

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

LUCIANE MARIA SERRER DE MATTOS

**O PLANO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA: articulações entre Temas Geradores e conteúdos
do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado - PR**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2014

LUCIANE MARIA SERRER DE MATTOS

**O PLANO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA: articulações entre Temas Geradores e conteúdos
do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional - Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Bernartt
Coorientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira Lima

PATO BRANCO

2014

M444p Mattos, Luciane Maria Serrer de.
O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado - PR / Luciane Maria Serrer de Mattos. -- 2014.
119 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt
Coorientador: Prof. Dr. Anselmo Pereira Lima
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2014.
Bibliografia: f. 102 – 105.

1. Educação do campo. 2. Centro Familiar de Formação por Alternância. 3. Formação integral. I. Bernartt, Maria de Lourdes, orient. II. Lima, Anselmo Pereira, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD (22. ed.) 330



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 66

Título da Dissertação

**O PLANO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa
Familiar de Cruz Machado – PR**

Autora

Luciane Maria Serrer de Mattos

Esta dissertação foi apresentada às 9 horas do dia 12 de dezembro de 2014, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Profª. Drª. Maria de Lourdes Bernartt – UTFPR
Orientadora

Prof. Dr. Dimas de Oliveira Estevam - Unesc
Examinador

Profª. Drª. Marlize Rubin Oliveira - UTFPR
Examinadora

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira – UTFPR
Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Miguel Angelo Perondi
Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

À Helena e Fernando, pelo amor, carinho,
paciência e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por me incentivar a crescer profissional e pessoalmente.

Aos professores do PPGDR, por contribuírem para minha formação.

Aos professores Doutores Dimas de Oliveira Estevam, Edival Sebastião Teixeira e Marlize Rubin Oliveira, pelas contribuições no momento da qualificação do projeto.

À minha orientadora, professora Dra. Maria de Lourdes Bernartt, pelo compromisso, carinho e cuidado na escolha das palavras demonstrados nas orientações.

Ao meu coorientador, professor Dr. Anselmo Pereira Lima, pela seriedade e por me incentivar a escrever.

À minha amiga Marlete, pelo companheirismo.

Aos monitores da Casa Familiar de Cruz Machado – PR, pelo acolhimento e valiosa contribuição.

À coordenadora pedagógica da Arcafar-Sul pela recepção, pelas informações e materiais cedidos.

À coordenadora da Educação Profissional do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, pela disponibilidade.

Por fim, agradeço a todos que, de uma maneira ou outra, contribuíram pra a realização desta pesquisa.

O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender
expressa valores e funções que a escola difunde
num contexto social e histórico concreto.
(SACRISTÁN, 2000)

RESUMO

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. O Plano de Formação no contexto da Pedagogia da Alternância: articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

Nas últimas décadas a Educação do Campo tem sido evidenciada, conquistando espaço na agenda política nacional. Observa-se que há a preocupação de ofertar para os jovens que vivem no campo uma educação diferenciada, que atenda seus interesses e expectativas. Uma das formas apontadas por vários estudiosos de se promover as adequações necessárias para a oferta de uma educação condizente com as necessidades dos sujeitos que vivem no campo diz respeito a implementação da Pedagogia da Alternância. Para a efetivação de sua proposta, a Pedagogia da Alternância possui instrumentos pedagógicos específicos que decorrem de um planejamento maior conhecido como Plano de Formação. Este Plano de Formação prevê os conteúdos que os jovens terão acesso no período de sua formação e articula os conhecimentos vivenciais e os de formação geral e profissional. É neste contexto, pois, que esta pesquisa se insere e apresenta o seguinte objetivo: investigar como ocorre a articulação entre Temas Geradores e conteúdos previstos para o Ensino Médio, na Casa Familiar Rural de Cruz Machado, Paraná. Esta pesquisa pode ser caracterizada como de campo, explicativa e descritiva. A coleta de dados foi realizada por meio de observação simples de reuniões em que os monitores discutem a respeito dos Temas Geradores e do Plano de Formação. Foram realizadas, também, entrevistas focalizadas com os monitores da Casa Familiar Rural de Cruz Machado e com a coordenadora pedagógica da Arcafar-Sul sobre a Pedagogia da Alternância, Temas Geradores e Plano de Formação. Para a análise dos dados, recorreu-se a Minayo (1992) que explicita três importantes fases: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. As análises decorrentes dos dados coletados demonstraram que os monitores da Casa Familiar Rural pesquisada produzem um Plano de Formação e procuram articular Temas Geradores com conteúdos do Ensino Médio. Contudo, esta articulação nem sempre acontece de forma explícita. A articulação entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio configura-se, portanto, no contexto em que a pesquisa foi realizada, como um desafio.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Centro Familiar de Formação por Alternância. Formação Integral.

ABSTRACT

Mattos, Luciane Maria Serrer de. The Training Plan in the context of the Pedagogy of Alternation: articulations between the generators themes and content of high school at the Rural Family House of Cruz Machado - PR. 2014. 119 f. Dissertation (Master of Regional Development) - Graduate Program in Regional Development, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

In recent decades the field of education has been evidenced, gaining ground in the national political agenda. It is observed that there is concern offer for young people living in the countryside a differentiated education that meets their interests and expectations. One of the ways pointed out by many scholars to make the necessary adjustments for the provision of a consistent education with the needs of individuals living in rural areas with regard to implementation of the Pedagogy of Alternation. For implementation of its proposal, the Pedagogy of Alternation has specific pedagogical tools resulting from a higher planning known as Training Plan. This Training Plan provides content that young people have access in the period of its formation and articulates the experiential knowledge and general and vocational training. It is in this context therefore that this research is part and has the following objective: to investigate how is the relationship between Themes generators and provided content for Secondary Education in Rural Family House Cruz Machado, Paraná. This research can be characterized as a field, explanatory and descriptive. Data collection was performed by means of simple observation of meetings where the monitors discuss about the themes generators and Training Plan. Were carried out also focused interviews with the instructors of Rural Family House Cruz Machado and pedagogical coordinator of ARCAFAR-South on the Pedagogy of Alternation, Themes generators and Training Plan. For data analysis, we used the Minayo (1992) explains that three important phases: data ordering, data classification and final analysis. The analysis based on the collected data showed that the monitors of Rural Family House searched produce a Plan of Training and seek to articulate Themes generators with high school content. However, the relationship is not always so explicitly. The link between Themes generators and high school content is configured, therefore, the context in which the research was conducted, as a challenge.

Keywords: Rural Education. Family Training Centre Alternating. Comprehensive Training

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
AMSULPAR	Associação dos Municípios do Sul do Paraná
ARCAFAR-NORTE	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil
ARCAFAR-SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FUNACI	Fundação Padre Dante Cíviero
IBELGA	Instituto Belga
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento Sem Terra
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPVJ	Projeto Profissional de Vida do Jovem
RACEFFAES	Rede de Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo

RAEFAP	Rede de Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
TG	Tema Gerador
UNB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE POR NÍVEL DE ENSINO E LOCALIZAÇÃO – BRASIL, 2013	18
GRÁFICO 2	CURSOS OFERTADOS NAS CFRS DO ESTADO DO PARANÁ.	31
GRÁFICO 3	CONTEÚDOS RELACIONADOS AOS TEMAS GERADORES (TGs), POR SÉRIE	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO – BRASIL – SAEB/2011	19
QUADRO 2	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL E NACIONAL DO MOVIMENTO DO CEFFAS	25
QUADRO 3	ORGANIZAÇÕES REGIONAIS QUE CONGREGAM AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS	26
QUADRO 4	UM PROCESSO DE ALTERNÂNCIA NUM RITMO DE TRÊS TEMPOS	47
QUADRO 5	INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS E SUA CLASSIFICAÇÃO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	48
QUADRO 6	MODELO DE PLANO DE FORMAÇÃO UTILIZADO NAS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS INICIAIS DE MONITORES PROMOVIDAS PELA ARCAFAR-SUL	55
QUADRO 7	MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA – INTEGRADO	70
QUADRO 8	FORMAÇÃO DOS MONITORES E ÁREA DO CONHECIMENTO/DISCIPLINAS QUE PODEM LECIONAR NAS CFRS	74
QUADRO 9	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS MONITORES COMO PROFESSORES	75
QUADRO 10	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS MONITORES NA CFR DE CRUZ MACHADO	75
QUADRO 11	TEMAS GERADORES SELECIONADOS NA CFR DE CRUZ MACHADO PARA O ANO DE 2014	82
QUADRO 12	CATEGORIAS E JUSTIFICATIVA DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEMA GERADOR E CONTEÚDO	92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	PAÍSES MEMBROS DA AIMFR – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL E INICIATIVAS DE CEFFA NO MUNDO ..	24
FIGURA 2	MAPA DOS CEFFAS NO BRASIL	27
FIGURA 3	DISPOSIÇÃO GEOGRÁFICA DAS CFRS NO ESTADO DO PARANÁ	30
FIGURA 4	OS QUATRO PILARES DOS CEFFAS	46
FIGURA 5	ELEMENTOS CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO	53
FIGURA 6	EXEMPLO SIMPLIFICADO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO DOS CEFFAS.	54
FIGURA 7	PLANO DE FORMAÇÃO DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA CFR DE PATO BRANCO- PR	56
FIGURA 8	LOCALIZAÇÃO DE CRUZ MACHADO NO ESTADO DO PARANÁ	69
FIGURA 9	FOTO PANORÂMICA DA FACHADA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CRUZ MACHADO – PR	71
FIGURA 10	FOTO DO BLOCO ONDE FICAM AS SALAS DE AULA	72
FIGURA 11	FOTO DO “RELÓGIO HUMANO” - CONSTRUÍDO EM PARTE DO TERRENO DISPONÍVEL	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
2.1 Pedagogia da Alternância: uma história em movimento	22
2.2 Pedagogia da Alternância: uma possibilidade de Educação do Campo ..	32
3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	39
3.1 O Plano de Formação no contexto da Pedagogia da Alternância	51
4 METODOLOGIA	59
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES	66
5.1 A Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR	66
5.2 Os monitores	72
5.3 O Plano de Formação	76
5.3.1 Articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	106
APÊNDICE A – ARTICULAÇÃO ENTRE TEMAS GERADORES E CONTEÚDOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA CASA FAMILIAR RURAL DE CRUZ MACHADO – 2013	108
APÊNDICE B – ARTICULAÇÃO ENTRE TEMAS GERADORES E CONTEÚDOS DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA CASA FAMILIAR RURAL DE CRUZ MACHADO – 2013	111
APÊNDICE C – ARTICULAÇÃO ENTRE TEMAS GERADORES E CONTEÚDOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA CASA FAMILIAR RURAL DE CRUZ MACHADO – 2013	116

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada à linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, aborda a seguinte temática: O Plano de Formação no Contexto da Pedagogia da Alternância: articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado, no Estado do Paraná.

O interesse em refletir sobre esta temática se deu a partir da observação de colegas que passaram a atuar em Casa Familiar Rural e, para isso, solicitavam-nos auxílio para seus planejamentos. Ao auxiliá-los, houve a primeira aproximação com o tema e, mais tarde, quando da constatação da necessidade em prosseguir os estudos em nível de mestrado, tomou-se conhecimento do PPGDR que possui uma linha de pesquisa na qual se desenvolvem estudos na área. Como pedagoga, também há o interesse em se refletir sobre formas de organização escolar que tenham como objetivo a formação integral do sujeito e partam do entendimento de que a educação é um direito que deve ser garantido a todas as pessoas.

O desenvolvimento da pesquisa partiu da seguinte questão: Como se articulam, na Casa Familiar Rural de Cruz Machado - PR, os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio?

O objetivo geral foi, portanto, investigar como ocorre a articulação entre Temas Geradores e conteúdos previstos para o Ensino Médio, na Casa Familiar Rural de Cruz Machado. Os objetivos específicos consistiram em: investigar o processo de produção do Plano de Formação do Ensino Médio; analisar os Temas Geradores propostos para o Ensino Médio no Plano de Formação, buscando relação com os conteúdos previstos para o Ensino Médio; e analisar o Plano de Formação do Ensino Médio à luz da Ementa do Curso Técnico em Nível Médio em Agropecuária e Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

A escolha da Casa Familiar Rural de Cruz Machado, como *lócus* da pesquisa, deu-se em, primeiro lugar, porque ela é jurisdicionada ao Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, do qual a instituição em que a pesquisadora trabalha também faz parte. Em segundo lugar, porque, por intermédio de pessoas que atuaram nesta Casa, já havia um conhecimento da sua organização. Também

influenciou esta escolha o fato desta Casa Familiar Rural se situar muito próximo do município de residência da pesquisadora.

A Casa Familiar Rural de Cruz Machado é um Centro Familiar de Formação por Alternância que se caracteriza como uma instituição educativa do campo que atende filhos de agricultores locais e que pratica a Pedagogia da Alternância. A temática se insere, portanto, no contexto da Educação do Campo, cuja modalidade busca reconhecer que as pessoas que vivem no campo possuem modos de viver e de organização diferentes, e que, por isto, têm direito a um atendimento educacional diferenciado.

A educação para os sujeitos do campo - agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, quilombolas – não pode ser desenvolvida a partir de um projeto pensado para a escola urbana e deslocado das necessidades e da realidade do campo. É necessário, pois, pensar a educação do campo a partir do mundo do campo, levando-se em conta o contexto da população do campo, sua cultura, sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente, seu modo de viver e de organizar família e trabalho (PARANÁ, 2006).

A Educação do Campo consiste em uma modalidade de educação e ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96 (BRASIL, 1996). O artigo 28 desta lei afirma que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às suas peculiaridades, especialmente no que se refere aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, à organização escolar própria, à adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dentre as várias maneiras de se promover as adaptações curriculares necessárias à adequação e às peculiaridades da vida rural destaca-se a Pedagogia da Alternância, praticada no Brasil pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas). Esta tem sido concebida por vários estudiosos, como Gimonet (2007), Garcia-Marirrodrga e Calvo (2010), Estevam (2012), Begnami (2004) dentre outros, como uma proposta de educação que atende às especificidades da Educação do Campo. Esta Pedagogia, própria dos Ceffas, está voltada ao desenvolvimento integral do jovem do campo e para a contribuição na melhoria da qualidade de vida das pessoas que fazem parte da comunidade onde essas escolas estão inseridas.

A Pedagogia da Alternância, de acordo com Garcia-Marirrodriaga e Calvo (2010), teve sua origem em 1935 na França, sendo a forma de organização utilizada nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR). A primeira MFR foi criada por iniciativa de um grupo de famílias francesas residentes do meio rural, que almejavam oferecer aos seus filhos uma formação que aliasse educação humana à profissional.

Esta Pedagogia consiste, em linhas gerais, em articular o conhecimento dos sujeitos do campo com o conhecimento científico, por meio da alternância do tempo e do espaço. Ou seja, os jovens permanecem um período nos Centros Familiares de Formação por Alternância, onde há o desenvolvimento de conhecimentos e a socialização das práticas e dos desafios, e um período aplicando os conhecimentos adquiridos, nas propriedades onde vivem junto à família.

Essa forma de ensino procura romper com a dicotomia teoria/prática, valorizando tanto os saberes científicos como os populares. Além disso, procura demonstrar que a educação acontece também no meio em que o jovem vive e que as aprendizagens ali efetivadas complementam aquelas que ocorrem na escola.

A articulação entre conhecimento científico e popular se efetiva por meio de uma organização pedagógica específica, que possui vários instrumentos pedagógicos. Dentre estes instrumentos, destaca-se nesta pesquisa o Plano de Formação que é “a estruturação, a priori, dos fins de formação dos jovens e define como está organizada a proposta de alternância” (ESTEVAM, 2012, p.90).

O Plano de Formação foi escolhido dentre os vários instrumentos pedagógicos utilizados na Pedagogia da Alternância porque ele estrutura a formação que os jovens receberão no Ceffa. Ou seja, o planejamento de todos os outros instrumentos pedagógicos decorrem deste Plano de Formação e, ainda e principalmente, por este apresentar os conteúdos – vivenciais, de formação geral e profissional - que os jovens terão acesso no período de formação.

A elaboração de um Plano de Formação parte de uma pesquisa participativa com a comunidade escolar para que esta defina Temas que serão abordados com os jovens e que fazem parte da sua realidade ou que despertam seu interesse.

O Plano de Formação, de acordo com Gimonet (2007) integra os saberes dos diferentes sujeitos que contribuem para o processo e procura articular os conteúdos do programa oficial com os Temas Geradores. Estes Temas são definidos coletivamente pela família e monitores, no início do ano letivo por meio de uma pesquisa participativa. Depois de definidos os Temas Geradores por série,

compete aos monitores realizar a articulação com os conteúdos previstos para cada disciplina do Ensino Médio, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Ementa do Curso Técnico em Agropecuária.

Para melhor entendimento do problema que resultou nesta pesquisa, é importante esclarecer que:

- a) A questão parte do entendimento de que deve haver uma articulação no Plano de Formação entre os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio porque, de acordo com Gimonet (2007), o Plano de Formação integra o programa oficial. Além disso, esta é a orientação da Arcafar-Sul para todas as Casas Familiares Rurais do Paraná.
- b) Os conteúdos trabalhados com os jovens que cursam o Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Estado do Paraná estão expressos na Ementa do Curso Técnico e nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (DCEs). Ambos os documentos orientam a construção das Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná.
- c) As DCEs assumem um currículo disciplinar, mas apontam a necessidade de os conteúdos serem tratados de modo contextualizado, estabelecendo-se relações interdisciplinares e questionando a rigidez com que tradicionalmente se apresentam.
- d) As ementas das disciplinas da Base Nacional Comum dos cursos profissionalizantes ofertados na rede estadual de ensino foram elaboradas tomando como referência as Diretrizes. Em outras palavras, as ementas apresentam o conteúdo das DCEs de forma resumida.

Também importa esclarecer que, neste estudo, entende-se educação como um processo histórico por meio do qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos ao longo da história da humanidade. Ao ter acesso a esse patrimônio, as pessoas se constroem como membros da sociedade humana (SAVIANI, 2007b).

A escola, nesta perspectiva, tem o papel de oportunizar o acesso, a todas as pessoas, aos conhecimentos já elaborados, contribuindo para que elas compreendam a realidade e ampliem o entendimento das relações do homem com o seu meio.

É por este viés que se reflete que no interior da sociedade capitalista foi e ainda é oferecida uma educação precária aos trabalhadores, sobretudo aos do campo. Historicamente, as políticas educacionais no Brasil têm sido marcadas, de

acordo com Saviani (2007b), pela dualidade, ou seja, aos filhos da classe dominante é oferecida uma educação voltada para o intelectual para que prossigam em estudos superiores e se formem para serem os dirigentes. Ao contrário, para a classe trabalhadora é oferecida uma educação voltada para a integração ao processo produtivo, enfatizando os aspectos operacionais em detrimento dos intelectuais.

Os jovens do campo, além de vivenciarem dessa dualidade, ainda, são colocados diante de um currículo pensado para a escola urbana que pouco tem a ver com seu contexto, sua cultura, seu modo de viver.

A situação da educação básica no campo pode ser analisada a partir de dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013) que apresentam a taxa de distorção idade-série. Essa taxa indica o nível de desempenho escolar dos alunos e a capacidade do sistema educacional manter o aluno frequentando a escola, conforme demonstrado no gráfico 1.

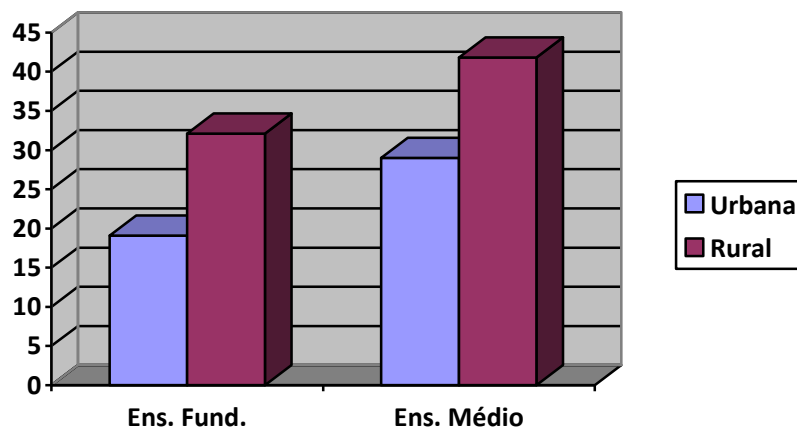


Gráfico 1 – Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil, 2013
Fonte: MEC/Inep, 2013

O gráfico 1 revela que o Ensino Fundamental apresenta uma elevada distorção idade-série, sendo 19,1% dos alunos da área urbana e 32,1% da área rural. Ou seja, praticamente, um terço dos alunos na área rural está com idade superior a adequada para a série. A distorção se reflete nas séries posteriores, fazendo que a defasagem atinja, no Ensino Médio, 29% dos alunos da área urbana e 41,8% dos alunos da área rural (MEC, INEP, 2013).

É importante destacar que quando se critica os dados da Educação do Campo não se tem a pretensão de considerar os dados da área urbana positivos,

mas sim, frisar o que eles revelam: a educação no meio rural é ainda mais precária que no meio urbano.

Dados do mesmo Instituto que registram o resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) sobre desempenho escolar também reforçam a desigualdade entre a educação do campo e da cidade, conforme demonstrado na quadro 1.

Dependência Administrativa/ Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Estadual Rural	171,9	190,4	228,1	236,3	239,0	243,7
Estadual Urbana	191,5	210,8	239,2	245,1	261,1	264,9

Quadro 1 - Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil – Saeb/2011

Fonte: MEC/Inep – Saeb/2011

O quadro 1 mostra que a proficiência média dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa é de aproximadamente 191 pontos para os alunos das escolas urbanas e 171 pontos para os das escolas rurais. Observa-se um aumento na proficiência nos anos finais do Ensino Fundamental, contudo a diferença entre os alunos das escolas urbanas e rurais ainda é visível, ou seja, os alunos das escolas urbanas possuem aproximadamente 245 pontos e os das escolas rurais, 236. No Ensino Médio a proficiência continua aumentando e a diferença entre os alunos da área urbana e rural ainda é presente. Os alunos do Ensino Médio das escolas urbanas possuem aproximadamente 261 pontos e, das escolas rurais, 239 pontos.

Na área de Matemática, a proficiência média dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental é de aproximadamente 210 pontos para os alunos das escolas urbanas e aproximadamente 190 pontos para os das escolas rurais. Em Matemática, também há um aumento na proficiência nas séries finais e no Ensino Médio. Os alunos das séries finais do Ensino Fundamental das escolas urbanas apresentam aproximadamente 245 pontos, enquanto que os das escolas rurais apresentam 236. Os alunos do Ensino Médio das escolas urbanas apresentam 264 pontos aproximadamente e, os das escolas rurais, 243 ponto.

Portanto, o quadro nos mostra que a proficiência média dos alunos Ensino Fundamental e Médio da área rural, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é inferior ao da área urbana em torno de 10% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e em torno de 5%.

Diante desse panorama da Educação do Campo, investigar o contexto da Pedagogia da Alternância, alternativa pensada a partir das necessidades dos jovens do campo (GIMONET, 2007), assume relevância. E, ainda, ao passo que nos deparamos com esses resultados educacionais, verifica-se na revisão da literatura, um campo bastante aberto à investigações.

Considerando, portanto, a temática pertinente e necessária, o presente estudo também se justifica por se inserir em um momento em que há um maior enfoque de reconhecimento dos sujeitos do campo por parte dos órgãos governamentais. Este reconhecimento pode observado na implantação de políticas públicas voltadas aos interesses e necessidades desses sujeitos, como a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1 de 03/04/2002 do Conselho Nacional de Educação) e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, propostas pelo Estado do Paraná, em 2006. Outro importante documento que direcionado à Educação do Campo é o Parecer nº 01/2006, aprovado em 01/02/2006, que recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo.

Para a construção do referencial teórico deste estudo buscou-se aporte em autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática, dentre os quais se destacam: Gimonet (2007), Garcia-Marirrodriaga e Calvo (2010), Estevam (2012), Caldart (2012). Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foram utilizados os referenciais de Gil (1999) e Minayo (1992).

Para atender os objetivos propostos, a pesquisa apresenta, além do capítulo introdutório, outros quatro capítulos. No primeiro aborda-se a Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo, enfatizando a história do surgimento desta pedagogia e sua disseminação pelo mundo como uma possibilidade de Educação do Campo.

No segundo capítulo a organização do trabalho pedagógico na Pedagogia da Alternância é apresentada, ressaltando-se o Plano de Formação neste contexto.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa de campo e, finalmente, o último capítulo traz as análises e discussões a respeito dos dados

levantados durante a pesquisa. A apresentação dos dados evidencia o local da pesquisa, o perfil dos monitores que atuam na Casa Familiar Rural pesquisada, o Plano de Formação produzido pelos monitores e as articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio neste Plano.

2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama histórico sobre a Pedagogia da Alternância, enfatizando o surgimento do primeiro Centro Familiar de Formação por Alternância, sua disseminação pelo mundo e sua organização no Brasil. Também se reafirma a Pedagogia da Alternância como uma possibilidade de Educação do Campo por meio de apresentação de estudos recentes sobre a temática.

2.1 Pedagogia da Alternância: uma história em movimento

A Pedagogia da Alternância surgiu em 1937, no sudoeste da França e foi implementada na *Maison Familiale Rurale* que foi o primeiro Centro Familiar de Formação por Alternância (Ceffa). Este Centro foi criado em decorrência dos seguintes fatores: a agricultura francesa passava por uma crise, o êxodo rural estava em expansão, a educação formal tinha sua proposta de ensino voltada para o meio urbano, os jovens tinham que deixar as propriedades para prosseguir seus estudos e poucos jovens agricultores recebiam formação profissional (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010).

Havia, portanto, a crença de que o problema do êxodo rural poderia ser eliminado com uma educação adequada ao meio rural, pois o grande objetivo da *Maison Familiale Rurale* era o de melhorar as condições de vida da comunidade. Este objetivo é, de acordo com Garcia-Marirrodriaga e Calvó (2010) um dos pilares que sustentam o trabalho desenvolvido na *Maison Familiale Rurale*.

De acordo com Estevam (2012), os fundadores das *Maisons Familiales Rurales* eram membros de uma organização sindical que teve sua origem no cristianismo, especificamente no Movimento de Sillon, que tinha, segundo o autor, por princípio a defesa da democracia como condição essencial do desenvolvimento.

Neste movimento, já se desenhavam traços do personalismo de Emmanuel Mounier, em relação ao homem e sua dignidade. O objetivo do Sillon era não apenas organizar os agricultores em associações profissionais e sindicais agrícolas para conseguir as inquestionáveis sinergias que isso produziria do ponto de vista técnico, mas também, fazê-los tomar consciência na nobreza das aspirações dos agricultores e da conveniência

de não “se curvar” a poderes externos” (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 23).

O movimento cristão de ação social chamado *Le Sillon* criado por Marc Sangnier em 1899, de acordo com Gimonet (2007), reconciliava a fé na Igreja com suas ideias republicanas e, de maneira mais abrangente, o povo e a Igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Ele traça um caminho de Educação Popular, motivados e engajados em uma perspectiva de construir algo que possibilitasse que o jovem permanecesse em seu meio e ajudasse a promovê-lo e desenvolvê-lo.

Pezarico (2014) salienta que este movimento cristão francês, junto com os sindicatos, tinha a finalidade de contribuir com os processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores, bem como o empoderamento dos agricultores até o protagonismo na direção de suas organizações cooperativas e sindicais.

As *Maisons Familiales Rurales* tiveram, originariamente, ligação com agricultores, movimento sindical e Igreja Católica. Elas se constituíram como centros de educação para os jovens, com o objetivo de mantê-los ligados ao trabalho e à vida no campo.

Portanto, por iniciativa de agricultores, líderes sindicais e religiosos, foi organizado um sistema de ensino que era realizado de forma alternada e que tinha como objetivos: o desenvolvimento do meio social e a formação integral do jovem (GIMONET, 2007). Os jovens passavam três semanas em suas propriedades e uma semana em regime de internato no Ceffa, que inicialmente funcionava nas dependências da igreja local.

A alternância (...), iniciou na história com alternância de três semanas na propriedade e uma semana na escola. É o ritmo que varia segundo as necessidades do meio, as contribuições do Conselho e da equipe de monitores, os lugares, o tipo de formação dada, a idade dos alunos, inclusive as legislações. Mas o ritmo da alternância, não é a alternância, que tem princípios e fundamentos inalteráveis. Trata-se, de fato, de conseguir uma qualidade de formação na qual o jovem possa viver plenamente as atividades das quais participa em seu meio de vida socioprofissional. O ritmo – para que possamos falar da verdadeira alternância – deve assegurar, ao menos, o mesmo tempo no meio que na escola. (...) Assim, por um lado, o jovem passa de ser pessoa em formação a autor de sua própria formação. Por outro, o entorno territorial e social não somente os lugares de aplicação dos saberes, serão principalmente as fontes de motivação e de aquisição dos mesmos. Deste modo, o meio socioprofissional e a associação dos atores locais, se colocam no coração do processo de formação por alternância (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 34).

Um Ceffa pode ser definido como uma instituição educativa do campo, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam a formação integral a partir da sua própria realidade. É uma casa-escola, na qual os jovens estudam, alternando o tempo e o espaço, os conteúdos de formação geral e profissional, sem abandonar suas atividades na propriedade. É administrada por uma Associação de Pais e lideranças da comunidade envolvida no projeto. Utiliza como método de ensino a Pedagogia da Alternância, em que o jovem passa uma semana no Ceffa em regime de internato e uma semana no seu meio sócio familiar (ESTEVAM, 2012).

A partir da primeira experiência da *Maison Familiale Rurale* de Lauzun, na França, surgiram várias outras, chegando, aproximadamente, a 1.388 Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) em todo o mundo.

A Figura 1 mostra como a expansão da experiência pautada na Pedagogia da Alternância atingiu os cinco continentes.



Figura 1- Países membros da AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural e iniciativas de Ceffa no mundo
Fonte: Begnami (2011).

Na figura 1, percebe-se que a Pedagogia da Alternância está muito presente nos países da América do Sul, América Central, América do Norte, África e Europa. Poucas são as experiências implementadas nos países da Ásia e Oceania.

No Brasil, de acordo com Estevam (2012), o movimento da Pedagogia da Alternância encontra-se dividido em dois modelos distintos: o modelo das Escolas

Família Agrícola (EFAs)¹ e o das Casas Familiares Rurais (CFRs). De acordo com Begnami (2003) e Estevam (2012), estas duas experiências têm a mesma origem, mas diferenciam-se a partir da forma como chegaram ao Brasil: se oriundos da experiência francesa (Casa Familiar Rural) ou da italiana (Escola Família Agrícola).

Silva (2003) esclarece que, no Brasil, as EFAs e as CFRs, podem ter características que as diferem, mas têm em comum, como princípio norteador dos seus projetos educativos, a Pedagogia da Alternância.

De um lado temos o movimento que aglutina as Escolas Famílias Agrícolas, desenvolvidas sob inspiração e influência direta das experiências italianas, com suas origens na região Sudeste do Brasil no final dos anos 60 e, de outro lado, o movimento que reúne as Casas Familiares Rurais, desenvolvidas sob influência direta da França, inicialmente implantadas no Nordeste, porém, consolidadas na região Sul do País, a partir dos anos 80 (SILVA, 2003, p. 79).

Para organizar o movimento das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância, criou-se em 1982, a Unefab – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. A Unefab, junto com as Casas Familiares Rurais, congregam os Ceffas – Centros de Formação por Alternância, que então passam a organizar as experiências tanto de EFAs como de CFRs. Ou seja, a Unefab representa as EFAs, enquanto as Associações Regionais representam as CFRs.

A organização do movimento dos Ceffas, no Brasil, pode ser melhor compreendido a partir do quadro 2.

ORGANIZAÇÃO	ABRANGÊNCIA
AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural	Mundial – com sede legal na França
Unefab - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil	Nacional – com sede em Brasília
Mepes - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	Regional – com sede no Espírito Santo
Arcafar Norte/Nordeste (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordetes do Brasil)	Regional (Maranhão, Pará e Amazonas) com sede no Maranhão
Arcafar Sul (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil)	Regional (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) com sede no Paraná

Quadro 2 - Organização mundial e nacional do movimento do CEFFAs

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2014)

¹ Begnami (2003) apresenta algumas características das EFAs no início de suas implantações: a) informalidade, pois não possuíam autorização legal de funcionamento por órgãos competentes; b) a duração da formação era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na escola e duas na família; c) o público era de jovens rurais, na maioria, maiores de 16 anos de idade, d) houve uma tendência a separar os sexos criando escolas para moças e rapazes.

O quadro 2 mostra que a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) representa as diferentes instituições promotoras de Centros Familiares de Formação por Alternância. De acordo com Garcia-Marirrodriaga; Calvó (2010), a AIMFR é um organismo de caráter educativo e familiar que agrega todos os países do mundo que possuem Ceffas.

No Brasil, a Unefab, entidade filiada à AIMFR, desenvolve a articulação do movimento nacional, bem como apoia as questões de formação e capacitação, com o intuito de fortalecer os Ceffas a ela associados (Unefab, 2013).

O Mepes, entidade filantrópica que criou as primeiras Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, tem como objetivo cultivar os princípios filosóficos e pedagógicos do movimento e contribuir com a formação dos diferentes profissionais para atuarem nas diversas atividades do Mepes e de instituições parceiras (JESUS, 2012).

Atualmente, a Unefab congrega, de acordo com Begnami (2004), além do Mepes, outras dez organizações regionais que representam as EFAs, a saber:

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFARO	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
FUNACI	Fundação Padre Dante Civiero
IBELGA	Instituto Belga
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
RACEFFAES	Rede de Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
RAEFAP	Rede de Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
UAEFAMA	União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

Quadro 3 – Organizações regionais que congregam as Escolas Famílias Agrícolas
Fonte: Begnami (2004, p. 10)

Há, ainda, no Brasil duas associações regionais que representam as CFRs: Arcafar/Norte e Nordeste e Arcafar/Sul. A Arcafar/Norte e Nordeste avalia o funcionamento e desenvolvimento das CFRs do Maranhão, Pará e Amazonas, garantindo que a filosofia e a estrutura político-pedagógica estejam adequadamente aplicadas às peculiaridades regionais.

Da mesma forma, a Arcafar Sul está instituída como uma associação que tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de oportunizar aos jovens agricultores a permanência no meio em que vivem proporcionando uma formação integrada com a sua realidade (ARCAFAR SUL, 2013).

Atualmente, o Brasil possui cerca de 263 Ceffas, espalhados em vinte estados, sendo 145 EFAs e 118 CFRs, como se pode observar na figura 2.

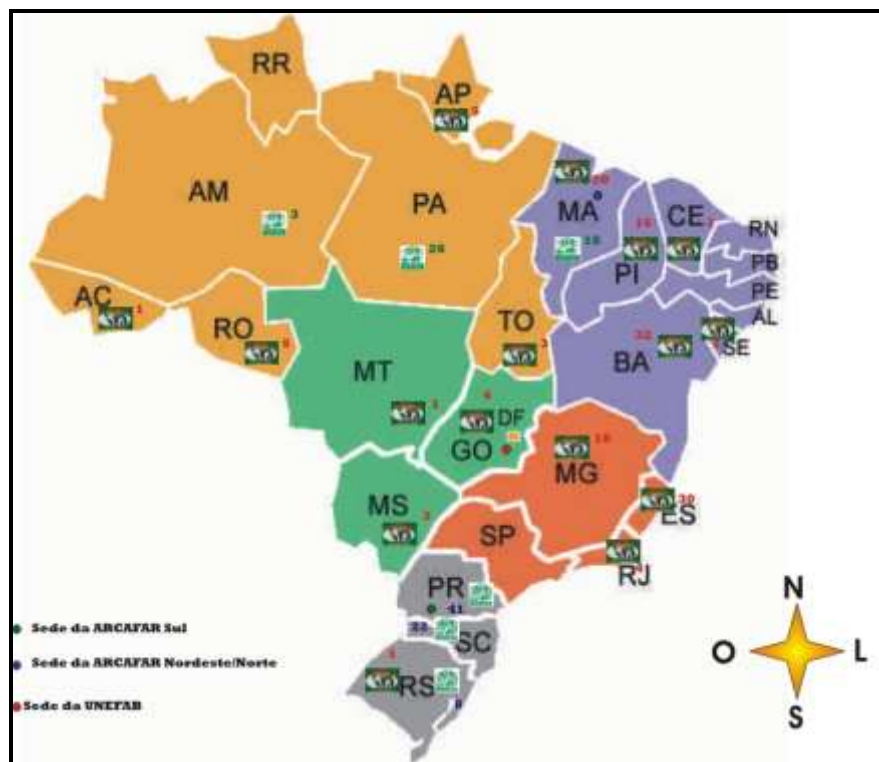


Figura 2 – Mapa dos CEFFAs no Brasil
Fonte: Unefab (2013).

Como se pode observar na figura 2, há no Brasil Ceffas em atividade em quase todos os Estados, menos em Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão espalhadas nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso de Mato Grosso do Sul, Acre, Roraima, Amapá, Maranhão, Piauí, Ceará, Sergipe e Bahia. Nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Pará e Maranhão estão instaladas as Casas Familiares Rurais (CFRs).

Em relação às trajetórias das EFAs e CFRs no Brasil, a primeira iniciativa chegou ao país pelo Estado do Espírito Santo, na década de 1960, por meio das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que seguem o modelo italiano de organização.

Para o desenvolvimento das EFAs no Espírito Santo, foi constituído, juridicamente, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), em 1968, objetivando a promoção humana e social do meio rural.

Um marco importante para a articulação e união das associações que desenvolviam a Pedagogia da Alternância se deu com o I Seminário Latino Americano dos Centros Familiares de Formação por Alternância, ocorrido no município de Anchieta, Espírito Santo, em 1977. Nesse evento, várias entidades, com experiência na prática da Pedagogia da Alternância, se encontraram para discutir estratégias de união de forças para o fortalecimento das EFAs. Estava formada assim, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab (LIMA, 2013).

Já a primeira CFR, que segue o modelo francês de organização, surgiu no Brasil no município de Arapiraca, Estado do Alagoas no ano de 1981. Em pouco tempo esta CFR foi desativada, vindo surgir em 1984 em Riacho das Almas, no Estado de Pernambuco. Esta segunda experiência também teve curta duração (ESTEVAM, 2012).

Estas experiências se constituíram como base de inspiração para a implantação das CFRs no sul no Brasil. De acordo com Pezarico (2014), os primeiros contatos na região Sul foram iniciados em 1985, por meio de um Seminário Franco-Brasileiro realizado em Curitiba, Paraná. Após este evento, Pierre Gilly, professor francês, assessor da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*, entrou em contato com Euclides Scalco, na época Chefe da Casa Civil do Estado do Paraná. A partir dos primeiros contatos, houve a realização de palestras e várias outras ações com o objetivo de divulgar e possibilitar a implantação do projeto no Estado.

De acordo com Pezarico (2014), a implantação das CFRs no Estado do Paraná não ocorreu por acaso, pois Euclides Scalco possuía conhecimento do projeto desde 1970, quando visitou a França e participou de um treinamento com um grupo de pessoas que tinham interesse em desenvolver este tipo de projeto no Sul do Brasil.

No ano de 1986, o prefeito de Barracão, Antônio Leonel Poloni, recebeu de Euclides Scalco a documentação que continha informações sobre as CFRs francesas. Interessado na proposta, o prefeito viajou a Pernambuco para conhecer a experiência lá desenvolvida.

Assim, o trabalho de mobilização foi envolvendo agricultores e lideranças locais e foi desenvolvido especificamente na região sudoeste do Paraná, primeiramente no município de Santo Antônio do Sudoeste e depois em Barracão (BATISTELA, 2011).

Após a implantação no Paraná, a experiência foi desenvolvida em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Devido à expansão das CFRs, surgiu a necessidade de se criar uma coordenação geral para dar suporte à implantação, à manutenção e ao acompanhamento. Por isso, em 1991, foi constituída a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar-Sul). Além de suas atividades de capacitação de monitores e lideranças, a entidade tem celebrado convênios de cooperação técnica e financeira com outras associações e órgãos públicos (BATISTELA, 2011).

Atualmente, a Arcafar-Sul abrange 204 municípios em todo o Sul do Brasil e coordena, no Estado do Paraná, cerca de 42 CFRs (ARCARFAR-SUL, 2013), conforme mostra a figura 3.

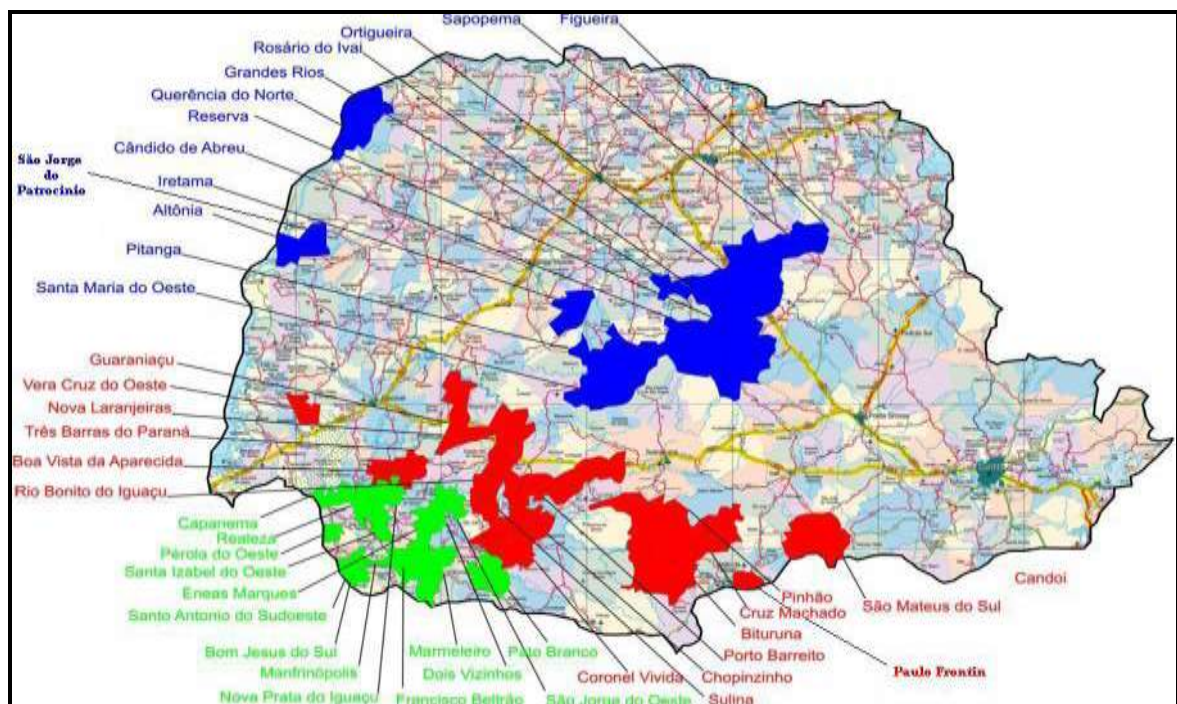


Figura 3- Disposição geográfica das CFRs no Estado do Paraná.
Fonte: ARCAFAR SUL (2013).

A figura 3 mostra que a maior parte das CFRs do Paraná estão localizadas nas regiões centro-sul, sudeste e sudoeste. O Paraná é um Estado com forte agricultura e nas regiões centro-sul, sudeste e sudoeste, a mesma é expressivamente familiar. Este fato pode ter influenciado na escolha dos locais de implantação das CFRs, pois a Pedagogia da Alternância dialoga com o anseio de uma modalidade de educação para os filhos e filhas de agricultores no contexto de pequenas propriedades, cujas bases de produção amparam-se na agricultura familiar (PEZARICO, 2014).

Em 1991, o governo paranaense passou a apoiar institucionalmente as Casas Familiares Rurais e, em 1994, lança o Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares no Paraná, que se constitui em ação interinstitucional a ser coordenada pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com os seguintes órgãos estaduais e municipais: Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano, Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento, Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul, Prefeituras Municipais.

No Estado do Paraná, as Casas Familiares Rurais ofertam os seguintes cursos: Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio, Agropecuária, Agroecologia, Administração Rural, Agroindústria, Alimentos e Gestão Ambiental, conforme mostra o gráfico 2:



Gráfico 2 - Cursos ofertados nas CFRs do Estado do Paraná.
Fonte: Seed/DET (2013).

O gráfico 2 mostra que 19 CFRs no Estado do Paraná oferecem o Ensino Médio com qualificação em Agricultura, 8 oferecem o curso Técnico em

Agropecuária, 3 o curso Técnico em Agroecologia, 3 o curso Técnico em Administração Rural, 2 o curso Técnico em Agroindústria, 1 o curso Técnico em Alimentos e 1 o curso Técnico em Gestão Ambiental. Das CFRs que ofertam o Ensino Fundamental, somente 5 delas oferecem somente este nível de ensino com qualificação em agricultura, os outros 6 cursos de Ensino Fundamental são oferecidos em CFRs que também possuem o Ensino Médio.

Percebe-se que a maior parte das CFRs atendem jovens do Ensino Médio, porque é nesse nível de ensino que se tem a preocupação de garantir uma formação intelectual, humana e profissional. Partindo das ideias de Saviani (2007b), no Ensino Fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita. Ou seja, neste nível de ensino não é necessário fazer referência direta ao processo de trabalho, porque este se constitui como um instrumento por meio do qual os jovens se apropriam dos elementos fundamentais para a sua inserção na sociedade.

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007b, p.9).

Em contrapartida, no Ensino Médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento. É necessário, neste nível, explicitar como o conhecimento se articula com o processo de produção.

A partir desse histórico sobre a Pedagogia da Alternância, percebe-se que esse movimento se insere no contexto da Educação do Campo, que, de acordo com Caldart (2012), nomeia um fenômeno protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação para atender aos interesses sociais das comunidades que vivem no campo.

Portanto, a Educação do Campo possui relação com as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos sujeitos do campo entre projetos e lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

2.2 Pedagogia da Alternância: uma possibilidade de Educação do Campo

O debate sobre Educação do Campo, no Brasil, é muito recente. Historicamente, a Educação do Campo no Brasil passou por alguns períodos distintos, porém não de forma linear, que podem ser sintetizados, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), da seguinte forma: a) Período de negação dos sujeitos do campo, que se estendeu da colonização até a década de 1930; b) Nas décadas de 1930 e 1940 houve uma preocupação com a educação rural por parte do Estado, devido à migração campo-cidade. Porém, essa preocupação não abarcava a necessidade de se debater os verdadeiros problemas presentes no campo; c) Nas décadas de 1950 e 1960 surgiram os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada no diálogo, na valorização do sujeito social e de sua prática sociocultural; d) Na década de 1980, após o retrocesso causado pela ditadura militar, aconteceu a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, fazendo avançar o debate da Educação do Campo.

A década de 1990 deixou a marca de um período de intensa mobilização pela Educação do Campo. Munarim (2008) explicita que a partir da segunda metade desta década, o Movimento Sem Terra, as organizações sindicais vinculadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais e outros movimentos sociais fazem da educação pública a pauta de suas reivindicações. Ainda, os estudos realizados nas Instituições de Ensino Superior, dinamizaram-se mais os debates, pesquisas e publicações, dando corpo ao Movimento Nacional de Educação do Campo.

Um marco histórico desse movimento, reconhecido por vários estudiosos, como Arroyo (2006), Caldart (2008), Munarim (2008), foi o Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), que ocorreu em Brasília, em 1997, sendo organizado pelo Movimento Sem Terra (MST), pela Universidade de Brasília (UnB), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O texto-base do Encontro tratava de questões referentes à economia, problemas sociais e educação.

Segundo Caldart (2008, p.176), “o Enera não começou e nem terminou em si mesmo; os desdobramentos continuam até hoje”. Pode-se afirmar, portanto, que

esse evento foi uma demarcação política, que colocou para a sociedade um projeto de desenvolvimento para a população rural.

Dando continuidade às discussões, foi organizada em 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, objetivando recolocar o rural e a educação a ele vinculada na agenda política do país. Esta conferência traz para o debate outros interlocutores, entre eles a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Seu texto base traz a discussão da desigualdade e exclusão que a população que vive no campo enfrenta, por ser considerada atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998) .

O documento citado também afirma que a população do campo almeja uma educação diferenciada, uma educação que tenha como objetivo a formação humana em que seja garantida a qualidade da vida no campo. Para a sua concretização, são necessários outra escola e outro projeto pedagógico, vinculado ao projeto de desenvolvimento para o campo.

Outra discussão importante que o referido documento traz é a da ampliação do conceito de Educação Básica, compreendendo também as aprendizagens de outras práticas educativas que ocorrem no campo. Nesse sentido, a escola tem o papel importante de desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento, desde questões relevantes para intervenção social nesta realidade.

Ainda conforme este documento, a primeira condição para a concretização de uma escola do campo é ter a clareza de que a educação por si só não pode ser responsabilizada pelas soluções dos problemas sociais, mas pode ter uma grande participação na construção de um projeto de desenvolvimento, desde que combinado com outras políticas.

Os debates não se esgotaram nestes dois eventos - Enea e Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo - e, em 2002, foi organizado um Seminário que teve como marco a mudança do nome do movimento, que passou a ser denominado "Por uma Educação do Campo". Neste seminário, reafirma-se o posicionamento sobre a luta por uma educação do Campo e se dá visibilidade às experiências de escolas do Campo, com vistas à construção de políticas públicas em nível municipal, estadual e federal.

Destacaram-se, neste Seminário, dois grandes objetivos:

Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente da escolarização em todos os níveis; Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudam na formação dos sujeitos do campo. (ARROYO, 2004, p.12).

Em continuidade aos debates, em 2004, acontece a II Conferência Nacional da Educação do Campo em Luziânia. Todas estas ações significaram o início de um novo olhar para o campo, uma agenda construída pelo Movimento do Campo.

Munarim (2011) esclarece que no conflituoso processo de construção dessa concepção de educação, a expressão “Educação do Campo” aparece pela primeira vez em documento oficial normativo somente em 2008, na Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica nº 02, de 28 de abril e, depois em 2010 no Decreto nº 7352, de 4 de dezembro.

O primeiro documento estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O segundo dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. “Fora isso, trata-se de expressão de valor simbólico ainda restrito às organizações e movimentos sociais do campo e seus parceiros” (MUNARIM, 2011, p. 7).

De toda maneira, a concepção de Educação do Campo não está consolidada e não é homogênea, mesmo porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que o momento atual quer apreender (CALDART, 2008).

Um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é, de acordo com Munarim (2011), reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. As lutas preconizam uma educação *no* campo e *do* campo, porque os sujeitos têm o direito de serem educados onde vivem sem ter que submeterem-se a longos caminhos para escolas urbanas e, ainda, porque os sujeitos têm o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e necessidades.

Para completar o entendimento a respeito da ideia de educação *no* campo é importante destacar que as escolas do campo não são somente aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como rural, mas também aqueles que, mesmo situadas em perímetros urbanos, se identificam com o campo. “A identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas

prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam” (MUNARIM, 2011, p. 9).

A educação do campo, nas palavras de Caldart (2011), é um movimento real de combate ao atual estado de coisas, produzido pelos trabalhadores pobres do campo. Ela nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configurada desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de vida digna de seres humanos.

No Brasil, a Educação do Campo tem como principais protagonistas os movimentos sociais que se organizam e lutam por direitos sociais, com destaque aos movimentos de luta pela reforma agrária. Educação do campo, portanto, refere-se a um projeto de desenvolvimento para o campo que deve ser proposto e construído pelos sujeitos que lá vivem e se articulam através de suas organizações sociais.

Begnami (2011) afirma que a Educação do Campo projeta a educação para além da escola, propondo princípios de educação que partem das lutas e reforçam as práticas sociais. Ou seja, se caracteriza pela crítica à realidade da educação brasileira e produz teorias que criticam certas concepções de educação, de projetos de campo e de país.

Ao mesmo tempo em que continua sendo necessário descentrar a compreensão e a reflexão projetiva da Educação do Campo da escola, é preciso firmar a escola como seu objeto, exatamente porque as relações que definem ou justificam a especificidade são aquelas que permitem/exigem olhar a escola em perspectiva, ou seja, rompendo com o modo de conceber a escola que é próprio do esforço de não transformá-la, quer dizer, abstraindo-a do espaço social – sujeitos/relações sociais - e do tempo histórico (CALDART, 2011, p. 155-156).

Depreende-se desta afirmação que refletir sobre a Educação do Campo será positivo para a escola em geral porque poderá contribuir para sua transformação. Pensando a Educação do Campo como um movimento que se contrapõe ao atual estado das coisas, há que se vinculá-la aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores do campo e ao objetivo de emancipação humana.

Para Caldart (2011) os processos de transformação da escola implicam em recriar a forma escolar instituída pela sociedade moderna. A autora enfatiza que essa forma escolar não diz respeito apenas aos conteúdos de ensino, mas se refere também ao formato das relações sociais que se efetivam no interior da escola, inclusive no que diz respeito ao seu isolamento em relação à dinâmica da vida.

Alguns estudiosos apontam que a Pedagogia da Alternância pode contribuir para a discussão a respeito da Educação do Campo. Dentre eles, Nosella (1977), o primeiro a pesquisar a formação em alternância, enfatizou a contribuição da Pedagogia da Alternância na valorização da cultura camponesa.

A fórmula básica da pedagogia da alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre prática e teoria (NOSELLA, 1977, p.8).

Estudos realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco relacionam positivamente a Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo.

Palaro; Bernartt (2012), mesmo apontando alguns limites com relação ao trabalho tomado como princípio educativo, reconhecem em seus estudos que a Pedagogia da Alternância está inovando ao se preocupar com os camponeses, pois estes sempre ficaram à margem nos modelos de educação.

Pezarico (2014) evidencia em seu estudo que, no contexto das famílias inseridas na agricultura familiar, o anseio de pais e monitores converge para um campo de trabalho e de produção da vida compreendido com muito mais possibilidades, o que fomentaria as perspectivas da manutenção dos jovens em suas propriedades.

Pesquisas recentes desenvolvidas em outras instituições de Ensino Superior também apontam a Pedagogia da Alternância como adequada aos interesses dos jovens que vivem no campo.

Gnoatto *et al* (2006) afirmam que a Pedagogia da Alternância possibilita aos jovens aliarem períodos de trabalho nas propriedades e de estudo na escola, fazendo com que esses agricultores permaneçam junto à família e continuem tendo acesso à escolarização e a novas tecnologias.

Pereira (2008), em seus estudos, afirma que os Ceffas se constituem como um espaço para a educação integral e libertadora. Como libertadora, trabalha constantemente a ação reflexão, ou seja, a conscientização, o compromisso histórico, a inserção crítica na história. É uma pedagogia que propõe o exercício com a auto estima do sujeito do campo ressaltando seu valor, comparando sua curiosidade à curiosidade do cientista.

A Pedagogia da Alternância ainda se apresenta como pertinente à Educação do Campo porque, de acordo com estudos realizados por Nawroski (2012), propõe uma dinâmica diferenciada para beneficiar as populações que historicamente foram menos contempladas pelo direito à educação. Desde sua origem a alternância de tempos de estudo com as vivências práticas do campo possibilita que os jovens não deixem a propriedade dos pais para poder estudar. Também viabiliza o deslocamento daqueles jovens que ficam um período em regime de internato, uma vez que mesmo morando longe não fazem o trajeto todos os dias para chegar até a escola, além de propiciar a vivência coletiva com outros jovens.

Lima (2013) demonstra em seus estudos que a formação técnica trouxe para dentro das propriedades familiares outra forma de gerir a produção. Pois, o fato dos jovens, durante todo seu processo educativo nas CFRs, terem como objeto de estudo a propriedade da família, aliado à capacidade de pesquisa e análise do movimento dos mercados produtores e consumidores, fazem com que estes adquiram uma maior confiança, por parte da família, que os referenda nas decisões coletivas.

Ao mesmo tempo em que estudos sobre a temática ressaltam a contribuição da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer 01/2006 recomendando a adoção da Pedagogia da Alternância para as escolas do campo. Este Parecer destaca que a Educação do Campo é “um assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e, a pedagogia da alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a educação básica” (BRASIL, 2006, p. 2).

Outro destaque do parecer é a relação que a Pedagogia da Alternância propicia entre família, comunidade e escola, sendo isto, na verdade, o grande diferencial desse modelo, pois supera a relação tradicional das escolas. A família tem uma grande participação, sendo que o conhecimento é construído entre o tempo da escola e o tempo com a família, assim como a interação com a comunidade, contribuindo na aplicação dos conhecimentos construídos com o desenvolvimento familiar e a comunidade:

Reconhecendo o tempo família/comunidade e que o tempo escola se dá em período integral, o CNE ratificou que são garantidos os 200 dias letivos e a carga horária obrigatória anual (800 horas) previstos em lei. Quanto ao currículo, o CNE constata que a pedagogia da Alternância respeita os conteúdos definidos

nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996.

Finalmente, o CNE faz uma relação direta com a LDBEN 9.394/1996, trazendo os artigos que asseguram a possibilidade de reconhecimento da pedagogia da Alternância. Dentre eles, destaca-se o artigo 23 que possibilita que a educação seja organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização. O parágrafo segundo deste artigo enfatiza que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais sem reduzir o número de horas letivas previsto em lei.

O artigo 28 afirma que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino poderão promover as adaptações necessárias para atender as peculiaridades da vida rural e de cada região. E o artigo 34 trata da ampliação progressiva da jornada escolar para que os alunos permaneçam mais tempo na escola, como é o caso das instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância obtém, dessa forma, uma grande visibilidade em relação à Educação do Campo. A aproximação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo é também afirmada por Begnami (2011) quando ressalta que ambas são originárias do protagonismo dos movimentos sociais. Em outras palavras, tanto a Educação do Campo quanto a Pedagogia da Alternância são formulações que nascem em contexto de organização da população do campo.

Outras aproximações são consideradas pela autora, dentre as quais destacam-se: o protagonismo dos sujeitos do campo, a dimensão de educação popular ao envolver família e comunidade, a crítica feita a realidade, a luta pelo acesso a universalização do acesso à escola, a busca pela formação integral do ser humano, a aposta no diálogo de saberes, o desenvolvimento sustentável como princípio, a concepção do estudante como sujeito (BEGNAMI, 2011).

A Pedagogia da Alternância apresenta uma possibilidade de Educação do Campo que tem contribuído para o debate acerca da necessidade de se ofertar para os sujeitos do campo uma educação diferenciada daquela que se efetiva no meio urbano. Para tanto, esta Pedagogia possui uma organização própria que foi se construindo na prática e que é composta por instrumentos diversos, como será visto no próximo capítulo.

3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, a organização do trabalho pedagógico própria das instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância é apresentada, enfatizando-se o Plano de Formação. A ênfase dada a este instrumento pedagógico deve-se ao fato de que se considera que o mesmo é o responsável por identificar a proposta da Alternância e organizar a formação do jovem inserido nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

Como mencionado anteriormente, os Ceffas são instituições educativas. Assim, entende-se que possuem a tarefa de formar as novas gerações em termos de acesso ao conhecimento socialmente produzido, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Se, em determinados momentos históricos, a família se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, no momento histórico atual as escolas/instituições educativas formais possuem esta tarefa.

Para desenvolver esta função, o trabalho realizado no interior das escolas/instituições educativas é planejado intencionalmente tendo como base uma pedagogia, ou seja, uma teoria da prática educativa (SAVIANI, 2007a).

Após essas considerações, faz-se necessário refletir um pouco sobre os pressupostos teóricos que sustentam a Pedagogia da Alternância para que a organização do trabalho pedagógico dos Ceffas seja melhor compreendida. Caso contrário, corre-se o risco de analisar tal organização como se os instrumentos pedagógicos que a compõe, por si só, constituíssem a Pedagogia da Alternância e como se esta fosse uma Pedagogia que se desenvolveu sem intencionalidade.

Embora Gimonet (2007) afirme que a Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes pela implementação de uma prática pedagógica, também reconhece que, na sua origem encontra-se o pensamento personalista de Emmanuel Mounier e o espírito e procedimentos da Escola Nova, que tem John Dewey como sua grande expressão. Mais tarde, segundo Gimonet (2007), outros aportes teóricos foram incorporados para sustentar a reflexão sobre a Pedagogia da Alternância, entre eles, Carl Rogers, Bertrand Schwartz e Paulo Freire.

Partindo-se do pensamento de Gimonet (2007), um dos grandes estudiosos da Pedagogia da Alternância e que afirma que esta teve origem no pensamento de

Mounier e Dewey, cabe refletir sobre estes pressupostos que inspiraram a prática nos Ceffas.

O primeiro teórico citado pelo autor, Emmanuel Mounier, foi um filósofo francês que desenvolveu seus estudos que ficaram conhecidos como Personalismo na década de 1930, coincidindo com a origem das *Maisons Familiales Rurales*. Sua filosofia tinha como objetivo denunciar os regimes totalitários que ignoravam a dignidade da pessoa humana, valorizando a pessoa e a colocando acima de qualquer estrutura e regime político.

Recorre-se aos estudos de Abreu (2010) para apresentar o contexto em que Mounier desenvolveu sua filosofia. O autor afirma que Mounier era um autêntico cristão e, por meio de sua religiosidade, buscava sempre o caminho da verdade. Sua pretensão era o fundamento de um novo humanismo, descobrindo valores humanos universais. Contudo, ao lado dessa fundamentação, acontecimentos na sociedade da época também influenciam seus estudos: o fascismo dominou a Europa e em 1929 a crise econômica abala o mundo.

Mounier coloca, então, suas ideias em prática, por meio da Revista *Esprit*, ou seja, as maiores e mais importantes obras de Mounier são de fato coletâneas de artigos publicados. “Esse dado elucida o fato de que a filosofia personalista não nasceu no âmbito das universidades e sim no meio de debates políticos e culturais de um tempo” (ABREU, 2010, p. 74).

Portanto, o Personalismo é uma filosofia que se caracteriza fundamentalmente por colocar a pessoa no centro de sua reflexão e de sua estrutura conceitual. O personalismo afirma o valor da pessoa enquanto valor absoluto. Quando Mounier se refere à pessoa como absoluto, isto quer dizer, segundo o próprio autor: 1º - que uma pessoa não pode jamais ser considerada como meio por uma coletividade ou por outra pessoa; 2º - é condenável qualquer regime que, de direito ou de fato, considere as pessoas como objetos intercambiáveis, as dirija ou as constranja contra sua vocação; 3º - que a sociedade não tem por missão nem subordinar a si pessoas, nem assumir a realização de sua vocação; 4º - é a pessoa que faz seu destino e ninguém pode substituí-la (MOUNIER, 2002).

Partindo destas considerações, pode-se afirmar que o intuito do personalismo é a compreensão da pessoa enquanto totalidade e enquanto centro de todas as ações. Ao afirmar o valor absoluto da pessoa, Mounier não está propondo

um novo individualismo, pois ele combateu essa postura presente na sociedade burguesa.

Ao contrário, Mounier (2002) anunciou também a importância da vida comunitária. O homem, de acordo com o autor, só se torna pessoa e se realiza enquanto tal em comunidade. Como se percebe, Mounier valoriza a vida das pessoas, assim como a vivência comunitária de cada um. Assim acontece com os Ceffas que procuram fazer a diferença no aprendizado e na socialização da pessoa, para que o sujeito possa desenvolver sua inteligência, sua capacidade de expressão e melhor inserir-se na sociedade.

Percebe-se que o pensamento Mounier está presente na Pedagogia de Alternância, pois, de acordo com Calvo (2006), nos Ceffas tenta-se acompanhar os jovens na auto formação de sua própria personalidade, na construção de seu próprio futuro. Pretende-se formar o jovem de forma global, levando em conta a riqueza de todos os elementos que inferem nas pessoas.

Quando falamos de formação global ou integral da pessoa, dá-se ênfase ao contraste com a formação específica, estritamente profissional, onde, em função dos sistemas e programas de formação, tenta-se formar especialistas mecânicos, agricultores ou eletricitas, esquecendo que existe uma pessoa, um ser humano, membro de uma sociedade numa época determinada, com uma cultura, valores, uma família, uma religião, uma crença, uma situação sócio-econômica determinada, concreta e evolutiva (CALVO, 2006, p. 128).

Ainda de acordo com Calvo (2006), a formação oferecida nos Ceffas difere do individualismo, no sentido que este pretende centrar o indivíduo em si mesmo, e o personalismo tenta descentrá-lo do “eu” para estabelecer a pessoa dentro da comunidade do seu meio.

Outra aproximação entre Mounier (2002) e a Pedagogia da Alternância pode ser feita quando se aborda a questão familiar. O autor destaca a importância da família para a formação das crianças e jovens. Ele afirma que a formação do ser humano começa desde o nascimento e a família é responsável pela aprendizagem e exercício de valores morais e religiosos. A posição do autor diante da responsabilidade da família na formação dos sujeitos é muito clara: o problema da educação não se reduz ao problema da escola; a escola é um instrumento educativo entre outros e é um erro fazer dela o instrumento principal.

Nesse aspecto, portanto, há também uma relação com a Pedagogia da Alternância, pois, de acordo com Gimonet (2007), em toda ação educativa é

fundamental a cooperação, a partilha do poder educativo. Depreende-se desta afirmação que na Pedagogia da Alternância vários são os responsáveis pela formação dos jovens: família, pessoas da comunidade, monitores, profissionais técnicos e os próprios colegas alternantes.

O personalismo também valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados e, afim de que a educação assegure a livre iniciativa da pessoa, coloca que é preciso promover uma profunda transformação pedagógica da escola, com o primado da educação sobre a erudição, a preparação profissional ou a educação de classes (MOUNIER, 2002).

Entende-se, portanto, que o personalismo embasa o trabalho desenvolvido nos Ceffas, sobretudo porque propõe uma educação humanizadora que valoriza e integra o sujeito em sua realidade, colocando-o a serviço do desenvolvimento da comunidade.

Como afirmado anteriormente, Gimonet (2007) destaca que, ao lado de Mounier, John Dewey exerce grande influência sobre a prática dos Ceffas, pois coloca no centro o educando, suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer; a aprendizagem coloca no centro o ambiente vivido e não o saber sistematizado.

John Dewey foi um filósofo e pedagogo estadunidense que orientou-se pelo pragmatismo e desenvolveu uma teoria do conhecimento que questionava os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação.

Para Dewey (1967), a teoria implica essencialmente certa relação com a ação, mas o papel da ação é o de um intermediário. Para ser capaz de atribuir significado aos conceitos, uma pessoa deve ser capaz de aplica-los à existência, pois é por meio da ação que essa aplicação é tornada possível e a modificação da existência que resulta dessa aplicação constitui o verdadeiro significado dos conceitos.

Assim, sua teoria destaca a necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer ver transformada em conhecimento. Seus trabalhos tinham por finalidade, sobretudo, estudar as conseqüências que teria seu instrumentalismo para a Pedagogia e comprovar sua validade mediante a experimentação.

Dewey (1967) considerava que muitos problemas da prática educacional se deviam ao fato de estarem fundamentados em uma epistemologia dualista errônea. Afirmava que as crianças, assim como os adultos, são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no decorrer das atividades que lhes interessam. Para o autor, o pensamento é um instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas. Portanto, as crianças e jovens quando chegam à escola são intensamente ativas e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la.

Para Dewey (1967), quando a criança e o jovem vão à escola, levam consigo quatro necessidades básicas: comunicar, construir, indagar e expressar-se, assim como levam interesses e atividades de seu lar e do entorno em que vive, cabendo ao educador a tarefa de usar tal interesse, orientando as atividades para a aprendizagem.

É muito conhecida a crítica que Dewey fez à escola tradicional por esta não relacionar as disciplinas do programa de estudos com os interesses das crianças e jovens. Para o autor, haveria a necessidade de se desfazer a ideia de que há uma oposição entre a experiência e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer dos estudos das crianças e jovens.

Percebe-se que, para o autor, a escola deve valorizar a atividade da criança e do jovem em um contexto de práticas e experiências em que se devem articular os estudos. Ou seja, a escola deve proporcionar às crianças e jovens experiências sobre situações problemáticas, a partir de experiências próprias.

Ao valorizar a experiência das crianças e jovens, Dewey (1967) faz uma crítica aos programas tradicionais de estudo que as escolas apresentam porque se estendem no tempo e prolongam-se no espaço. Ou seja, a criança e o jovem são “arrancados” do seu meio físico familiar e “atirados” dentro do mundo inteiro. Para o autor, estudos que não dizem respeito ao que está próximo da vivência das crianças e jovens não são significativos e, por isso, podem se tornar enfadonhos para eles.

Neste sentido, o que é aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde seu sentido e seu valor. Percebe-se que, para Dewey (1967), a educação escolar deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas das pessoas a serem educadas e que tomar a educação escolar com o objetivo de preparação é omitir as

aptidões existentes e situar o objetivo em alguma realização ou responsabilidade remota.

A educação pode ser definida, de acordo com Dewey (1967), como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.

O autor afirma a importância de se restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida).

Diante do exposto, percebe-se que os estudos de Dewey também se aproximam da Pedagogia da Alternância. Gimonet (2007) afirma que os idealizadores da Pedagogia da Alternância também reconheciam a necessidade de aproximar os conhecimentos oriundos da prática e os científicos. Assim, propunham trabalhar com os jovens a partir de temas que fazem parte da realidade vivida por eles para que o conhecimento científico ganhe significado e possa se relacionar a sua prática.

Os jovens precisam, de acordo com Gimonet (2007), tanto dos conhecimentos teóricos e científicos como dos conhecimentos práticos que envolvem o seu meio e de uma formação humana para assumir a responsabilidade em todos os aspectos da vida coletiva.

Partindo destes pressupostos, a Pedagogia da Alternância possui como objetivos, de acordo com Garcia-Marirrodriaga e Calvó (2010), a formação integral do jovem e o desenvolvimento local por meio da Alternância e da Associação das famílias e sujeitos locais, como se pode observar na figura 4.

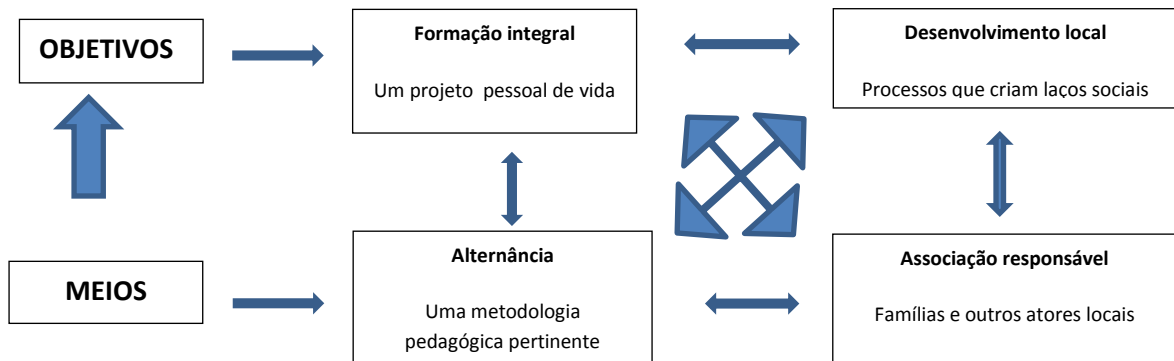


Figura 4 - Os Quatro Pilares dos Ceffas.
Fonte: Adaptado de Garcia-Marirrodrga e Calvó (2010)

Como se percebe na figura 4, os objetivos e os meios formam os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância e fazem dela uma metodologia diferenciada e pensada para atender às necessidades do jovem que vive no meio rural, tendo em vista também o desenvolvimento do meio em que ele vive e a participação da comunidade local.

Tendo como um dos objetivos a formação integral² dos jovens, a Pedagogia da Alternância procura articular o conhecimento dos sujeitos do campo com o conhecimento científico, por meio da alternância do tempo e do espaço. Ou seja, os jovens passam um período nos Centros Familiares de Formação por Alternância trabalhando com novos conhecimentos e um período aplicando os conhecimentos adquiridos nas suas propriedades junto à família³.

A Pedagogia da Alternância se inscreve, de acordo com Gimonet (2007), na perspectiva piagetiana⁴ de praticar e compreender. Praticar significa agir, experienciar, e compreender significa a conceitualização que se pode extrair dessa prática. Por isso, as CFRs priorizam a experiência familiar, social e profissional como

² Formação Integral é definida por Gimonet (2007, p. 30) como “formação geral, de educação global da pessoa no máximo de suas possibilidades”.

³ O período que os jovens passam nos Ceffas e no meio familiar pode variar. Nas Casas Familiares Rurais do Paraná, o jovem passa uma semana na instituição e uma semana na sua propriedade.

⁴ A perspectiva piagetina compreende a inteligência como uma característica que se destina a garantir a adaptação dos organismos ao meio, condição necessária para assegurar sua sobrevivência. A construção do conhecimento nesta perspectiva ocorre por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, engendrando esquemas que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. A cada nível de desenvolvimento, portanto, formas de agir e pensar cada vez mais complexas e elaboradas vão sendo construídas na interação com o ambiente. Assim, o sujeito constrói seu conhecimento à medida que se adapta à realidade por meio de suas ações (SILVA E EDIT, 2010)

fonte conhecimento, assim como ponto de partida e chegada do processo de aprendizagem.

Vários são os elementos que compõem a Pedagogia da Alternância e que fazem dela um modelo pedagógico voltado para o atendimento dos jovens que vivem no campo. Esses elementos são, pois, instrumentos que organizam o trabalho pedagógico e direcionam o processo de formação dos jovens dos Ceffas, permitindo a reflexão nos diferentes espaços: escolar, familiar, comunitário e profissional.

Gimonet (2007) afirma que a formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar as dimensões profissionais e gerais. Para tanto, o processo de alternância deve contemplar três tempos, como mostra o quadro 4:

1. O meio familiar, profissional, social	2- O CEFFA	3- O meio
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigações, análise • (Saberes experienciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização-estruturação • Conceitualização • (Saberes teóricos e formais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação-ação • Experimentação • (Saberes-ações)

Quadro 4 - Um processo de alternância num ritmo de três tempos
Fonte: Gimonet (2007, p. 30)

De acordo com o autor, atividades e instrumentos pedagógicos específicos operacionalizam a Pedagogia da Alternância. Para a exploração e formalização da realidade e da experiência, existe um instrumento básico chamado de Plano de Estudo da Vida (profissional, social, familiar). Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. É o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem.

Para o aproveitamento das experiências trazidas pelos jovens, a Colocação em Comum constitui a segunda atividade chave da Pedagogia da Alternância. Esta visa fazer conhecer e partilhar ao conjunto do grupo as descobertas, os ganhos e contribuições de cada um. Ela é, por excelência, uma atividade de socialização.

Para a comparação com outras situações existentes, a Visita de Estudo constitui-se como a oportunidade de encontrar, de descobrir outros espaços profissionais, sociais, humanos, culturais que fornecem outros pontos de referência, alargam o horizonte.

Para o prolongamento das aprendizagens, um conjunto de meios visa colocar os jovens em ação mais do que em atitude passiva de recepção: aulas participativas, trabalho documental individual ou em pequenos grupos, palestras, conferências, utilização das novas tecnologias educativas.

Gimonet (2007) ressalta que pode haver nos Ceffas uma variedade de instrumentos, mas cada um deles só tem sentido se situado numa ação pedagógica que visam articular e colocar os conhecimentos da vida e dos programas em continuidade, a dar vida a uma pedagogia ativa e experiencial.

No conjunto dos instrumentos, o autor destaca que a organização geral é dada pelo Plano de Formação que representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Assegura a colocação em prática da alternância. Integra as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e conteúdos do campo sócio-profissional com aqueles do programa. Um Plano de Formação é uma ampla ordenação da coerência em torno da formação, da educação, da orientação e do desenvolvimento da pessoa vivendo num determinado contexto (GAUTREAU *apud* GIMONET, 2007)

Os instrumentos pedagógicos utilizados na Pedagogia da Alternância podem ser sintetizados da seguinte forma:

		Instrumentos pedagógicos	Classificação
Pesquisa Participativa Plano de Formação	Temas Geradores	- Plano de Estudos - Pesquisa da Realidade - Caderno da Realidade - Estágio	Instrumentos e atividades de pesquisa
		- Atendimento Individual - Colocação em Comum - Caderno Pedagógico - Visita à Família	Instrumentos e atividades de comunicação/relação
		- Visita de Estudos - Serão de Estudos - Intervenções Externas - Projeto Profissional de Vida do Jovem	Instrumentos didáticos
		- Avaliação Semanal - Avaliação Formativa	Instrumentos de avaliação

Quadro 5: Instrumentos Pedagógicos e sua Classificação na Pedagogia da Alternância
Fonte: Unefab (2013).

Como se pode perceber no quadro 5, todos os instrumentos pedagógicos elencados sustentam a organização do trabalho pedagógico na Pedagogia da Alternância. O trabalho desenvolvido parte de uma pesquisa participativa realizada

na comunidade na qual o Ceffa está inserido, envolvendo, portanto, monitores, família e lideranças da comunidade, no intuito de elaborar um diagnóstico da comunidade na qual o jovem está inserido e refletindo-se sobre problemas e soluções possíveis. Assim, são selecionados Temas Geradores que sejam significativos e tenham relação com a vivência sócio familiar dos jovens para a construção do Plano de Formação.

Os Temas Geradores são a base para o Plano de Estudos que, por sua vez, é o instrumento de trabalho que o jovem leva do Ceffa para sua casa, com o objetivo de aprofundar e trabalhar com temas vinculados a sua realidade socioprofissional (ESTEVAM, 2012).

A Pesquisa da Realidade consiste em uma pesquisa sobre um tema da vida cotidiana escolhido previamente pelos alunos, família e monitores. A realização desta pesquisa é feita ao final da sessão na escola, onde os próprios alunos participam da elaboração do roteiro da pesquisa e os monitores colaboram na sistematização da mesma. Este deve ser desenvolvido durante a alternância em casa com a família, lideranças da comunidade ou profissionais do meio para ser colocado em comum na sessão seguinte na escola, de acordo com o planejamento da CFR (TEIXEIRA *et al*, 2010).

Dessa forma, a realidade vivida pelos alunos é muito valorizada e tudo o que se trabalha na CFR tem relação com o que se vive no cotidiano. Por isso, a experiência encontra-se no ponto de partida do processo pedagógico e é preciso que ela seja explorada, analisada e refletida. A sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudos dá origem ao Caderno da Realidade, que consiste no registro e anotações das reflexões e estudos das experiências educativas acontecidas na CFR.

O Caderno da Realidade se desenvolve, de acordo com Gimonet (2007), no espaço/tempo da formação em quatro fases: 1- plano de estudo elaborado coletivamente antes da saída da CFR, 2- realização de pesquisa e estudo durante a estadia no meio sócio-familiar, 3- apreciação por parte dos monitores do documento trazido à CFR, 4- formatação do estudo para construir um documento personalizado.

Quanto ao Estágio, este é um meio de possibilitar ao jovem o confronto com situações concretas e poder observar, vivenciar, experimentar e praticar com acompanhamento de monitores e orientadores de estágio. Esta atividade auxilia o

jovem no que se refere à sua definição profissional e é realizado, sobretudo, durante todo o Ensino Médio Profissionalizante.

De acordo com Teixeira *et al* (2010), o Estágio faz parte do Plano de Formação da Pedagogia da Alternância e muitas vezes contribui para a criação do Projeto Profissional de Vida do Jovem. Ele é realizado quando o jovem é encaminhado para uma entidade ou propriedade com experiência sócio-produtiva.

A Pedagogia da Alternância incentiva a reflexão sobre a prática no intuito de desencadear uma nova prática. Nesta perspectiva, no primeiro momento da semana de aula, os educadores fazem o Atendimento Individual, quando recebem os jovens e conversam sobre a semana que estiveram na propriedade e suas realizações, e o preparam para que estes façam a sua Colocação em Comum (TEIXEIRA *et al*, 2010).

A Colocação em Comum consiste em uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, na qual ocorrem debates e problematizações. Neste momento que os alunos expõem seus problemas, suas dificuldades, seus anseios. O valor da Colocação em Comum depende, em grande parte, dos estudos realizados pelos alunos. Gimonet (2007, p.43) alerta para o fato de que “nem tudo deve ser colocado em comum e para cada uma delas é preciso fazer escolha em função daquilo que permitirá superar os aportes de cada um, de descobrir outra coisa”.

O autor também esclarece que os procedimentos de Colocação em Comum são diversos: a) coletivamente através do trabalho de animação do monitor que provoca a análise e reflexão, b) em pequenos grupos que são convidados a debater sobre um determinado problema, c) através de exposições mais firmes de alguns membros do grupo, seguidos de complementações ou contradições de outros.

Ainda para a realização do trabalho didático-pedagógico são elaborados Cadernos Pedagógicos de acordo com a realidade, em que grande parte é construída pelos jovens, durante as atividades. De acordo com Gimonet (2007), o Caderno Pedagógico contém os conhecimentos que os alunos já possuem (observações, fatos, exemplos vividos), novas explicações sob forma de texto impresso, resumo do essencial feito pelo aluno, exercícios de assimilação, síntese e de relação teoria e prática.

Para integrar os espaços e os tempos diferentes, CFR e família, a Visita às Famílias se constitui num instrumento valioso. Estas visitas são planejadas pelos

monitores, ocorrem quando o jovem está em seu meio familiar e possibilitam uma avaliação de todo o processo educativo da CFR: pedagógico, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário e ético espiritual.

Durante a semana de aula, acompanhados pelos monitores, os jovens fazem a Visita de Estudos. Esta visita é realizada em uma propriedade que desenvolve a atividade do tema gerador, onde os alunos observam, interrogam, refletem, estabelecem relação com seus conhecimentos, com sua prática e com os novos conhecimentos adquiridos nas aulas (TEIXEIRA *et al*, 2010).

A Visita de Estudos oportuniza aos jovens descobertas de realizações, empreendimentos, serviços, lugares, além de encontros com outros sujeitos. Ela pode, de acordo com Gimonet (2007, p. 47), “prolongar diretamente a Colocação em Comum para fornecer uma luz diferente sobre o tema tratado ou, então, situar-se após algumas ‘aulas’ ou aporte teóricos para ilustrar ou concretizar.”

O Serão de Estudos constitui-se numa atividade complementar pois como os alunos pernoitam na escola é interessante que tenham atividade. Contudo, Teixeira *et al* (2010, p.58) destaca que “sua função é de completar a carga horária exigida pela Secretaria de Educação do Paraná, por isso, muitas vezes consiste em aulas e reposição de atividades atrasadas”.

As Intervenções Externas possuem, de acordo com Gimonet (2007), a mesma função e as mesmas características da Visita de Estudos porque são constituídas basicamente por palestras ou alguma outra forma de transmissão de um conhecimento prático das mais diversas áreas de interesse dos alunos. As Intervenções são feitas por agricultores, técnicos ou pessoa da comunidade e acontecem para aprofundar os temas do Plano de Estudo após a Colocação em Comum (TEIXEIRA *et al*, 2010).

Para a construção do Projeto Profissional de Vida do Jovem, desde o início dos estudos na CFR, o jovem recebe orientações para construir seu Projeto de Vida. Trata-se de uma maneira de o jovem concretizar as pesquisas do Plano do Estudo, instigando-o a conhecer melhor a realidade social, econômica, cultural e política. É o momento de pensar no futuro como profissional elaborando um projeto que faça parte de seus objetivos de vida, sendo aplicado na sua comunidade ou fora dela.

No que se refere à avaliação, a Pedagogia da Alternância possui dois instrumentos: Avaliação Semanal e Avaliação Formativa. Na Avaliação Semanal, os

jovens se autoavaliam e avaliam todos os envolvidos no processo e todos os aspectos da formação da CFR.

A Avaliação Formativa, de acordo com Gimonet (2007), é aquela que acompanha uma atividade de formação. Ela ocorre durante todo o desenvolvimento da atividade, através do olhar dado pelo monitor, orientador de estágio ou membro da família. Ela tem por objetivo perceber os aspectos positivos e os limites de um trabalho, de maneira a redirecionar a prática com vistas à retificações e melhorias.

Neste sentido, na Pedagogia da Alternância, o jovem é avaliado em todas as atividades, considerando a convivência e as aprendizagens realizadas. A avaliação considera o jovem como único, com especificidades no seu modo de ser, de pensar e de aprender, e é valorizado o seu crescimento.

Dentre os instrumentos pedagógicos apresentados nesta pesquisa e que são específicos da Pedagogia da Alternância enfatiza-se o Plano de Formação. Este prevê o conteúdo que será estudado pelos jovens no período de formação, como será visto no próximo item.

3.1 O Plano de Formação no contexto da Pedagogia da Alternância

O Plano de Formação é um instrumento pedagógico utilizado no processo educativo pela Pedagogia da Alternância. O Plano de Formação pode ser definido, de acordo com Estevam (2012), como a estruturação dos objetivos de formação dos jovens e define como está organizada a proposta de alternância. Este Plano Formação prevê o conteúdo que os jovens terão durante o período de formação, integrando os saberes dos diferentes sujeitos que contribuem para o processo e procurando conciliar o programa oficial com o projeto da CFR.

De acordo com Gimonet (2007, p. 69), o Plano de Formação se constitui na “orquestração de conjuntos da obra formadora para gerir múltiplas orlas, rupturas e relações no tempo e no espaço nos quais se encontra o alternante, no coração da complexidade da alternância”.

Ele pressupõe, portanto, a preocupação com a experiência do jovem, seu contexto existencial e cultura em que está inserido. De acordo com Estevam (2012), o Plano de formação integra diferentes sujeitos: os jovens alternantes, monitores, familiares, parceiros, entre outros.

Ou seja, o Plano de Formação tem como objetivos articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial; associar os conteúdos profissionalizantes e os conteúdos gerais; facilitar a aprendizagem dos jovens e ajudar na construção do Projeto de Vida.

Gimonet (2007) enfatiza que o Plano de Formação estrutura o percurso formativo, conferindo-lhe um eixo diretor. Ele integra “dois programas de formação: o da vida e o da escola” (GIMONET, 2007, p.70). O autor explicita que o programa da vida oferece conteúdos informais e experienciais e o programa da escola oferece conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses programas possui sua lógica própria e o Plano de Formação tem como objetivo unir essas duas lógicas.

Para a elaboração do Plano de Formação, o autor afirma que cinco elementos devem estar em interação, conforme mostra a figura 5:

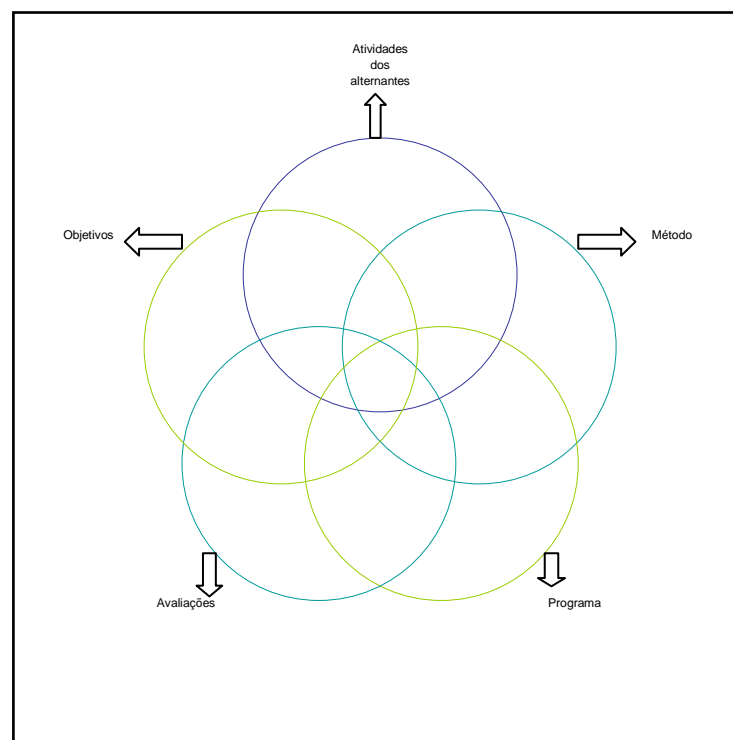


Figura 5 - Elementos considerados na elaboração do Plano de Formação.
Fonte: Adaptado de Gimonet (2007).

A figura 5 mostra que para a elaboração do Plano de Formação há que se considerar de modo integrado: a) As atividades dos alternantes que dizem respeito à vivência e a sua motivação; b) Os objetivos que conferem sentido ao percurso educativo; c) O método que, para Gimonet (2007), tem a ver com a organização e aos temas de estudo; d) O programa que diz respeito ao conteúdo formal previsto

para a etapa de formação a que se refere o Plano; e) As avaliações que constituem “momentos de articulação e de regulação, tanto para os alternantes quanto para a equipe pedagógica e do balizamento do percurso” (GIMONET, 2007, p. 72).

A figura 6 apresenta um exemplo simplificado de um Plano de Formação proposto por Gimonet (2007):

CONHECIMENTO DA REALIDADE Conteúdos vivenciais Pedagogização das alternâncias		DISCIPLINAS PROFISSIONAIS Conteúdos da parte diversificada integrados com os conteúdos vivenciais e da formação geral										DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM Conteúdos da Base Nacional Comum integrados com os temas de pesquisa dos Planos de Estudo													
Período	Alternância	Tema de Pesquisa no meio socioprofissional PLANO DE ESTUDO	Colocação em comun	Visitas de estudo	Colaborações externas	Estágio	Atividades Retorno / meio	Agricultura	Zootecnia	Economia rural	Construções e instalações	Legislação e gestão amb.	Agroindústria	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Química	Física	Artes	Língua ext.			
1 ^a	Fixo gerador	1 Realidade socioprofissional da família																							
		2 Apresentação da ideia do projeto																							
		3 Colocação em comun do estágio																							
		4 Análise comercial Produto, serviços, mercado, viabilidade																							
		5 Estudo técnico Equipamentos, instalações, legislação e produção - Inquérito econômico, social e ambiental																							
		6 Estudo econômico/financeiro Orçamento, crédito, investimento e rentabilidade																							
		7 Planejamento - Cronograma das atividades																							
		8 Indicadores de resultado e viabilidade - Conclusões																							
		9 Elaboração do projeto																							
		10 Digitalização do projeto																							
		11 Preparação para apresentação																							
		12 Apresentação final																							
		13 Formatura																							

Figura 6 - Exemplo simplificado de um Plano de Formação dos Ceffas.
Fonte: Gimonet (2007, p. 75)

Percebe-se na figura 6 que o Plano de Formação procura articular o conhecimento da realidade do jovem com os conteúdos das disciplinas profissionais e da Base Nacional Comum. O Plano é organizado por período e por eixo integrador. Na figura, o Plano se refere ao primeiro período de formação do jovem quando se estuda a Família e a Propriedade. Em cada semana de alternância é apresentado um Tema de Pesquisa.

Nesta pesquisa, será utilizada a nomenclatura Tema Gerador, pois, em pesquisas recentes, estudiosos como Gnoato *et al* (2006), Pezarico (2014), entre outros, assim se referem aos Temas de Pesquisa. Da mesma forma, a Arcafar-Sul e as Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná utilizam o termo Temas Geradores para designar os Temas de Pesquisa. Percebe-se, portanto, que o referencial teórico de Paulo Freire é incorporado aos fundamentos que respaldam a Pedagogia da Alternância.

Entende-se que a partir destes Temas, os profissionais que atuam nos Ceffas possuem a tarefa de planejar e registrar os demais componentes de acordo com cada instrumento pedagógico ou disciplina do curso de formação.

Gimonet (2007) alerta que o exemplo que apresenta não é um modelo a ser seguido fielmente em todos os Ceffas. O importante, destaca o autor, é que os Temas Geradores sejam selecionados a partir de um estudo da realidade local, com base em diagnósticos participativos.

Ou seja, os Ceffas e as instituições que os coordenam podem orientar a construção do Plano de Formação de outras maneiras, desde que a realidade vivida pelo jovem seja considerada. A Arcafar-Sul, por exemplo, nos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Monitores apresenta a orientação constante no quadro 6:

Ano:		Período/Turma:							Objetivos:															
		Conteúdos Vivenciais							Formação Geral						Formação Profissional									
Alternância	Tema Gerador	Plano de Estudo	Colocação em comum	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Atividade Retorno	Estágio	Projeto Profissional	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Física	Química	...	Agricultura	Zootecnia	Topografia	Associativismo	Avaliação

Quadro 6 - Modelo de Plano de Formação utilizado nas Formações Pedagógicas Iniciais de Monitores promovidas pela Arcafar-Sul
Fonte: Arcafar-Sul (2014).

Esta forma de organização do Plano de Formação se parece muito com a apresentada por Gimonet (2007), pois organiza a formação do jovem por alternância e Tema Gerador e contempla o conhecimento da realidade, os conteúdos da formação profissional e da Base Nacional Comum. A diferença está basicamente na ausência do Eixo Integrador e na presença da avaliação no Plano de Formação utilizado pela Arcafar-Sul.

Ainda na perspectiva de que o Plano de Formação não é um documento baseado em um único e exclusivo modelo, a figura 7 mostra um Plano de Formação previsto para a primeira semana de alternância da 1ª série do Ensino Médio de uma Casa Familiar Rural do Estado do Paraná.


	
Casa Familiar Rural de Pato Branco - PR Plano de Formação 1ª Alternância Tema Gerador: Pedagogia da Alternância	
Aula Técnica: Ferramentas da Pedagogia da Alternância; Distribuição e organização dos jovens e suas atividades.	Português: Estudo e interpretação da música; poesia e prosa; variedades linguísticas; (pontuação) análise linguística acentuação; Artes: Música: "Cesinha Branca" Inglês: Localizações das CFR's em outros países de língua inglesa (Canadá), Nacionalidades; Verbo to be. Matemática: Conjuntos Numéricos Física: Conceitos, princípios, leis e teorias. Biologia: O fenômeno da vida (vida e matéria; organização da vida; liberando energia; metabolismo; noções autotróficas e heterotróficas; reprodução e hereditariedade) Química: Noções básicas de Química e propriedades da matéria. História: História da pedagogia da Alternância, como a história começou. As origens e a formação da humanidade. A História antes da escrita. Geografia: Distribuição das Ceefas no mundo; Planeta Terra. Filosofia: Descobrimos a filosofia. Sociologia: O processo de socialização, a sociedade dos indivíduos. Palestra:
Visita de Estudo: Local: Visita a CFR de Coronel Vivida - PR Contato:	

Figura 7 – Plano de Formação da 1ª série do Ensino Médio da CFR de Pato Branco- PR
 Fonte: CFR de Pato Branco – PR (2013)

Como se pode perceber na figura 7, o Plano de Formação é efetivamente elaborado por semana de alternância, sendo que durante um ano letivo, há 20 semanas de alternância para atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) que fixa, no mínimo, oitocentas horas letivas distribuídas em, no mínimo, duzentos dias letivos. Portanto, o Plano de Formação para cada série escolar é composto de vinte semanas de alternância que apresentam, no exemplo dado, basicamente: 1- Identificação: logotipo da instituição, nome da instituição, título do documento, ordem da alternância e tema gerador; 2- Descrição da aula técnica, 3- Descrição da visita de estudos: local e contato; 3- Conteúdos a serem trabalhados na referida alternância em cada disciplina escolar na seguinte ordem: Português, Artes, Inglês, Matemática, Física, Biologia, Química, História, Geografia, Sociologia, Filosofia.

Abaixo dessa relação de conteúdos aparece o item "Palestra:", porém no exemplo dado, não há indicação de nenhum tema ou título nesse campo. Isso pode indicar que, em cada semana de alternância, uma palestra é planejada para enriquecer a discussão dos Temas Geradores e que a mesma é definida durante o desenvolvimento do trabalho.

Em todos os quadros e figuras apresentados, percebe-se que a elaboração do Plano de Formação segue alguns passos apresentados por Gimonet (2007). Em primeiro lugar, deve-se perceber a realidade de vida dos jovens. Depois, "extrair os

temas maiores, portadores de sentido em termos de atividades, ações, engajamentos e suportes para organizações didáticas” (GIMONET, 2007, p.77). Na sequência, deve-se colocar estes temas numa lógica progressiva de acordo com a capacidade de envolvimento e de aprendizagem do jovem. E, finalmente, deve-se inserir as noções teóricas necessárias para que haja compreensão e desenvolvimento de mais capacidades por parte dos jovens.

A forma de organização dos conhecimentos no Plano de Formação para serem trabalhados com os jovens é efetivada, portanto, por meio de Temas Geradores, que são temas próximos das situações familiares concretas dos jovens. Percebe-se a influência do pensamento de Dewey (1967), pois este afirma que a escola deve valorizar as vivências dos jovens articulando-as os estudos dos conteúdos escolares.

Essa organização, embora anterior aos estudos de Paulo Freire, também nos remete ao pensamento deste autor. Gimonet (2007) cita Paulo Freire como um estudioso que presta grande contribuição para a Pedagogia da Alternância, sobretudo com sua obra “A educação como prática de liberdade” (1987).

Nesta obra, mencionada por Gimonet (2007), Freire afirma que a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade, entendida esta como uma educação que concebe o educando como sujeito da história, tendo o diálogo e a troca como traço essencial no desenvolvimento da consciência crítica para que possa romper com sua condição de oprimido. Assim, ele faz uma crítica à educação bancária que chama os educandos para apenas memorizar mecanicamente os conhecimentos que recebem do professor. Portanto, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino forma o educando para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem (FREIRE, 1987, p. 33).

O contrário da educação bancária é defendido por Freire (1987) como educação dialógica, que começa quando o educador se pergunta em torno do que

vai dialogar com os educandos. Ou seja, a educação dialógica começa quando o educador reflete sobre quais são os conteúdos, os saberes escolares que devem ser tratados na escola. O conteúdo não pode ser tomado como uma doação ou uma imposição, “mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 47).

Freire (1987) defende a ideia de que não se pode chegar aos camponeses e entregar-lhes conhecimento ou impor-lhes um modelo de homem, contido no programa cujo conteúdo foi planejado por pessoas que não possuem as vivências e expectativas dos camponeses.

Práticas dessa natureza tendem a falhar porque quem planeja parte de uma visão pessoal da realidade e não leva em conta os sujeitos em situação a quem se dirige seu programa. Freire (1987) denomina essa prática de “invasão cultural”. Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de expectativas dos sujeitos, que conteúdos programáticos para serem trabalhados na escola poderão se desenvolver.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1987, p. 50).

Os Temas Geradores para este autor são, portanto, a base para uma educação crítica, dialógica, que propõem ações coletivas que visam as mudanças do meio em que se vive. Eles refletem situações de desafio apresentadas aos jovens sobre a realidade em que estão inseridos; geralmente são análises de problemas cotidianos. Para Freire (1987), procurar um Tema Gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade. Na medida em que o ser humano toma uma atitude ativa na exploração de sua vivência, sua consciência crítica se aprofunda.

Retomando o que foi afirmado no capítulo anterior, o trabalho a partir de temas que fazem parte da vivência dos jovens é especialmente importante no contexto da Educação do Campo, pois se defende a concepção de que a educação oferecida à população que vive no campo deve ser pensada a partir dos sujeitos que lá vivem, se organizam e trabalham.

Na Pedagogia da Alternância, os Temas Geradores são construídos a partir de uma pesquisa participativa que envolve os jovens, família, monitores e a comunidade onde o Ceffa está inserido. Vários podem ser os encaminhamentos para esta pesquisa, como: reunião com a comunidade para que esta possa falar sobre os temas de interesse, visita aos familiares dos jovens para perceber quais são os temas de interesse, questionário enviado às famílias para que escrevam os temas de interesse, entre outros.

De acordo com Gimonet (2007), o trabalho temático garante a gestão e a passagem entre as atividades para ir das mais familiares às mais abstratas, para romper com a divisão disciplinar e, assim, contribuir para que o jovem perceba sentido na sua aprendizagem. O Tema Gerador representa, na Pedagogia da Alternância, o elemento congregador.

Dele decorrem as atividades e os conteúdos que permitem aprofundá-lo, de trata-lo sob ângulos diferentes: técnicos e/ou tecnológicos, científicos e matemáticos, históricos e geográficos, econômicos e socioculturais, sem esquecer as dimensões da expressão e da comunicação presentes em todas as atividades, mas abordadas, também, de maneira específica (GIMONET, 2007, p. 65).

Com os Temas Geradores selecionados, inicia-se o trabalho de articulação com as atividades e os conteúdos previstos para a série, ciclo ou etapa. É tarefa dos monitores que trabalham nos Ceffas elaborar coletivamente o Plano de Formação, prevendo o que os jovens estudarão durante o período de formação, distribuindo os Temas Geradores e os conteúdos curriculares para cada período de alternância.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância pressupõe o trabalho com diversos instrumentos pedagógicos e que o Plano de Formação é aquele que organiza a formação do jovem num Ceffa. É por meio dele que se articulam os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos no meio familiar. Além disso, neste articulam-se os saberes vivenciais com os saberes científicos, dando corpo a uma formação diferenciada que preconiza o desenvolvimento integral dos jovens.

A partir deste cenário, o próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa desenvolvida na Casa Familiar Rural de Cruz Machado, Paraná, com o objetivo de investigar, no contexto da Pedagogia da Alternância, a articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos previstos para o Ensino Médio no Plano de Formação.

4 METODOLOGIA

Minayo (1999) afirma que o que leva o pesquisador ao desenvolvimento da pesquisa e à produção do conhecimento é a existência do desconhecido no dia a dia. Com base neste pressuposto, esta pesquisa nasceu, pois, do questionamento sobre como se produz um Plano de Formação, articulando os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio numa Casa Familiar Rural. Ou, tomando as palavras de Gimonet (2007), como reunir numa terceira lógica, duas lógicas complementares, mas muitas vezes contraditórias, que são a lógica da vida e a lógica dos programas escolares?

E, a fim de se buscar elementos que atendam o objetivo proposto nesta pesquisa de investigar como ocorre a articulação entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio, optou-se por realizar um estudo qualitativo porque, de acordo com Minayo (1999), a partir desta perspectiva procura-se atingir precisamente o conhecimento de um fenômeno histórico, isto é, significativo em sua singularidade. Ou seja, procurou-se investigar uma realidade singular, na tentativa de conhecê-la a partir da consideração de sua multidimensionalidade.

A pesquisa também pode ser caracterizada como descritiva e explicativa. Descritiva porque, de acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Como essa pesquisa vai além da identificação da existência entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação, ela se aproxima da pesquisa explicativa. A pesquisa explicativa tem, de acordo com Gil (1999), a preocupação de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Percebe-se, portanto, que as pesquisas descritiva e explicativa vão ao encontro do objetivo desta pesquisa que é de investigar como ocorre a articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio no Plano de Formação na Casa Familiar de Cruz Machado.

Quanto ao seu delineamento, a pesquisa caracteriza-se como documental (fontes primárias e secundárias) e de campo. De acordo com Gil (1999), a pesquisa documental se utiliza de materiais que podem receber tratamento analítico, como documentos oficiais, fotografias, relatórios de pesquisa e livros.

Nesta pesquisa foram consultados os documentos oficiais que norteiam o funcionamento das Casas Familiares Rurais no Estado do Paraná e respaldam a Pedagogia da Alternância e o Plano de Formação elaborado para o Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado.

Para construir o referencial teórico, como já afirmado anteriormente, foram consultados os principais trabalhos realizados e capazes de fornecerem dados atuais e relevantes relacionados ao tema, escritos por autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, tais como: Gimonet (2007), Calvó; Garcia-Marirrodriaga (2010), Estevam (2012) e Caldart (2012).

Quanto à pesquisa de campo, esta foi essencial para captar o fenômeno em estudo a partir do olhar das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (MINAYO, 1999, p. 51).

Os dados foram coletados em duas instituições: Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR e Sede da Arcafar-Sul em Barracão – PR.

O contato com a Casa Familiar se deu no início deste ano letivo (2014) por intermédio da coordenadora da Educação Profissional do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória - PR.

O contato inicial se deu no início do mês de fevereiro de 2014, antes do início das aulas. Após este contato, o conhecimento do local e dos profissionais que ali atuam, foi realizada uma observação simples de duas reuniões. Por observação simples entende-se, de acordo com Gil (1999), aquela em que o pesquisador observa de maneira espontânea os fatos que ocorrem, pois permanece alheio à situação que pretende estudar.

Na primeira reunião, realizada na Sala dos Monitores da Casa Familiar Rural de Cruz Machado, participaram cinco monitores, pois dois deles foram contratados posteriormente. Nesta reunião discutiram sobre quais Temas Geradores devem ser contemplados no ano letivo em cada série do Ensino Médio. O registro desta observação foi realizado mediante notas e imagem fotográfica. Embora a observação não tivesse um roteiro a ser seguido, alguns itens, em virtude de serem

significativos, foram considerados nessa pesquisa: os sujeitos (monitores), os Temas Geradores escolhidos e as justificativas para tal escolha.

Na segunda reunião, que aconteceu no dia seguinte à primeira, no mesmo local e com os mesmos participantes, os monitores realizaram o Plano de Ação para o ano de 2014. O registro se deu com os mesmos instrumentos e foram consideradas, sobretudo, as atividades elencadas pelos monitores que contribuirão para a formação dos jovens, como: palestras, dias de campo, visitas técnicas, eventos culturais e cursos.

Na semana seguinte às observações, foram realizadas entrevistas focalizadas direcionadas aos monitores que trabalham na Casa Familiar Rural de Cruz Machado. Na entrevista focalizada, de acordo com Gil (1999), o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o tema, cuidando para que o assunto não seja desviado. Esse modelo de entrevista se justifica porque para descrever como um documento é produzido é preciso que seus autores possam falar a respeito sem ficarem restritos a questionamentos fechados e para que se atenham as questões que são de suma importância para o entendimento desse processo.

As entrevistas tinham a pretensão de, ao mesmo tempo, valorizar a presença do investigador e dar espaço para que o entrevistado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. O roteiro seguido para as entrevistas foi o seguinte:

- Formação
- Local de residência (campo ou cidade)
- Tempo de trabalho como professor (a)
- Tempo de trabalho na Casa Familiar Rural e forma de ingresso
- Área do conhecimento que trabalha
- Conhecimento que possui a respeito dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância
- Participação em formações sobre Pedagogia da Alternância (Quando? Ofertada por quem?)
- Definição de Temas Geradores e como eles são selecionados para trabalhar com os jovens na Casa Familiar Rural
- Conhecimento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica
- Seleção dos conteúdos trabalhados com os jovens nas disciplinas que leciona

- Definição de Plano de Formação e como ele é elaborado na Casa Familiar Rural
- Dificuldades na elaboração do Plano de formação e justificativa
- Como contemplar os Temas Geradores e os conteúdos das disciplinas que leciona no Plano de Formação
- O que fazer quando não há a possibilidade de articular os conteúdos das disciplinas com os Temas Geradores

Posteriormente, fez-se uma vivência de cinco dias alternados na Casa Familiar Rural de Cruz Machado para o conhecimento dos sujeitos envolvidos e da dinâmica da Pedagogia da Alternância. Durante este período foi possível participar de atividades como: reunião com as famílias dos jovens matriculados, atendimento individualizado do jovem, momento cívico, colocação em comum, lanches, conversas informais com os monitores e jovens.

Neste período, também, a coordenadora da Casa Familiar Rural colocou à disposição o Plano de Formação da instituição e outros dois documentos considerados importantes para a organização do processo pedagógico: Lista de Temas Geradores por série, Plano de Ação que contempla as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo, de acordo com os Temas Geradores.

Depois da coleta dos dados na Casa Familiar Rural, que ocorreu entre fevereiro e março de 2014, houve o contato direto, via telefone, no mês de junho do mesmo ano, com a coordenação pedagógica da Arcafar-Sul para o agendamento de uma entrevista. A entrevista com a coordenadora pedagógica da Arcafar-Sul, também caracterizada como focalizada, aconteceu no início do mês de julho de 2014 e seguiu o seguinte roteiro:

- Formação
- Função que exerce
- Há quanto tempo exerce a função
- Formações pedagógicas que a Arcafar-Sul oferece aos monitores das Casas Familiares Rurais.
- Definição de Plano de Formação e como a Arcafar-Sul orienta sua produção
- Definição de Temas Geradores e como são selecionados para trabalhar com os jovens

- Como os monitores devem selecionar os conteúdos para trabalhar com os jovens
- Percepção de dificuldades na elaboração do Plano de Formação, possíveis causas
- Possibilidade de um monitor não conseguir relacionar os conteúdos com algum tema gerador. Orientação dada caso isso aconteça

Todos os participantes, antes do início da coleta dos dados, foram conscientizados sobre a realização da pesquisa, seu objetivo e a forma como os dados seriam usados. Assim, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa.

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise dos dados, de acordo com a proposta apresentada por Minayo (1992):

- a) Ordenação dos dados: foi realizado um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. As anotações realizadas durante as observações foram sistematizadas, as entrevistas foram transcritas e dos documentos foram extraídos os dados possíveis de atenderem ao objetivo desta pesquisa.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa que atuam na Casa Familiar de Cruz Machado, eles receberam, no momento da transcrição das entrevistas, a seguinte nomeação: Monitor A, Monitor B, Monitor C, Monitor D, Monitor E, Monitor F e monitor G. A pessoa que atua na Arcafar-Sul, participante da pesquisa, foi nomeada como Coordenadora Pedagógica.

- b) Classificação dos dados: Por meio de leituras repetidas dos dados ordenados, foram estabelecidas interrogações para que fosse possível identificar o conteúdo relevante. As interrogações referem-se às questões: 1) Temas Geradores - o que são e como são selecionados para se trabalhar com os jovens na CFR; 2) Plano de Formação - o que é, como é elaborado, quais as dificuldades na sua elaboração; 3) Conteúdos do Ensino Médio - de onde são extraídos para serem desenvolvidos com os jovens e que articulação há entre eles e os Temas Geradores.

c) Análise final: procurou-se nesta etapa estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo à questão da pesquisa com base em seus objetivos. Para tanto, o Plano de Formação, organizado por disciplina e série, é analisado buscando perceber as articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio em cada disciplina e etapa de formação.

Ou seja, foi enfatizado o conteúdo expresso no Plano de Formação, nas anotações das observações e nas entrevistas, buscando a identificação de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos.

Para a apresentação dos resultados, algumas questões foram passíveis de serem apresentadas por meio de quadros, outras, mais subjetivas, foram tomados seus elementos e/ou ideias mais significativas das respostas possibilitando uma visão geral do posicionamento dos entrevistados.

A análise do Plano de Formação foi realizada a partir da elaboração três quadros que sintetizam a articulação entre Temas Geradores e conteúdos previstos para o Ensino Médio.

Para a elaboração destes quadros, levou-se em consideração os seguintes aspectos: as disciplinas foram organizadas por série, os Temas Geradores e os conteúdos foram copiados conforme constam no documento. Os dados apresentados referem-se às disciplinas de: Solos, Produção Animal, Horticultura, Produção Vegetal, Agroecologia (primeira série), Agroindústria (terceira série), Infraestrutura (terceira série), Administração Rural (primeira e segunda séries), Biologia (segunda e terceira séries), Química (primeira e segunda séries), Física (segunda e terceira séries), Matemática. Ou seja, não estavam disponíveis, no momento da pesquisa, os dados referentes a todas as disciplinas.

Após esta organização, retomou-se a questão: Como se articulam, na Casa Familiar de Cruz Machado – PR, os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio?




Objetivando responder esta questão de pesquisa, foram estabelecidas três categorias que caracterizam a articulação entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio: articulação explícita, articulação implícita e articulação conforme a abordagem. De acordo com Minayo (199), as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos em torno de um conceito capaz de abranger as ideias e expressões.

Assim, classificou-se como articulação explícita quando se conseguiu articular os Temas Geradores aos conteúdos direta e claramente, sem dúvida ou ambiguidade. Ou seja, quando os conteúdos foram escritos usando-se as mesmas palavras, sinônimos ou palavras relacionadas ao Tema Gerador.

De outra forma, classificou-se como articulação implícita quando os conteúdos possuem articulação com os Temas Geradores, mas não se apresentam com tanta clareza. Ou seja, quando se pode fazer relações, mas as palavras apresentadas não são as mesmas, nem sinônimas.

Quando a relação não foi percebida de nenhuma forma, utilizou-se a classificação “articulação conforme a abordagem”. Ou seja, quando os conteúdos podem ser abordados pelos monitores de tal forma que uma relação possa ser construída com os Temas Geradores, mas que no documento esta articulação não aparece.

Para a apresentação desta classificação, optou-se por colorir os quadros elaborados e que sintetizam a articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos previstos para o Ensino Médio, de acordo com a seguinte legenda:

	Conteúdo que se articula com o Tema Gerador conforme a abordagem
	Conteúdo que se articula de forma explícita com o Tema Gerador
	Conteúdo que se articula de forma implícita com o Tema Gerador

Após essa classificação, o quadro foi analisado considerando a articulação existente entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio. Posteriormente, analisou-se o quadro à luz dos conteúdos do Ensino Médio expressos nas DCEs e na Ementa do Curso Técnico em Agropecuária para também estabelecer as articulações.

Ressalta-se que, ao tentar responder a questão de pesquisa, tem-se a clareza de que o produto final da análise deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa, pois em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras (MINAYO, 1992).

Ou seja, as análises e discussões empreendidas a seguir correspondem a um contexto específico que está em constante processo de transformação e que não podem ser aplicadas a contextos distintos.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto em que foi realizada a pesquisa, assim como apresentar e discutir os dados coletados. Assim, o texto foi dividido em três seções. Na primeira, apresenta-se o local da realização da pesquisa, explicitando sua localização, seu histórico e sua organização.

Na segunda seção, os dados referentes aos monitores da Casa Familiar Rural de Cruz Machado são apresentados, procurando evidenciar o perfil do quadro de profissionais no que se refere à sua formação, tempo de atuação, forma de ingresso na Casa Familiar Rural, conhecimento que possuem a respeito dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância e participação em formações sobre Pedagogia da Alternância.

Na terceira seção, são apresentados os dados relativos ao Plano de Formação para alcançar o objetivo de investigar o processo de produção do Plano de Formação do Ensino Médio. Tais dados foram coletados na observação, nas entrevistas com os monitores e na entrevista com a coordenadora pedagógica da Arcafar-Sul. Para tanto, busca apresentar o entendimento que os sujeitos pesquisados possuem sobre: a) Temas Geradores e como estes são selecionados para trabalhar com os jovens na CFR; b) Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica e Ementa do Curso Técnico em Agropecuária e sua relação com os conteúdos trabalhados com os jovens nas diversas áreas do conhecimento; c) Plano de Formação e sua elaboração.

Na sequência, o Plano de Formação da CFR de Cruz Machado é analisado buscando perceber as articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio em cada disciplina e etapa de formação.

5.1 A Casa Familiar Rural de Cruz Machado - PR

A Casa Familiar Rural de Cruz Machado - PR, localiza-se na, Linha Iguazu Sul, Km 5, Palmeirinha no município de Cruz Machado, tendo como entidades mantenedoras a Associação da Casa Familiar Rural de Cruz Machado, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – Arcafar/Sul e a Secretaria de Estado da Educação.

De acordo com a Associação dos Municípios do Sul do Paraná - Amsulpar (2014), a criação do município de Cruz Machado, teve apoio do Governo Federal, com o fim de aproveitar, colonizar e povoar grandes áreas de terras, que se prestavam à agricultura, principal fonte de riqueza e de aculturação de imigrantes europeus, especialmente poloneses e ucranianos. Assim, por iniciativa governamental, foi fundado em 19 de dezembro de 1910, o Núcleo Colonial Federal “Cruz Machado”.

Pela Lei Estadual nº 1735, de 22 de fevereiro de 1918, o núcleo foi elevado à categoria de Distrito Judiciário do município de União da Vitória e, por meio da Lei Estadual nº 790 de 14 de novembro de 1951 foi desmembrado definitivamente de União da Vitória. A efetivação do município aconteceu em 14 de dezembro de 1952, data em que se comemora o seu aniversário.

A denominação do município constitui homenagem a Antônio Cândido da Cruz Machado, Senador do Império que, em 1854, por ocasião da campanha para a independência da Província do Paraná, que fazia parte da Província de São Paulo, desempenhou papel relevante, tendo-se colocado ao lado da causa paranaense.

O município de Cruz Machado está localizado ao sul do Paraná, faz divisa com os municípios de Inácio Martins, Rio Azul, Mallet, União da Vitória, Bituruna e Pinhão, todos do Estado do Paraná, como mostra a figura 8:

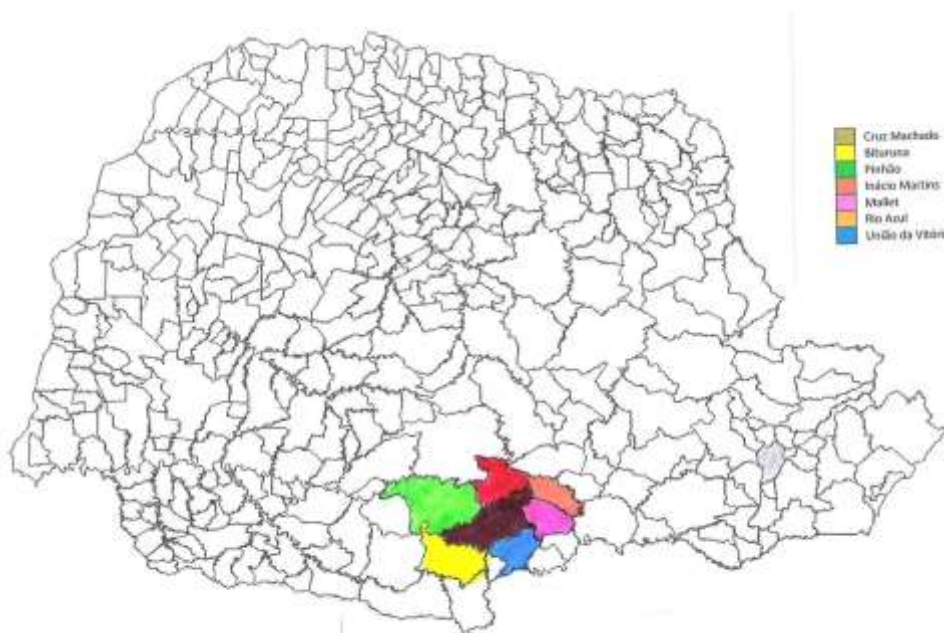


FIGURA 8: Localização de Cruz Machado no Estado do Paraná
Fonte: Adaptado de Amsulpar (2014).

Ainda, de acordo com dados da Amsulpar (2014), o município de Cruz Machado possui uma área de 1.477,372 km² e cerca de 18 mil habitantes. Sua população é constituída basicamente por descendentes de imigrantes poloneses, ucranianos e alemães e está ligada ao campo e a agricultura. É um dos poucos municípios paranaenses que apresenta a maior parte de sua população vivendo na zona rural. De acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), 6.112 pessoas moram na zona urbana e 11.982 pessoas moram na zona rural de Cruz Machado.

O município apresenta características eminentemente agrícolas, e está centrado principalmente em culturas como o feijão e milho, sendo também cultivados em menores proporções o arroz, fumo e olerícolas, possui ainda na sua base econômica a pecuária leiteira, a suinocultura, a extração da madeira para serrarias ou produção de carvão vegetal e a erva-mate. Também está sendo desenvolvida a silvicultura com plantio principalmente de pinus e eucalipto.

Cruz Machado também conta com o recebimento de royalties oriundos da geração de energia da represa de Foz do Areia e arrecada impostos por meio do turismo rural, pois oferece lugares para pesca, cachoeiras e área de lazer que proporcionam diferentes opções de diversão aos visitantes.

Para atender aos filhos dos agricultores locais, surge a necessidade de implantação de uma Casa Familiar Rural. A Casa Familiar Rural de Cruz Machado tem o Colégio Estadual Barão do Cerro Azul como Escola Base⁵. Ou seja, os alunos são matriculados neste Colégio que é o responsável pela parte documental relacionada ao histórico escolar dos jovens.

Na CFR em questão, as atividades tiveram início no ano de 2009 com a implantação do Curso Técnico em Agropecuária. Este curso tem duração de três anos, perfazendo a carga horária total de 3840 horas/aula, sendo 3840 horas/aula das disciplinas da Base Nacional Comum, 1600 horas/aula das disciplinas específicas do curso e 133 horas/aula de estágio, conforme mostra o quadro 7:

⁵ Escola Base é uma instituição pertencente à rede estadual de ensino, sendo, portanto, jurisdicionada a um Núcleo Regional de Educação e à Secretaria Estadual de Educação. Os profissionais que atuam nas disciplinas da Base Nacional Comum nas CFRs do Paraná possuem vínculo com ela. Esta escola é responsável por matricular os jovens no curso que a CFR oferta e manter os registros escolares oficiais. Geralmente, ela é escolhida pela localização próxima à CFR e por poder ofertar o curso que a CFR se propõe.

Estabelecimento: COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO CERRO AZUL							
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E NORMAL							
MUNICÍPIO: CRUZ MACHADO							
CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA							
FORMA INTEGRADA			IMPLANTAÇÃO GRADATIVA A PARTIR DO ANO: 2009				
TURNO: PERÍODO INTEGRAL			CARGA HORÁRIA: 3840 HORAS AULA 3200 HORAS MAIS 133 HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO				
MÓDULO 40			ORGANIZAÇÃO SERIADA				
DISCIPLINAS			SÉRIE			Horas/Aula	Horas
			1ª	2ª	3ª		
1	ADMINISTRAÇÃO E EXTENSÃO RURAL	2	2		160	133	
2	AGROINDÚSTRIA			2	80	67	
3	ARTE	2			80	67	
4	BIOLOGIA		2	3	200	167	
5	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240	200	
6	FILOSOFIA	2	2	2	240	200	
7	FÍSICA		2	2	160	133	
8	FUNDAMENTOS DE AGROECOLOGIA	3			120	100	
9	GEOGRAFIA	2	2		160	133	
10	HISTÓRIA		2	2	160	133	
11	HORTICULTURA	2	2	2	240	200	
12	INFRAESTRUTURA RURAL			3	120	100	
13	LEM- INGLÊS	2			80	67	
14	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	2	3	3	320	267	
15	MATEMÁTICA	3	3	3	360	300	
16	PRODUÇÃO ANIMAL	2	2	2	240	200	
17	PRODUÇÃO VEGETAL	2	2	2	240	200	
18	QUÍMICA	2	2		160	133	
19	SOCIOLOGIA	2	2	2	240	200	
20	SOLOS	2	2	2	240	200	
TOTAL:		32	32	32	3840	3200	
ESTAGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO				2	2	160	

Quadro 7: Matriz Curricular do Curso Técnico em Nível Médio em Agropecuária – Integrado
Fonte: Casa Familiar de Cruz Machado (2014)

O quadro 7 mostra que os alunos possuem 32 horas/aula semanais e vinte disciplinas distribuídas nas três séries do Ensino Médio. As disciplinas de Educação Física, Filosofia, Horticultura, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Produção Animal, Produção Vegetal Sociologia e Solos se repetem em todos os anos da formação.

As disciplinas da Base Nacional Comum são ministradas por professores da rede estadual de ensino e as disciplinas técnicas específicas do curso Técnico em Agropecuária são ministradas por monitores com formação na área de Ciências Agrárias e contratados pela Arcafar-Sul, por meio de processo seletivo próprio.

A Casa Familiar Rural de Cruz Machado funciona em prédio próprio desde 2011 e conta com alojamento masculino e feminino, oito quartos com banheiro, alojamento para monitor, quatro salas de aula, refeitório para 40 pessoas, banheiro social, sala de reuniões, secretaria, almoxarifado, sala para os monitores, cozinha, dispensa e área de serviço, perfazendo um total de 400m² de área construída.



Figura 9 – Foto panorâmica da fachada da Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR
Fonte: Arquivo Pessoal (2014)



Figura 10: Foto do bloco onde ficam as salas de aula
Fonte: Arquivo Pessoal (2014)



Figura 11: Foto do “Relógio Humano” (horta com plantas medicinais em forma de relógio, sugerindo que para cada parte do corpo humano há uma planta específica e um horário para se ingerir seu chá) - construído em parte do terreno disponível
Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

Nota-se que o prédio foi projetado para ser uma Casa-Escola, portanto, é amplo e adequado para as atividades que são desenvolvidas. Possui um grande terreno, possível de ser aproveitado para a realização de atividades práticas, como horta.

A instituição apresenta como objetivos:

- a) Promover a educação como processo seguro da formação humana e de desenvolvimento do sistema social mais amplo;
- b) Propiciar conhecimentos teóricos e práticos amplos para o desenvolvimento de capacidade de análise crítica, de orientação e execução de trabalho no Setor Agropecuário;
- c) Formar profissionais críticos, reflexivos, éticos, capazes de participar e promover transformação no seu campo de trabalho, na sua comunidade e na sociedade na qual está inserido.
- d) Profissionalizar egressos do ensino fundamental para atuação na área de Agropecuária, visando seu ingresso no mundo do trabalho no território nacional.
- e) Propiciar uma formação que possibilite o aluno realizar planejamento, administrar, monitorar e executar atividades na área da agropecuária. (CASA FAMILIAR RURAL DE CRUZ MACHADO, 2009)

Ao cumprir os objetivos propostos, espera-se que os egressos do Curso Técnico de nível médio em Agropecuária sejam capazes de: perceber as diversas implicações de sua atuação profissional, agindo para detectar os problemas e aplicar as soluções técnicas, de forma criativa, sustentável, rápida e coerente com a realidade rural (CASA FAMILIAR RURAL DE CRUZ MACHADO, 2009).

5.2 Os monitores

Os monitores que desenvolvem o trabalho junto aos jovens nas CFRs são: profissionais - pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério ou contratados através de Processo Seletivo Simplificado - cedidos pela Secretaria de Estado da Educação para trabalharem as disciplinas da Base Nacional Comum e profissionais que trabalham com as disciplinas técnicas específicas do Curso Técnico em Agropecuária e que são contratados pela Arcafar Sul, pela Prefeitura Municipal ou, ainda, pela Associação que mantém a Casa Familiar Rural.

Na Pedagogia da Alternância, os profissionais que organizam o processo ensino aprendizagem são chamados de monitores. De acordo com Gimonet (2007) os monitores diferem do docente acadêmico e exercem a função de tutor, orientador, acompanhante, animador da formação. Portanto, será mantido o termo monitor para se referir tanto aos profissionais que trabalham as disciplinas da parte técnica do curso como para se referir aos que trabalham as disciplinas da Base Nacional Comum.

Cabe ressaltar que, de acordo com a Instrução nº002/2010, da Secretaria de Estado da Educação, os conteúdos da Base Nacional Comum são desenvolvidos pelos monitores, a partir de disciplinas afins, considerando a sua formação. O quadro 8 mostra a formação dos monitores para que possam trabalhar em cada área do conhecimento.

Área do Conhecimento	Disciplinas	Formação do Monitor
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	Letras Português/Inglês
	Língua Estrangeira Moderna	
	Arte	
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	Física ou Matemática
	Matemática	
	Biologia	Biologia ou Química
	Química	
Ciências humanas e seus tecnologias	História	História ou Geografia ou Sociologia ou Filosofia
	Geografia	
	Sociologia	
	Filosofia	

Quadro 8 – Formação dos Monitores e Área do Conhecimento/Disciplinas que podem lecionar nas CFRs

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Instrução nº 002/2010 (SEED, 2010)

O quadro 8 mostra que na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte, a formação do monitor deverá ser Letras Português/Inglês. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, o conteúdo a ser desenvolvido será dividido para dois monitores, para as disciplinas de Física e Matemática a formação do monitor deverá ser em Matemática ou Física e para as disciplinas de Biologia e Química a formação do monitor deverá ser em Biologia ou Química. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, a formação do monitor deverá ser em História ou Geografia ou Filosofia ou Sociologia (PARANÁ, 2010).

Para se trabalhar com as disciplinas da parte específica do Curso Técnico em Nível Médio em Agropecuária os monitores devem possuir formação na área de Ciências Agrárias.

O Plano de Formação, objeto de estudo desta pesquisa, pressupõe uma construção coletiva, mas os responsáveis pela sua sistematização são os monitores da Casa. Assim, os dados referentes aos sete monitores da Casa Familiar Rural de Cruz Machado são apresentados, procurando evidenciar o seu perfil.

Os entrevistados apresentam a seguinte formação: Medicina Veterinária, Engenharia Ambiental, Agronomia, Ciências Biológicas, Letras Português/Inglês, Geografia, Matemática. A coordenadora da CFR, além de ter formação em Agronomia, é licenciada em Ciências Biológicas.

Quanto ao tempo de atuação como professor, tem-se o seguinte panorama:

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Menos de 1 ano	2
De 1 a 4 anos	1
De 5 a 8 anos	2
De 9 a 12 anos	1
13 anos ou mais	1

Quadro 9 - Tempo de experiência dos monitores como professores
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Dois monitores começaram a lecionar no ano letivo da realização desta pesquisa, sendo que um deles havia iniciado há duas semanas. Um monitor possui dois anos de experiência; dois possuem sete anos; um possui dez anos e outro dezoito anos. Pode-se afirmar que a maioria deles se encontra na fase inicial da carreira docente. Portanto, a experiência com a atuação em Casa Familiar Rural é bastante recente, mesmo porque a CFR de Cruz Machado iniciou no ano de 2009.

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA CFR DE CRUZ MACHADO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Até 2 anos	3
De 2 a 4 anos	2
De 4 a 6 anos	2

Quadro 10 - Tempo de experiência dos monitores na CFR de Cruz Machado
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

O quadro 10 mostra que, entre os entrevistados, dois possuem de quatro a seis anos de experiência na CFR, pois iniciaram o trabalho no ano de fundação da CFR. Dois possuem de dois a quatro anos de trabalho na CFR, pois iniciaram no ano de 2012 e três possuem até dois anos de experiência na CFR, sendo que um iniciou há mais de um ano e dois iniciaram neste ano de 2014.

Quanto à forma de ingresso, os monitores que trabalham as disciplinas que fazem parte da Base Nacional Comum passaram por uma seleção regida por edital específico lançado pela Secretaria de Estado da Educação. “Não especificamente seleção, só uma entrevista pra ver se se encaixava na... se trabalhava no campo, se

já tem algum conhecimento de campo pra estar trabalhando aqui” (MONITOR A, 24/02/2014).

A entrevista a que se refere o monitor A foi realizada por profissionais que atuam no Núcleo Regional de Educação de União da Vitória. Percebe-se que a entrevista realizada tinha como objetivo verificar se o candidato possuía o perfil adequado para trabalhar com jovens do campo, sobretudo para saber o posicionamento do candidato a respeito das questões que envolvem o campo na atualidade, seus sujeitos, a forma de organizar família e trabalho.

O ingresso dos monitores que não são contratados pela SEED se deu de forma semelhante, porém foram os membros da Associação da CFR que fizeram a escolha. “Foi feita uma seleção, uma entrevista com a Associação, com os membros da Associação e a partir daí mandaram até a Arcafar para ter uma conversa lá até a contratação, né” (MONITOR B, 21/03/2014).

Sobre o conhecimento que possuem a respeito dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, seis monitores afirmaram que conhecem porque participaram de formações ofertadas pela Arcafar-Sul. Apenas um monitor, no momento da entrevista, ainda não havia participado, pois estava atuando na CFR há apenas duas semanas.

A Arcafar-Sul oferece anualmente formações para os monitores e participam, preferencialmente, os monitores que estão iniciando nas CFRs. Contudo, quatro professores já participaram duas vezes desta capacitação. De acordo com a coordenadora pedagógica da Arcafar Sul

nenhum monitor pode trabalhar numa Casa Familiar Rural sem passar por uma formação básica. Essa formação todos os anos é ofertada, às vezes três por ano, três encontros por ano aqui no Paraná, um em Santa Catarina e um no Rio Grande do Sul. Então, qualquer educador que queira trabalhar numa CFR ele passa por essa formação bem básica que é de três dias. Após isso, quem tem interesse tem uma formação que leva dois anos e meio, são 600 horas de formação, sendo 300 presenciais e 300 não. Então nós temos um plano de formação específico pra formar esse educador que trabalha numa CFR (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

A partir da observação realizada na CFR, pode-se afirmar que os monitores buscam conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância também por meio de outras formações. Um exemplo é a participação de um monitor num curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo em que um módulo de estudo era

dedicado à Pedagogia da Alternância. Também, a coordenadora da CFR afirmou que

a Arcafar que é a... Associação das Casas Familiares, então, ela promove cursos, né, de formação de monitores. Mas, antes mesmo de eu passar por esse curso já conheci passei a conhecer devido a realização do meu estágio aqui. (...) conheci esses instrumentos, conheci a importância deles pra questão desses jovens e hoje, né, a gente procura o máximo possível estar colocando em prática essas ferramentas, esses instrumentos para que realmente a Pedagogia da Alternância ela seja efetivamente cumprida (MONITOR C, 01/04/2014).

Portanto, na fala dos monitores fica explícita a importância das formações organizadas e oferecidas pela Arcafar-Sul, porque “é muito importante né pelo fato de que eles conhecem a realidade de outras Casas, trocam experiências e conhecem efetivamente quais que são as ferramentas e a metodologia de trabalho com elas” (MONITOR C, 01/04/2014).

5.3 O Plano de Formação

Como já mencionado anteriormente, o Plano de Formação é elaborado a partir de Temas Geradores definidos em conjunto com a comunidade na qual a CFR está inserida e integra os conteúdos da formação geral e profissional.

Portanto, importa, antes da análise do Plano de Formação, apresentar os dados coletados durante as entrevistas com os monitores e que se referem a: 1- Temas Geradores e sua seleção; 2- Conteúdos do Ensino Médio; 3- Elaboração do Plano de Formação; 4- Articulação entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio no Plano de Formação.

Os sujeitos pesquisados afirmam que o Plano de Formação deve partir de Temas Geradores que são definidos como temas que os jovens “têm os maiores interesses em estar estudando, em ter maiores conhecimentos” (MONITOR C, 01/04/2014). Embora não tenham feito uma definição teórica no momento da entrevista, os monitores deixam explícito nas suas falas que os Temas Geradores pressupõem um estudo da realidade local e uma metodologia que tenha o diálogo como sua essência e aponte na direção da participação, da discussão coletiva.

Assim, selecionar Temas Geradores implica a necessidade de compreender a realidade dos jovens, problematizando-a. Nessa problematização, os monitores apreendem a visão dos jovens para fazê-los perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entender a própria realidade.

Sobre a metodologia aplicada para a seleção dos Temas Geradores, percebeu-se que na Casa Familiar de Cruz Machado seguem-se os seguintes passos:

a) A equipe de monitores faz um levantamento dos Temas que consideram de relevância para os jovens. Esse levantamento é realizado a partir das observações da realidade local, da produção da região e do conhecimento das famílias dos jovens. Percebe-se que os monitores se identificam com as famílias dos jovens porque dentre os oito pesquisados, três residem no campo, três na cidade que já residiram no campo e ainda possuem familiares lá e apenas um reside na cidade sem vínculo pessoal com o campo.

b) Apresentam esses Temas para os jovens e para as famílias em reunião. Dão oportunidade para discussão e definem no coletivo os vinte Temas que serão trabalhados a cada ano de formação.

Os Temas Geradores são revistos anualmente pelos monitores, mas a participação da família não foi observada neste ano letivo.

Essa forma de seleção dos Temas Geradores atende às orientações da Arcafar-Sul, pois, de acordo com a coordenadora pedagógica,

é feito uma pesquisa participativa quando é implantada uma Casa. Depois essa pesquisa participativa teria que ser feita de dois em dois anos sabendo se aquele tema que estamos trabalhando é a necessidade da região ou não. Exemplo: feijão. Vamos trabalhar feijão se na minha região ninguém produz feijão? Então esse não é um Tema Gerador. Agora, água. Água é um Tema Gerador e pode ser trabalhado em qualquer CFR porque todos necessitam da água. Então, piscicultura, a região exige isso que seja trabalhado, então vai estar contemplado no Plano de Formação. Mas, se esse tema não é o que a região exige, então não se trabalha. A fomicultura, a questão do fumo ali se não trabalha, vamos trabalhar por que no Plano de Formação? Então, depende da realidade da região. Por isso dessa pesquisa participativa, pra saber se a região necessita que seja trabalhado esse tema, sim ou não. E, geralmente, também os temas dentro da CFR a gente prioriza tema mais dessa parte agroecológica e tal, os temas... Não que não seja trabalhado outros temas, mas a gente trabalha mais esses temas, incentiva mais a pessoa a ir pra essa linha de... na hora de construir um Plano de Formação” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

Na Casa Familiar Rural de Cruz Machado, os Temas Geradores selecionados a partir da pesquisa participativa realizada no início de seu funcionamento, em 2009, foram os seguintes:

- Manejo de essências nativas – erva-mate e bracatinga
- Suinocultura
- Noções e técnicas de forragicultura

- Manejo de pomar – enxertia, controle de pragas e doenças, poda
- Sanidade agropecuária – animal e vegetal
- Utilização da matemática financeira na propriedade
- Sistemas agroflorestais
- Ovinocultura e caprinocultura
- Silvicultura – pinus e eucalipto
- Ética e moral nas relações socioeconômicas
- Cooperativismo e associativismo
- Turismo rural
- Irrigação e drenagem
- Desenvolvimento do projeto profissional de vida
- Tecnologia de aplicação de produtos fitossanitários
- Agroindústria: processamento de leite e derivados
- Sementes crioulas
- Melhoramento genético – animal e vegetal
- Paisagismo e jardinagem
- Bovinocultura de leite
- Plantas medicinais
- Topografia
- Industrialização da madeira
- Agroindústria: processamento de carnes e derivados
- Resíduos orgânicos e inorgânicos
- Agroindústria: processamento de frutas e hortaliças
- Extensão rural
- Linhas de crédito agrícola
- Bovinocultura de corte
- Comercialização e logística de produtos agropecuários
- Informatização na agropecuária
- Infraestrutura rural
- Implantação e manejos de pastagens
- Nutrição animal
- Homeopatia na produção animal e vegetal

- Qualidade do leite
- Uso e conservação do solo
- Legislação trabalhista rural
- Regulagem e conservação de máquinas agrícolas
- Criação alternativa de animais: cunicultura, cotornicultura e estruticultura

Percebe-se que todos os Temas Geradores selecionados possuem relação direta com a vida no campo, pois abordam questões ligadas, por exemplo, à: agricultura, pecuária, recursos naturais, extensão rural, infraestrutura rural, legislação referente ao meio rural, turismo rural.

Portanto, a CFR de Cruz Machado elencou quarenta temas que são do interesse dos jovens e suas famílias e anualmente, em reunião com os monitores, define dentre estes os vinte temas que farão parte das alternâncias de cada série do Ensino Médio.

A partir da observação realizada da reunião que aconteceu no início deste ano letivo para a discussão coletiva dos Temas Geradores é possível sistematizar algumas informações que demonstram preocupação com a seleção de tais temas porque em torno deles é que todas as atividades e conteúdos escolares são desenvolvidos.

Constatou-se que na referida reunião os monitores fizeram uma avaliação do trabalho realizado no ano anterior no que diz respeito aos Temas Geradores. Após levantamento dos pontos positivos e das fragilidades, os monitores afirmaram a necessidade de se incluir os temas “Animais peçonhentos”, “Saneamento básico” e “Segurança no trabalho”. Estes temas não foram trazidos anteriormente pelos jovens e seus familiares como de interesse ou preocupação; contudo, estas sugestões foram realizadas a partir das observações que jovens e monitores fizeram nas visitas de estudos que aconteceram no decorrer do ano letivo de 2013.

Ao pensar a organização das alternâncias, os monitores demonstraram preocupação em adequar os Temas Geradores às datas comemorativas, ao calendário agrícola e aos eventos relacionados ao curso já previstos em calendário. Assim, por exemplo, o tema “Recursos hídricos”, previsto para a 1ª série, será desenvolvido na terceira semana de alternância, próximo a data em que se comemora o Dia Mundial da Água.

A preocupação em se adequar os Temas Geradores ao calendário agrícola é também fortemente recomendada pela Arcafar-Sul, como exemplifica a coordenadora pedagógica:

Jamais você vai trabalhar milho agora em janeiro, não vai trabalhar milho em janeiro, vai trabalhar então colheita. Então, às vezes, quebra esse raciocínio do profissional técnico lá. Ué como que em janeiro eu estou trabalhando colheita. Mas se estão colhendo, então tem que trabalhar o que está no calendário agrícola. Colheita, nós vamos trabalhar colheita, não vamos plantar. Então, de repente eu já estou colhendo sem plantar. Mas não é essa lógica, alguém plantou, mas como o TG agora em janeiro eu estou colhendo, então vou trabalhar colheita e não plantio. Então isso também é levado em conta tem que esse PF tem que respeitar o calendário agrícola (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

A justificativa para que haja o respeito ao calendário agrícola se pauta na importância de o jovem se apropriar do conhecimento teórico na CFR e, posteriormente, constatar o que estudou vivenciando, praticando em sua propriedade. Obviamente há temas que não dependem do calendário agrícola, quando não tratam de culturas, por exemplo. Então, estes temas podem ser desenvolvidos em qualquer período do ano.

A adequação ao calendário agrícola é respaldada pelo parágrafo segundo do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

Os monitores, na reunião observada, também demonstraram preocupação em retomar a alternância do ano anterior, ou seja, as turmas da 2ª e 3ª séries devem começar pelo último Tema proposto no ano anterior enfatizando que o processo educativo na Pedagogia da Alternância deve ser pensado de modo contínuo.

Nesta reunião, os monitores também avaliaram que os Temas Geradores da 3ª série trabalhados no ano anterior e que fazem referência ao Projeto Profissional de Vida do Jovem não foram bem distribuídos nas semanas de alternância. Ou seja, os jovens desenvolvem uma alternância com os objetivos enquanto poderiam, na análise dos monitores, desenvolver mais aspectos do seu Projeto.

Outra questão discutida pelos monitores antes de rever os Temas Geradores que serão abordados neste ano foi a possibilidade de Visita de Estudos. Ou seja, percebeu-se que os monitores, antes de definir um Tema Gerador, fazem o seguinte questionamento: “Vai ter visita de estudo que contemple este Tema?” Em caso

afirmativo, o Tema Gerador pode ser contemplado e, em caso negativo, procuram outro Tema Gerador que possibilite aos jovens uma visita em uma propriedade que desenvolve a atividade do tema gerador, para que observem, interroguem, reflitam e estabeleçam relação com seus conhecimentos, com sua prática e com os novos conhecimentos adquiridos nas aulas.

A partir de todas essas questões e da análise dos Temas Geradores que foram trabalhados no ano anterior, os monitores definiram os seguintes Temas para serem abordados durante o ano letivo de 2014:

TEMAS GERADORES – 2014			
Alt.	1ª série	2ª série	3ª série
1	Família e propriedade	Planejamento e organização da propriedade	Bovinocultura de leite
2	Compostagem de adubos alternativos	Colheita, armazenagem e conservação de cereais	Bioconstruções
3	Recursos hídricos de preservação de fontes	Utilização da matemática financeira na agropecuária	Pré-projeto
4	Piscicultura	Sanidade agropecuária	Biodiversidade e sementes crioulas
5	Saúde da família	Cooperativismo e empreendedorismo	Paisagismo e jardinagem
6	Noções básicas de solo	Suinocultura	Desenvolvimento do PPVJ
7	Horta caseira	Sistemas agroflorestais	Agroindústria: processamento de carnes e subprodutos
8	Pomar caseiro	Manejo do pomar	Plantas medicinais
9	Avicultura	Noções e técnicas de forragicultura	Topografia
10	Meio ambiente	Ética e moral nas relações socioeconômicas	Desenvolvimento do PPVJ
11	Homeopatia animal e vegetal	Essências florestais nativas (erva mate e bracatinga)	Bubalinocultura
12	Segurança nas atividades agropecuárias	Máquinas agrícolas (regulagem e conservação)	Tecnologia de aplicação de produtos fitossanitários
13	Preparo e manejo do solo	Ovinocultura e caprinocultura	Melhoramento genético vegetal e animal
14	Silvicultura	Irrigação e drenagem	Desenvolvimento do PPVJ
15	Introdução à vida profissional	Criação alternativa de animais	Elaboração da apresentação do PPVJ
16	Controle biológico de pragas e doenças	Culturas primárias (feijão, milho, soja)	Agroindústria de leite e derivados
17	Culturas agrícolas alternativas e diversificação na propriedade	Colheita e processamento de vegetais	Apresentação do PPVJ
18	Agroecologia e agricultura orgânica	Saneamento básico rural	Correção do PPVJ
19	Apicultura	Linhas de financiamento agrícola	Extensão rural
20	Turismo rural	Bovinocultura de leite	Legislação relacionada a propriedade agrícola familiar

Quadro 11 – Temas Geradores selecionados na CFR de Cruz Machado para o ano de 2014
Fonte: Casa Familiar de Cruz Machado – PR (2014)

A reunião observada teve como objetivo reorganizar os Temas Geradores e em nenhum momento foi observada a discussão a respeito dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica ou na Ementa do curso Técnico em Agropecuária.

A partir das entrevistas focalizadas, foi possível observar que os monitores tomam a ementa do curso como referência para o planejamento de suas aulas. Os monitores que atuam nas disciplinas da Base Nacional Comum tomam, além da ementa, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, pois o conteúdo contido nesses dois documentos é o mesmo.

A ementa se configura, portanto, como uma descrição que resume o conteúdo conceitual da disciplina e as DCEs trazem os mesmos conteúdos descritos de forma mais detalhada. É importante ressaltar que apenas um monitor que trabalha com as disciplinas da Base Nacional Comum, no momento da entrevista, não conhecia as DCEs porque havia iniciado a carreira docente há poucos dias.

Os monitores afirmaram que os conteúdos apresentados na ementa ou nas DCEs devem se articular com os Temas Geradores no momento em que realizam o Plano de Formação. Este, por sua vez, é um dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância reconhecido pelos profissionais que atuam na Casa Familiar de Cruz Machado como de suma importância porque é “embasado na necessidade dos produtores rurais, (...) vem somar pra agricultura, (...) as famílias elas desenvolvem através desse plano de formação” (MONITOR D, 01/04/2014). Também porque o “plano de formação vai direcionar os trabalhos durante o ano” (MONITOR E, 24/02/2014).

Durante as entrevistas realizadas percebeu-se que o Plano de Formação é concebido de forma diferente pelos monitores da Casa Familiar Rural, podendo ser agrupados em três grupos distintos:

- Um grupo de quatro monitores concebe o Plano de Formação de forma mais ampla: o plano de formação representa os objetivos de formação e confere unidade ao processo educativo, diz respeito à vivência dos jovens, envolve diferentes parceiros e tem a ver com organização dos temas de estudo e conteúdos do currículo. Reconhecem nesse processo a importância do trabalho coletivo e envolvimento de todos os profissionais. Nota-se que esse posicionamento vai ao encontro do exposto por Gimonet (2007).

- Dois monitores concebem o Plano de Formação de forma mais objetiva; consideram que este instrumento diz respeito ao trabalho que cada monitor deve realizar de adaptar os conteúdos previstos no currículo aos Temas Geradores selecionados para o ano letivo. Ou seja, no momento da entrevista reportaram o Plano de Formação apenas a organização do conteúdo programático que os jovens devem ter no período de formação.

- Um monitor, por estar ingressando na Casa Familiar Rural no momento da coleta dos dados, afirmou o seguinte com relação ao Plano de Formação: “Já ouvi falar, mas não tive a oportunidade de fazer ainda, né, de participar de algum Plano” (MONITOR F, 24/02/2014).

Na entrevista com a coordenadora da Arcafar-Sul, percebe-se que há uma orientação contundente para que o Plano de Formação seja coletivamente elaborado e vivenciado nas Casas Familiares Rurais:

Então o Plano de Formação seria praticamente um currículo das pessoas ali. Então lá vai estar todos os Temas Geradores que é pra ser trabalhado durante os três anos de formação do jovem (...) Então, a gente sempre orienta é construído sim um PF no coletivo esse PF é construído no coletivo e tem que estar exposto ou em sala de aula ou num local até refeitório a gente recomenda por no refeitório, na sala de aula, mas jamais guardado na gaveta do educador ele tem que ser público esse Plano de Formação esse que é o tcham ali tem que as pessoas chegar e saber o que que o filho dele está aprendendo na CFR vai aprender isso e o próprio jovem ele tem curiosidade ah, o que vem na próxima alternância ele tem que saber que na próxima alternância vai vir tal tema. Agora nós estamos em junho, lá em novembro o que que eu vou estudar assim em novembro eu vou estudar isso, isso e isso. Então tem que estar bem exposto esse tema, esse plano de formação, tranquilo (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

Mesmo com o reconhecimento da importância do Plano de Formação para a organização dos objetivos da Casa Familiar Rural, os monitores afirmaram possuir dificuldade para elaborá-lo. Foram duas as principais dificuldades relatadas. A primeira é conseguir abordar todos os conteúdos previstos na ementa ou DCEs sempre em articulação com os Temas Geradores, conforme fala do monitor:

Acho que essa é a principal dificuldade acredito que de todas as Casas Familiares já que a gente tem uma determinação da SEED pra estar trabalhando as diretrizes e a ARCAFAR né a orientação é a parte dos planos de estudo. Então, é uma dificuldade você elencar os conteúdos de maior relevância e procurar encaixar esses conteúdos dentro ali das temáticas do plano de estudo (MONITOR G, 24/02/2014).

O monitor que atua na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias afirmou ter mais facilidade que os demais colegas para realizar essa articulação,

uma vez que a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa devem partir, de acordo com as DCEs, do trabalho com o discurso enquanto prática social. “Na área de língua sempre pode, né, sempre vai achar alguma coisa relativa ao Tema Gerador, ou um texto, ou mesmo produção de um texto relativo ao assunto” (MONITOR E, 24/02/2014).

Como a linguagem está presente em todas as atividades humanas, é possível partir de qualquer temática para se desenvolver as práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. E os conteúdos de Arte que faz parte dessa área também podem ser mais facilmente articulados com os vários Temas Geradores. Por se tratar de uma linguagem, a disciplina de Arte também pode abordar várias temáticas para trabalhar com os conteúdos de música, artes visuais, teatro e dança.

Da mesma forma, os monitores que atuam nas disciplinas da área específica declararam ter maior possibilidade de articular os conteúdos previstos na ementa com os Temas Geradores porque geralmente os Temas Geradores dizem respeito a essa área. De acordo com um dos monitores existe mais dificuldade de articular os conteúdos da Base Nacional Comum com os Temas Geradores “pelo fato de que muitas vezes não se tem muita ligação entre os temas, mas a gente sempre está dando sugestões para os professores, nós técnicos” (MONITOR C, 01/04/2014).

Os Temas Geradores referem-se à vida no campo e as ementas das disciplinas de Administração e Extensão Rural, Agroindústria, Fundamentos de Agroecologia, Horticultura, Infraestrutura Rural, Produção Animal, Produção Vegetal e Solos estão diretamente relacionadas a realidade vivida pelos jovens. Nota-se, inclusive, que há Temas Geradores que são conteúdos de uma disciplina. Como exemplo, pode-se citar o Tema Gerador “Noções e técnicas de forragicultura” previsto para se trabalhar na 2ª série, que também é um conteúdo da disciplina de Produção Animal.

Sobre essa dificuldade de articular os conteúdos previstos nas ementas e nas DCEs com os Temas Geradores, a orientação da Arcafar-Sul é a seguinte:

Não é pra suprimir conhecimento, é a maneira que é pra dar esse conhecimento que é diferente. E tem que trabalhar a questão da interdisciplinaridade que a gente prega tanto... é tão riquíssimo esse conteúdo, esse conhecimento que ele traz da propriedade... é possível sim. Tem dificuldade? Claro que tem ... Então, justamente por causa dessa dificuldade a gente tentar construir como é que eu, professora de português, vou conseguir trabalhar, dar todo meu conteúdo ... com o tema gerador... Então, por isso que a gente conseguiu 40 horas pros professores se prepararem, que nada é pronto e acabado que nem tu pegar uma apostila e

dar uma aula assim que tu já vem dando essa aula há dez anos. .. esse educador que está trabalhando numa CFR... tem todas aquelas horas pra se preparar com a equipe pra como trabalhar com esses conteúdos... Fazendo a tal interdisciplinaridade que não é fácil, é difícil, eu reconheço que é muito difícil... É difícil, mas é possível (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

A segunda dificuldade relatada se refere ao tempo que os monitores possuem para desenvolver os conteúdos previstos na ementa e DCEs, o que acarreta, de acordo com os entrevistados, em fragmentação do conteúdo. Em outras palavras, em uma semana eles iniciam o trabalho com determinado Tema Gerador e na outra alternância já devem iniciar o trabalho com outro tema. Por isso, algumas vezes, não há tempo suficiente de explorar o tema adequadamente e articulá-lo aos conteúdos do currículo.

... outro problema é a falta de... de tempo, né. Ou você consegue vencer a ementa ou você trabalha ela relacionada aos Temas Geradores. Uma das dificuldades também é essa: você conseguir tempo pra relacionar todos os conteúdos e outro problema que ocorre é que o conteúdo fica fragmentado. Então... num tema gerador eu estou trabalhando, por exemplo, na matemática áreas que eu consigo relacionar, já pra outro TG eu tenho problema pra relacionar esse conteúdo, então eu tenho que fragmentar e iniciar um outro conteúdo (MONITOR A, 24/02/2014).

Sobre a questão de o tempo ser escasso para se desenvolver todos os conteúdos e Temas Geradores, a coordenadora pedagógica da Arcafar-Sul lembra que

nossos jovens têm mais que 800 horas de aula... eles têm toda a tranquilidade , tem o tempo suficiente de dar tudo o que existe da Base Nacional Comum. O que que nós não queremos: que dê aquele português que dá na escola tradicional. Esse português tem que ser dado relacionado com o Tema Gerador (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

A fala da coordenadora faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, que afirma que a educação básica deverá oferecer aos alunos a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 1996) .

E, de acordo com o Parecer nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), a carga horária anual nas Casas Familiares Rurais ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas, pois tanto os períodos vivenciados na escola como os vivenciados e no meio socioprofissional são contabilizados como horas e dias letivos. Por meio deste Parecer entende-se que as atividades desenvolvidas fora da sala de aula, realizadas mediante trabalhos práticos e

pesquisas com auxílio de questionários que compõem o Plano de Estudos, são consideradas efetivo trabalho escolar.

Um monitor destacou como dificuldade o fato de receber orientações divergentes da Secretaria de Estado da Educação, via Núcleo Regional de Educação, e da Arcafar-Sul.

Tem uma certa discordância entre a Arcafar e a Seed. A Arcafar exige que gente cumpra com os Temas Geradores e esqueça da ementa, não esqueça, entre aspas, esqueça a ementa e a Seed quer que a gente cumpra com todos os conteúdos da ementa, né, e às vezes deixe um pouco de lado a parte. Então há uma certa discordância entre Arcafar e Seed nessa questão” (MONITOR A, 24/02/2014).

Essa frágil relação entre Seed e Arcafar-Sul também foi relatada pela coordenadora pedagógica, que aponta a falta de momentos para reflexão coletiva, esclarecimentos e troca de ideias:

Em muitos núcleos entraram pessoas novas, o outro, o pessoal mais antigo já tinha entendido, o que acontecia antes, antes tinha muita formação em Curitiba. Nós chamávamos o pessoal da escola base, nós chamávamos o pessoal do núcleo e falávamos pra eles e não foi mais feito isso... Muitas vezes os núcleos interpretam isso: Ah, então não é pra dar [o conteúdo]. Não é que não é pra dar, é pra dar, mas tem o momento porque às vezes não pode dar naquele dia, naquela semana (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

Nota-se que formação e discussão coletiva são importantes para que haja por parte dos envolvidos uma maior compreensão da proposta da Pedagogia da Alternância. Porém, a divergência também pode acontecer, entre outros fatores, porque a proposta de Educação de ambas as instituições são respaldadas por concepções teóricas e práticas diferentes.

A Casa Familiar Rural é uma instituição que se mantém devido as parcerias realizadas e, dessa forma, os monitores recebem orientações daqueles que, de uma forma ou outra, são seus mantenedores.

Outro monitor destacou como dificuldade a questão de rever os Temas Geradores anualmente.

Dois anos atrás houve uma grande proliferação de algas né na represa de Foz do Areia. Então, esse foi um dos temas trabalhados no Plano de Formação, né. Dois anos depois, né, atualmente, não tem mais essa necessidade. Então, nós alteramos isso, tiramos esse... essa temática do nosso Plano de Formação. Então, a grande variável, a grande dificuldade do Plano de Formação é essa constante mudança de um ano pro outro (MONITOR D, 01/04/2014).

Essa dificuldade decorrente de haver modificações no Plano de Formação anualmente porque os Temas Geradores podem deixar de fazer parte da realidade dos jovens ou de despertar seu interesse, também é considerada pela coordenadora pedagógica da Arcafar-Sul, que citou um exemplo desse tipo de acontecimento: “a gente trabalhava a questão do bicho da seda e nós tínhamos... famílias que tinham interesse nesse plano, nesse Tema Gerador. Depois, com o tempo, não tinha mais bicho de seda, então já não é mais trabalhado” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

Percebe-se, portanto, que a mudança dos Temas Geradores é comum e deve acontecer para que a Pedagogia da Alternância cumpra um dos seus objetivos que é de considerar a realidade vivida pelos jovens e desenvolver o trabalho com o conhecimento a partir disso.

Uma questão que interfere na elaboração do Plano de Formação percebida no momento da observação, mas que não foi relatada pelos monitores nas entrevistas, é a grande rotatividade do quadro de monitores na Casa Familiar. Neste ano, a CFR de Cruz Machado recebeu dois novos monitores que nunca atuaram com a Pedagogia da Alternância. A rotatividade acaba dificultando a elaboração do Plano de Formação porque este exige formação, compreensão da proposta e experiência com a Pedagogia da Alternância.

Essa constatação também é alvo de preocupação da Arcafar-Sul, pois há um grande investimento em formação de profissionais que acabam trabalhando por pouco tempo na CFR.

Todo monitor passa por uma formação e tal. Chega o ano seguinte, muda todos, então essa rotatividade também prejudica muito a PA... nós fizemos uma formação em Francisco Beltrão e foram 118 participantes. E que foi dado a formação ano passado... Então, pra você ter uma ideia, só no Paraná 118 pessoas que foi mudada dentro da CFR. É muito, de 42 CFRs, gente! (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014)

É importante destacar que os monitores afirmam que fazem várias tentativas de incluir os conteúdos das ementas e DCEs no desenvolvimento dos Temas Geradores, trocam ideias com os colegas, estudam e buscam formação. Mas, ainda assim, nem sempre é possível contemplar os conteúdos e os Temas Geradores ao mesmo tempo.

Uma alternativa encontrada tem sido a prática de contemplar os conteúdos e os Temas Geradores, mas de forma separada. Ou seja, trabalha-se o conteúdo da

disciplina e, depois aborda-se o Tema Gerador. Uma outra alternativa foi apontada por um monitor: quando não se consegue relacionar Temas Geradores e conteúdos das ementa e DCEs, trabalha-se o conteúdo de forma contextualizada. Assim, o jovem tem possibilidade de perceber relação entre o conteúdo trabalhado e a realidade vivida. O monitor afirma que se utiliza de

exemplos do dia a dia dele [do jovem] naquele conteúdo. Então você vai exemplificar, no caso da matemática, algum problema utilizando o Tema Gerador... Então, a gente pega a ementa que a gente tem que estar vencendo e tenta exemplificar, então, usando a prática do tema gerador (MONITOR A, 24/02/2014).

Apontadas as dificuldades na elaboração do Plano de Formação, sobretudo no que diz respeito a articular os Temas Geradores e os conteúdos previstos na ementa e DCEs, todos os monitores afirmaram que, quando realmente não há essa possibilidade, trabalham os conteúdos da ementa e DCEs, como expressa a seguinte fala:

A gente procura trabalhar a ementa, né. Então, a ementa eu acredito que esses conteúdos de todas as disciplinas são importantíssimos. Sem eles o aluno não tem um embasamento teórico suficiente. Então, a gente tem que trabalhar ali os conteúdos (MONITOR G, 24/02/2014).

Percebe-se que esta posição está relacionada, entre outras questões, ao seu vínculo profissional. Ou seja, a maioria dos monitores é contratada pela Secretaria de Estado da Educação que oferta formação continuada e orienta que a escola tem por objetivo principal a socialização do conhecimento expresso nas DCEs.

Outra relação que se pode fazer diz respeito à formação dos monitores, pois a disciplinaridade é muito forte na Educação, das séries iniciais à graduação, e a experiência de trabalho com Temas Geradores é mais presente na Educação de Jovens e Adultos. Como afirma a coordenadora pedagógica da Arcafar-Sul,

são gavetinhas e mais gavetinhas e daí de repente me deparo com algo que não é assim como eu vim dessa formação, como vem todos, 99 por cento de nós, profissionais, viemos desse tipo de formação que são aquelas gavetinhas lá e que colocam, cada um vem dar seu pedacinho . A química dá um pedacinho, a física dá outro pedacinho, biologia dá outro pedacinho, e cada um dá sua disciplina e pronto. E daí a gente chega numa CFR com outra realidade que a proposta não é essa de gavetinhas e, sim, ver o mundo... não ver o mundo agora pelo olhar da matemática, pelo olhar do português, pelo olhar da geografia. Eu olho o mundo com um contexto, um todo, né. E, às vezes, construir esse todo pra ir pra cabeça do jovem um todo, também a gente tem dificuldade. Nós, educadores, temos essa dificuldade (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

Nota-se que as alternativas apontadas pelos monitores para se contemplar os Temas Geradores a cada semana de alternância e a posição dos mesmos em priorizar os conteúdos da ementa e das DCEs quando não conseguem estabelecer relação com os Temas Geradores não são orientadas pela coordenação pedagógica da Arcafar-Sul.

Pois, por seu turno, a coordenadora pedagógica afirma que a alternativa para realizar a articulação entre Temas Geradores e conteúdos está centrada no trabalho coletivo. Ou seja, os monitores devem discutir os Temas Geradores coletivamente, definir quais são os conteúdos que melhor se relacionam e verificar quais são os monitores que têm a possibilidade de trabalhar o Tema Gerador daquela semana. Pode haver, portanto, uma flexibilidade de horário na Casa Familiar Rural desde que no final do ano letivo os jovens tenham o total de horas previstas em cada disciplina.

Tem semanas que tu não tem jeito de encaixar aquele tema com teus conteúdos. Então, vai ter semanas que o professor de geografia vai trabalhar mais que o professor de física. Outra semana o professor de física vai trabalhar mais que o de geografia. .. não tem problema. Desde que compense depois aquele de geografia que ele possa depois vencer o conteúdo depois numa outra semana com um tema mais parecido. Por isso que é um trabalho em equipe, em equipe, em equipe, não dá pra fazer uma coisa isolada (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 01/07/2014).

De acordo com o que se observou, essa flexibilização de horário não é uma realidade vivenciada na Casa Familiar Rural de Cruz Machado. Há um horário semanal das aulas, característico da escola regular, que é seguido por todos os monitores para a garantia da carga horária anual de cada disciplina.

Percebe-se, novamente, uma divergência entre a Pedagogia da Alternância e a escola regular e a falta de formações e discussões coletivas para o entendimento da proposta com os Temas Geradores.

5.3.1 Articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio

Os monitores da CFR de Cruz Machado afirmam a importância do Plano de Formação para a sistematização da proposta da Pedagogia da Alternância, mas não o produzem de acordo com as orientações da Arcafar-Sul. O Plano de Formação cedido para análise se constitui em uma lista, organizada por série e por disciplina, de 20 Temas Geradores e os conteúdos para serem desenvolvidos em cada

semana de alternância. Ressalta-se que cada Tema Gerador corresponde a uma semana de alternância.

Este documento foi cedido à autora para estudo, pois possui circulação restrita. O documento, mesmo estando disponível na Casa Familiar Rural para consulta da comunidade, não é publicado em suportes externos. O referido documento corresponde ao ano letivo de 2013, foi digitado e impresso em papel tamanho A 4, não apresenta cabeçalho e numeração das páginas.

É dividido por disciplinas, possui como título a série e a disciplina correspondente; seu conteúdo está diagramado em uma tabela que possui os seguintes campos: 1- Alternâncias; 2- Conteúdos. Abaixo desses campos, estão listados: 1- Temas Geradores e 2- Conteúdos que devem ser trabalhados em cada semana de alternância.

Como mencionado anteriormente, a partir deste documento, foram elaborados quadros que sintetizam, a partir de categorias estabelecidas, a articulação ou não entre Temas Geradores e conteúdos previstos para o Ensino Médio ofertado pela Casa Familiar Rural de Cruz Machado. A categorização pode ser melhor compreendida a partir do quadro 12 que apresenta de forma sintética como ela foi estabelecida:

Tema Gerador	Conteúdo	Categoria	Justificativa
Recursos hídricos	Qualidade da água para a criação de animais de produção	Articulação explícita	Recursos hídricos está diretamente articulado com recursos hídricos. Água e Recursos hídricos podem ser utilizados como sinônimos
Família e propriedade	O papel do administrador rural	Articulação implícita	O conteúdo não apresenta palavras ou sinônimos do Tema Gerador. Contudo, pode-se articular este conteúdo quando se pensa a questão de que o administrador rural vai atuar numa propriedade e, no caso dos jovens, numa propriedade da sua família.
Piscicultura	Função afim	Articulação conforme abordagem	Aparentemente não há articulação entre o Tema Gerador e conteúdo. Porém, uma forma diferente de abordar o conteúdo pode levar à articulação com o Tema Gerador.

Quadro 12 – Categorias e justificativa da articulação entre Tema Gerador e conteúdo
Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A partir da análise dos quadros que podem ser observados nos apêndices é possível quantificar os conteúdos previstos para cada etapa da formação que se

articulam diretamente aos Temas Geradores, os que se articulam implicitamente e os que não possuem uma relação que possa ser vista imediatamente. Esta quantificação é apresentada no gráfico 3:

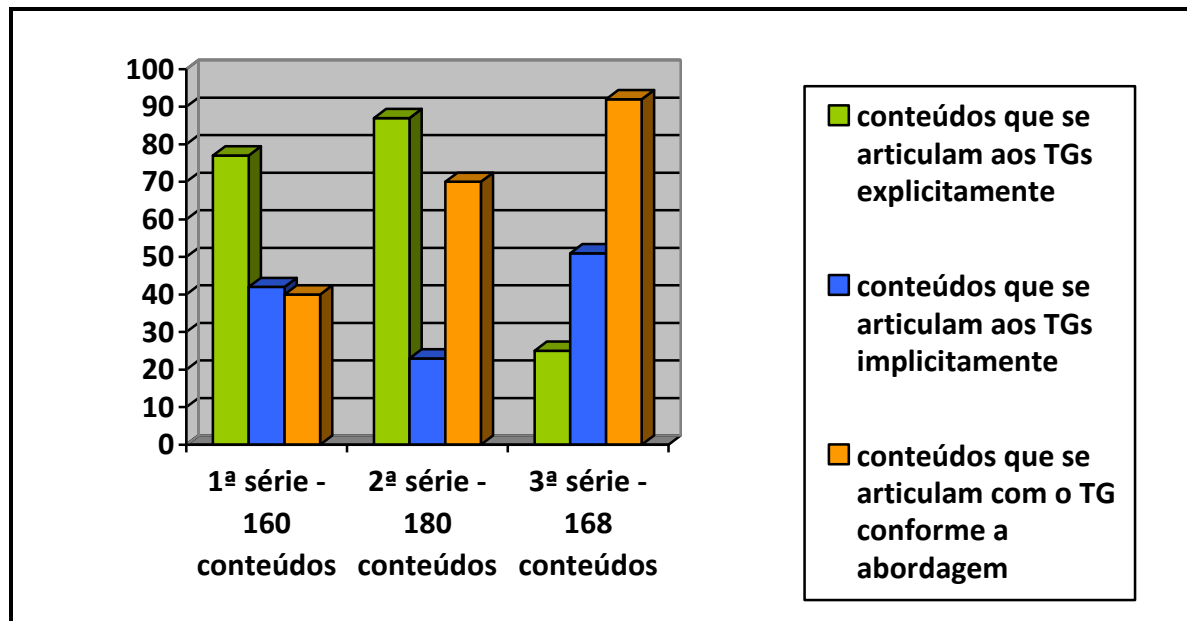


Gráfico 3 – Conteúdos articulados aos Temas Geradores (TGs), por série
Fonte: Dados de pesquisa (2014)

Os dados demonstram que na 1ª série foram analisados os conteúdos de oito disciplinas, em vinte semanas de alternância, perfazendo um total de 160 conteúdos elencados para trabalhar com os jovens nesta etapa da formação.

Destes 160 conteúdos, 77 se articulam explicitamente com os TGs apresentados, 42 se articulam de maneira implícita e 40 não demonstram articulação imediata com os TGs. Ou seja, aproximadamente 74,8% dos conteúdos trabalhados na 1ª série se articulam com os TGs e somente 25,2% dos conteúdos se articularão com TGs propostos se a abordagem do monitor assim permitir.

Nesta série não foi possível classificar 1 conteúdo porque o mesmo se refere a “conteúdo da ementa da disciplina”, podendo este se articular explicitamente ou não ao Tema Gerador proposto.

Na 2ª série foram analisados os conteúdos de nove disciplinas também em vinte semanas de alternância, perfazendo um total de 180 conteúdos. Destes, 87 se articulam explicitamente com os TGs, 23 se articulam implicitamente e 70 não se articulam, à primeira vista, com os TGs. Ou seja, aproximadamente 61,1% dos

conteúdos trabalhados na 2ª série dizem respeito aos TGs propostos e 38,9% serão articulados aos TGs conforme a abordagem dada pelo monitor.

Na 3ª série foram analisados os conteúdos de nove disciplinas em vinte semanas de alternância. A disciplina de Solos elencou apenas 9 conteúdos para serem desenvolvidos durante esta etapa da formação, sendo que em onze alternâncias não aparecem os conteúdos para serem desenvolvidos nesta disciplina. Como nesta série se trabalha com o Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), pode-se entender que o monitor da disciplina de Solos trabalha especificamente com a construção deste. Também nesta série a disciplina de Infraestrutura não explicita o conteúdo que será trabalhado na última semana de alternância.

Portanto, foram analisados na 3ª série um total de 168 conteúdos. Destes, 25 se articulam explicitamente com os TGs, 51 se articulam implicitamente e 92 não apresentam articulação imediata com os TGs propostos para a série. Ou seja, aproximadamente 45,2% dos conteúdos trabalhados na 3ª série se articulam com os TGs, enquanto que 54,8% somente serão articulados se o monitor realizar uma abordagem adequada.

A observação deste quadro referente à 3ª série requer um olhar diferenciado porque nesta etapa a preocupação está centrada no Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ). Os Temas Geradores são, portanto, relacionados às fases de construção do Projeto, passando pelo tema, justificativa, cronograma, diagnóstico da propriedade, normas técnicas, embasamento teórico, viabilidade econômica, conclusão, elaboração e apresentação. São doze semanas de alternância para se desenvolver o PPJV e, percebe-se que, neste período, os monitores, excetuando aquele que atua na disciplina de Solos, continuam o trabalho com os conteúdos previstos nas DCEs e ementa para dar suporte aos diversos Projetos que, com certeza, se referem a temáticas diferentes e que precisam de aporte teórico para serem desenvolvidas.

Percebe-se que nas 1ª e 2ª séries, em todas as alternâncias há pelo menos quatro disciplinas que desenvolvem conteúdos relacionados com os Temas Geradores. Isto não acontece na 3ª série pelo fato de que os 12 primeiros Temas Geradores desta série se referem –se ao PPVJ, a sua produção, formatação e apresentação. Somente a partir da décima terceira semana é que os temas que fazem parte da realidade dos jovens são retomados.

As disciplinas que menos demonstram conseguir estabelecer articulação entre seus conteúdos e os TGs são as de Matemática e Física, pertencentes à área de Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Porém, como afirmado anteriormente, o monitor pode fazer uma abordagem do conteúdo no momento em que está trabalhando de tal forma que os jovens consigam articulá-lo ao Tema Gerador. É interessante ressaltar que, no momento da entrevista, o monitor que atua na disciplina de Matemática afirmou que, quando não consegue articular um conteúdo com o Tema Gerador, lança mão de exemplos que contextualizam o conteúdo e fazem com que o jovem perceba relação com sua realidade. Ou seja, abordando o conteúdo de forma contextualizada⁶, é possível articular o conteúdo proposto com o Tema Gerador, mas no Plano de Formação essa articulação não aparece de forma clara.

Os quadros demonstram, ainda, que o Tema Gerador “Colheita e armazenagem e conservação de cereais”, previsto para a 2ª série, foi o único que, de uma maneira outra, os monitores conseguiram relacionar com os todos conteúdos das disciplinas analisadas.

Percebe-se que os TGs, a seguir, foram os que menos os monitores conseguiram relacionar com os conteúdos de suas disciplinas: 1ª série – Turismo Rural; 2ª série – Manejo do pomar, Cooperativismo e associativismo, Culturas primárias, Ética e moral nas relações econômicas; 3ª série – Qualidade do leite, Plantas Medicinais, Sementes.

Observando-se os quadros de maneira vertical, é possível fazer a seguinte leitura: cada disciplina apresenta seus conteúdos de maneira organizada, tendo como referência os conteúdos expressos nas DCEs e Ementa. Um exemplo é a disciplina de Solos da 2ª série, em que o conteúdo inicia com análise do solo, manejo e conservação, época de colheita, rotacionado de piquetes, vazão sanitário, cálculos de adubação e calagem, utilização de dejetos para adubação, fertilidade, aquisição de adubos em grupos, implantação de pastagens, sistemas de irrigação, acidez do solo, maximização do seu uso. Contudo, embora se perceba uma sistematização, os conteúdos não são apresentados de forma linear. Ou seja, são

⁶ Entende-se por contextualização a inserção do conhecimento na realidade vivida, buscando enraizamento do conhecimento científico na dimensão do conhecimento construído pela experiência. Dessa forma, a contextualização contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que se trabalha na CFR não lhe pareça sem sentido (RAMOS, 2013)

percebidos movimentos de retomada, de idas e vindas aos conteúdos ao longo do ano.

Outra observação realizada diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas no seguinte sentido: há conteúdos que precisam ser explorados durante mais de uma semana, pois possuem grande abrangência. Assim, não podem ser abordados apenas na semana que se articula explicitamente ao Tema Gerador.

Um exemplo que se destaca diz respeito à disciplina de Produção Animal, desenvolvida na 1ª série. Esta disciplina enfatiza a apicultura e propõe o trabalho com este tema durante seis semanas de alternância, porém inicia o trabalho quando o Tema Gerador é “Pomar Caseiro” e estende-se passando pelas alternâncias que possuem os seguintes TGs: Saúde da Família, Preparo e conservação do solo, Apicultura, Diversificação da propriedade de culturas agrícolas alternativas, Introdução à vida profissional.

Analisando-se os quadros à luz dos conteúdos do Ensino Médio, expressos nas Diretrizes Curriculares Estaduais e na ementa do Curso Técnico em Agropecuária, percebe-se que os monitores fizeram uma escolha quando não conseguiram articular o Tema Gerador diretamente a um conteúdo da sua disciplina. Eles optaram por trabalhar os conteúdos previstos nestes dois documentos.

Percebe-se, portanto, que os conteúdos previstos nas DCEs e na Ementa foram contemplados. Esta observação pode ser feita tanto nas disciplinas da Base Nacional Comum como nas disciplinas da parte técnica específica do curso.

Portanto, pela análise empreendida sobre o Plano de Formação, evidencia-se esforço por parte dos monitores em articular os Temas Geradores e os conteúdos previstos para o Ensino Médio, mas também dificuldade. Nem sempre é possível estabelecer uma articulação explícita e, quando realmente não se consegue, o conteúdo previsto nas DCEs e Ementa do curso é priorizado. Contudo, não se descarta a possibilidade de uma abordagem diferenciada ser realizada em sala de aula para que os jovens percebam articulação dos conteúdos com os Temas Geradores.

Não foi possível realizar a análise dos conteúdos de todas as disciplinas. Portanto, os dados coletados demonstraram que, na maioria das vezes, os monitores, que atuam nas disciplinas em que foi possível fazer a análise, fazem uma articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio. Destaca-se,

porém, que esta articulação nem sempre é explícita. A forma como o conteúdo é abordado em sala de aula é que poderá fazer com que os monitores demonstrem a articulação existente entre conteúdos e Temas Geradores.

Para finalizar, reafirma-se que, no contexto da Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR, foi observado que o Plano de Formação é um documento considerado importante para organizar o processo pedagógico e que há preocupação e tentativa, por parte dos monitores, em articular explicitamente os conteúdos vivenciais com os de formação geral e profissional.

Porém, verificou-se que articular, no Plano de Formação, os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio previstos nas DCEs e Ementa do curso, é um grande desafio, pois, como afirma Gimonet (2007), são duas lógicas diferentes que precisam ser articuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar como ocorre a articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio no contexto da Pedagogia da Alternância, mais especificamente, no Plano de Formação elaborado na Casa Familiar Rural de Cruz Machado, Paraná.

Para responder a este objetivo, o estudo apresentou a história da criação da primeira instituição que utilizou a Pedagogia da Alternância, na França, em 1935. Esta instituição, denominada *Maison Familiale Rurale*, era um Centro Familiar de Formação por Alternância, criado para responder aos anseios de pessoas residentes no meio rural francês que almejavam ver seus filhos dando continuidade aos estudos, sem que precisassem se afastar de sua família e propriedade.

Além disso, os idealizadores da Pedagogia da Alternância vislumbravam uma formação que aliasse a educação geral à educação profissional, no intuito de formar os jovens para que estes pudessem interferir no meio em que vivem.

O nascimento da Pedagogia da Alternância se deu, portanto, no campo, por pessoas do campo. E, atualmente, com a expansão de sua implementação, esta Pedagogia tem sido considerada por vários estudiosos como uma possibilidade de Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância se apresenta como um processo em construção, pois ela se construiu pela experiência e foi incorporando aportes teóricos que vão ao encontro das práticas realizadas.

Contudo, Gimonet (2007) afirma que a experiência realizada teve, inicialmente, influência de Emmanuel Mounier e John Dewey. Percebeu-se neste estudo a influência de Mounier, sobretudo, quando a Pedagogia da Alternância coloca o jovem no centro de todas as ações, no centro do debate. Em outras palavras, a Pedagogia da Alternância considera o jovem inserido em sua realidade e tem a pretensão de contribuir para a sua formação para que este possa, posteriormente, contribuir para o desenvolvimento da comunidade em que está inserido (GIMONET, 2007).

De outro turno, percebeu-se a influência do pensamento de Dewey, sobretudo, quando a Pedagogia da Alternância propõe a vinculação dos conteúdos escolares com os conteúdos vivenciais. Gimonet (2007) afirma que, na Pedagogia

da Alternância, a experiência socioprofissional é, ao mesmo tempo, fonte de saber, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem.

Partindo, inicialmente, destes pressupostos teóricos, os idealizadores da Pedagogia da Alternância propuseram o desenvolvimento de vários instrumentos pedagógicos que contribuem para a efetivação da proposta e a interação entre os dois espaços-tempos - Centro Familiar de Formação por Alternância e meio socioprofissional.

Dentre estes instrumentos, destacou-se neste estudo o Plano de Formação. Este Plano sistematiza as atividades e os conteúdos – vivenciais, formação geral e formação profissional - no que se refere à sequência das alternâncias e ao conjunto do percurso da formação do jovem. Cada sequência de alternância é dada por meio de um Tema Gerador que tem sua fonte nas atividades da vida (profissional, familiar, social) e que deve se articular às disciplinas do programa escolar oficial.

A organização temática permite, de acordo com Gimonet (2007), oferecer ao jovem uma formação integral, assim como permite que o jovem atribua sentido ao que aprende porque consegue relacionar a sua realidade com a dimensão da formação geral e profissional.

O Plano de Formação, ao partir de Temas Geradores, integra os objetivos, os tempos, os espaços e, ainda, articula duas dimensões do conhecimento: a da vida e a do programa escolar.

Partindo do pressuposto de que deve haver a articulação entre os conteúdos vivenciais e os do programa escolar (GIMONET, 2007), este estudo foi desenvolvido em um Centro de Familiar de Formação por Alternância, denominado Casa Familiar Rural de Cruz Machado, no Estado do Paraná.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo demonstrou que os monitores, responsáveis pela produção do Plano de Formação, apresentam, no geral, o seguinte perfil: possuem formação em suas áreas de atuação; possuem pouco tempo de experiência em Casa Familiar Rural; possuem conhecimento da proposta da Pedagogia da Alternância, dada, sobretudo, por formações ofertadas pela Arcafar-Sul; ingressaram na Casa Familiar Rural por meio de seleção que privilegiou a aproximação deles com a vida no campo.

A respeito deste último traço do perfil, pode-se afirmar, pela análise dos dados, que a identificação do monitor com a vida e o trabalho no campo não garante que este consiga efetivar a proposta da Pedagogia da Alternância. Em outras

palavras, mesmo os monitores tendo passado por uma seleção que visava identificar os profissionais que mais se identificavam com a Educação do Campo, estes, muitas vezes, não conseguem articular explicitamente os conteúdos formais com os vivenciais.

Sobre o Plano de Formação, os dados demonstraram que o da Casa Familiar Rural de Cruz Machado apresenta as seguintes características: é elaborado pelos monitores, apresenta-se por disciplina e por série, possui vinte Temas Geradores por série durante o ano letivo, para cada Tema Gerador há um conteúdo do Ensino Médio para ser abordado.

Em outras palavras, o referido Plano de Formação não apresenta elementos importantes apresentados por Gimonet (2007), como a descrição das atividades que contemplam os conteúdos vivenciais, a saber: Colocação em Comum, Visita de Estudo, Colaborações Externas, Estágios, Atividades retorno/meio. Tais instrumentos pedagógicos, que tem como objetivo explorar os conteúdos vivenciais, não foram observados no Plano de Formação analisado, o que pode significar que, para os monitores, o estabelecimento dos Temas Geradores é suficiente para contemplar a vivência dos jovens.

Pelo fato do Plano de Formação se apresentar por disciplina e não por período de formação, percebeu-se que o seu desenvolvimento não é decorrente de um trabalho coletivo. Ou seja, observou-se que cada monitor tem a tarefa de elencar os conteúdos que irá desenvolver em sua disciplina, tentando articulá-los aos Temas Geradores.

A respeito dos Temas Geradores, observou-se que estes possuem relação direta com a vida no campo, foram selecionados a partir de um encaminhamento participativo e que os mesmos são revisto anualmente. A revisão considera tanto a realidade vivida pelos jovens como a experiência realizada no ano anterior. Em outras palavras, é feita uma avaliação dos Temas abordados no letivo anterior com vistas a detectar se continuam sendo de relevância para os jovens.

Ao organizar os Temas Geradores no Plano de Formação há a preocupação com a adequação ao calendário agrícola, como uma das formas de se realizar a integração entre os espaços escolar e familiar.

Quanto à descrição dos conteúdos da base nacional comum e da formação profissional, percebeu-se que há a tentativa, por parte dos monitores, de articulação dos mesmos com os Temas Geradores, porém nem sempre esta se apresenta de

forma explícita. Ou seja, nem sempre é possível perceber a articulação entre os dois elementos mencionados, de forma clara, direta e objetiva.

Os dados revelaram que em todo período de formação, que compreende as três séries do Ensino Médio, 37,3% dos conteúdos se articulam explicitamente com os Temas Geradores e 22,9% dos conteúdos se articulam implicitamente com os Temas Geradores.

Outras vezes, percebeu-se que os conteúdos do Ensino Médio poderão se articular com os Temas Geradores, se a forma de abordagem dos monitores permitir que a devida articulação seja realizada. Portanto, a forma de conduzir o trabalho, de contextualizar e exemplificar os conteúdos pode fazer a diferença na efetivação da proposta feita pela Pedagogia da Alternância.

Os dados revelaram que, em todo o período de formação de jovens, 39,8% dos conteúdos se articularão com os Temas Geradores a depender da abordagem realizada em sala de aula.

Não se quer dizer com isso que a efetivação desta Pedagogia depende única e exclusivamente dos monitores, pois são vários os elementos que determinam a prática realizada. Estes elementos são relacionados a diversos fatores que envolvem questões mais amplas de ordem social, política, econômica, cultural, até questões mais específicas, como as relacionadas à formação dos monitores, conhecimento da proposta, relações estabelecidas no interior da Casa Familiar Rural e desta com a Secretaria de Estado da Educação, com o Núcleo Regional de Educação, com a Associação Local, com a Arcafar-Sul e com a comunidade.

A análise dos dados também demonstrou que vários são os desafios enfrentados pelos monitores no momento da produção do Plano de Formação, mas o que mais se destacou foi a realização da articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio. Os monitores reconheceram que formações a respeito da Pedagogia da Alternância e troca de experiências com monitores que atuam em outras Casas Familiares Rurais podem ajudar para o debate e reflexão sobre a forma de organizar o Plano de Formação de modo que as articulações entre os Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio fiquem cada vez mais explícitas.

Enfim, enfrentar o desafio de articular os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio requer o entendimento de que estes dois elementos são decorrentes de concepções diferentes e, portanto, muitas vezes, contrárias. Sem

essa reflexão, corre-se o risco de se realizar uma articulação artificial, apenas para cumprir o estabelecido.

Em outras palavras, quando não há a articulação entre os conteúdos vivenciais e os de formação geral e profissional, os jovens podem receber uma formação que não atenda às suas necessidades e, principalmente, não respeite seu direito de ter acesso ao conhecimento.

O estudo também demonstrou que, quando não há a possibilidade de se realizar a articulação entre os Temas Geradores e os conteúdos do Ensino Médio, os monitores fazem um dos seguintes encaminhamentos: 1) abordam os conteúdos previstos na Ementa e DCEs e tentam contextualizá-los por meio de exemplos que fazem parte do cotidiano dos jovens; 2) abordam os conteúdos e os Temas Geradores de forma separada; 3) abordam os conteúdos da Ementa e DCEs e não os Temas Geradores.

Observou-se, portanto, que o trabalho coletivo preconizado pela Pedagogia da Alternância e orientado pela Arcafar-Sul está distante de sua efetivação. Em outras palavras, há a orientação de, quando um monitor não consegue articular o Tema Gerador ao conteúdo de sua disciplina, ceda espaço para o monitor que, naquele momento, precisa de mais tempo para desenvolver o conteúdo articulado com o Tema Gerador. Contudo, esta prática não foi observada, nem tampouco mencionada, no momento da coleta de dados.

Enfim, a proposta da Pedagogia da Alternância de integrar os saberes vivenciais e os formais, não foi totalmente observada na realidade pesquisada. Os conteúdos que estão no Plano de Formação da Casa Familiar Rural de Cruz Machado e que não se articulam explicita nem implicitamente com os Temas Geradores correspondem a 39,8% do total de conteúdos. Isto equivale a um período inteiro de formação, ou seja, equivale ao número de conteúdos que podem ser abordados em uma série do Ensino Médio.

A partir deste dado, pode-se inferir que um terço da formação dos jovens, neste momento, na CFR pesquisada, acontece, aparentemente, sem a criação de vínculo com sua vida e trabalho no campo. Portanto, a prática realizada na Casa Familiar Rural de Cruz Machado, no que se refere à produção do Plano de Formação, pode ser considerada como um processo que muito tem a avançar para garantir ao jovem uma educação que alie sua experiência aos conhecimentos de formação geral e profissional.

É importante destacar que, neste processo, já foi observado que o Plano de Formação é um instrumento pedagógico reconhecido pelos monitores como de grande importância para a concretização, de um lado, da Pedagogia da Alternância, e de outro, do acesso ao conhecimento expresso nas DCEs e Ementa do Curso Técnico.

Enfim, diante do que o estudo demonstrou, destaca-se que há muito para se pesquisar acerca da temática apresentada neste estudo. Várias podem ser as possibilidades de aprofundamento e abordagem a partir das seguintes considerações que podem ser feitas: a) A Pedagogia da Alternância se configura como um processo em construção; vários foram os aportes teóricos incorporados por ela ao longo do tempo e outros ainda poderão ser incorporados; b) A Pedagogia da Alternância pode ser uma possibilidade quando se acredita que outras formas de encaminhar o processo ensino aprendizagem podem contribuir para a formação do jovem do campo; c) O Plano de Formação, por ter a característica de sistematizar a formação que o jovem terá no Centro Familiar de Formação por Alternância, apresenta potencial para apresentar a articulação dos Temas Geradores com os conteúdos da formação geral e profissional; d) A formação dos monitores e o trabalho coletivo são, dentre outros, elementos fundamentais para a discussão, reflexão e implementação dos instrumentos pedagógicos que compõem a Pedagogia da Alternância.

Espera-se que este estudo possa incentivar novas análises e servir de material para a reflexão de monitores e demais sujeitos que atuam direta ou indiretamente em Centros Familiares de Formação por Alternância. Afinal, esses profissionais possuem não só a tarefa de produzir um Plano de Formação que garanta aos educandos o acesso aos conhecimentos expressos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e na Ementa do Curso Técnico em Nível Médio em Agropecuária, mas também de igualmente atender às especificidades da Pedagogia da Alternância.

REFERÊNCIAS

ABREU, V.C.; PARACAMPO, V. S. A proposta de educação personalista como caminho para a uma educação transformadora. In: **Revista Iluminart do IFSP**. v. 1 n.4. Sertãozinho (SP), 2010.

AMSULPAR. Associação dos Municípios do Sul do Paraná. **Municípios: Cruz Machado**. Disponível em <http://amsulpar.com.br/cruz-machado/>. Acesso em 12/jun/14.

ARCAFAR-SUL. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. **Histórico da Arcafar**. Disponível em: <http://www.arcafarsul.gov.br>. Acesso em: 22/jun/2013.

_____. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. **Modelo de Plano de Formação**. Barracão: Arcafar-Sul, 2014.

ARROYO, M. *et al* (org). **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. P. 103-116.

BATISTELA, A. C. **Pedagogia da Alternância**: uma contraposição a teoria da modernização. 2011. 243 f. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

_____. Uma geografia de Pedagogia da Alternância no Brasil. In: **Documentos Pedagógicos**. Brasília: Unefab, 2004.

BEGNAMI, M. J. F. Os Ceffas e a Educação do Campo. In: **Revista da Formação por Alternância**. Ano 6, n. 11. Brasília: Unefab, julho/2011.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. CNE. CEB. **Resolução nº 1 de 03/04/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº01/2006**. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Brasília: CNE, CEB, 2006.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (org). **Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. et al (org). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALVÓ, P. P. **Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su médio**. 2006. Tesis (Doctoral). Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya, 2006.

CASA FAMILIAR RURAL DE CRUZ MACHADO. **Plano de Curso: Técnico em Agropecuária**. Cruz Machado, 2014.

CASA FAMILIAR RURAL DE PATO BRANCO. **Plano de Formação da 1ª série do Ensino Médio**. Pato Branco, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Texto para debate**. Brasília: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, 1998.

DEWEY, J. **Educação e Vida**. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Argentina: Colección AIDEFA, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GNOATTO, A. A. *et al.* Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. In: **XLIV Congresso da Sober: questões agrárias, educação no campo e desenvolvimento**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao. Acesso em 12/06/14.

LIMA, H. R. **A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná**: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. 2013. 140f. Dissertação (mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa e, saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOUNIER, E. **El Personalismo**: antologia essencial. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

MUNARIM, A. Trajetória do Movimento nacional de Educação do Campo no Brasil. In: **Revista Educação**. v. 33, n.1. Universidade Federal de Santa Maria, jan/abr 2008.

_____. Educação do Campo: uma construção histórica. In: **Revista da Formação por Alternância**. Ano 6, n. 11. Brasília: Unefab, julho/2011.

NAWROSKI, A. Aproximações da pedagogia da alternância com a escola nova. In: **IX ANPED-SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012.

NOSELLA, P. **Uma Nova Educação para o Meio Rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Filosofia da Educação, 1977.

PALARO, R.; BERNARTT, M. L. A Pedagogia da Pedagogia da Alternância na CFR de Manfrinópolis PR: investigação acerca da categoria trabalho. In: **IV Encontro em Educação Agrícola; I Fórum De Debates Sobre A Pedagogia Da Alternância**, 2012.

PARANÁ. **Decreto n. 3106/94**. Aprova o Programa de apoio à implantação de Casas Familiares Rurais. Curitiba, 1994.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, SUED, 2006.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Instrução n. 02/2010:** orientação sobre a formação do professor para atuar nas Áreas de conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Curitiba: SEED, 2010.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Rede Estadual Pública de Educação Profissional.** 2013. 85 slides. Apresentação em Power Point.

PEREIRA, E. A. Educação campestre e Pedagogia de Alternância: possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara – Bahia. In: **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista. v. 4, n. 4 p. 145-166 jan./jun. 2008.

PEZARICO, G. **A casa, a terra e o mar:** os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância. 2014. 201f. Tese (Doutorado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio:** a necessidade da crítica na construção do saber científico. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/ensino/arquivos/contextualizacao>. Acesso em 15/07/2013.

SAVIANI, D. O espaço da Educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007a.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, jan/abr, 2007b.

SILVA, G. L. R. da; EIDT, N. M. . Oposições teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo Piagetiano: implicações à educação escolar. In: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: SEED-PR, 2010, p. 111-128.

SILVA, L. H. da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. In: **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação. n. 5. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, jan/abr, 2008.

_____. **As experiências de formação de jovens do campo:** Alternância ou Alternâncias? Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2003.

TEIXEIRA, E.S; CORONA, H. M.; BERNARTT, M. L; BRAIDA, J. A. **Relatório Técnico de Projeto de Pesquisa.** Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar. UTFPR, 2010.

UNEFAB. **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.** Disponível em: <http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp>. Acesso em: 28/04/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Articulação entre Temas Geradores e conteúdos da 1ª série do Ensino Médio da Casa Familiar Rural de Cruz Machado – 2013

CURSO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE									
SEMANA	TEMA GERADOR (TG)	CONTEÚDOS							
		Solos	Produção Animal	Horticultura	Produção Vegetal	Administração e Extensão Rural	Agroecologia	Química	Matemática
1	Família e Propriedade	Croqui da propriedade	Importância da diversificação da propriedade com a criação de animais	Importância nutricional do consumo de hortaliças	Culturas produzidas na propriedade. Utilização	O papel do administrador rural	Sistemas agroecológicos	Importância do estudo da química	Função afim
2	Piscicultura	Tipos de solos, material de origem e nutrientes presentes	Manejo alimentar e reprodutivo dos peixes e principais categorias usadas na região	Escolha da área para produção de hortaliças. Recursos disponíveis. Aquicultura	Cultura da erva mate	Rentabilidade da piscicultura	Sistemas agroecológicos	Histórico e desenvolvimento da química	Função afim
3	Recursos hídricos e preservação de fontes	Manejo e conservação do solo	Qualidade da água para criação de animais de produção	Qualidade da água para produção de hortaliças	Erva mate nativa. Extrativismo	Termos de administração voltados à agricultura	Utilização de sistemas orgânicos, não utilizar produtos químicos	Estrutura molecular da água, tratamento químico da água	Função quadrática
4	Compostagem e adubos alternativos	Adubação orgânica	Uso de adubos alternativos para a produção de pastagens e grãos	Fertilidade dos solos	Exigências nutricionais da cultura	Termos voltados à agricultura	Biofertilizantes	Compostagem, biofertilizantes	Função quadrática

5	Legislação ambiental	Manejo e conservação do solo	Impactos ambientais causados por grandes criações sem manejo sanitário adequado	Preservação de recursos naturais	Preparo da área para cultivo. Obtenção de sementes	Áreas de APP	Conversão para o sistema orgânico	Micro e macronutrientes essenciais para as plantas	Gráficos de funções afim
6	Produção agropecuária municipal	Preparo do solo	Mercado municipal para diferentes categorias de animais de produção	Mercado municipal para olerícolas	Importância econômica da erva mate	Termos utilizados na pecuária	Sistemas agroecológicos	Matéria, energia e transformações da matéria	Gráficos de funções quadráticas
7	Horta caseira	Preparo do solo	Uso de restos da horticultura na alimentação de animais de pequeno porte	Produção para consumo familiar	Produção de mudas	Conceitos de administração voltados à área contábil	Adbos alternativos	Misturas	Medidas de superfície planas
8	Pomar caseiro	Preparo do solo	Introdução a apicultura importância das abelhas para o ecossistema	Reciclagem de nutrientes. Compostagem	Implantação e sombreamento	Tipos de organização	Adbos alternativos	Atomística – modelos atômicos	Medidas de superfície planas
9	Saúde da família	Compostagem	Benefício de produtos e subprodutos apícolas	Cuidados durante a produção e preparo de hortaliças	Utilização da erva mate como matéria prima	Associativismo	Produtos orgânicos	Higiene, alimentação saudável	Regras de três simples

10	Preparo e conservação do solo	Plantio direto, manejo do solo	Importância da conservação de áreas e florada apícola	Manejo do solo e suas técnicas	Tratos culturais e manutenção	Vantagens de ser um associado	Práticas conservacionistas	Composição química dos solos	Regras de três simples
11	Apicultura	Adubação orgânica, polinização	Manejo e instalações necessárias para apicultura	Importância dos insetos para produção de hortaliças frutos	Insetos e erva mate: o corintiano	Possibilidade de associações e o potencial de novas culturas	Produção de mel orgânico	Radioatividade	Progressão aritmética
12	Diversificação da propriedade e culturas agrícolas alternativas	Manejo e conservação dos solos	Morfologia das abelhas e explicação sobre castas	Produção de hortaliças diferenciadas. Métodos de propagação	Produção de cereais de inverno. Trigo de duplo propósito	Quais as principais culturas comercializadas pelas associações e o potencial de novas culturas	Produção de hortaliças orgânicas	Radioatividade	Progressão geométrica
13	Introdução à vida profissional	Croqui da propriedade	Papel do técnico da orientação de produtores para as criações de abelhas	Papel do técnico dentro da produção de hortaliças	Tecnificação da produção agrícola. Importância do conhecimento técnico	Cooperativismo	Produção de hortaliças orgânicas	Agrotóxicos – riscos ambientais e para a saúde humana	Função exponencial
14	Avicultura	Utilização dos dejetos na adubação	Introdução a avicultura importância socioeconômica e morfologia das aves	Utilização de resíduos como fonte de nutrientes	Fertilidade do solo e uso de resíduos como fertilizantes	Cooperativas avícolas	Produção de hortaliças orgânicas	Agrotóxicos – principais princípios ativos	Função exponencial

1 5	Silvicultura	Manejo e conservação do solo	Uso de árvores como isolantes térmicos em granjas	Cultivo protegido e estruturas de apoio	Implantação e desenvolvimento da cultura, interferência da bordadura	Vantagens de ser um cooperado	Adubos alternativos	Transgênicos	Função logarítmica
1 6	Noções básicas de pragas e doenças	Manejo e conservação dos solos, rotação de culturas	Principais doenças das aves	Interferência de agentes patogênicos na produção	Principais pragas e doenças da cultura do trigo	Diferenciação de associativismo e o cooperativismo	Controle alternativo de pragas e doenças, manejo integrado de pragas	Transgênicos	Função logarítmica
1 7	Agroecologia e agricultura orgânica	Manejo e conservação do solo	Introdução a cunicultura e manejo de animais	Utilização de métodos alternativos	Controle alternativo das pragas e doenças	Fatores de produção agrícola orgânica	Conteúdo da ementa da disciplina	Tabela periódica	Polinômios
1 8	Controle biológico de pragas e doenças	Teoria da trofobiose	Instalações e sistemas de criação e o mercado da carne e subprodutos	Uso de caldas, infusões e óleos essenciais	Plantas espontâneas e suas interferências	Técnicas de planejamento	Manejo integrado de Pragas. MIP	Controle biológico de pragas e doenças	Sistemas lineares
1 9	Homeopatia animal e vegetal	Teoria da trofobiose	Uso da homeopatia em animais	Ponto de colheita, processamento e embalagem	Colheita e beneficiamento. Classificação	Noções de planejamento e organização	Alelopatia, simbiose, trofobiose,	Fármacos	Matrizes
2 0	Turismo rural	Gênese e formação do solo	Algumas noções de melhoramento genético e tipos de cruzamentos	Mercado para hortaliças frescas e conservadas	Produtos provenientes do trigo. Pratos típicos	Conceitos custo receita e lucro	Agroecologia	Ligações químicas	Matrizes

APÊNDICE B – Articulação entre Temas Geradores e conteúdos da 2ª série do Ensino Médio da Casa Familiar Rural de Cruz Machado – 2013

CURSO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE										
SEMANA	TEMA GERADOR (TG)	CONTEÚDOS								
		Solos	Produção Animal	Horticultura	Produção Vegetal	Administração e Extensão Rural	Biologia	Química	Matemática	Física
1	Planejamento e organização da Propriedade	Análise de solo	Como planejar as atividades animais a ser instaladas na propriedade	Diversificação da propriedade	Croqui das áreas destinadas a lavouras	Noções básicas de administração	Características gerais dos seres vivos	Química inorgânica – ácidos e bases	Medidas agrárias	História e campo de estudo da física
2	Meio Ambiente	Manejo e conservação do solo	Impacto causado pelas criações de suínos e manejo de dejetos	Preservação da natureza	Respeito a legislação ambiental e aos recursos naturais	Reciclagem	Poluição da água, solo e ar	Poluição da água, solo e ar	Medidas agrárias	Momentum e inércia
3	Colheita e armazenagem e conservação de cereais	Época de colheita, clima, máquinas	Importância de boas práticas de colheita e armazenagem de grãos utilizados na alimentação de suínos	Armazenagem de frutas, câmeras frias	Armazenamento da produção na propriedade. Cuidados	Expectativa de mercado, melhores preços	Biologia e métodos de prevenção e controle das pragas (insetos, ratos) dos cereais	Métodos de conservação de alimentos	Grandezas proporcionais	Massa específica e peso aparente
4	Sanidade agropecuária	Manejo e rotacionado de piquetes e vazios sanitários	Manejo sanitário de suínos	Diversificação da propriedade	Vazio sanitário – importância para a cultura da soja	Sustos na aquisição de medicamentos e vacinas	Zoonoses	Química inorgânica – sais e óxidos	Razão e proporção	Conservação da quantidade de movimento

5	Utilização da matemática financeira na agropecuária	Cálculos de adubação e calagem	Ranking mundial de produção de carne suína e importância socioeconômica das criações	Diversificação da propriedade	Planejamento orçamentário da propriedade	Administração da propriedade	Noções básicas de citologia	Química orgânica – histórico e estudo do carbono	Porcentagem	2ª Lei de Newton
6	Planejamento nutricional e sanitário dos animais	Utilização dos dejetos para a adubação do solo	Manejo alimentar e reprodutivo dos suínos	Utilização de resíduos de frutas na alimentação dos animais	Utilização dos cereais produzidos na alimentação animal	Aumento de lucros na produção	Composição química dos seres vivos (carboidratos, proteínas, lipídios, sais, minerais e vitaminas)	Química orgânica – carboidratos, lipídios, proteínas	Porcentagem	Viscosidade
7	Sistemas agroflorestais	Fertilidade de solo	Uso de arborização como climatizadores naturais de granjas	Utilização de espécies nativas para a comercialização	Cultivo agroflorestal, implantação e cuidados	Lucratividade com a utilização do sistema	Conceitos básicos de ecologia, teia alimentar, energia e matéria nos ecossistemas, sucessão ecológica	Química orgânica – classificação das cadeias carbônicas	Juros simples	Gravidade
8	Manejo do pomar	Fertilidade de solo	Uso de resíduos dos pomares na alimentação de animais	Técnicas de manejo	Características, implantação e cuidados da cultura da soja	Escolha de espécies de melhor comércio local	Citologia (membrana plasmática)	Funções orgânicas – hidrocarbonetos	Juros simples	Lei zero da termodinâmica

9	Suinocultura	Utilização de dejetos	Principais doenças dos suínos e vias de administração de medicamentos	Utilização dos dejetos para a adubação	Utilização de resíduos na fertilidade	Implantação da atividade na propriedade	Citologia (citoplasma)	Hidrocarbonetos	Cálculo de volume	Temperatura e escalas termométricas
10	Cooperativismo e associativismo	Aquisição de adubos em grupos	Importância do uso de forrageiras na alimentação de ruminantes	Transformação dos produtos e agregação de valor	Comercialização e prestação de serviços	Vantagens na utilização desses sistemas	Relações ecológicas entre os seres vivos (inter e intra específica)	Funções orgânicas – álcoois	Regra de três composta	Empuxo
11	Forragicultura	Fertilidade do solo	Importância da escolha da forrageira e suas características	Técnicas de manejo	Soja forrageira, características e formas de uso	Melhoramento da lucratividade por área	Citologia (núcleo)	Funções orgânicas – fenóis e aldeídos	Regra de três composta	Ondas mecânicas
12	Ovinocultura e caprinocultura	Implantação de pastagens	Importância socioeconômica das criações e sistemas digestivos de caprinos	Utilização dos dejetos na adubação dos pomares	Necessidade nutricional e tipos de alimentos necessários para supressão produção	Diversificação da propriedade	Divisão celular - mitose e meiose	Funções orgânicas – cetonas e ácidos carboxílicos	Determinantes	Interferência
13	Culturas primárias	Fertilidade do solo	Sistema reprodutor dos caprinos e suas características	Complementação do orçamento familiar	O feijão no município. Importância e áreas de cultivo	Maiores fontes de renda da propriedade	Divisão celular – câncer	Funções orgânicas – ésteres e éteres	Geometria analítica	Refração e reflexão

1 4	Máquinas agrícolas (regulagem e conservação)	Manejo e conservação do solo	Principais raças de caprinos e ovinos utilizados na região	Tipos de máquinas para manejo e conservação do pomar	Máquinas para plantio e colheita em pequenas propriedade e de relevo acidentado	A viabilização de máquinas agrícolas	Alterações cromossômicas	Funções orgânicas – amidas	Geometria analítica	Velocidade média
1 5	Criação alternativa de animais	Sistemas agropastoris	Criações alternativas e diversificação da propriedade incluindo a caprino e ovinocultura	Complementação do orçamento familiar	Produção de variedades diferenciadas para mercados específicos	Diversificação da propriedade	Sexualidade	Funções orgânicas – amidas	Princípios fundamentais da contagem	3ª Lei de Newton e condições de equilíbrio
1 6	Irrigação e drenagem	Sistemas de irrigação	Importância da irrigação para alguns tipos de pastagens	Manejo do pomar	Características dos solos agrícolas do município e necessidades de água pelas culturas	Viabilidade econômica	Sexualidade	Polímeros sintéticos	Princípios fundamentais da contagem	Pressão em um fluido
1 7	Ética e moral nas relações econômicas	Uso consciente do solo	Principais doenças de caprinos e ovinos	Diversificação da propriedade	Transações econômicas	Trabalhar dentro dos trâmites legais	Evolução e classificação dos seres vivos	Reações químicas	Análise combinatória	Fenômenos ondulatórios
1 8	Essências florestais nativas (erva mate e bracatinga)	Acidez do solo	Possibilidade da criação de ovinos juntamente a cultura de erva mate	Simbiose entre espécies nativas e frutíferas	Extrativismo como fontes de renda e diversificação	Diversificação da propriedade	Vírus	Eletroquímica	Análise combinatória	Efeito dopler

19	Bovinocultura de corte	Melhoramento de pastagem	Influência da bovinocultura na renda das famílias da nossa cidade	Utilização de resíduos de frutas na alimentação dos animais	Cobertura do solo. Integração lavoura pecuária	Diversificação da propriedade	Reino monera	Química de materiais	Binômio de Newton	Ressonância
20	Agroindústria (processamento de carne e sub produtos)	Maximização do uso do solo	Fabricação de embutidos	Utilização de resíduos de frutas na alimentação dos animais	Manejo das áreas de ILP. Ganho de peso	Agregação de valor	Reino protista	Química de materiais	Binômio de Newton	Superposição de ondas

APÊNDICE C – Articulação entre Temas Geradores e conteúdos da 3ª série do Ensino Médio da Casa Familiar Rural de Cruz Machado – 2013

CURSO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE										
SEMANA	TEMA GERADOR (TG)	CONTEÚDOS								
		Solos	Produção Animal	Horticultura	Produção Vegetal	Agroindústria	Infraestrutura	Biologia	Física	Matemática
1	Tema e justificativa do PPVJ	Qual estrutura a ser implantada?	Aspectos da criação de bovinos e bubalinos de corte	Plantas medicinais e suas características	O cultivo do arroz nas propriedades	Introdução a agroindústria de alimentos	Construções rurais	Reino Fungi	Equilíbrio térmico	Áreas do cubo e paralelepípedo
2	Objetivos do Projeto	Em qual sistema que vai ser implantado?	Importância socioeconômica e o mercado de carne	Utilização das plantas medicinais pela família	Características da rizicultura	Noções de microbiologia e deteriorantes dos alimentos	Construções rurais	Reino vegetal – evolução dos grupos vegetais	Lei dos gases ideais	Volume do cubo e paralelepípedo
3	Cronograma e desenvolvimento do PPVJ	Análise de solo, interpretação	Ranking mundial da produção e do consumo de carne	Princípios ativos	Implantação da cultura do arroz	Boas práticas de manipulação de alimentos	Construções rurais	Reino vegetal – angiospermas – raiz, caule e folhas	Teoria cinética dos gases	Áreas do cilindro
4	Diagnóstico da propriedade	Tipos de solo, relevo, formação	Sistemas de criação e instalações utilizadas na bovinocultura	Partes utilizadas e formas de uso	Fertilidade do solo, controle de plantas invasoras	Qualidade da água controle de pragas	Tratores agrícolas	Reino vegetal – angiospermas – frutos e sementes	Dilatação térmica	Volume do cilindro

5	Normas técnicas (citação e referências) PPVJ		Manejo nutricional e reprodutivo	Extração de óleos essenciais e suas finalidades	Doenças da cultura	Doenças veiculadas por alimentos	Normas técnicas de segurança na operação de máquina agrícola	Reino animal – poríferos, cnidários	Transferência de energia térmica	Área e volume do cone
6	Normas técnicas (formatação) PPVJ		Tipos de cruzamento utilizados na bovinocultura	Produção de tintura e pomadas	Pragas da rizicultura	Higiene e comportamento pessoal e higiene de superfícies	Normas técnicas de segurança na operação de máquina agrícola	Reino animal – plathelminthos e nematódeos	2ª lei da termodinâmica	Área e volume da esfera
7	Embasamento teórico		Principais doenças e manejo sanitário dos bovinos	Coleta de plantas para montagem de um herbário	Colheita e beneficiamento dos grãos	Abate humanitário	Regulagem e calibração de pulverizadores costais	Reino animal – anelídeos	Máquinas térmicas	População e amostras
8	Embasamento teórico		Manejo de dejetos	Plantas tóxicas	Utilização do arroz na alimentação humana e animal	Caracterização do músculo e como transformar músculo em carne	Regulagem e calibração de pulverizadores barras tratorizado	Reino animal – moluscos	Ciclo Carnot	População e amostras
9	Viabilidade econômica		Importância da bovinocultura leiteira foco de grandes investimentos na região	Substâncias tóxicas e efeitos no organismo	A cultura da cana de açúcar. Características	Cortes cárneos (mapa do boi)	Regulagem e conservação de semeadoras adubadoras	Reino animal – artrópodes	Entropia	Medidas de posição e dispersão
10	Conclusão		Principais raças de bovinos de leite	Providências em caso de intoxicações	Cultivo e utilização da cana de açúcar no município	Métodos de armazenagem da carne	População inicial e população fina, estande de plantas	Reino animal – peixes	3ª lei da termodinâmica	Geometria não euclidiana

11	Elaboração e apresentação		Instalações para cada categoria	Plantas tóxicas para bovinos	Preparo do solo e fertilidade	Processamento da carne	Custo horas máquina	Composição química e biológica do leite e higiene	Carga elétrica	Escalas linhas e cotas
12	Apresentação		Manejo de novilhas	Plantas condimentares e seus usos	Implantação da cultura (pequenas e grandes áreas)	Processamento de embutidos	Rendimento de trabalho	Reino animal – anfíbios	Força magnética	Perspectiva
13	Qualidade do leite	Adubação do solo, pastagens	Manejo sanitário dos animais visando qualidade do leite	Cultivo de plantas condimentares na propriedade	Tratos culturais e utilização na alimentação animal	Obtenção higiênica do leite	Tração animal	Reino animal – répteis	Propriedades magnéticas dos materiais – ímãs naturais	Dimensões e notações
14	Extensão rural	Interpretação da análise de solo	Manejo reprodutivo dos bovinos de leite	Preparo de condimentos e sua conservação	Pragas e doenças da cultura	Características químicas e organolépticas do leite e microbiologia do leite	Tipos de motores agrícolas	Reino animal – aves	Equações de Maxwell	Juros compostos
15	Plantas medicinais	Adubação do solo	Uso de homeopatia animal, e plantas tóxicas	Organização do horto medicinal	Colheita e industrialização	Análises do leite	Considerações sobre dimensionamento	Reino animal - mamíferos	Lei de Coulomb	Juros compostos
16	Linhas de crédito		Montagem de salas de ordenha e linhas de créditos	Linhas de crédito para produções alternativas	Biocombustíveis, importância ambiental	Tipos de leite e estruturas envolvidas	Bases da construção rural	Conceitos básicos de genética	Transformação de energia	Estatística (gráficos)

17	Sementes crioulas e biodiversidade	Conservação do solo	Manejo de vacas secas	Importância da preservação das sementes crioulas	Cultivo de mandioca nas propriedades	Processamento do queijo e manteiga	Planta baixa e cortes A e B	Leis, tipos de herança	Campo eletromagnético	Estatística (gráficos)
18	Paisagismo e jardinagem	Adubação do solo	Tipos de salas de ordenha	Princípios do paisagismo e seus tipos	Preparo da área e implantação da cultura	Processamento de bebidas lácteas e iogurte	Cálculos dos materiais	Leis, tipos de herança	Capacitores e resistores	Probabilidade
19	Melhoramento genético vegetal e animal		Algumas raças melhoradas geneticamente	Plantas ornamentais e as tendências para ornamentação	Formas de propagação e melhoramento genético da cultura	Tecnologia do processamento de frutas e legumes	Custos de uma construção rural	Biotecnologia	Leis de Ohm	Probabilidade
20	Agroindústria (processamento, conservação e armazenagem de frutas e hortaliças)		Raças de equinos e manejo nutricional	Plantas ornamentais como fonte de renda	Pragas, doenças e formas de utilização das raízes	Processamento e armazenagem de frutas e hortaliças		Métodos de conservação de frutas e hortaliças	Diferença de potencial e geradores elétricos	Noções de desenho técnico

