como já havia na região outras EFAs que ofertavam o Ensino Fundamental, houve uma articulação regional para a fundação da EFAEMEP, com o objetivo principal de atender os egressos das EFAs de Ensino Fundamental, para que pudessem continuar os estudos na Pedagogia da Alternância.

Com o movimento de expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública – que se dá a partir da década de 1980, e com maior intensidade nos anos 2000, no Norte do estado, especialmente do Ensino Fundamental, como já expomos anteriormente –, as EFAs do MEPES fizeram a transição de atendimento para o Ensino Médio, nesse contexto, a EFAEMEP deixa de ter característica regional e se dedica ao atendimento de estudantes do município de Boa Esperança e suas circunvizinhanças, sobretudo os municípios de São Mateus e Pinheiros. Atualmente, oferta o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, para média de cem estudantes por ano.

A região de abrangência de atendimento da EFAEMEP, que constitui o seu público, é muito diversa, contemplando comunidades remanescentes de quilombos, comunidades tradicionais da agricultura familiar, comunidades de assentamento de trabalhadores rurais Sem-Terra, bairros rurais de trabalhadores e cidades de pequeno e médio porte, com formação de vilas no seu entorno, ocupadas com grande número de famílias de trabalhadores agrícolas diaristas e da agroindústria.

A escola está localizada em uma região marcada por um processo de territorialização por comunidades tradicionais de pessoas escravizadas, após a abolição, e de imigrantes europeus, seguida de um processo de desterritorialização promovida pelo avanço dos grandes projetos econômicos na região norte do Espírito Santo, que produziu um contexto de grande exploração dos trabalhadores e trabalhadoras.

É neste contexto diverso que a EFAEMEP desenvolve um serviço de educação de caráter público⁸, que objetiva a formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade e criar suas condições de vida pessoal e comunitária. A observação se deu por meio de acompanhamento dos momentos em que o uso do Plano de Estudo se dá de forma sistematizada, especialmente

⁸ O MEPES, mantenedora da EFAEMEP, é uma instituição Organização da Sociedade Civil, de caráter filantrópico, que presta serviço público de educação, saúde e assistência social, e estabelece parcerias com o poder público para sua manutenção.

na sua aplicação aos temas geradores, priorizando o primeiro e terceiro ano, considerando que estão em ciclos diferentes de formação, e que na dinâmica de alternância semanal entre sessões e estadias⁹, adotada pela escola, essas turmas estão na mesma sessão e compartilham vivências de auto-organização, estudo, mística, sendo mais viável para uma observação geral, para além da sala de aula, observando o cotidiano geral da escola, buscando perceber a utilização do método nas diversas atividades.

A observação foi realizada no decorrer do segundo semestre de dois mil e vinte e três e sua efetivação se deu após apresentação da proposta de pesquisa e aceite por parte da coordenação geral da escola, composta pela coordenação de cada setor/articulação da escola, sendo eles, pedagógico, agroecológico e administrativo. Como nossa inserção nesse ambiente é orgânica, o processo de observação se deu de forma muito aberta e inerente a própria dinâmica de envolvimento nas atividades, no entanto, com o cuidado de registro e sistematização para posterior análise.

A segunda técnica de levantamento de dados foi a entrevista semiestruturada que, como afirmam Boni e Quaresma (2005, p. 68-8), se caracteriza pela combinação de perguntas abertas e fechadas, permitindo ao entrevistado a possibilidade de expressar de forma mais ampla suas percepções pelo tema de pesquisa, ao mesmo tempo, o/a pesquisador/a pode mediar o diálogo, dando-o maior objetividade e direcionando-o ao tema de interesse.

A entrevista foi realizada com representantes da Equipe Pedagógica Regional da RACEFFAES - EPR. A RACEFFAES está organizada em quatro microrregiões, que reúnem as escolas que estão mais próximas geograficamente. A EPR é composta pelos/as coordenadores/as de cada microrregião, representantes dos setores de Educação do Campo e das escolas multisseriadas dos municípios em que há escolas que adotam a Pedagogia da Alternância vinculadas à regional. Dessa forma, nesse coletivo temos uma representação de todas as etapas de ensino, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio Profissionalizante. Este grupo é responsável pela coordenação do fórum de coordenadoras/es pedagógicas/os, instância que envolve a coordenação pedagógica de todos os CEFFAs e que ativamente discutem e refletem os princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância, bem

⁹ Sessão e estadia referem-se aos tempos/espacos de formação na Pedagogia da Alternância.

Sessão: período escolar que os estudantes permanecem na sede da escola;

Estadia: período escolar que os estudantes permanecem no meio sociofamiliar.

Nos CEFFAs vinculados à RACEFFAES existem diferentes formas de alternância: semanal, diária, de turnos. No caso da EFAEMEP a alternância é semanal, ou seja, durante uma semana os/as estudantes estão em tempo integral na sessão e na semana seguinte, permanecem em estadia.

como coordenam os processos de produção das orientações pedagógicas e formações de monitores básicas e continuada promovidas pela regional.

A entrevista foi realizada com dois membros da EPR, que possuem grande tempo de atuação e que já atuaram em diferentes etapas da educação básica, tanto nas instituições filantrópicas quanto públicas. Ambos participaram do processo de constituição da regional e atuaram diretamente no processo de expansão da Pedagogia da Alternância para a via pública. Os entrevistados estão identificados aqui pelos pseudônimos Verino e Giust¹⁰. Verino tem trinta e seis anos de atuação na Pedagogia da Alternância, é educador das EFAs-MEPES, tendo atuado tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, compôs o setor de Educação do Campo do Município de São Mateus, onde participou da implementação da Pedagogia da Alternância em escolas do campo da rede municipal, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Giust atua a quarenta anos na Pedagogia da Alternância, como monitor das Escolas Famílias Agrícolas, inicialmente na Bahia e posteriormente em diversas escolas do MEPES. Ambos contribuem na equipe pedagógica da RACEFFAES, representando suas microrregiões. A entrevista foi realizada no dia seis de dezembro de dois mil e vinte e três, em um momento único de diálogo com os dois entrevistados. A entrevista foi gravada, com anuência dos colaboradores da pesquisa e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora.

Para além da observação e entrevista, foram realizadas análises de documentos orientadores da EFAEMEP e dos registros históricos do MEPES e da RACEFFAES, foram revistos Relatórios de encontros de formação, Atas de reuniões do fórum de coordenadores pedagógicos, Cartilhas e/ou cadernos produzidos como materiais orientadores ou resultados das formações, essa busca pelos documentos foi essencial para compreender o processo de elaboração da concepção do Plano de Estudo pela RACEFFAES. Esses documentos compõem os arquivos da EFAEMEP e alguns \ foram disponibilizados a partir dos arquivos pessoais dos entrevistados.

Após essa fase de levantamento de dados, buscamos realizar uma análise comparativa entre os elementos destacados na entrevista, na observação e na análise dos documentos, e promover o movimento de refleti-los tomando como referência as teorias críticas da educação

¹⁰ Os pseudônimos fazem referência a dois sujeitos importantes para a luta e construção da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo. Verino Sossai, sindicalista atuante no Norte do Espírito Santo, participou da construção das EFAs na região, assassinado em 1989, em um momento de intensos enfrentamentos com grandes fazendeiros na região. Francisco Giust, foi superintendente geral do MEPES na década de 1980, promoveu e lutou por mudanças na estrutura do movimento, buscando torná-lo democrático, em vista de sua finalidade, morreu em um acidente de carro, no final da década de 1980, quando se deslocava para o Norte do estado, para ações de integração do MEPES.

e sociedade, considerando também que elas estavam apontadas como bases teóricas dos documentos analisados, sendo estas, especialmente a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani e outros conceitos em diálogo. Em nossa proposta de pesquisa, objetivamos estabelecer uma relação mais profunda com a psicologia histórico-cultural, todavia, no decorrer da pesquisa, priorizamos a análise do método em si e não demos conta de chegar ao ponto de estabelecer de forma profícua esta análise.

3 O PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: HISTÓRICO E (RE)SIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA FRANCESA À RACEFFAES

O surgimento da Pedagogia da Alternância se dá na França, na década de 1930, e foi motivado pelo contexto de abandono em que viviam os povos do campo no período entre guerras. A preocupação com a educação dos filhos, com o trabalho e desenvolvimento do meio rural motiva os agricultores na construção de uma possibilidade de acesso à educação escolar para os jovens camponeses da época (Nosella, 2012). Nesse contexto, a dinâmica de se alternar tempos mais extensos nos espaços da família e no centro de formação se torna uma alternativa viável para esse grupo, pois permite o acesso dos jovens ao ensino escolar sem romper com sua presença no meio e, sobretudo, no trabalho familiar.

É importante destacar que a origem da Pedagogia da Alternância está vinculada a movimentos de caráter religioso e sindical, que emergem ainda no final do século XVIII motivados pela precariedade em que vivia a maioria da população francesa. Impulsionadas pelo Catolicismo Social, que tem como marco histórico a “encíclica social *Rerum novarum* (RN) ou “coisas novas”, do papa Leão XIII (1878-1903), quando a Igreja Católica Apostólica Romana assume a questão social como uma prioridade. começaram a surgir organizações que miravam a construção da democracia e, ao mesmo tempo, lutavam contra a expansão do socialismo. É neste contexto que se articula o Sindicato Central de Iniciativa Rural (SCIR), que, por sua vez, estava vinculado ao movimento, “*Le Sillon*”, fundado por Marc Sangnier, no final do século XX. Esses movimentos serão base para o surgimento de desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, tanto na dimensão ideológica quanto material (Andrade, 2017).

Charpantier (1976) destaca que, nessa primeira fase da Pedagogia da Alternância, as energias estavam centradas em fazer com que os estudantes refletissem sobre a realidade, comparando-a ao que estudavam, sobretudo, no que se relacionava à produção agrícola, lembrando que os cursos priorizavam a formação profissional e não eram formais. Concomitantemente, buscava-se também desenvolver a educação da consciência por meio da metodologia da ação católica – VER – JULGAR – AGIR.

Esse método, também chamado de jocista, foi sistematizado por Joseph Léon Cardijn, conforme Castelhana (2007). Cardijn era belga, de uma família operária que se tornou sacerdote e “assumiu o propósito de, como padre, devolver aos seus, a classe operária e aos jovens trabalhadores, tudo o que deles recebeu” (Castelhana, 2007, p. 09). É preso durante o período de invasão da Bélgica pela Alemanha, no estopim da primeira guerra mundial e, durante a

prisão, reorganiza o pensamento, realiza uma leitura atenta da bíblia, e de obras sobre o mundo operário, como a obra de Marx. Após sua soltura, inicia um trabalho junto aos jovens trabalhadores, o que se tornaria, mais tarde, a Juventude Agrária Católica (JOC) e Juventude Sindicalista.

Nesse movimento de articulação e reflexão, elabora a proposta do método VER – JULGAR – AGIR, que buscava promover um movimento de reflexão dos fenômenos vivenciados pelas pessoas, à luz da vida de Cristo, visando a uma transformação verdadeira, por meio de uma união profunda entre a fé professada e a vida concreta, “[...] o método é um espaço de conhecimento e de crescimento integral, gerando, entre os que vivem segundo o método, uma preocupação de conjunto” (Castelhana, 2007, p.43). O mesmo autor afirma ainda que “após o grande congresso de 1935, o método espalha-se e surgem grupos de operários cristãos por toda a Europa, pela América e por outros cantos do Mundo. Esta é uma fase de crescimento e de grande proliferação do método e da JOC” (Castelhana, 2007, p.14)”.

Observamos que o período de efervescência desses movimentos, e também da expansão do método VER-JULGAR-AGIR, coincide com o início e expansão da experiência da Alternância na França, que acontece em Sérignac-Péboudou, através da articulação do sacerdote Abbé Pierre-Joseph Granereau junto a camponeses da região, e que em 1935, começa o primeiro curso que posteriormente culminaria na constituição das Casas Familiares Rurais e que, como o próprio Abbé Granereau relata no livro “O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância (data da publicação)”, buscava uma nova fórmula para a educação dos jovens camponeses, que reunisse o ensino geral, a alternância de trabalho manual e intelectual, autonomia de estudos em casa, colaboração família-escola em uma vinculação orgânica.

Apesar da aparente simplicidade, e ainda sem nenhuma influência acadêmica, a alternância se expandiu pela França e, nesse processo de expansão, acontecem as primeiras sistematizações dessa pedagogia, com a contribuição de estudiosos de educação da época. Charpentier (1976)¹¹ destaca que, então, há a chegada de agrônomos e pedagogos ao movimento da alternância, que se dedicam especialmente a sistematizar formas para que os estudantes possam refletir sobre a realidade técnica e do trabalho. Inicialmente propõem-se estudos da realidade e elaboração de monografias, sugerindo um olhar para as propriedades

¹¹ Magui Charpentier era integrante da APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola) da Argentina. Assessorou, em diversos momentos, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) durante a década de 1970. O texto em questão é um documento produzido especificamente para um destes momentos de formação, que tinha como tema o Plano de Estudo e que se encontra, atualmente, nos arquivos do MEPES e como arquivos pessoais de alguns monitores que participaram destas formações.

agrícolas de fora, essa forma é rejeitada pelas famílias e, a partir de então, se começa a trabalhar uma proposta de analisar e refletir a realidade “por dentro”. Segundo a autora, é nesse momento que se iniciam os ensaios do Plano de Estudo, com a finalidade de que o aluno pudesse descobrir sua própria realidade.

Telau (2015) afirma que uma das contribuições mais expressivas desse contexto é do educador Andre Deffaure, que sistematiza a prática da Pedagogia da Alternância a partir de conhecimentos da pedagogia e da psicologia. Telau (2015) destaca ainda a vinculação de Deffaure com a pedagogia humanista e posteriormente a significativa contribuição de Daniel Chartier para a sistematização da Pedagogia da Alternância.

Nitidamente explicitado pela literatura francesa (Deffaure, 1985/1993; MFR – France – 2014; Marois, 2008) à cerca das MFRs, mas pouco conhecido no Brasil, Deffaure é um estudioso e defensor da pedagogia humanista. [...] Em 1948 Deffaure começa a trabalhar com outra referência pedagógica para o Movimento CEFFA, o professor Daniel Chartier, que o ajudou a perceber, testar e aperfeiçoar o método pedagógico da Pedagogia da Alternância: o Plan D'étude (Plano de Estudo) (1946-1955) e sua instrumentalização, por meio das Fiches Pédagogiques (Fichas Pedagógicas) (1955), a introdução de método da Mise En Commun (Colocação em Comum) (1964-1965) e a construção do Plan De Formation (Plano de formação). (Telau, 2015, p. 20-21).

Consideramos importante destacar esse elemento, pois ele ajuda a identificar as raízes de muitas práticas desenvolvidas pela alternância.

Após o processo de expansão na França, a Pedagogia da Alternância chega à Itália e, posteriormente, se expande também para outros continentes. Charpentier (1976) destaca como um momento crucial para o desenvolvimento do Plano de Estudo a expansão da Pedagogia da Alternância para a África, onde ela chega a pessoas analfabetas e que estavam imersas em problemas socioeconômicos e político-culturais muito mais emergentes que a técnica produtiva, que era o eixo central da experiência francesa. Esse contexto “obrigou a equipe da África e o Jean Charpentier que era o coordenador a pensar novos métodos [...]. Daí se concebeu o Plano de Estudo como uma tomada de consciência da situação e como primeiro passo para uma mudança.” (Charpentier, 1976, p. 12).

Na América Latina, a primeira experiência da Pedagogia da Alternância se deu no Brasil, no estado do Espírito Santo, através do MEPES, na década de 1960, e se desenvolve vinculada às experiências da Itália. Na Argentina, a Pedagogia da Alternância chega no mesmo período, como afirma Nosella (2012), estabelecendo um forte diálogo, sobretudo na reflexão de seus elementos pedagógicos, o qual promove mudanças significativas na dinâmica da Pedagogia da

Alternância, dentre elas, a substituição do “caderno de propriedade” pelo “Plano de Estudo”, como afirma Pessotti (1978).

Na Argentina, o casal Maguí e Jean Charpentier, contribuíram no processo de implementação das EFAs, assessorando e orientando esse movimento. Como mencionado, utilizando como referência um texto de Maguí Charpentier (1976), produzido por ela para uma formação no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, em 1976, Jean Charpentier havia participado ativamente da experiência das EFAs na Europa, bem como contribuído na implementação na África, onde já haviam percebido necessidades de mudanças no enfoque e intencionalidade do trabalho das EFAs.

Na Argentina, é verificada a necessidade de que as EFAs ofertassem uma educação ampla, que não se restringisse às técnicas. Para isso, integra-se o Plano de Estudo a vida social e política, o que era um interesse das equipes de monitoras e monitores, e também dos estudantes adultos. Nesse período, um grande desafio foi a motivação dos estudantes jovens pelo Plano de Estudo, que era demasiadamente pesado e próprio para adultos (Charpentier, 1976). Apesar desses desafios – e lidando com eles, na perspectiva de superá-los – defendeu-se o Plano de Estudo como principal instrumento de análise e reflexão do meio e da própria vida.

No Brasil, além desse diálogo com a experiência Argentina, que se desenvolvia concomitantemente, a Pedagogia da Alternância se aproximou de outras propostas educativas emergentes no contexto de resistência à ditadura militar, que se estabelecia naquele momento no país. Ressaltamos que alguns estudos realizados sobre a história da Pedagogia da Alternância no Brasil, afirmam que esta “não surge como uma forma de resposta a ditadura, como movimento instituído, mas, como resposta aos efeitos perversos provocados por ela na vida do trabalhador rural” (Andrade, 2017, p. 34), ou seja, mantém o mesmo caráter reformista com que se expandiu pela França e Itália. Todavia, também: “[..]estabeleceu um diálogo mais efetivo com as ideias da Educação Popular, originadas na Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, e na perspectiva de organização do trabalho pedagógico, de Celéstin Freinet. (Silva, 2009, p. 191)”.

No Centro de Formação e reflexão do MEPES, bem como, nas próprias EFAs havia pessoas que tinham proximidade com as obras que sustentavam essas propostas de educação, com presença muito forte da Teologia da Libertação, e que se inseriam em movimentos que denunciavam e resistiam à ditadura militar. No entanto, existiam divergências entre quem coordenava o centro de formação, a base do movimento (monitores, monitoras e famílias) e a direção e junta diretora do MEPES, instâncias deliberativas da organização.

Esses conflitos são analisados por Moreira (2008), que destaca dois elementos significativos para tal acirramento. O primeiro é que a direção do MEPES imputava as EFAs um serviço de caráter religioso, o que, muitas vezes, contribuiu para sua aceitação e possibilidade de implementação em outras regiões do Espírito Santo, mas, ao mesmo tempo limitava a possibilidade de sua afirmação como um serviço de educação geral e emancipadora e, para além, destaca a postura autoritária da direção, estabelecendo uma relação cúpula-base contrária ao marco teórico das EFAs que vinha sendo construído na história do MEPES, no que tange à dimensão da participação. Não adentraremos nessa discussão¹², mas destacamos esse fato, pois o acirramento desses conflitos configura uma fissura na organicidade e na prática educativa das EFAs localizadas no Sul e no Norte do estado do Espírito Santo, o que nos ajuda a localizar a experiência que analisamos no escopo desta pesquisa.

No Norte do Espírito Santo, as EFAs se aproximam e dialogam com organizações e movimentos de caráter popular, especialmente a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, cujas mobilizações eram intensas nesse território, marcado pelos conflitos agrários de camponeses e quilombolas com os grandes projetos econômicos que se instalavam nesse espaço, esse diálogo contribui na sua definição político-pedagógica. Nesse contexto, as famílias e organizações sociais, juntamente aos monitores e monitoras, constituem a possibilidade de expansão da Pedagogia da Alternância nesse território, e passam a defender que esta se consolide pela via pública, entendendo ser essa uma bandeira de luta.

Como afirma Menezes (2013), o município de Jaguaré é pioneiro nessa experiência, constituindo, ainda na década de 1980, três Escolas Comunitárias Rurais Municipais – ECORMs, possíveis graças a mobilização popular, que, naquele momento, se organiza em vista de garantir na gestão política do município uma representação da base, e que entre suas pautas estava a Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica para as escolas do Campo, embasada nas experiências das EFAs. Nesse mesmo movimento, ainda na década de 1980, a Pedagogia da Alternância é adotada também nas escolas de Assentamentos do MST, que se afirmavam nesse período no território.

Esse movimento se consolida nessas diferentes frentes de luta: inicialmente, o questionamento à forma de organização do MEPES; junto a isso, o processo de expansão pela via pública, que inspira outros municípios da região Norte; e, para além, o momento histórico da própria organização nacional das experiências em Pedagogia da Alternância, que, no final

¹² Sobre este tema, consultar Moreira (2009), Menezes (2013) e Rodrigues (2019).

da década de 1990, orienta a constituição das regionais. Uma ação marcante nesse contexto é a realização de uma grande assembleia de todas as escolas que adotavam a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (com exceção das escolas de assentamento), em que se definem as bandeiras de Luta do movimento, a saber: “A organização que queremos”, com participação ampla e democrática; “A escola que queremos” – Pedagogia da Alternância; e “O campo que queremos” – a Agroecologia. Nesse espaço se constitui um Conselho Regional das Escolas em Pedagogia da Alternância como uma primeira iniciativa a constituição da Regional, a qual naquele momento, entendia-se que deveria ser o próprio MEPES. No entanto, como afirmam Verino e Giust¹³, a direção do MEPES demonstra resistência em assumir a função de regional, que estivesse submetida a um conselho constituído a partir das escolas e que contemplasse também a articulação das escolas públicas, essas tensões culminam na constituição da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância – RACEFFAES, no ano de 2003.

Como afirma Rodrigues (2019), a constituição da RACEFFAES é um marco importante do posicionamento político dos Centros Familiares de Formação em Alternância no Norte do Espírito Santo. Ao tratar desse fenômeno, ele afirma que:

[...] a organização instituída pelos camponeses assegurou suas ações marcadas nos debates da Educação do Campo, um projeto de formação inicial e continuada dos educadores, ambicionando novas práticas educativas, orientadas pelas reflexões dos demais Movimentos de Educação Popular do Brasil. [...] A RACEFFAES buscou sistematizar orientações pedagógicas para os CEFFAs, tendo a participação de educadores e agricultores na sistemática, num cenário de inclusão da Pedagogia da Alternância em um novo contexto social e político do Brasil e do Espírito Santo, buscando manter a fidelidade dos princípios pedagógicos, mas tensionando essas convicções originais à nova realidade do campo. (Rodrigues, 2019, p. 164).

Rodrigues (2019) destaca ainda outro elemento importante para essa definição: a inserção do movimento CEFFA no movimento de Educação do Campo. O Movimento de Educação do Campo no Brasil é uma articulação protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, como afirma Caldart (2012), que se constitui como espaço de reivindicação e sistematização de um projeto de educação pública articulada aos interesses da classe trabalhadora, considerando as especificidades do campo do Brasil, gestada na década de 1990, a partir da construção e realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Desde então, o Movimento de Educação do Campo tem debatido e

¹³ Colaboradores da pesquisa (06/12/2023).

pautado o direito a educação pública, desde a educação infantil a universidade, contextualizada e comprometida com o projeto de sociedade da classe trabalhadora.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem 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 tem 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 Pedagogia da Alternância é, em sua gênese, na França, pensada para atender a uma necessidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que tinham seu acesso a escola negado. Sua chegada no Brasil vincula-se a esta mesma finalidade: criar as condições de acesso dos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras agrícolas à educação, especialmente, técnica, em vista de melhorar as condições de vida e trabalho, sobretudo, dos imigrantes italianos que recentemente haviam se firmado em terras capixabas. Mas seu encontro com o contexto político-social do Brasil promove novas perspectivas, nesse processo, a inserção da Pedagogia da Alternância no movimento de Educação do Campo é um marco que contribui para a afirmação da sua vinculação a um projeto emancipador de sociedade.

Esse recorte histórico é importante, pois viabiliza a compreensão de porque o Plano de Estudo, bem como, a finalidade da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia pedagógica foram ganhando perspectivas diferentes, e como o Plano de Estudo se afirma na experiência da RACEFFAES.

Como mencionamos, Pessotti (1978) destaca que uma das mudanças que a experiência da Pedagogia da Alternância praticada no MEPES absorve da relação com a APEFA (Argentina) é a substituição do “Caderno de propriedade” pelo Plano de Estudo como instrumento essencial da alternância. A autora afirma que:

Nos seus aspectos metodológicos, a Escola Família utiliza o Plano de Estudo como instrumento básico de ligação entre a escola e o meio rural. É através da conjugação das atividades sugeridas pelo Plano de Estudo que a escola consegue direcionar as disciplinas que compõem o seu currículo para a realidade do meio rural, sem, no entanto, perder a característica de universalidade dos conteúdos programáticos preconizados pela educação geral. (Pessotti, 1978, p. 149).

A partir da pesquisa realizada pela autora, que envolveu três EFAs do MEPES, a saber: Rio Novo do Sul, localizada na região sul do estado, Bley e Km 41, localizadas no Norte, entende-se que o Plano de Estudo é o principal instrumento da Pedagogia da Alternância.

Apesar disso, destaca que, naquele momento, a EFA de Rio Novo do Sul havia deixado de desenvolver o mesmo, enquanto nas EFAs do Bley e Km 41, davam ênfase e priorizavam-no como elemento indispensável da prática pedagógica. Ele se caracterizava como um roteiro de perguntas, cuja definição do tema era feita junto aos estudantes todas as sessões e, após a definição, era construído o roteiro, que devia ser respondido junto às famílias e aos vizinhos na estadia, para ser socializado no coletivo no retorno a escola, para deles serem retirados pontos para aprofundamento.

A autora destaca, com base nos dados levantados pela pesquisa, que o sucesso do Plano de Estudo nas EFAs do Bley e Km 41, se dava especialmente pela expressão oral dos estudantes, que facilitava o diálogo e interação na família e comunidade, e a linguagem dos roteiros, que estava acessível e promovia bom diálogo com os agricultores e agricultoras.

Um registro importante nesse mesmo período é uma sistematização elaborada pelo então monitor, Bruno Daniel, da experiência do Plano de Estudo na EFA Bley, uma das escolas pesquisadas por Pessotti (1978), como ele relata na introdução do material, trata-se do “relatório de uma tentativa de aplicação do PE durante os anos de 1975/76 na EFA Bley”, solicitada pelo próprio MEPES. Em sua avaliação, essa experiência dava sinais de que o Plano de Estudo funcionava e poderia funcionar ainda melhor, sendo uma boa perspectiva para o trabalho das EFAs.

Nesse registro, há uma descrição detalhada do desenvolvimento do Plano de Estudo, que era o roteiro de observação e entrevista desenvolvidos em todas as estadias pelos estudantes. Daniel (1977) destaca como principal relevância do Plano de Estudo a possibilidade de que o/a estudante concentre seu interesse em sua “própria vida”, conheça a sua realidade, faça leitura crítica sobre ela, tomando consciência. Elenca como principais desafios a inserção orgânica do PE ao currículo, e a condição de unidade da equipe de trabalho para desenvolvê-lo, destacando que:

O PE não é só um problema de metodologia, isto é, não é suficiente saber usar corretamente as técnicas apropriadas para se conseguir bons resultados. As técnicas são indispensáveis, mas, não são suficientes. Junto com um bom conhecimento de metodologia precisa também uma certa mentalidade, uma certa sensibilidade, uma certa maneira de encarar a vida e a escola. (Daniel, 1977, p. 11)

Observando a descrição feita por Daniel (1977), percebemos a preocupação e centralidade do Plano de Estudo no trabalho da EFA Bley, como destaca Pessotti (1978). A pesquisa de Pessotti (1978) é a segunda realizada sobre a experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, a primeira é a pesquisa de mestrado de Paolo Nosella, defendida em 1977. Nesta, o autor

apresenta uma sistematização detalhada da experiência das EFAs do MEPES, das quais ele participou e contribuiu ativamente na implementação, destacando também os marcos de sistematização da prática pedagógica desenvolvida até ali. Ele destaca o Plano Pedagógico das escolas e seus elementos principais, entendendo que o Plano de Estudo é um instrumento organicamente relacionado à alternância, sendo ele a “pedagogicização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões e as conclusões” (Nosella, 1977, p. 86).

Ao fazer a análise, o autor reafirma que o Plano de Estudo é a especificidade metodológica da alternância, mas, identifica certo desânimo no desenvolvimento do mesmo, e aponta como principal motivo, “muita preocupação com o currículo formal (oficial) e carga horária, não sabendo a que dar mais importância. A EFA está perdendo sua característica e se tornando um ginásio” (Nosella, 1977, p. 123).

Apesar de apresentar desafios, o Plano de Estudo esteve presente em toda a experiência das EFAs, especialmente no Norte do Espírito Santo, onde o contexto de atuação das escolas aliado ao posicionamento das equipes de monitores e monitoras davam fôlego ao seu desenvolvimento. Fávero (1994), que atuou como monitor das EFAs, ao realizar um curso de especialização no Instituto de Capacitação de Monitores da APEFA, estuda o Plano de Estudo chamado, na Argentina, de Plano de Búsqueda, a partir do lócus da EFA de Vinhático, localizada no norte do Espírito Santo. Ele afirma que a Pedagogia da Alternância é uma “continuidade de formação dentro da descontinuidade nas atividades” (Fávero, 1994, p.02) e o que proporciona esse movimento de continuidade na descontinuidade, ou seja, que opera a integração da sessão e estadia é o instrumento do Plano de Búsqueda.

Nesse trabalho, Fávero retoma um esquema proposto por Charpantier (1976), na assessoria feita no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, como uma orientação de passos para elaboração dos roteiros de Plano de Estudo, relatando como eram adotados na EFA de Vinhático na elaboração dos roteiros de pesquisa semanal, sendo eles: motivação – fato concreto – análises – comparação – reflexão ou ideia geral, e destacando a imprescindibilidade desses elementos para que o instrumento alcançasse seu objetivo. Sobre esses passos, o autor afirma que se trata de “[..] um esquema que está muito perto da investigação científica e por isso desenvolve a inteligência do jovem aluno que irá investigar e, pouco a pouco, aprende a pesquisar com rigor. Este método é o que deve ser utilizado na elaboração do questionário (Fávero, 1994, p. 07)”.

Nesses relatos, é possível perceber que o Plano de Estudo era entendido como um instrumento aplicado ao desenvolvimento de um tema específico, que buscava extrair informações da realidade para que fossem ponto de partida do estudo. Nessa lógica, os autores já afirmam que ele era central na Pedagogia da Alternância, e que possuía grande potencial conscientizador, tendo em vista, permitir que os sujeitos partissem da realidade, e pudessem ter um olhar para a totalidade a partir dos estudos.

Em algumas das principais literaturas da Pedagogia da Alternância no Brasil, o Plano de Estudo é abordado como instrumento ou mediação pedagógica. Gimonet (2007), em uma das principais referências utilizadas no Brasil, posiciona o Plano de Estudo ligado diretamente ao Caderno da Realidade, e o descreve como “instrumento de pesquisa ou guia de trabalho” (p.35), sempre aplicado a um tema de estudo do currículo. Justino e Begnami (2023) o definem como uma “pesquisa da realidade a partir de um tema gerador. Articula e organiza as sequências de Alternâncias, integra os espaços e tempos, contribui no compartilhamento de saberes e na integração das áreas do conhecimento” (p. 68). Elencamos esses dois textos como referências, que expressam uma síntese da concepção presente na maioria dos estudos e sistematizações no Brasil.

No norte do Espírito Santo, como resultado dos conflitos internos entre as unidades e a direção do MEPES, e com a realidade das escolas públicas – que eram assessoradas, em sua maioria, por monitores e monitoras das EFAs – estabeleceu-se um movimento coletivo de reflexão da *práxis* pedagógica da Pedagogia da Alternância. Após a constituição da RACEFFAES, isso se consolida, e é nesses espaços que o Plano de Estudo se aprimora como “o método que orienta toda a formação da Pedagogia da Alternância. [...] o PE é o engate; tem a função de ligar os tempos na *práxis*.” (RACEFFAES, 2011, p. 07).

É importante destacar que o trabalho da RACEFFAES é em mutirão, sua organicidade promove o movimento de reflexão a partir das práticas desenvolvidas e a (re)sistematização delas, feita pelos próprios operadores, que são os educadores e educadoras. Para tanto, uma ação notável é a formação continuada promovida na regional, que envolve os educadores e educadoras de todos os CEFFAs vinculados à RACEFFAES, a própria formação se dá baseada nos princípios e práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância e se concretiza com duas “sessões” durante o ano, que são dois encontros regionais, com todo coletivo que tem duração de dois ou três dias e atividades de “estadia”, que ocorrem antes e após o encontro e envolvem desde os estudos do tema, realização dos Planos de Estudo para o encontro até a organização

das atividades de auto-organização para a realização do encontro, que são tocadas em cada CEFFA ou microrregião.

Os temas dos encontros são debatidos pelo fórum de coordenadores/as pedagógicos/as, e partem das necessidades que emergem do cotidiano dos CEFFAs. Nesse espaço, é feito o movimento de reflexão e direcionamentos gerais, que passam a ser detalhados, sistematizados pelas instâncias da equipe pedagógica regional ou outra instância responsável, de acordo com a organicidade. Dessa forma, os encontros são expressão dos temas latentes e ao mesmo tempo, produzem sínteses importantes das concepções da Pedagogia da Alternância e de suas práticas pedagógicas na RACEFFAES.

O Plano de Estudo está presente em todos os encontros regionais, mas, em alguns momentos, ele foi o tema central da formação. Destacamos especialmente o “III Encontro Regional de Formação Pedagógica dos Monitores e Monitoras dos CEFFAs da RACEFFAES”, que aconteceu no ano de 2004, na EFA de Marilândia, e teve como tema “O Plano de Estudo e os ciclos”. No relatório do encontro, há uma extensa fundamentação do Plano de Estudo e sua importância como meio de pesquisa científica e participativa, que tem como objetivo aproximar as pessoas dos fenômenos naturais e humanos, e o referencial como um método dialético, inspirado no método VER – JULGAR – AGIR e na metodologia científica. Nas conclusões e encaminhamentos do encontro registra-se a possibilidade e necessidade de utilizá-lo como “prática constante em todas as atividades do CEFFA”. Esse marco também é citado por Verino e Giust¹⁴ como o momento em que é lançado o desafio para que todas as escolas buscassem garantir o Plano de Estudo como método guia, utilizando-o em todas as atividades do CEFFA.

Outro momento importante de reflexão sobre o Plano de Estudo é o VII encontro, que aconteceu no ano de 2006, com o tema “Contribuições da dialética na dinâmica da Pedagogia da Alternância”, com assessoria do Professor Paolo Nosella, onde, ao final do encontro, os grupos destacaram como constatação, referindo-se ao Plano de Estudo, que o “método da Pedagogia da Alternância é dialético” (RACEFFAES, 2006, p. 14).

No XII Encontro Regional de Educadores e Educadoras dos CEFFAs, que aconteceu no ano de 2008, em um tópico específico onde são sintetizadas as Diretrizes de trabalho para o corrente ano, destaca-se como prioridade para o setor pedagógico “Acelerar a compreensão e prática do PE como método guia, em todas as situações dos CEFFAs” (RACEFFAES, 2008, p. 33). Para além, destacamos o XII encontro, que reflete sobre o papel da educação escolar na sociedade, com assessoria do professor Dermeval Saviani, e o XXV encontro, com o tema “A

¹⁴ Colaboradores da pesquisa (2023).

Metodologia da Educação Popular e o Plano de Estudo nos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância”, com assessoria do professor Antônio Vidal Nunes, como momentos importantes no processo de consolidação do Plano de Estudo.

Verino e Giust¹⁵ salientam que outra iniciativa marcante na regional são os **Planos de Estudos Coletivos**, uma experiência inédita realizada pela RACEFFAES que envolve todas as etapas de ensino de todos os CEFFAs, construindo um movimento de reflexão do método ao mesmo tempo em que ele era aplicado no estudo de um tema emergente na realidade. Essa proposta tem sua gênese em uma vivência realizada no CEFFA de Vinhático, localizado no extremo-norte do Espírito Santo, que durante um período de estiagem estendida, no final da década de 1990, realiza um Plano de Estudo sobre o tema, envolvendo todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Inspirada nessa experiência, a RACEFFAES se propõe a realizar um movimento de pesquisa e reflexão através do Plano de Estudo, envolvendo todos os CEFFAs, o primeiro deles teve como tema **ALCA**, decorrente do debate que estava sendo feito pela Via Campesina, em nível de América do Sul sobre a criação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA); o segundo foi o PE “Semente: patrimônio da humanidade e dos camponeses”; o terceiro é o PE “Solo e água”, e o quarto e último com o tema “Cuidando dos bens da natureza e produzindo vida por meio da agroecologia”.

Os Planos de Estudo coletivos envolvem educadores e educadoras, estudantes, famílias e comunidades em vista de um grande mutirão de diagnóstico, estudo e reflexão de temas emergentes na realidade e, ao mesmo tempo, são espaço de exercício e aprofundamento do método, sobretudo para os/as educadores/as. Esse objetivo ficou claro no XXVIII Encontro Regional, no ano de 2016, que teve como tema “O método do Plano de Estudo como instrumento da práxis agroecológica”, e se dá em preparação ao quarto PE Coletivo, onde é feita uma exposição pela Equipe Pedagógica Regional, com o histórico dos PEs Coletivos e é ressaltada a importância destes para que as equipes de trabalho dos CEFFAs mantenham o movimento de reflexão e aprimoramento do método.

Esse processo de reflexão tem repercutido nas elaborações dos companheiros e companheiras na RACEFFAES. Telau (2015), ao estudar a compreensão dos processos de ensino – aprendizagem dos educadores da Pedagogia da Alternância, afirma que o Plano de Estudo é o “método guia da Pedagogia da Alternância. [...] enquanto método consiste em

¹⁵ Colaboradores da pesquisa (2023).

orientar que todo cotidiano e as atividades sejam pensados e consolidados de forma dialética (Telau, 2015, p. 37)”.

Na análise realizada nos relatórios dos encontros regionais, é considerável, para além do tratamento específico do Plano de Estudo, o caminho de definição teórico-metodológica que a RACEFFAES vai construindo em seu percurso histórico. É recorrente, na manifestação dos desafios apresentados pelos CEFFAs¹⁶, a necessidade de aprimoramento das práticas da Pedagogia da Alternância na perspectiva de uma educação crítica emancipadora. Nesse caminho, tratam de temas que refletem a relação da mesma com a Educação Popular, Educação do Campo, dialética, Pedagogia Histórico-Crítica, práxis, agroecologia, dentre outros. Esse movimento de reflexão registrado nos arquivos dos encontros de formação continuada, revelam o processo de afirmação do objetivo da Pedagogia da Alternância na RACEFFAES, como a promoção de uma educação crítica, que contribua no processo de transformação da realidade, inserida em um projeto de caráter popular, que prima pela emancipação dos homens e mulheres, junto à classe trabalhadora.

Se temos por finalidade a promoção de processos pedagógicos comprometidos com a emancipação, precisamos desenvolver métodos coerentes com esta perspectiva, que intencionalizem o cotidiano da escola nesta perspectiva, como nos afirma Luckesi (1994, p.30-31)

A educação é um típico "que-fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos

É nessa preocupação de afirmação de pressupostos que orientam o caminho da educação, que se localiza o Plano de Estudo. A Pedagogia da Alternância, estratégia adotada pelos CEFFAs, especialmente vinculados à RACEFFAES, assume o compromisso com a educação emancipadora, que se articula junto as lutas populares pela transformação da sociedade, através da promoção da conscientização que emerge da leitura crítica do mundo, e coloca como cerne deste movimento o Plano de Estudo.

¹⁶ Os encontros regionais são sempre precedidos pela realização de um **Plano de Estudo**, respondido na equipe de cada CEFFA, que busca trazer os elementos vivenciados e refletidos sobre o tema do encontro no cotidiano da escola.

4 O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA RACEFFAES

Como mencionado anteriormente, o Plano de Estudo está presente desde o início da experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, todavia, nota-se que ele ganha uma nova compreensão e dimensão nos CEFFAs no Norte do Espírito Santo, fruto de sua *práxis* território, cuja constante ação/reflexão a consolida como método pedagógico da alternância. Esse processo de consolidação ocorre no diálogo com diversas teorias críticas da educação, que se desenvolviam no Brasil. Buscaremos, neste capítulo, apresentar como se concretiza o Plano de Estudo nos CEFFAs, analisando-o como método dos processos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, a partir das orientações da RACEFFAES, a observação participativa realizada nesta pesquisa e a entrevista como referências.

O Plano de Estudo é compreendido em duas dimensões nos CEFFAs vinculados a RACEFFAES. A primeira é de um instrumento pedagógico¹⁷ que mantém o objetivo e metodologia proposta desde as primeiras sistematizações da Pedagogia da Alternância. Essa mediação é um roteiro de questionamentos, produzido e, posteriormente, desenvolvido pelos sujeitos em formação, que introduz o estudo de um fenômeno, e que tem por objetivo expressar como este fenômeno se manifesta na realidade, como as pessoas o interpretam, para que, a partir daí, ele possa ser problematizado e refletido.

A outra dimensão é a compreensão de que o Plano de Estudo é de método guia, que orienta todos os processos de ensino-aprendizagem estabelecidos na Alternância, sejam eles previstos no plano de curso, sejam atividades de formação das famílias, educadores e educadoras, na organização de um momento de estudo de uma disciplina, na resolução de um problema manifestado no cotidiano dos estudantes ou em qualquer outro, o que deve guiar o processo, são os passos do Plano de Estudo. Essa “homonímia” não é acaso, mas fruto do processo histórico de (re)significação do Plano de Estudo nos CEFFAs, antes adotado exclusivamente no estudo das áreas do conhecimento, e aplicado em forma de roteiro, ele vai sendo compreendido como possibilidade de desenvolvimento em todo o cotidiano, na perspectiva de método.

¹⁷ Tem-se adotado o termo “mediação pedagógica” em substituição aos “instrumentos pedagógicos” da Pedagogia da Alternância, entendendo que o termo instrumento remete a uma perspectiva tecnicista, bancária, que não corresponde a perspectiva da Pedagogia da Alternância, como afirma Gerke (2011). A RACEFFAES também tem aderido a esta mudança, que consideramos pertinente. Aqui, mantemos o termo instrumento para facilitar a compreensão, quando nos referimos ao roteiro de entrevista e não à dimensão de método que debatemos neste trabalho.

Nos deteremos, neste primeiro momento, a compreendê-lo na dimensão de método, e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância, tendo ciência que ele está a serviço da finalidade da educação assumida por essa pedagogia nos CEFFAs/RACEFFAES, e que se firma em um diálogo contante com teorias críticas da educação.

4.1 O PLANO DE ESTUDO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Esse processo de reflexão (re)significa o Plano de Estudo, em um movimento contante e dialético, entre ação – reflexão – ação. Nesse processo, como antes mencionado, algumas teorias dão base para esse movimento, entre as quais se destacam a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani e – com menor difusão coletiva, mas com muita força entre alguns companheiros e companheiras que têm maior contato com essa perspectiva – a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, bem como, outras formulações teóricas que sustentam estas teorias.

Destacamos, a princípio, diretrizes dessas teorias fundantes para o Plano de Estudo, enquanto método, para a Pedagogia da Alternância da RACEFFAES, e também como referência em nossa leitura enquanto pesquisadoras. A primeira, que consideramos indispensável, é a compreensão de que todos os processos educativos se desenvolvem em determinado contexto material e histórico, e são sujeitos destes as mulheres e homens, que podem, através de suas reflexões - ações no mundo, assumir o compromisso com sua transformação ou manutenção.

A educação é um espaço singular para desencadear o desenvolvimento da consciência. Gramsci (2010) nos alerta sobre como a cultura se constrói a partir dos grupos que dominam as forças produtivas de cada época e como a classe trabalhadora deve assumir a construção de um processo contra hegemônico, que tenha como essência a emancipação da humanidade. Apesar da força acumulada pelos dominantes na determinação da cultura, ela pode ser questionada e transformada a partir da reflexão crítica do mundo. Para Gramsci (2010), é preciso que elevemos nossa concepção de mundo e de vida, que é uma concepção genérica, a uma concepção superior, por meio de uma “filosofia da *práxis*”. Ele afirma:

Trata-se de criar uma filosofia que, tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, *porque ligada à vida prática e já implícita nela*, se torne um senso comum renovado com a coerência e com o vigor das filosofias individuais [...] uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma

atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do senso comum. (Gramsci, 2010, p. 77-78, grifo nosso).

A educação pode ser um campo estratégico importantíssimo para promoção de uma “filosofia da *práxis*”, para possibilitar que essa concepção de mundo “superior” seja comum e arraigada na classe trabalhadora. Gramsci (2010) salienta que uma formação emancipatória demanda uma escola “desinteressada”, que vise à formação humana em suas diferentes dimensões, que permita às crianças e aos jovens, o acesso a todas as possibilidades para “realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade” (Gramsci, 2010, p. 66). A escola deve explorar a potencialidade do senso comum para a elevação da consciência e a explicitação do “bom senso”.

Assim também, Freire (1987) acredita em um processo de conscientização que leve os homens e mulheres a inserir-se no processo histórico como sujeitos e assumir radicalmente a opção pela transformação da realidade concreta. Para Freire (2000), a mudança é uma possibilidade inerente à nossa história e à nossa ação no mundo. “Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negadas, se luta” (Freire, 2000, p.16). Uma educação crítica e libertadora deve assumir a percepção e cultivar radicalmente o sonho da mudança. No entanto, não se pode fazê-lo sem coerência e sem fidelidade às condições materiais e históricas de cada época, tampouco, sem o compromisso e a responsabilidade ética por sua ação no mundo.

Para o educador, todas as ações humanas são políticas. Dessa forma, a neutralidade é impossível. É preciso que a educação escolar seja coerente e ética, que trabalhe com competências e conteúdos, para estimular e dar as condições para que crianças e jovens possam ler o mundo e se comprometerem com a dignidade de todos.

Saviani (1987) corrobora na perspectiva de pensar uma educação emancipadora, que considera os estudantes como sujeitos concretos, imersos em um universo concreto e síntese das relações sociais. Dessa forma, a educação – e sobretudo a escola – não pode ser efetivamente transformadora se não parte da prática social desses sujeitos e lhes proporciona as condições de acessar os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela sua própria classe, que participam dessa produção, bem como seus instrumentos de sistematização apropriados pela classe dominante.

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. (Saviani, 2008, p. 77).

Com isso, pensar a educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora, que promova o movimento de conscientização e de uma concepção superior de mundo, exige a elaboração de métodos de ensino eficazes, que superem a mera transmissão de saberes, mas, que:

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 1987, p. 72).

A perspicuidade do objetivo da Pedagogia da Alternância para a RACEFFAES, é indispensável para compreensão do método, bem como em qualquer pedagogia. Todavia, o caminho de conformação destes não ocorre linearmente e balizada. Ao tratar desse tema, Verino e Giust¹⁸, reafirmam o processo de reflexão a partir da prática do Plano de Estudo, que vai dando o sentido de método pedagógico ao mesmo. Ao serem questionados sobre quando se iniciam as discussões deste enquanto método, ressaltam que, desde as contribuições de Jean Charpantier e Magui Charpantier no centro de formação do MEPES, já se ouvia o termo “método guia”. No entanto, isso não era explorado, e a utilização do Plano de Estudo se dava apenas nos temas do plano de curso. Eles ressaltam que as primeiras experimentações do Plano de Estudo em outras dimensões ocorrem no CEFFA de Vinhático, que começa a adotá-lo para a orientação da auto-organização da vida em grupo, e depois na defesa feita pela organização dos monitores do MEPES, mas, que é na RACEFFAES que esse se firma. Giust¹⁹ entende que,

[...] com a OMEFAM²⁰, foi a organização dos monitores, que reforçou defesa da Pedagogia da Alternância partindo do Plano

¹⁸ Colaboradores da pesquisa (2023).

¹⁹ Colaborador da pesquisa (2023).

²⁰ Organização dos Monitores e Monitoras das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES, que mais tarde passa a ser a Associação dos Monitores e Monitoras das Escolas Famílias Agrícolas do MEPES, que surge como instrumento

de Estudo, aí todas as escolas passaram a praticar o Plano de Estudo.

[...] depois da RACEFFAES foi que a experiência começou a aprimorar, aprimorar a aplicação do método em praticamente todas as situações e sobretudo pela experiência da formação inicial de monitores da RACEFFAES, porque passou a ter esse tema, o Plano de Estudo: método guia, então não podia ter atividade pedagógica sem o Plano de Estudo, formações de família, formação dos estudantes, é claro que até hoje tem monitor que não tem domínio do método, [...], mas o método está presente. Porque a maior precisão do Plano de Estudo é determinar o rumo do pensamento em uma situação concreta, de não ficar fugindo, a situação da família o trabalho da família se for no lado mais político social a organização o funcionamento os aspectos de vivência se for sobre a organização do trabalho vai ser sobre trabalho.

Como afirma Giust²¹, na dimensão de método, o Plano de Estudo passa a ser adotado em todas as atividades pedagógicas, e assim o é, no cotidiano do CEFFA. Todas as ações que devem ser intencionalizadas para a formação, seja o estudo dos fenômenos previstos no currículo, bem como, qualquer diálogo ou outra ação que se estabeleça tendo em vista o processo de ensinar-aprender devem ser orientadas pelo Plano de Estudo. “O método é o caminho que se percorre, que já foi percorrido e que se pode percorrer para realizar um objetivo” (CEPIS)²², um método, na perspectiva da educação conscientizadora e de base dialética, é mais que uma técnica, é um caminho que permite ao sujeito em formação reconhecer-se como produto do processo histórico, assimilar os conhecimentos científicos para conhecer e interpretar a realidade em seu movimento mais real, criando condições para um processo de conscientização.

Buscando efetivar esse movimento, o método do Plano de Estudo é sistematizado, didaticamente em etapas, que dizem respeito às fases de sua concretização, que correspondem aos elementos que promovem as melhores condições para seu desenvolvimento, e em passos, que são a sua essência, ou seja, são o método, fundamentalmente.

Como mencionado, essa sistematização é didática, pois, na dinâmica do cotidiano, as etapas podem acontecer de forma planejada ou espontânea, e os passos nem sempre serão visualizados de forma bem demarcada, pois eles são parte do próprio movimento de relação entre o objetivo-subjetivo, sujeito-objeto, ação-reflexão. Nesse sentido, vamos descrever as etapas e passos do método, mas ressaltando sempre seu desenvolvimento de forma dialética.

de defesa dos direitos dos profissionais, mas, principalmente como defesa da Pedagogia da Alternância nos momentos em que avaliava que o MEPES se afastava de sua função histórica.

²¹ Colaborador da pesquisa (2023).

²² Texto Educação Popular e Movimento Popular, CEPIS, apostila presente no acervo da EFABE.

O ponto fulcral do método são os seus passos: *fato concreto – análise – comparação – reflexão – ideia geral*. Essas terminologias estão presentes nas primeiras orientações acerca da Pedagogia da Alternância no Brasil, como já mencionado no histórico de desenvolvimento do Plano de Estudo, e eram adotados como passos para elaboração do roteiro de entrevista a ser realizado pelos estudantes. Giust²³ relata as influências que assimiladas e que, posteriormente, tencionam o processo de reelaboração do sentido do Plano de Estudo,

[...] o Plano de Estudo quando eles fizeram, era muito baseado na experiência de Paulo Freire, por que a escola não era formal, fazia [roteiro] toda semana, a Pedagogia da Alternância não era escola formal, era uma escola de educação popular, que usava o método VER – JULGAR – AGIR, aprimorado no Plano de Estudo, que trouxe influência dos intelectuais que já tinha conhecimento do método científico.

É importante destacar que, mesmo naquele momento, já havia um diálogo com outras obras que refletiam o sentido e método da educação, sobretudo, com a Educação Popular e, mais especificamente, com Paulo Freire. Como afirmado por Giust, o curso ofertado pelas EFAs nos primeiros anos não era formal, o que proporcionava maior liberdade na articulação da Pedagogia da Alternância. Outro elemento importante destacado nesse fragmento é a relação estabelecida entre o método VER – JULGAR – AGIR, método popular que já influenciava a Pedagogia da Alternância desde a França, alcança grande significado através da Teologia da Libertação na América Latina e chega também as organizações populares, com métodos científicos e pedagógicos que se estabeleciam.

Para Verino²⁴, ao tratar do Plano de Estudo como método guia, a Pedagogia da Alternância assume um método que “é uma manifestação de categoria popular do método, mas de maior profundidade filosófica”, ou seja, a Pedagogia da Alternância busca um método apropriado aos processos de ensino – aprendizagem, que seja propício a educação escolar sistematizada, mas, que mantenha a sua radicalidade de método popular, acessível e a serviço da transformação do mundo.

4.1.1 Os passos do Plano de Estudo: a concretude do método

²³ Colaborador da pesquisa (2023).

²⁴ Colaborador da pesquisa (2023).

A base do Plano de Estudo, sua dinâmica e estrutura, se dá através de seus passos, que buscaremos descrever, salientando os propósitos e sentidos de cada um.

O primeiro passo é o Fato Concreto: corresponde ao levantamento de como determinado fenômeno ou fato acontece na realidade concreta. Esse passo do método é o diagnóstico das situações que os sujeitos conhecem do fenômeno, ajudando a delimitá-las no tempo e espaço e percebendo suas características.

O segundo passo é a Análise: refere-se ao entendimento de que os sujeitos têm do fato concreto. A análise é um passo ainda de compreensão da realidade concreta, que ajuda a identificar como os sujeitos veem essa realidade, suas causas, consequências, vantagens e desvantagens;

Esses passos, fato concreto e análise, buscam suscitar, trazer para o processo educativo sistematizado elementos da realidade vivenciada pelos sujeitos, no que tange ao fenômeno estudado, e à “visão de mundo” desses sujeitos, que sabemos, como afirma Gramsci (2010), tratar-se de uma visão ocasional e desagregada, decorrente de uma concepção de mundo a nós transmitida como senso comum, e que, para sua superação, exige esforço intelectual no sentido de elaborarmos nossa própria concepção de mundo de maneira crítica. Dessa forma, o Plano de Estudo tem como ponto de partida a realidade concreta, ou a prática social, assim como a representação que os sujeitos têm desta. Esses passos se sustentam em duas bases, a primeira, é que a consciência se desenvolve sempre a partir do mundo imediato, e só por meio do contato, da relação que estabelecemos com o mundo “sensível” a nós, que podemos assimilá-lo. Marx (2009, p. 44) afirma que:

A consciência é, pois, desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. A consciência, naturalmente, começa por ser apenas consciência acerca do ambiente sensível *mais imediato* e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo que se vai tornando consciente de si.

A segunda é que, como afirmado por Gramsci (2010), a percepção que temos do concreto é atravessada por concepções de mundo consolidadas social e historicamente. Apesar disso, os seres humanos, como seres cognoscentes, são capazes de problematizar essa concepção e romper a aparência dos fenômenos, compreendendo sua essência. Kosik (1976, p.13) afirma que:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente

pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a concepção dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

O autor salienta que o que se reproduz imediatamente como categorias do “pensamento comum” em determinada *práxis histórica* são diferentes e, muitas vezes, contraditórias à “lei do fenômeno”, à “estrutura da coisa e, portanto, ao seu núcleo interno essencial e ao seu conceito correspondente” (Kosik, 1976, p. 14). Esse conjunto de percepções imediatas, constituídos na relação da objetividade e subjetividade, povoam o cotidiano da vida humana, compõem a pseudoconcreticidade. No imediato, conhecemos apenas determinações limitadas do fenômeno, aquilo que está susceptível aos nossos sentidos, mas é necessário ir além, investigar suas conexões mais íntimas, capturar sua estrutura e dinâmica. O fenômeno, ao mesmo tempo, mostra e esconde sua essência, aquilo que ele é em si, mas fenômeno e essência não podem ser compreendidos isoladamente: a ocultação da essência não é absoluta, por isso, é necessário partir da percepção imediata do fenômeno para compreender sua essência.

Partir da realidade concreta e das concepções que os sujeitos elaboram sobre elas nas relações que nela estabelecem não é uma escolha, mas uma condição para se compreender o mundo. Os homens e mulheres criam a história e, simultaneamente, se fazem seres histórico-sociais através da ação transformadora que exercem sobre a realidade objetiva (Freire, 2013). A produção material é condição primordial para a existência humana, e é a relação com ela que compreende nosso primeiro contato com a elaboração da consciência.

Freire (2013) afirma ainda que a educação tem sentido, pois homens e mulheres são e se reconhecem como seres inacabados e, assim sendo, a educação problematizadora precisa se comprometer com a historicidade dos homens e mulheres, e partir sempre de sua visão de mundo, para problematizá-la. “Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” (Freire, 2013, p. 101).

O passo da análise busca promover o fato de que os sujeitos em formação possam reavivar e analisar os conhecimentos que esses já possuem sobre o fenômeno em estudo, este

conhecimento pode também ser de caráter científico, apreendido em uma outra situação ou fase de desenvolvimento.

É nesse contexto que o Plano de Estudo toma como ponto de partida a realidade, mas, entendendo-a em sua dimensão objetiva e subjetiva.

O terceiro passo é a Comparação: é o momento de estabelecer uma relação entre as diferentes formas sob as quais o fenômeno se manifesta ou se manifestou. É uma comparação no tempo e no espaço, que abre a possibilidade de “desnaturalizar” a realidade e problematizá-la.

Esse passo é fundamental para que os processos de ensino-aprendizagem não sejam apenas uma transmissão ou um discurso sobre o fenômeno em estudo, é preciso, partindo dos fatos da realidade e das concepções e conhecimentos que se tem sobre o fenômeno, questioná-lo, problematizá-lo. Nesse momento, o papel do educador e/ou educadora é fundamental, para contribuir no processo de problematização, como afirmam Freire e Faudez (1985, p. 24): “[...] o que o professor deveria ensinar — porque ele próprio deveria sabê-lo — seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar”, sendo assim, nesse passo, busca-se intensificar as dúvidas, em vista de gerar o conflito e a necessidade de desvelar o fenômeno para além do que já se conhece sobre ele.

Esse passo baseia-se na premissa fundamental de que todo fenômeno é histórico e dialético. Marx (2009) afirma que a base da sociedade, está nas forças de produção e nas relações sociais estabelecidas que se constroem no processo de satisfação das necessidades humanas, que se dá por meio do trabalho e na relação com a natureza.

Freire (2000) atribui a historicidade do mundo e dos homens e mulheres o significado da educação, para ele a mudança é uma possibilidade inerente à nossa história e à nossa ação no mundo, pois, o mundo, “(...) não é necessariamente isso ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. [...] É por isso que não apenas temos histórias, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos” Freire (2000, p. 20).

Sendo a realidade e todos os seus fenômenos históricos e dialéticos, a comparação entre suas manifestações no tempo e no espaço permite desmistificar a concepção de uma verdade absoluta e estanque. Perseguindo esse objetivo, os processos educativos devem, “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como

problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas, no nível da ação”. (Freire, 2013, p. 120).

Outro elemento fundante no passo da comparação é o movimento de tencionar a percepção da relação entre as partes e o todo, levar os sujeitos a refletir que existem outras dimensões que envolvem o fenômeno e despertar para superação da dicotomia entre as partes e o todo, reconhecendo a necessidade de “decomposição do todo” para compreensão da essência do fenômeno, como afirma Kosik (1976), mas, ciente de que é necessário analisar as partes em constante relação com a totalidade, que é a visão do conjunto das relações em que a parte se envolve, na abrangência em que nos dispomos a analisá-la.

O quarto passo do Plano de Estudo é a Reflexão: é o momento de compreender os motivos, o sentido, as causas dos fatos. A reflexão se preocupa com a compreensão e esclarecimento para além do aparente, é a busca pelo entendimento a partir da ciência, buscando compreender os fenômenos em sua dinâmica e estrutura, ou seja, em sua essência;

Esse é um aspecto indispensável no desenvolvimento do Plano de Estudo, a base para a compreensão/explicação dos fenômenos é a ciência, são os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, nas diversas áreas, que devem ser a referência para a elucidação do fenômeno em estudo, entendendo ser esta uma primazia da educação escolar. Como afirma Kosik (1976):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (Kosik, 1976, p. 17).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância, através do Plano de Estudo, consolida sua concepção de escola como espaço de democratização dos conhecimentos científicos que são socialmente produzidos, mas, historicamente apropriados pela classe dominante. Uma escola que valoriza o conteúdo científico, verdadeiramente, não apenas como conceitos e regras abstratas, mas, o conhecimento científico contextualizado na realidade, que é de onde ele emerge, que contribui para compreender a essência dos fenômenos, desvelar as relações do mesmo que se encontram ocultas no pensamento comum, como nos alerta Kosik (1976), que é fruto de uma práxis cotidiana e utilitária.

Essa função da escola é reafirmada por Saviani, ao indicar que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular. (Saviani, 2008, p. 14).

Preconizar a escola como espaço do conhecimento científico, para o próprio autor, não é negar a cultura ou os conhecimentos populares, mas, não se resumir a eles, a escola não pode ser um espaço da mera repetição da *práxis* cotidiana e utilitária. Sobretudo por termos consciência de que esta é mitificada pela ideologia dominante, nesse contexto, o papel fundamental da escola é socializar o conhecimento científico, permitindo interpretar os fenômenos em sua estrutura e movimento mais reais, interpretando, assim, a própria realidade.

Para que esse movimento se estabeleça, o método precisa perpassar pelos passos anteriores, pois, são eles que vão criar as condições para contextualizar os conhecimentos científicos e para que estes respondam as indagações cultivadas junto aos sujeitos em formação. Através de seus passos, o Plano de Estudo permite que se desenvolvam processos de ensino-aprendizagem para temas surgidos da realidade, temas que, muitas vezes, não seriam apontados como desafiadores pelos sujeitos, mas, a partir do exercício do método instiga-se a percepção do que já se conhece e sua problematização, bem como das formas de manifestação dos fenômenos. É esse “desafio” que promove maiores condições de assimilação do conteúdo científico. Ao mesmo tempo, o conteúdo científico a ser trabalhado não é uma escolha aleatória,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas, a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 2013, p. 116).

Consideramos que o Plano de Estudo é um método com grande potencial para os processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem no ambiente escolar, pois ele estabelece esse percurso de problematização e emersão desses elementos desestruturados, de que trata Paulo Freire, e orienta esse retorno sistematizado, através dos conhecimentos científicos, promovendo esse movimento sob qualquer fenômeno. Dessa forma, qualquer currículo que tenha como eixo articulador dos períodos/tempos de formação, fenômenos da realidade, tema possibilidade de ser desenvolvido nesse movimento que vai do empírico ao científico, da compreensão imediata ao conhecimento das estruturas e dinâmica dos fenômenos, essa

definição é uma definição político-pedagógica, como afirma Paulo Freire, o trabalho da ciência contextualizada e problematizadora é uma das principais defesas de uma “pedagogia crítica radical libertadora”, que deve

defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. [...] É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do "pragmatismo" neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (Freire, 2000, p. 22).

Na perspectiva do Plano de Estudo, os conhecimentos empíricos e científicos são colocados em diálogo, não como elementos dicotômicos, mas, em contradição, e é a consciência dessa contradição pelos sujeitos, que os colocam na condição de elaboração de síntese de novos saberes, esse movimento tem como principal objetivo a assimilação dos conhecimentos que facultam a compreensão da realidade, bem com, das técnicas e tecnologias desenvolvidas historicamente pela humanidade, pelos sujeitos em formação.

O *quinto passo do método*, a *Ideia geral*, se refere à generalização, seja de percepção das possibilidades e perspectivas que se tem sobre determinado fenômeno, ou mesmo da síntese de um novo conhecimento, gerado nesse confronto do senso comum com os elementos científicos, nas relações dos sujeitos com os fenômenos, desde o fato concreto, é também um passo de retorno à realidade.

O passo da *Ideia Geral* depreende que a síntese elaborada pelo sujeito, com a assimilação dos novos conhecimentos vinculados a problematização dos fenômenos na realidade, provoca as condições de conscientização, de uma nova postura frente as situações, logo, o retorno a realidade pode se dar de forma direta, com uma ação concreta, como acontece no desenvolvimento do método dentro do currículo dos CEFFAs, nas chamadas “Atividades de Retorno”, mas, basicamente, ele é uma mudança de postura, que reflete na realidade dos sujeitos, processualmente, em suas relações com os objetos de seu contexto de vida, em um movimento de constante reflexão. Como os próprios conhecimentos não estão acabados, os sujeitos estão em movimento de questionamento, reflexão e síntese.

Desta forma, o Plano de Estudo é, durante a vida escolar, um método para assimilar os conhecimentos, desvelar a realidade, compreender o mundo e as relações sociais, e ao mesmo tempo, ele é um exercício de pensamento crítico, que, uma vez apreendido pelos/as estudantes, será uma ferramenta para a análise e compreensão de qualquer tema em sua vida. Ao tratar do último passo do método, Giust²⁵, salienta essa dimensão, afirmando que “aí o ciclo se encerra em parte porque aí tem uma outra parte que é o retorno, a gente chama o retorno prático quando vai para a família para a comunidade, mas, o retorno pode ser para a vida da pessoa, para reflexão”. Verino²⁶ complementa:

o pensamento do senso comum é indisciplinado, não tem método. E isso é uma coisa importante, o Plano de Estudo organiza, você construir a ideia, é a disciplina do pensamento. Aí você vai assim, você vê o fato, e expressa sobre ele, você compara o fato e reflete sobre ele, tá vendo, você vai fazendo esse movimento dialético entre o objetivo e subjetivo.

Ou seja, o Plano de Estudo é uma oportunidade de exercício da própria práxis, em vista da conscientização, Verino reforça sua importância e significado como uma forma científica e ao mesmo tempo acessível, para o pensamento/reflexão do mundo.

Os passos do método configuram uma orientação do pensamento, logo ele não é uma estrutura rígida, e cada passo pode ser desenvolvido com intensidades diferentes, dependendo do contexto e situação em que são adotados. “Como em qualquer outra metodologia transformadora, o Plano de Estudo não é uma receita que se aplica. Ele em si é uma busca” (Telau, 2012, p. 34). E eles estão presentes em ciclos maiores e menores no cotidiano do CEFFA, por exemplo, o desenvolvimento do estudo de um tema/fenômeno no decorrer de um semestre letivo, está organizado nos passos do método, no entanto, dentro do primeiro passo, que é o fato concreto, será realizado um ciclo menor do Plano de Estudo, que é um roteiro de entrevista a ser desenvolvido na realidade, que sua construção também perpassa por todos os passos do método.

Para que os passos do Plano de Estudo cumpram seus objetivos, são promovidas algumas ações e metodologias específicas, que chamamos de etapas. As etapas podem se misturar aos passos em alguns momentos, ou podem ser uma preparação ou suporte para o seu desenvolvimento.

²⁵ Colaborador da pesquisa (2023).

²⁶ Colaborador da pesquisa (2023).

A primeira delas é a *Motivação*. Essa etapa precede o desenvolvimento dos passos, ela é o momento de despertar o interesse pelo assunto em estudo. A partir da necessidade dos sujeitos eles desenvolvem anseios, desejos, ou seja, a motivação está ligada ao interesse, a importância que o estudo desse fato tem para os sujeitos em formação, a motivação pode ser provocada de forma planejada ou pode se dar por um fato ou situação do cotidiano, por exemplo.

A *motivação* é uma tarefa do/a educador/a, que a partir do tema ou situação a ser refletida, deve trazer elementos para serem dialogados com os estudantes, que despertem o seu olhar para o fenômeno. Como afirma Freire (2013, p. 115),

O diálogo começa na busca do conteúdo programático, daí que, para essa concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para que o educador e educadora tenham condições de propor esse diálogo, é preciso, em primeiro lugar, conhecer a realidade e os sujeitos com quem está trabalhando, o bom desenvolvimento do método exige compromisso com as pessoas e com os seus contextos. Para provocar a inquietação, é preciso tocar na vivência, naquilo que é sentido pelas pessoas. Outro aspecto importante é ter uma postura de desprendimento, se colocar verdadeiramente na condição de educador/a-educando/a. A motivação não é espaço de aprofundamento científico, mas de apresentar informações que façam o primeiro movimento de questionar o fenômeno, iniciar a percepção das contradições, ela é um espaço de diálogo franco e provocador. Ao tratar desta etapa, Giust²⁷ destaca estes elementos:

[...] então essa é a primeira etapa, escolher e preparar a conversa para o público-alvo de aplicação do tema, que pode ser estudante, pode ser qualquer pessoa, pode ser uma reunião de agricultor né?! então essa é a primeira etapa passa todo o método ó, o fato concreto, a análise, a comparação, vai fazendo um roteiro de pensamento. [...] o tema e a motivação é o enunciado do assunto, porque ele é rico de ilustração da realidade, da vivência, do conhecimento. Você pega uma pessoa para falar de um tema da realidade, uma pessoa que tem vivência, ele aborda se envolvendo, sentindo, em todas as maneiras né?! Então, o momento da escolha do tema é um momento de muito compromisso, então o tema e a introdução é como se fosse o passo do enunciado, mas os passos mesmo do método é fato concreto, análise, comparação tal, tal. Quando vai fazer a

²⁷ Colaborador da pesquisa (2023).

conversa, repete todos os passos, é outra etapa; quando vai elaborar o questionário passa todos os passos.

Giust reforça, ainda, que, mesmo nessa primeira etapa, já podemos seguir uma lógica do método, trazer elementos de fato concreto, instigar a análise, trazer algumas informações de reflexão, mesmo que, nesta etapa, todos os passos estão em vista de instigar, motivar o estudo do tema.

A segunda etapa é a do levantamento das manifestações do fenômeno. É neste momento em que utilizamos de modo mais estruturado os passos do Plano de Estudo apresentados. Independente do fenômeno que será estudado, é elaborado um roteiro de observação e diálogo, orientado pelos passos do método, que é um instrumento pedagógico, que recebe o mesmo nome do método, e que será utilizado como base para o diálogo dos estudantes com sujeitos que vivenciam, conheçam, atuem, ou seja, que tenham uma relação e/ou experiência com o fenômeno estudado, na realidade de vida do estudante. É nessa etapa que desenvolvemos, em um ciclo maior do Plano de Estudo, o passo do fato concreto e análise, é o levantamento de como o fenômeno se manifesta na realidade e as percepções que as pessoas têm sobre ele.

Nessa etapa, uma característica muito importante é o exercício da pergunta, em situações de desenvolvimento sistematizado do estudo do fenômeno através do Plano de Estudo, quem deve elaborar o roteiro de observação e diálogo são os/as estudantes e/ou sujeitos em formação. A partir da motivação do tema, organizam-se grupos, preferencialmente por proximidade geográfica, e estes devem elaborar os roteiros que serão utilizados para observar e realizar entrevista com pessoas que vivenciem o fenômeno em sua realidade. A produção desse roteiro de entrevista/diálogo segue os mesmos passos do método. No entanto, nessa fase, o objetivo principal é trazer os elementos do fato concreto e análise, as perguntas de reflexão e ideia geral, por exemplo, contribuirão para que as pessoas expressem suas percepções sobre o tema, o que Paulo Freire chama de “situação existencial concreta, ‘codificada’”, ou seja, é a representação da situação existencial concreta, que possui elementos da realidade objetiva, concreta, dialetizadas no ato de pensar com a objetividade (Freire, 2013, p. 135).

Esse momento é o primeiro contato dos/as estudantes com o método: é no exercício de elaboração dos roteiros que eles começam a conhecer os passos do Plano de Estudo. Nos CEFFAs vinculados à RACEFFAES, as crianças, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, já realizam as pesquisas de Plano de Estudo, no primeiro, segundo e terceiro ano, são envolvidas no movimento de motivação e recebem um roteiro já elaborado, apropriado ao ciclo de

desenvolvimento, para realizarem a pesquisa. A partir do quarto ano, as crianças são provocadas a participarem do processo de elaboração das perguntas. Esse movimento se torna mais complexo à medida que avançam nos ciclos de desenvolvimento, assim como vão também conhecendo o método para além dos roteiros, do instrumento.

Para a elaboração do instrumento do Plano de Estudo, os grupos sistematizam os elementos de motivação do tema – no roteiro, é um texto introdutório, chamado de chapéu – e, na sequência, elaboram as questões, seguindo os passos do método, no Ensino Médio, os estudantes recebem a orientação a seguir, que instruem o desenvolvimento das perguntas (Figura 1).

Figura 1: Passos para elaboração do roteiro de Plano de Estudo. Material orientativo da 2ª série.

PASSOS PARA ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DO PLANO DE ESTUDO
<p>MOTIVAÇÃO Depende dos desejos, ambição, ideal</p>
<p>FATO CONCRETO Fato bem delimitado no tempo e no espaço. Descrição: quem? Quando? Como? Circunstâncias? Onde?</p>
<p>ANÁLISE Causas, razões, motivos, resultados, vantagens e desvantagens: Porque? O que provocou?</p>
<p>COMPARAÇÃO No tempo e no espaço. Descrição, análise e resultados</p>
<p>REFLEXÃO Aprofundamentos, esclarecimentos: O que pensam sobre? Quais as consequências?</p>
<p>IDÉIA GERAL Conclusão ou conclusões, síntese, princípios, leis ...</p>

Fonte: EFABE 2023.

Até o segundo ano do Ensino Médio Profissionalizante, após a produção dos grupos, os monitores acompanhantes de turma²⁸, realizam a síntese da produção, elaborando um roteiro final, que será utilizado por toda a turma no processo de pesquisa na realidade, nos terceiros e quarto anos, o instrumento do Plano de Estudo está integrado ao Estágio Supervisionado. Neste, cada grupo de estágio elabora o próprio roteiro de pesquisa.

²⁸ Grupo de dois ou três monitores responsáveis pelo acompanhamento de todo o desenvolvimento do programa pedagógico da turma, sendo uma referência para estudantes e demais membros da equipe no que tange a turma no decorrer do ano letivo.

A terceira etapa é a *Colocação em Comum*, que é a socialização do problema, ou seja, o Plano de Estudo nunca é uma busca individual, ele se dá no coletivo. A Colocação em comum é sempre momento chave do Plano de Estudo, pois é nela que conseguimos expor as necessidades e angústias tornando os problemas comuns, generalizando-os.

A Colocação em Comum cria a inquietude do grupo (estudantes e monitores) diante dos problemas em que se defrontam. Sendo estes problemas produzidos pela reflexão provocada sobre o conjunto de experiências reais levantadas pelo Plano de Estudo. A inquietude do grupo é no sentido de buscar soluções, pois os problemas são reais do meio em que vivem, não são ideias de situações distantes. (RACEFFAES, 2011, p. 22).

A Colocação em Comum é um momento rico de problematização, quando os sujeitos trarão as informações do fato concreto e análise, e a própria socialização dos diversos sujeitos, gera a condição de “comparação” de desnaturalização e de indagação sobre as dimensões que não conseguimos responder sobre as situações apresentadas.

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas, no nível da ação. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação. (Freire, 2013, p. 120).

Na Colocação em Comum, são levantados os pontos de aprofundamento ou novas hipóteses: são os elementos desafiadores que emergem na Colocação em Comum, geralmente, dúvidas, constatações de contradições, percepções distintas, que são sistematizadas para que as áreas do conhecimento possam organizar o trabalho partindo destes elementos.

As etapas da motivação, levantamento das manifestações e colocação em comum, bem como os passos que as interpassam, buscam promover esta indagação que Freire (2013) propõe. Após a Colocação em Comum, entramos na etapa de aprofundamento científico do método, que permite a reflexão e o alcance de uma ideia geral sobre o tema estudado.

O desenvolvimento do plano de curso do currículo dos CEFFAs é todo orientado pelo Método do Plano de Estudo e, nele, podemos observar os passos e etapas, bem como os ciclos maiores e menores do método previstos nesse processo. O plano de curso dos CEFFAs é

organizado em Temas Geradores, que não possuem a mesma característica dos temas em Paulo Freire, os Temas Geradores nos CEFFAs são os fenômenos da realidade a serem aprofundados durante um trimestre ou semestre escolar, logo, eles já estão definidos no programa, e é o método do Plano de Estudo que tem a função de problematizar a vivência desses fenômenos na realidade dos estudantes e gerar uma condição para seu aprofundamento.

Esses temas envolvem questões estruturais da sociedade, tanto no campo da relação com os recursos naturais quanto nas relações sociais, perpassando, no Ensino Médio, pelo cuidado com o meio ecológico, alimentação, saúde, reprodução, organizações sociais e agroecologia, com enfoques específicos a etapa do Ensino Médio e que permitem em seu desenrolar, alcançar os conteúdos previstos para a etapa. O estudo de cada um desses temas é um ciclo longo do método do Plano de Estudo, dentre os quais se desenvolvem ciclos menores, que buscam garantir o movimento de mobilização em vista da compreensão do fenômeno, conforme diagrama a seguir (Figura 2).

Figura 2: Representação do ciclo do Plano de Estudo no estudo de um fenômeno da realidade.



Fonte: Elaborado pela autora

O estudo de um tema/fenômeno é um ciclo completo do Plano de Estudo, que perpassa por todos os seus passos e etapas, em uma relação constante da prática e teoria. Junto destes, desenvolvem-se ciclos menores, que também devem ser orientados pelos passos do método, como cada momento de estudo das áreas/disciplinas, ou outras mediações pedagógicas, como,

cursinhos, experiências, ao final deste ciclo, o/a estudante, tendo assimilado um novo saber, tem condições de conhecer cientificamente e interpretar o fenômeno na realidade, o que gera uma nova postura, um novo agir no mundo, esta síntese é também provisória,

Pensamento e objeto encontram-se em relação, mas essa tem de ser vista não como uma relação estática, inerte, e sim, dinâmica, como um processo, em movimento eterno e infinito [...] “O conhecimento é a aproximação eterna, infinita, do pensamento ao objeto. O *reflexo* da natureza no pensamento do homem deve ser entendido não ‘de forma inerte’, não ‘de forma abstrata’, não carente de movimento, NÃO CARENTE DE CONTRADIÇÕES, mas no eterno PROCESSO do movimento, no surgimento das contradições e de sua solução. [...] Nesse movimento, a essência mostra-se em diferentes níveis de profundidade. Aquela que em determinado momento se apresenta como uma essência profundada dá lugar, em outro, a outra mais profunda. (Vázquez, 2011, p. 208).

Em seu movimento, o Plano de Estudo revela o caráter dialético do conhecimento, abordando-o como um processo contante de tese – antítese – síntese, a síntese final não é uma verdade absoluta, se tudo pode ser problematizado, as elaborações sempre serão novos pontos de partida para novas síntese.

As etapas e passos podem ser desenvolvidos de forma mais nítida, em uma atividade planejada e sistematizada, ou podem se dar de maneira mais espontânea, dependendo da situação a que aplica, em todas elas, o essencial é que o movimento de pensar sobre os fenômenos parta sempre da realidade, problematizando-a, comparando-a, e refletindo-as a partir da ciência, para que seja possível compreendê-lo e agir de forma coerente no mundo. Como afirma Saviani (2005, p. 44), ao tratar das bases para uma concepção dialética de educação, estamos certos de que

[...] o movimento que vai do empírico (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico).

O Plano de Estudo busca promover esse movimento do empírico ao concreto pela mediação da análise nos processos de ensino, sendo para a RACEFFAES, o Método Pedagógico da Pedagogia da Alternância. Em seus passos e etapas o Plano de Estudo promove uma relação constante da experiência empírica com a ciência, ele questiona as determinações e verdades absolutas refletindo-as à luz dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, gerando nos sujeitos em formação um novo conhecimento que é também dialético.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, podemos, mesmo que de forma ainda superficial, perceber vínculos entre essa proposta de método pedagógico com as proposições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente com as elaborações de Vigotski, que é uma referência citada pela RACEFFAES. A psicologia histórico-cultural inaugura uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento da psique humana, concebendo-o como um processo histórico, no qual o contexto sociocultural e a relação com o outro, tem papel elementar. Martins (2014, p. 88) destaca que seu princípio explicativo fundante é que “o desenvolvimento humano resulta das contradições internas que se travam na atitude do sujeito entre natureza e cultura.”

A autora afirma ainda que tal desenvolvimento identifica-se com a “superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores”, sendo as funções psíquicas superiores responsáveis pelos comportamentos mais elaborados dos seres humanos, que nos distanciam da condição dos demais animais.

Vigotski (2010) observa que aprendizado e desenvolvimento são correlacionais. Destaca que o aprendizado começa muito antes da vida escolar, e o que difere o aprendizado da escola dos demais espaços, é a sistematização, todavia, ao chegar à escola, a pessoa já possui alguma experiência previa sobre a extrema maioria dos aprendizados que serão desenvolvidos neste espaço, e esses precisam ser considerados. Ele sistematiza os níveis de desenvolvimento em três “zonas”: a zona de desenvolvimento real: que é o nível de desenvolvimento das funções mentais já estabelecido pela criança como resultado de ciclos de aprendizagem já contemplados; zona de desenvolvimento potencial: que representa o que a criança é capaz de fazer com a intervenção de um adulto e Zona de desenvolvimento proximal: que está entre as duas, “define as funções que ainda não amadureceram, mas, que estão em processo de maturação, funções a serem amadurecidas, mas presentemente em estado embrionário.” (Vigotski, 2010, p. 58).

Para Vigotski (2010), o aprendizado precisa “puxar” o desenvolvimento, provocá-lo. Colocar a pessoa em movimento na direção das suas funções mentais superiores, e a zona de desenvolvimento proximal pode ser, em sua relação com a zona de desenvolvimento real, criada pelo sujeito, que despertado por aprendizados anteriores se desafia a conhecer mais. “[...] aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vigotski, 2010, p. 61).

Desta forma, a proposição da zona de desenvolvimento proximal é excepcional para se pensar as dimensões do aprendizado escolar, propondo que

[...] aplicada à educação pressupõe que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2010/1984, p. 102). Para Vygotsky “aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, porém interdependentes; sendo que a aprendizagem tem a função de despertar os processos internos de desenvolvimento que não se manifestaram nos indivíduos”. [...] Esse processo ocorre individualmente, mas não do indivíduo isolado ou espontâneo, mas através da intervenção dos mediadores. (Telau, 2015, p. 64).

Observa-se que o Plano de Estudo envolve a relação com o meio e com o outro, buscando provocar o movimento de “saber mais”, nos passos do fato concreto e análise, busca-se a aproximação com o fenômeno na realidade, bem como, a explicitação do que os sujeitos já sabem sobre o mesmo, dos conhecimentos prévios que possuem; Na comparação, a problematização das situações objetiva-se tensionar os aprendizados anteriores, em vista de colocar os sujeitos em movimento; e no passo da reflexão, possibilitar a apropriação dos signos pelos sujeitos, que são imprescindíveis à educação

À medida que seus conteúdos se apresentem como um universo simbólico que ultrapasse a esfera da captação sensorial e imediata dos fenômenos, promovendo patamares de abstração cada vez mais elaborados. E, do ponto de vista pedagógico, há que se considerar os conteúdos de ensino como parâmetros para a delimitação das formas pelas quais esse universo simbólico deva ser transmitido - o que significa dizer: os conteúdos prescrevem as formas e, ambos, adequadamente integrados, conduzem a aprendizagem (Martins, 2014, p. 96).

Martins (2014) destaca, ainda, que não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento, mas, sim, aquelas capazes de agir sobre as estruturas psíquicas, transformando-as. Acreditamos que o Plano de Estudo intencionaliza e cria as condições para que o ensino oportunize o desenvolvimento, todavia, estamos cientes de que estas são aproximações ainda superficiais, cujo aprofundamento, não alcançamos nesta pesquisa.

4.1.2 Princípios do Plano de Estudo

Para alcançar seus objetivos o Plano de Estudo pauta-se em princípios fundamentais que guiam o seu desenvolvimento: filosófico, antropológico, metodológico e político.

Iniciamos pelo **princípio filosófico da pergunta**, como meio para o diálogo. Esse princípio está fundamentado, sobretudo, na Pedagogia da Pergunta e na Pedagogia do Oprimido

de Paulo Freire. Para Freire e Faundez (1985), a origem do conhecimento está na pergunta, ou no ato de perguntar, é através da pergunta, do confronto com o diferente que podemos nos lançar a tarefa de encontrar a verdade, esta que só pode ser alcançada através do diálogo, em uma postura de questionamento, de indignação frente à realidade. Para os autores, a maior tarefa da educação é viver e instigar o ato da pergunta, pois “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento (Freire e Faundez, 1985, p. 27)”.

A pergunta é o meio de, na relação com os outros e com a realidade, nos apropriarmos do mundo, ao mesmo tempo, o conflito gerado por ela promove na pessoa uma atitude crítica e criativa, filosófica, capaz de pensar e agir para a transformação do mundo. Contudo, para assumir essa função filosófica, a pergunta não pode ser apenas uma formalidade, mas, uma realidade viva no cotidiano dos processos educativos. É preciso que educadores/as saibam, antes de qualquer coisa, perguntar, saber as perguntas que estimulam a sociedade, que são essenciais. Freire e Faundez (1985) afirmam que é na cotidianidade que se encontram essas perguntas. Esse é o movimento proposto pelo Plano de Estudo, o exercício da pergunta, partindo das vivências imediatas do sujeito e do seu meio, acerca do fenômeno estudado, não em um jogo intelectualista, como destaca Freire, mas, em um exercício constante de problematização.

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos [...], estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos (Freire e Faundez, 1985, p. 26).

Nesse cenário, o papel do educador/a é fundamental, é preciso que este não apenas fale sobre o ato de perguntar, mas, o viva, viva a indagação, a curiosidade e testemunhe essas aos estudantes, que se insira também em um processo de questionamento constante sobre si mesmo e sobre o mundo, para este educador/a não existe nenhuma pergunta que seja desrespeitada, por mais ingênua que esta possa parecer, ela é uma abertura para cada dia mais se aprender a perguntar, que para Freire e Faundez (1985, p. 27), é raiz da transformação, para eles, “a existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar”.

O método do Plano de Estudo tem como mediador, em todas as suas etapas e passos, o diálogo. Este é um elemento fundamental para o método. Ele prioriza o diálogo entre as pessoas como forma de conhecer o mundo e de problematizá-lo, em uma relação constante entre o concreto e o abstrato, a prática e a teoria, o objetivo e o subjetivo, isso está expresso especialmente na metodologia para o levantamento das manifestações do fenômeno, no passo do fato concreto e análise, quando é adotado o instrumento do Plano de Estudo, mas perpassa todas as demais etapas e passos. A Colocação em Comum é um espaço de valorização do diálogo entre o coletivo de estudantes e educadores/as, sendo um momento de oportunizar a expressão de todos e todas sobre o assunto e, ao mesmo tempo, confrontar estas com os elementos apresentados pela pesquisa na realidade. Não existe, no Plano de Estudo, a possibilidade de se cumprir metodologicamente seus passos e etapas, senão, por meio do diálogo.

Para Freire (2013), a dialogicidade é a essência de uma educação libertadora, os homens e mulheres precisam apoderar-se do direito de “dizer a sua palavra”, que é *práxis*, é a ação - reflexão das pessoas sobre o mundo, não é mera teorização nem ativismo, é ao mesmo tempo, ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo. Nesse contexto, “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (Freire, 2013, p. 109).

Uma educação dialógica rompe as dicotomias que geram alienação, e desenvolve nos homens e mulheres a capacidade crítica de pensar, em um movimento de conscientização. Para que o diálogo se estabeleça verdadeiramente, Freire (2013) afirma a necessidade de se cultivar amor e fé profunda pelas pessoas, para ele o diálogo é uma exigência da natureza humana, e representa a opção por uma educação que reconheça o outro como sujeito.

Aqui, coloca-se o **princípio antropológico** do Plano de Estudo, de que o ser humano não nasce humano, ele humaniza-se nas relações que estabelece com a natureza e com outros seres humanos, no processo de adaptação da natureza as suas necessidades para produção de sua existência (Marx, 2009). Em diálogo com Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância reconhece as pessoas como seres inacabados e que, conscientes de seu inacabamento, se desafiam à sua vocação ontológica que é a humanização, em sua relação constante de ser e estar no mundo, como ser histórico, se inserem em um permanente processo de esperançosa busca de “ser mais”. São sujeitos e objetos da educação, estes homens e mulheres concretos e

históricos, situados no mundo, que têm capacidade “de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo” (Freire, 2000, p. 28).

Esse princípio é nitidamente expresso por Verino²⁹, ao tratar dos cuidados para que o Plano de Estudo atinja seu objetivo, ele ressalta que,

[...] outra coisa é a forma que olhamos para o estudante, para as condições do estudante, o sentimento que temos por aqueles sujeitos, você tem que considerar aquele sujeito como sujeito possível, capaz, entendeu?! Se você vê ele como inferior, como não é protagonista, que não é ativo, como você vai usar o método?

Como mencionado por Verino, o método do Plano de Estudo demanda, amor e fé nas pessoas e em sua capacidade de intervenção e de transformação da realidade.

Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados; que o condicionamento é a determinação de que o objeto, virando sujeito, se torna consciente. Significa re-conhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável. (Freire, 2020, p.51).

Sendo sujeitos da história, a Pedagogia da Alternância compreende que educadores e educandos são também sujeitos de seus processos formativos, tendo firmeza de que cada um tem funções e, necessariamente, precisam ter acúmulos diferentes, para que no diálogo, “na tensão dialética entre autoridade e liberdade”, como manifesta Freire (2000) produzam as sínteses do conhecimento, mas, ambos participam ativamente dos processos de ensino-aprendizagem, sendo o educador, o responsável pela organização do trabalho pedagógico e a mediação do ensino da ciência sistematizada.

A compreensão das pessoas como sujeitos em contante transformação vincula-se, impreterivelmente, à concepção de que as relações sociais que se estabelecem na sociedade estão pautadas sob as forças produtivas dominantes, mas que, como afirma Marx (2009), essas forças produtivas não são eternas: o real é transitório, ao produzir sua existência por meio do trabalho e na ação cooperada, as pessoas transformam a natureza ao mesmo tempo em que são transformadas por ela. Dessa forma, o trabalho de transformação e produção da existência humana não é estático, mas dialético. Produzindo a existência e transformando a natureza, os indivíduos produzem também a consciência de sua subordinação. Esta, por sua vez é a

²⁹ Colaborador da pesquisa (2023).

propulsora da transformação. Desta forma, sociedade e história se produzem mutuamente; são dialéticas e gestoras de constantes transformações.

Nesse contexto, a educação não é um espaço de conformação e adequação das pessoas ao mundo já estabelecido. Ao contrário, ela é essencialmente espaço de assimilação e problematização das relações sociais que se estabelecem na sociedade, e isso se dá, através do **princípio metodológico** do método, que é a dialética, compreendida como a “[...] teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (Saviani, 2008, p. 87).

O Plano de Estudo busca compreender os fenômenos da realidade, partindo de sua dimensão imediata, que nós percebemos imediatamente ao estar em contato com ele, e caminhando para sua dimensão mediata, que vamos descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos, características estas comuns aos objetos com os quais nos relacionamos, como afirma Konder (1998). Para que esse caminho seja efetivo, busca-se analisar o fenômeno em sua historicidade, compreendendo os condicionantes de sua época histórica e as contradições que este manifesta na vida material da sociedade, estabelecendo uma relação contante entre as partes e a totalidade de relações em que o fenômeno se envolve, seja ela mais ou menos abrangentes. Para Kosik (1976, p. 20):

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.

A dialética como princípio metodológico, busca na *práxis* a origem e fim de sua análise, origem, pois não existe nenhum fenômeno da realidade que não tenha uma vinculação prática e, ao mesmo tempo, uma assimilação teórica, mesmo que esta seja utilitarista e mitificada, é caminho do método, que permitirá chegar a uma *práxis* transformadora, que supere esta ação/visão de/no mundo.

[..] a verdadeira consciência da práxis chega se superando por sua vez, o ponto de vista limitado e mitificado da consciência idealista. [...] Nesse sentido, a destruição da atitude própria a consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mitificada da práxis e elevar-se a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do homem. (Vázquez, 2011, p. 32).

Em seus passos, o Plano de Estudo, propõe o movimento de desnaturalizar os fenômenos, partindo da hipótese fundamental da dialética, de que nada é eterno e absoluto, tudo está em constante transformação, e para contribuir com a transformação do mundo, é necessário conhecê-lo cada vez mais, tendo como referência, o que a humanidade produziu e sistematizou de conhecimentos até o seu tempo histórico.

Por fim, o princípio que é o rumo e, ao mesmo tempo, o fundamento dos anteriores, que é o princípio **político da transformação**. Ao tratar do significado do Plano de Estudo para a RACEFFAES, Giust³⁰, relata de forma profunda para os trabalhadores e trabalhadoras o seu valor:

O Plano de Estudo chega no ponto de conflito, tem que chegar, não tem como o método do Plano de Estudo não chegar ao ponto de conflito da sociedade, se maquiar...[...] eu acho que a grande diferença que faz o Plano de Estudo é, desde as crianças até o Ensino Médio, não sei se a Universidade controla o método?! Agora, desde a criança até o jovem no Ensino Médio, não é que faz muita transformação não, mas, é o fato de contextualizar, identificar com a classe, aí poderia... tem o elemento humanitário da simplicidade, do respeito um com o outro, e para muitos a iniciação da consciência de classe, talvez não chega assim... os que entram nos movimentos de classe diretamente de luta econômica, se apropriam com maior intensidade da consciência de classe, mas, pra todo mundo é um começo.

Ao promover o diálogo mediado pela pergunta, o Plano de Estudo rompe com dicotomias que fragmentam o pensamento e limitam a percepção da realidade e de suas relações intrínsecas, coloca em movimento/relação constante prática – teoria, vivências – ciência, objetividade – subjetividade, e se constrói como uma práxis pedagógica emancipadora, que permite a tomada de consciência dos sujeitos que nela se envolvem.

Como afirma Vigotski (2001, p. 41), “a educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação.” Ou seja, a educação não é, por si só, uma via de transformação direta do mundo, mas, ela é um importante

³⁰ Colaborador da pesquisa (2023).

instrumento de conscientização que, no bojo das lutas econômicas e sociais por uma nova sociedade, é uma ferramenta que dá as pessoas à condição de compreender o mundo e lutar por sua transformação.

4.2 DESAFIOS DO PLANO DE ESTUDO NOS CEFFAS.

Destacamos agora, alguns desafios percebidos na análise dos elementos observados, relacionados a menções nas entrevistas e à sistematização do Plano de Estudo. É inegável a presença do Plano de Estudo no cotidiano do CEFFA, ele é estruturante na organização do plano de curso do currículo, e está presente de forma sistemática nas mediações pedagógicas/instrumentos pedagógicos próprios da Pedagogia da Alternância, todavia, percebe-se uma limitação de sua adoção nas atividades mais espontâneas do cotidiano, como a orientação da auto-organização dos estudantes e, principalmente, nos casos de vida de grupo, elemento que tem grande significado na proposta pedagógica da escola.

A “Vida de grupo” no CEFFA engloba todas as atividades de vivência no coletivo da sessão, e está atrelada diretamente a dinâmica de auto-organização dos/as estudantes. De modo geral, a orientação dessa dimensão acaba, no cotidiano, se consolidando de maneira mais prática e espontânea. Os “casos de vida de grupo” referem-se, especificamente, a situações desafiadoras, que representam enfrentamento as orientações coletivas (normas de conduta e vivência), desentendimentos na vivência social, e outras situações conflituosas, que exigem a intervenção dos/as educadores, em vista de permitir a reflexão e a mudança de conduta.

Observa-se nas expressões cotidianas e na importância que estes tem nas reuniões semanais da equipe, que há um entendimento desses momentos como oportunidades especiais de formação, pois são momentos de conflitos em que a motivação para o desenvolvimento do método já está no próprio fato, e a sequência dos passos do Plano de Estudo, como orientador do processo, tem grande abertura para promoção da reflexão científica das situações, e é onde se manifestam, especialmente, as condições de refletir sobre os vícios e desvios de conduta característicos da sociedade neoliberal. Todavia, nota-se que, em algumas dessas situações, ainda se recorre a formas tradicionais, como o “sermão” e a encaminhamentos diretivos, que não contemplam os passos do método, tampouco, seus princípios, e isso se dá em duas circunstâncias principais: a primeira, na falta de condição do/a educador/a em adotar o método, seja pela pouca experiência, ou, mesmo que possuam experiência, mas, acabam agindo da forma tradicional, por ainda não à terem desconstruído a ponto de fazer diferente.

Outra situação é a realidade de acúmulo de atividades em que os/as monitores se envolvem, que em alguns momentos, limita o dispêndio de tempo e energia para que se efetive o método, tendo em vista, que o trabalho pedagógico proposto pelo Plano de Estudo, necessita de tempo para diálogo, reflexão e encaminhamentos onde educandos e educadores/as participam ativamente.

Outro elemento que identificamos como uma demanda de cuidado refere-se às etapas de motivação, levantamento das manifestações do fenômeno e colocação em comum. Observa-se que existe um risco de trazer para essas etapas um perfil de aprofundamento científico, o que não é a função destes momentos. Essas etapas devem privilegiar o diálogo acerca de elementos da realidade imediata, do mundo sensível aos estudantes para, na motivação, despertá-los para as situações desafiadoras do fenômeno e, na colocação em comum, ampliar a problematização dos mesmos, para além, deve-se, cada vez mais, promover nestes momentos o tencionamento no exercício da pergunta.

A concretização do passo da reflexão no desenvolvimento dos temas geradores também é um desafio significativo no cotidiano do CEFFA. Observa-se grande preocupação e mobilização em vista de garantir as etapas da motivação, do levantamento das manifestações do fenômeno e da colocação em comum, mas, apesar de existir uma mediação que busca integrar as áreas através dos pontos de aprofundamento, que é chamado de projeto das áreas, observa-se que faltam espaços/tempos para que os/as educadores/as possam sistematizar de forma mais elaborada e coletiva o trabalho dos conteúdos científicos. Muitas vezes, é possível perceber que alguns momentos de estudo perdem o vínculo com o processo geral, desconsideram os pontos levantados na colocação em comum e não usam os passos do método nos seus tempos específicos.

Ao tratar desse desafio, Giust³¹, destaca o potencial do Plano de Estudo para promover os processos de ensino-aprendizagem, e como ele é desperdiçado, se os educadores e educadoras não estiverem na condição de utilizá-lo, ele comenta que, em situações de boa aplicação do método, cria-se uma condição favorável de trabalho em que todos participam e acompanham o processo de desenvolvimento dos conteúdos.

[...] e aí até o mais despercebido que está lá, acaba percebendo e se envolvendo nas etapas. Porque é envolvido como sujeito ativo. Se todos os monitores utilizassem o método em um momento de estudo, era uma chave para pegar todo mundo.

³¹ Colaborador da pesquisa (2023).

Ou seja, o método é a oportunidade de criar condições coletivas de trabalho dos conteúdos, em vista de sua assimilação.

Outro desafio, apontado por Giust e Verino³² e que se relaciona com todos os anteriores, é a formação dos educadores e educadoras. Eles destacam que o exercício do método exige espaços formativos que façam o exercício do método, suscitem a sensibilidade e a importância de uma educação contextualizada e dialógica, mas, ressaltam que, apesar da formação inicial e continuada da RACEFFAES, das quais toda a equipe participa, ser um espaço impar nessa perspectiva, seria muito importante que os profissionais tivessem outros espaços de formação contextualizada e constituída em movimento de práxis. Nota-se que as formações anteriores dos profissionais, especialmente a graduação, têm despertado pouco para o exercício do/a educador/a problematizador. Ao tratar desses desafios, Giust resalta que esse é um dos principais desafios para maior avanço do método,

A formação da equipe, você imagina uma equipe para realizar a visita às famílias e na visita aplicar o Plano de Estudo?! Não é que é nosso ideal? O Justi falava assim ó, nós não temos monitor na geladeira, vamos lá fazer um banco de monitor, quem vai financiar para ir preparando monitor? Primeiro que monitor não se prepara assim né ele se prepara na labuta. Como vamos fazer isso, se na labuta o tempo é curto? [...] os espaços de formação na sociedade são muito limitados, a formação das equipes, sobretudo, para sistematizar coletivamente as condições de aplicação do Plano de Estudo em todas as dimensões do CEFFA, ou mesmo nas prioritárias como tema gerador, avaliações. Eu, pra mim, eu vejo assim que é, tipo assim, como eu posso falar, para chegar, porque para chegar a esse nível de entendimento do método do Plano de Estudo necessita de um exercício de intelectualidade da pessoa em outras situações também, em outras situações que exigem reflexão.

Giust, destaca ainda, que a formação dos educadores e educadoras vai inferir em uma condição, que ele considera como indispensável, para potencializar o método, que é ter “todos os monitores dominando o método e comprometidos com ele, entendendo que o método já é um compromisso com a formação”.

Por fim, destacamos a necessidade de ressignificar cotidianamente a relação com a burocracia que tensiona a adequação de todas as propostas pedagógicas a uma mesma lógica organizativa, bem como, os vícios convencionais que o sistema da Pedagogia da Alternância, na relação dialética método – indivíduos, ainda não consegue superar, e que dificultam

³² Colaboradores da pesquisa (2023).

materializar uma dinâmica integrada de trabalho, que garanta a relação constante prática – teoria, seja com os estudantes, mas, também, entre a equipe de educadores/as.

5 CONCLUSÃO

A elaboração desta pesquisa parte de uma demanda coletiva de sistematização e análise do que é considerado na RACEFFAES, a essência da Pedagogia da Alternância, seu método, que é o Plano de Estudo, em vista do alcance de sua finalidade, que é a promoção de uma educação contextualizada, que permita aos sujeitos compreender criticamente a realidade local e do mundo, reconhecer as relações sociais em que está embricado e, consciente destas, assumir o compromisso com a emancipação dos homens e mulheres.

Mirando esse anseio coletivo, nos propomos neste estudo a analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem na *práxis* pedagógica da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs vinculados à RACEFFAES e, para tanto, compreender seu processo histórico, sua relação com as teorias críticas da educação sobre os processos de ensino-aprendizagem e suas contribuições e desafios como método no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar.

O desenvolvimento da pesquisa aponta a importância e significado que o Plano de Estudo tem para os CEFFAs, apesar de reconhecermos que há muito a se compreender sobre sua origem, a sistematização de seu processo de consolidação no Brasil, que se inicia no MEPES, utilizando-o como instrumento pedagógico de diagnóstico, e avança na perspectiva de método, sobretudo na RACEFFAES, nos oferece uma gama de apontamentos que consideramos, consistentes, pois, fica evidente em seu movimento histórico que sua afirmação como método se dá no processo contante de ação – reflexão – síntese/ação dos sujeitos que o vivenciam nos processos de ensino - aprendizagem, e é nesse processo que se assimilam ao Plano de Estudo conceitos teóricos que o ressignificam. Nesse percurso, o objetivo da RACEFFAES não era sistematizar um método teoricamente, mas produzir um método que respondesse às necessidades de uma educação dialética e emancipadora.

Nessa busca, o coletivo dos CEFFAs estabelece diálogo com teorias que compartilham da mesma concepção de mundo e educação, recorrem à Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, à Pedagogia Histórico-crítica de Saviani, às experiências da educação soviética, à Educação Popular, para refletir sua prática pedagógica e avançar em vista de seus objetivos. Sendo assim, os passos do Plano de Estudo, que são sua essência, não foram antes fundamentados teoricamente para então serem experimentados, eles foram sendo experienciados à medida que se entendia que aspectos eram importantes para uma educação contextualizada, libertadora,

emancipadora, dialética, estes objetivos estão expressos de forma recorrente nos registros históricos do movimento os quais investigamos.

Ao relacionar o exercício do Plano de Estudo no cotidiano do CEFFA, sua historicidade, e as manifestações dos sujeitos sobre ele, pôde-se perceber os fundamentos teóricos que os sustentam e como estes foram sendo engendrados em uma proposta simples, do ponto de vista da acessibilidade dos sujeitos aos seus conceitos, e ao mesmo tempo, complexa, do ponto de vista das conexões que o movimento do método provoca em seu processo de leitura e compreensão da realidade.

O Plano de Estudo mobiliza as pessoas, os conhecimentos sobre a realidade, os conhecimentos científicos, produzindo uma condição de sensibilização e necessidade nos estudantes, atuando em seus processos cognitivos e gerando novas sínteses. Identificamos que este é um elemento central à compreensão do Plano de Estudo na relação entre ensino e desenvolvimento, que em uma análise superficial, está fundada na perspectiva histórico-cultural, todavia, não conseguimos, no escopo desta pesquisa, abordar este tema da maneira como nos propomos inicialmente, todavia, os outros elementos que analisamos no decorrer da pesquisa, nos afirma ainda mais a necessidade de fazê-lo.

Apesar dos limites no desenvolvimento dos objetivos iniciais, acreditamos que a pesquisa nos traz fundamentos e reflexões importantes, que nos permite afirmar que o Plano de Estudo é o método pedagógico da Pedagogia da Alternância, e que este se constrói como método dialético, que mobiliza, através da problematização, o que está acomodado, consolidado, cristalizado. Sua problematização toca no senso comum de que nem sempre é suficiente para entender/agir/pensar profundamente a realidade, ele concentra o interesse dos estudantes em sua realidade, como sujeito no e com o mundo.

Aplicado aos diferentes fenômenos, ele promove o movimento da conscientização dos sujeitos, que parte do concreto para o teórico, do específico para o geral, do indivíduo para o coletivo promovendo esse movimento dialético, através do diálogo, do questionamento e da ciência, estimulando uma leitura científica e crítica do mundo. A interpretação consciente do mundo transforma os sujeitos e estes transformam dialeticamente a realidade.

Reproduzimos aqui um recorte do diálogo durante a entrevista realizada para esta pesquisa, que acreditamos expressar de forma autêntica a importância desse movimento, suas perspectivas, bem como, abrem horizontes de outras abordagens que precisam ser feitas para que possamos explorar o potencial do Plano de Estudo como método pedagógico.

Giust: *perspectivas? positivas, cenário otimizado!*

Verino: *com a experiência do Plano de Estudo nas etapas da educação infantil e séries iniciais, que sempre foi questionado pelo movimento CEFFA, de que não é possível fazer Plano de Estudo com essa etapa. Eu acho assim, que é aquela velha ideia de que a Pedagogia da Alternância é forte na técnica de produção, e que o PE tem essa função, não é um método de conhecimento, de compreensão da realidade, que desenvolve a consciência do ser humano quando o método faz ele ir interpretando as coisas.*

Giust: *de formação de sujeitos comprometidos com a coletividade social, isso aí é o sentido revolucionário que a gente vê no Plano de Estudo.*

Verino: *o método não é desenvolvimento de técnica, mas, desenvolvimento da consciência. É como eu saio da aparência para essência.*

Giust: *se você olha todo o processo do método aplicado em um tema de estudo, em qualquer situação concreta de ciclo longo, curto, médio, se ele não participa de todo processo coletivo de produção, ó se você pega um problema de um menino e aplica o PE, dialoga com ele, está tirando de uma situação coletiva, o Plano de Estudo é prioritariamente coletivo, a não ser para refletir sobre uma doença dele, uma coisa assim, ele é uma produção social e envolve todos os sujeitos, estudante, família.*

Esse diálogo dos entrevistados expressa a animação e confiança no Plano de Estudo e em seu potencial enquanto método dos processos de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância e, ao mesmo tempo, nos instiga a refleti-lo de forma mais aprofundada, na relação direta com os/as estudantes, nas diferentes etapas de ensino e em diferentes situações e espaços formativos, seus reflexos nos sujeitos que não estão diretamente no processo de formação, mas, que se envolvem através da etapa de levantamento das manifestações do fenômeno, famílias, vizinhos, profissionais que se colocam em diálogo com os estudantes para pensar as situações que vivenciam sobre os fenômenos. Assim como propõe o Plano de Estudo, as sistematizações que aqui produzimos são temporárias, e esperamos que novas provocações possam colocá-las em movimento, em vista de contribuirmos efetivamente na construção de uma educação emancipadora, que esteja a serviço da libertação de mulheres e homens, em nosso tempo histórico.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- ANDRADE, Diego Miranda de. **A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus Fundamentos**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Educação qualitativa em educação**. Porto Editora, Porto – Portugal, 1994.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, São Carlos, Vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>., acesso em: 04/06/2022.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez, 2007.
- CALDART, Roseli Salette. et al. (org.). **Educação do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CASTELHANO, João Nuno Frade Marques. **O método de Cardijn: Ver, julgar e agir. A sua vivência e aplicação na Acção Católica Rural**. 2007. Dissertação (Mestrado Integrado em teologia), Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de teologia, Porto, 2007.
- CHARPENTIER, Maguí. **O Plano de Estudo: o método das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Semana de aprofundamento do MEPES**. Anchieta-Es. 1976.
- DANIEL, Bruno. **O Plano de Estudo: dois anos de experiência na EFA do Bley**: Arquivo interno da Escola Família Agrícola de Boa Esperança. São Gabriel da Palha – ES, 1977.
- FÁVERO, Luiz Carlos. **El Plan de Búsqueda: instrumento de la alternância**. 1994. Programa de Formação de Monitores, ICAM/APEFA, Argentina, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, São Paulo – SP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro – RJ, 2013.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ª. ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro – RJ, 1985.
- GERKE, Janinha de Jesus. **Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância. Saberes e Fazeres do Campo**. Editora GM, Vitória, ES, 2011.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Coleção AIDEFA, Editora Vozes, São Paulo – SP, 2007.
- GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos/ Cadernos e Cartas do Cárcere**. In: MONASTA, Attilio; NOSELLA, Paolo (org). Coleção Educadores – MEC. Massangana, Recife – PE, 2010.

- GRANEREAU, Abbé. *O Livro de Lauzun onde começou a Pedagogia da Alternância*. Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto (org.). Edições UFC, Fortaleza, 2020.
- JUSTINO, Erika Fernanda; BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. 2ª ed. Lutas anticapital, Marília – SP, 2023.
- KONDER, L. *O que é dialética*. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2 ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. Cortez, São Paulo, 1994.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo. Atlas, 2017.
- MARTINS, L. M. *As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação do Campo*. **Revista Binacional Brasil Argentina – RBBA**, v. 3 nº 02, p. 86 a 107. Dezembro, 2014.
- MARX, Karl Heinrich e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 1.ed. Editora Expressão Popular, São Paulo – SP, 2009.
- MENEZES, Rachel Reis. *As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil*. 2013. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis. Vozes, 2007.
- MOREIRA, Flavio. *O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do Mepes no Norte do Estado do Espírito Santo*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória. EDUFES, 2012.
- PELOSO, Ranulfo. *Aprendendo e ensinando uma nova lição: Educação Popular e Metodologia Popular*. Disponível em: <
https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_ranulfo_pelo_so.htm>. Acesso em: 05/06/2023.
- PESSOTTI, Alda Luzia. *A Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o meio rural*. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
- RACEFFAES. **Relatório do VII Encontro Regional de Formação Pedagógica dos monitores e monitoras dos CEFFAs: contribuição da dialética na dinâmica da Pedagogia da Alternância**: relatório, Rio Bananal, 2006.
- RACEFFAES. **Relatório do XII Encontro Regional de Formação Pedagógica dos monitores e monitoras dos CEFFAs: Monitor do CEFFA, um educador popular**: relatório, São Gabriel da Palha, 2008.
- RACEFFAES. *Sementes: patrimônio da natureza e dos camponeses*. Coleção Campesinato Capixaba, Volume 1, Vitória: UFES, 2011.

- RODRIGUES, Francisco José de Sousa. *Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs – ES: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do estado do Espírito Santo*. 2019. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da Vara, onze teses sobre educação e política*. 19ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Maxismo e Educação. Princípios: revista teórica, política e de informação*, Editora Anita Garibaldi, nº 82, dezembro de 2005/janeiro de 2006, p. 37 – 45.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas – SP: Editora Autores associados, 2008.
- SILVA, Maria do Socorro. *As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola*. 2009. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.
- TELAU, Roberto. *A importância do Plano de Estudo – a metodologia da Pedagogia da Alternância – na formação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus*. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- TELAU, Roberto. *Ensinar, Incentivar, Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem*. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Inclusão e desenvolvimento social). FAE/Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2ª ed. São Paulo, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; Michael Cole et al. (org.); 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2010. Texto original de 1984.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: ARTMED, 2001.

APÊNDICE A

Pesquisa de mestrado: O Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância na educação escolar: instrumento de diagnóstico ou método pedagógico de ensino – aprendizagem?

Pesquisadora: Julia Letícia Helmer Brum

Sujeitos da pesquisa: Equipe Pedagógica Regional da RACEFFAES.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Em quais ações/atividades da RACEFFAES e dos CEFFAs o Plano de Estudo está presente? Como e qual o objetivo em cada uma delas?
2. Qual o significado e a importância do Plano de Estudo para os processos de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância na concepção da RACEFFAES?
3. Em quais fundamentos a RACEFFAES se baseou para elaborar essa concepção de Plano de Estudo?
4. Quais os principais desafios percebidos no desenvolvimento do Plano de Estudo nos CEFFAs?
5. Quais os principais cuidados devem se ter no processo de desenvolvimento do Plano de Estudo em vista de seu objetivo na Pedagogia da Alternância?
6. Ocorreram mudanças na compreensão e prática do Plano de Estudo das primeiras experiências de Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, perpassando pela criação da RACEFFAES até hoje? Quais? O que provocou essas mudanças?
7. É possível desenvolver a Pedagogia da Alternância sem o Plano de Estudo? Por quê?
8. Tem-se percebido, no território de abrangência da RACEFFAES, a expansão da Pedagogia da Alternância nas diversas etapas de ensino e contextos socioeconômicos. Nesse cenário, qual a perspectiva do Plano de Estudo.

APÊNDICE B

Título do Estudo:

O PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO OU MÉTODO PEDAGÓGICO DE ENSINO – APRENDIZAGEM?

Pesquisadora Responsável: **JULIA LETÍCIA HELMER BRUM**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem da Pedagogia da Alternância na práxis pedagógica da educação na perspectiva emancipatória. E tem como justificativa a importância da discussão do Plano de Estudo para os processos de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância e o significado dado a ele nos CEFFAs (Centros Familiares de Formação em Alternância) vinculados à RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), que estão localizados no Norte do estado do Espírito Santo, todavia, nota-se que essa expressividade não é comum a outras regionais, nem está presente nas literaturas tradicionais da Pedagogia da Alternância, por isso, a demanda de sistematização e análise desta experiência.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: entrevista semiestruturada, realizada com a pesquisadora responsável e mais um/a entrevistado/a, com duração média de 1h30min., podendo ser realizada de forma presencial ou online, de acordo com as possibilidades dos/as entrevistados/as.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa podem ser desconfortos na expressão da experiência vivenciada, ou posterior, na divulgação e análise dos dados coletados, no trabalho final, tendo em vista, que será realizada análise a cerca de uma experiência que carrega sentimentos e aproximações dos/as entrevistado/as.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são ampliar o debate acerca do Plano de Estudo e da Pedagogia da Alternância desenvolvida nos CEFFAs vinculados à RACEFFAES, podendo ser um espaço de expressão e apontamento de possibilidades e desafios da mesma. Destacamos que a participação na pesquisa não trará benefícios diretos aos e às participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado, e, poderá contribuir com

o projeto de educação da RAEFFAES. Após a conclusão da pesquisa, o material produzido estará à disposição para novas análises e debates no coletivo da regional.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: O PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO OU MÉTODO PEDAGÓGICO DE ENSINO – APRENDIZAGEM?

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
--	----------------------

_____ Assinatura da Pesquisadora	Data: ____/____/____
-------------------------------------	----------------------

APÊNDICE C

Título do Estudo:

O PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO OU MÉTODO PEDAGÓGICO DE ENSINO – APRENDIZAGEM?

Pesquisadora Responsável: **JULIA LETÍCIA HELMER BRUM**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A instituição ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE BOA ESPERANÇA está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem da Pedagogia da Alternância na práxis pedagógica da educação na perspectiva emancipatória. E tem como justificativa a importância da discussão do Plano de Estudo para os processos de ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância e o significado dado a ele nos CEFFAs (Centros Familiares de Formação em Alternância) vinculados à RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), que estão localizados no Norte do estado do Espírito Santo, todavia, nota-se que essa expressividade não é comum a outras regionais, nem está presente nas literaturas tradicionais da Pedagogia da Alternância, por isso, a demanda de sistematização e análise desta experiência.

Se aceitarem participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: observação participante nas atividades pedagógicas e do cotidiano da escola, em vista de perceber a aplicação e desenvolvimento do Plano de Estudo.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa podem ser desconfortos na expressão da experiência vivenciada, ou posterior, na divulgação e análise dos dados coletados, no trabalho final, tendo em vista, que será realizada análise a cerca de uma experiência que carrega sentimentos e aproximações dos/as entrevistado/as.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são ampliar o debate acerca do Plano de Estudo e da Pedagogia da Alternância desenvolvida nos CEFFAs vinculados à RACEFFAES, podendo ser um espaço de expressão e apontamento de possibilidades e desafios da mesma. Destacamos que a participação na pesquisa não trará benefícios diretos aos e às participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado, e, poderá contribuir com o projeto de educação da RAEFFAES. Após a conclusão da pesquisa, o material produzido estará à disposição para novas análises e debates no coletivo da regional.

A pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decidam não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e a instituição não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma da instituição e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: O PLANO DE ESTUDO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO OU MÉTODO PEDAGÓGICO DE ENSINO – APRENDIZAGEM?

<p>Nome e função dos representantes da instituição</p> <hr/> <p>Coordenador/a Pedagógico/a</p> <hr/> <p>Coordenadora agroecológico/curso</p> <hr/> <p>Coordenador/a administrativo/a</p>	<p>Assinaturas dos representantes da instituição</p> <hr/> <p>Coordenador/a Pedagógico/a</p> <hr/> <p>Coordenadora agroecológico/curso</p> <hr/> <p>Coordenador/a administrativo/a</p>	<p>Data:</p> <p>____/____/____</p>
--	--	------------------------------------

<p>_____ Assinatura da Pesquisadora</p>	<p>Data: ____/____/____</p>
---	-----------------------------

ANEXO

1. RELAÇÃO DOS CEFFAS ARTICULADOS A RACEFFAES

Micro Região	Município	ECORMs ou EECOR	Escolas Municipais seriadas ou mutisseriadas	EFAs
Central	Rio Bananal	-		01
	Colatina	03	30	-
	São Gabriel	02		01
	Vila Valério	01		-
Litoral	São Mateus	02	40	01
	Jaguaré	03	16	01
Noroeste	Nova Venécia	-		01
	Barra de São Francisco	-		01
Norte	Boa Esperança	-		01
	Montanha	-		01
Subtotal	10	11	86	08
Total		105		

FONTE: Expediente RACEFFAES, secretarias Municipais de Educação de Jaguaré, Colatina e São Mateus.