

Luana Bonavigo

NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ESTRATÉGIAS
FORMATIVAS E PROCESSOS METACOGNITIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dra. Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2017

Dedico este trabalho ao meu primo Daniel por despertar o melhor de mim e, em nome dele, a todos os jovens que acreditam e lutam por um mundo mais justo e democrático.

AGRADECIMENTOS

À toda minha família: ao meu pai pelo incentivo, à minha mãe pelo cuidado, ao meu irmão pela alegria, à minha irmã pela empatia e aos meus tios, tias, primos e avós pela confiança e torcida.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Caroline Furini e à Vanessa Dal Pizzol, por acolherem minhas angústias e por despertarem em mim sentimentos de força e coragem.

Aos educandos e educadores do Instituto Educar pela confiança e perseverança.

Aos professores Dra. Cleci Werner da Rosa, Dr. Jerônimo Sartori e Dr. Telmo Marcon, pelas valiosas contribuições e sugestões.

Aos professores do PPGEduc da UPF pelo profissionalismo e disponibilidade.

À Universidade de Passo Fundo pelo incentivo e apoio financeiro.

De forma especial e afetuosa, à minha orientadora, Dra. Flávia Caimi, pela sua incansável dedicação e serenidade.

A cada um de vocês meu eterno carinho e reconhecimento.

RESUMO

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de proposta pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação do Campo, que se estruturou a partir das demandas de agricultores, com a finalidade de garantir uma formação integral do sujeito, visando à orientação e à inserção profissional da população do campo, assim como à contribuição para o desenvolvimento da área rural. Considerando os estudos sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, desenvolvidos por Caldart (2002, 2013) e Gimonet (1998, 2007), este trabalho objetiva compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante e pensados em uma Educação do Campo, potencializam processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular o seu processo formativo. Tal direcionamento se deu a partir de uma problemática estabelecida, essencialmente, pelas seguintes questões: que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante, que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos, em seu processo formativo? Para dar conta dessas interrogações, a pesquisa se caracterizou como um estudo de caso de tipo etnográfico, sendo utilizados três procedimentos de investigação: a observação participante, a análise documental e o grupo focal. Esses delineamentos se ampararam em bases teórico-conceituais sobre cultura e aprendizagem (POZO, 2002), narrativa, cultura e externalização (BRUNER, 2001) e, ainda, metacognição (FLAVELL, 1979). Assim, a análise dos dados primários e a reflexão teórica permitiu a estruturação de categorias temáticas em duas direções. As categorias de dimensão política, juvenil e alternante da formação voltam-se para a análise da primeira problemática e as categorias relacionadas à dimensão coletiva e cooperativa da formação voltam-se ao segundo questionamento. Com tais abordagens, obteve-se resultados que evidenciaram ser os espaços e tempos, promovidos por uma estrutura organizacional alternante, mobilizadores, nos educandos, de situações direcionadas à experiência participativa, à construção de projetos de vida idealizando a possibilidade de um futuro mais democrático e a elementos culturais distintos daqueles vivenciados em suas comunidades. Com relação aos processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular a própria formação, evidenciou-se que as possibilidades de avanços cognitivos decorrem da sua participação em coletivos, sendo que é mediante a cooperação entre os pares que as estratégias, entre as quais o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, podem ser potencializadoras de conhecimentos/pensamentos metacognitivos.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Metacognição. Narrativas.

ABSTRACT

The Pedagogy of Alternating is a modality of pedagogical proposal developed in scope of the Field Education that was structured from the demands of farmers, with the purpose of guaranteeing an integral formation of the subject. This, aiming the orientation and the professional insertion of the rural population, as well as the contribution to the development of the rural area. Considering the studies on Field Education and Pedagogy of Alternating developed by Caldart (2002, 2013) and Gimonet (1998, 2007), this research aims to understand how the spaces and times promoted by an alternating organizational and methodological structure and thought in a Field Education, potentiate processes that lead learners to know, reflect and self-regulate their formative process. This direction was based on a problematic established, essentially, by the following questions: what elements/situations do the students mobilize in light of an alternating organizational and methodological structure that demands the role of active and protagonist subject of their formative process? Through what conditions do the strategies that the school has in its alternating methodological organization - Seminar of Criticism and Self-Criticism and the Time of Written Reflection, among others - potentiate metacognitive knowledge/thoughts in learners in their formative process? To answer these questions, the research was characterized as an ethnographic case study, using three research procedures: the participatory observation, the documentary analysis and the focal group. These delineations were based on theoretical-conceptual bases about culture and learning in Pozo (2002), in relation to the narrative, culture and externalization in Bruner (2001) and, still, referring to the metacognition in Flavell (1979). Thus, the analysis of the primary data and a theoretical reflection allow the structuring of thematic categories, in two directions. The categories of political, youth and alternating dimensions of formation are focused on the analysis of the first problem and the categories related to the collective and cooperative dimension of formation turn to the second question. With these approaches, we obtained results that proved to be the spaces and times promoted by an alternating organizational structure mobilizers, in students, from situations directed to participatory experience, to the construction of life projects idealizing the possibility of a more democratic future and cultural elements different from those experienced in their communities. With regard to the processes that lead learners to know, reflect and self-regulate their formation it was evident that the possibilities of cognitive advancement arise from participation in groups, and it is through cooperation among peers that strategies can be potentiating of metacognitive knowledge/ thoughts.

Keywords: Pedagogy of Alternating. Field Education. Metacognition. Narratives.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Agefa: Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas
AIMFR: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
Arcafar-RS: Associação Regional das Casas Familiares do Rio Grande do Sul
Arcafar/Sul: Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceffas: Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs: Casas Familiares Rurais
CFRSI: Casa Familiar Rural Santo Isidoro
Contag: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE: Conselho Nacional de Educação
CPT: Comissão Pastoral da Terra
EAD: Ensino à Distância
Efaf: Escola Família Agrícola Paulo Freire
Efas: Escolas Famílias Agrícolas
Efasec: Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
Eja: Educação de Jovens e Adultos
Enera: Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Fonec: Fórum Nacional de Educação do Campo
GPT: Grupo Permanente de Trabalho
IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFPA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Incra: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Iterra: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB: Movimento de Educação de Base
Mepes: Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MPA: Movimento dos Pequenos Agricultores
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD: Movimento dos Trabalhadores Desempregados

NB: Núcleo de Base

PE: Plano de Estudo

PPP: Projeto Político Pedagógico

Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PT: Partido dos Trabalhadores

Pronera: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRV: Pastoreiro Racional Voisin

Secadi: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Sudene: Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

TC: tempo comunidade

TE: tempo escola

Tics: Tecnologias da Informação e Comunicação

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UnB: Universidade de Brasília

Unefab: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

Unesco: Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

Unicef: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPF: Universidade de Passo Fundo

VL: verificação de leitura

s/p: sem indicativo numérico de página

h: hora

min: minutos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pintura na parede do Instituto Educar	14
Figura 2: Sequência de alternância ou unidade de formação	37
Figura 3: Esquema dos componentes em interação na formação por Alternância.....	38
Figura 4: Localização da área do Instituto Educar	40
Figura 5: Vista frontal do Instituto Educar.....	41
Figura 6: Área externa do Instituto Educar	41
Figura 7: Educandos no TE	47
Figura 8: Organograma dos procedimentos investigativos	82

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Quadro geral de carga horária do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar ...	44
Tabela 1: Distribuição da produção de teses e dissertações sobre Pedagogia da Alternância (2007-2015)	56
Gráfico 1: Distribuição da produção de teses e dissertações sobre Pedagogia da Alternância por modalidades de experiências	57
Tabela 2: Distribuição da produção por linha temática	57
Quadro 2: Sistematização da produção de dados: procedimentos, estratégias e sujeitos	83
Quadro 3: Sistematização das categorias temáticas	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Entre experiências e experimentações: o caminho percorrido.....	12
1.2	Construção metodológica.....	21
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O INSTITUTO EDUCAR.....	26
2.1	Da Educação Rural à Educação do Campo: um histórico de lutas	26
2.2	A Pedagogia da Alternância como uma modalidade à Educação do Campo	32
2.3	O Instituto Educar: uma conquista dos trabalhadores rurais	39
2.3.1	Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar	43
2.3.2	A especificidade organizativa do Instituto Educar	44
2.3.3	Os elementos do método pedagógico do Instituto Educar	46
2.3.4	A ação do educando no Instituto Educar: Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita	49
3	BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO E A MEMÓRIA DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	53
3.1	Revisão de literatura: estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil.....	54
3.1.1	Linha temática: Alternância e prática educativa.....	58
3.1.2	Linha temática: Alternância e ensino superior	60
3.1.3	Linha temática: Alternância e ensino médio técnico.....	61
3.1.4	Linha temática: Alternância e desenvolvimento	63
3.1.5	Outras temáticas	64
3.1.6	À guisa de síntese: possibilidades e fragilidades das pesquisas	66
3.2	Bases teórico-conceituais	68
3.2.1	Dialogando sobre cultura, narrativa e externalização	70
3.2.2	Dialogando sobre a metacognição e a tomada de consciência	76
4	BUSCANDO COMPREENDER AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES .82	
4.1	Mobilização dos educandos como sujeitos ativos e protagonistas do seu processo formativo.....	86
4.1.1	Dimensão política da formação: “A gente bota uma pulga atrás da orelha”	86
4.1.2	Dimensão juvenil da formação: “Eles acham que é aquela juventude baderneira, eu acredito que é uma juventude pensante”	94

4.1.3 Dimensão alternante da formação: “Eu acho que a gente deixa muito de lado quando vai pra casa, tudo”.....	101
4.1.4 Percepções sobre a análise dos dados: elementos mobilizados pelos educandos.	111
4.2 Estratégias formativas e processos metacognitivos	112
4.2.1 Dimensão coletiva da formação: “Eu acho que tem que ter a atitude de tentar ter mais paciência com o coletivo”.....	113
4.2.2 Dimensão cooperativa da formação: “Nunca teve alguém assim como você, que realmente se importa com a gente”.....	122
4.2.3 Percepções sobre a análise dos dados: estratégias como potencializadoras de conhecimentos/pensamentos metacognitivos	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	148
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	149
APÊNDICE C - PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL	150

1 INTRODUÇÃO

Acreditando que as experiências constroem o processo de formação de um pesquisador, pois, como destacam Laville e Dionne (1999, p. 89) “são nossas experiências que nos fizeram ser o que somos”, percebo que esse processo acontece em tempos e locais diversos. Tanto em espaços acadêmicos quanto em espaços não escolares, em todo e qualquer lugar onde é possível aprender e ensinar, trocar e construir conhecimentos que possam contribuir para os caminhos da pesquisa. Nessa perspectiva, construir um problema de estudo implica percorrer uma trajetória que, nas palavras de Laville e Dionne (1999, p. 97), depende

do que dispomos no fundo de nós mesmos: conhecimentos de diversas ordens – brutos e construídos – e entre esses conceitos e teorias; conhecimentos que ganham sentido em função de valores: curiosidade, ceticismo, confiança no procedimento científico e consciência de seus limites.

São essas vivências entre conhecimentos, curiosidades, conceitos e teorias, que estão constituindo-me como pesquisadora e como profissional, e que impulsionaram a escolha da problemática deste estudo. O exercício de pensar e descrever sobre o que nos leva a determinados caminhos não é tarefa fácil, pois mexe com a nossa história, com os nossos sentimentos, com as nossas lutas, enfim, com aquilo de que dispomos e o que nos caracteriza. Assim, busco neste capítulo introdutório exercitar os meus pensamentos na tentativa de demarcar e justificar os caminhos já percorridos que motivaram a realização desta pesquisa. Ainda, descrevo o problema investigativo, os objetivos propostos e os encaminhamentos metodológicos realizados com vistas a alcançá-los e avançar nos questionamentos que movem este estudo.

1.1 Entre experiências e experimentações: o caminho percorrido

Em um cenário de múltiplas possibilidades e diversas dúvidas, entendo que decidir por um campo de investigação não se resume ao ingresso em um curso de pós-graduação. Para mim, reflete uma caminhada, percorrida conforme os decursos da vida e que fez e faz parte da minha construção individual.

Nesse sentido, os questionamentos e as reflexões relacionadas ao processo educativo foram se delineando mais precisamente a partir e ao longo do curso de graduação em Psicologia (2009-2013), quando tive a oportunidade de participar do programa Saúde na Escola, como

bolsista de iniciação científica. Tal atividade me proporcionou uma aproximação com o campo escolar, mediante a realização de leituras relacionadas à educação e ao desenvolvimento de atividades práticas que me fizeram refletir sobre o contexto. Isso, não apenas como aluna, mas como uma profissional preocupada com o processo de formação daqueles estudantes. A graduação me possibilitou a entrada em um “rio”. Como a água que percorre a correnteza de forma natural, eu cursei um trajeto perpassando por leitos mais largos e outros mais estreitos, os declives foram me encaminhando e, por vezes, acreditei que ao me formar chegaria ao remanso que me proporcionaria o sossego e o descanso.

No entanto, ao concluir o curso de Psicologia, dei-me conta de que precisava de mais correntezas, de mais vivências que me possibilitassem construções próprias e me fizessem deixar de seguir a maré, permitindo-me construir meu próprio percurso. De fato, até hoje não cheguei ao remanso dos meus pensamentos e acredito que tampouco chegarei. Assim, movida por desafios e inquietações, iniciei uma nova investida em águas desconhecidas, com objetivos que vão para além da construção pessoal e profissional, direcionando-se, principalmente, à construção social.

Foi percorrendo esse caminho que, quando convidada, aceitei ministrar aulas de Psicologia para educandos do curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Educar. Uma escola do campo que nasceu da força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em suas lutas em prol de uma educação voltada a seus povos. Levando em consideração que não possuo formação em licenciatura, chegar naquele espaço marcou o início de uma longa caminhada, pois lá estava uma psicóloga recém-formada, buscando sua construção como educadora.

No meu primeiro acesso ao Instituto Educar, logo na entrada, me deparei com uma pintura em uma parede (Figura 1) que representava uma diversidade de jovens, entre mulheres e homens, loiras, morenas, ruivos, um sujeito diferente do outro. No entanto, todos representados por uma frase que dizia “Juventude que ousa lutar constrói o poder popular”. Ainda pela manhã, entro em uma sala em que estavam reunidos com olhos atentos à “mística”, seguida de gritos efervescentes de uma juventude ansiando por luta, cantando bravamente um hino e proclamando as conquistas de seus povos. Foi o primeiro contato que me tocou profundamente e meus olhos que procuravam mira naquele contexto, simplesmente se deixaram guiar pelos olhos daqueles jovens que brilhavam, em uma fria manhã de sábado. No almoço,

perguntei para um educando¹ o que significava aquele desenho e ele me disse em um tom de alegria: - Isso somos nós!

Figura 1: Pintura na parede do Instituto Educar



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Estar naquele ambiente mobilizou sentimentos pessoais na medida em que me sentia como parte daquela juventude. Fui vivenciando aquele tempo-espaço e, juntamente, construindo uma percepção do que era dito, do que não era dito e do que era vivido por aqueles jovens. Conteí com uma ajuda imensa daqueles educandos, que vivenciavam essa efervescência de ser herdeiro de batalhas e conquistas, em especial, fui acompanhada por um educando que despertou em mim a significância de estar ali, naquele contexto, com aquelas pessoas. Não conteí com nenhuma orientação pedagógica ou acompanhamento de equipe diretiva, o que, no início, me perturbava, por pensar que não estavam preocupados com as aulas daqueles educandos. No entanto, posteriormente, percebi que essa era uma especificidade metodológica daquele espaço, que prioriza o estudante como sujeito ativo no contexto educacional e, por isso, eram os próprios educandos que tinham o papel de me acompanhar e me orientar em caso de dúvidas.

E quantas dúvidas! A cada vivência eu buscava compreender como aqueles estudantes construía seus caminhos, sendo que, por momentos, vinham comparativos com o meu processo quando estava no ensino médio, e tudo me inquietava. Vivenciar aquele ambiente era estar em contato com jovens que deixavam transbordar do seu olhar o desejo de transformar e

¹ Diante das inúmeras formas de nomear (estudante, aluno, educando), optamos neste estudo por nomeá-los conforme são reconhecidos no contexto investigativo do Instituto Educar - educando (s).

conquistar o mundo, ao mesmo tempo em que eram tomados por uma explosão de sentimentos juvenis referentes à fase de vida em que se encontravam.

Ao referir-me à juventude, direciono o olhar para a perspectiva de um sujeito em transformação, em uma fase da vida marcada por mudanças: biológicas, típicas do ciclo de vida em que se encontram; psicológicas, referentes às tensões e aos conflitos internos; e, ainda, sociais, relacionadas à busca pelo pertencimento em grupos de identificação. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 111), nessa fase a pessoa mostra “sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência”, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural. Na perspectiva dos autores, a juventude não se reduz à passagem da infância para a vida adulta, o que significa entender essa etapa como um momento importante do desenvolvimento do sujeito que vai “descobrir e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

A despeito das transformações que marcam a juventude, cabe considerar que esse momento de vida é delineado conforme o contexto histórico, cultural e social, diante das diferentes condições em que vivem. Acreditando nessa afirmativa, julgava fundamental para minha prática docente naquele contexto, reconhecer as idealizações que a conjuntura traçava para seus jovens. Foi assim que busquei me dedicar como educadora e como psicóloga, procurando nas minhas experiências iniciais, referências e informações que pudessem embasar meu trabalho.

No Instituto Educar a organização das disciplinas é realizada por turnos inteiros, de modo que não há uma divisão de períodos durante a manhã ou à tarde. Considerando que o educador passa o dia inteiro com o educando, a minha permanência naquele ambiente se intensificava, sendo que eu convivía com os educandos tanto na prática pedagógica em sala de aula, quanto em momentos informais como nos lanches e no almoço. Nesses momentos de intensas trocas é que fui identificando características específicas daquele ambiente e, assim, ao mesmo tempo em que questões me inquietavam como psicóloga, reconheci que como educadora precisava saber mais sobre os processos formativos considerados naquela estrutura.

As vivências me possibilitaram identificar alguns valores pautados como fundamentais naquele contexto, no entanto, era notório que estava apreendendo partículas de um universo amplo e histórico. Destacaram minha atenção as divisões dos espaços e dos processos formativos entre momentos em que os educandos ficavam no Instituto Educar, intercalados por momentos em que voltavam para suas comunidades.

Apresentada pelos educandos como Pedagogia da Alternância, a proposta pedagógica do Instituto Educar é organizada de modo que o educando alterne entre períodos de contato direto com a escola, chamado de tempo escola (TE), e períodos de contato direto com sua comunidade, chamado de tempo comunidade (TC). Jean-Claude Gimonet (2007, p.29), reconhecido por seus estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, refere que essa perspectiva “representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”.

Fui percebendo que a Alternância tem um grande significado na formação daqueles jovens. Quando acompanhei uma turma na semana que finalizou o TE e, meses após, no retorno do TC, pude identificar que quando a turma voltava da comunidade, os educandos estavam diferentes e muitas questões organizativas precisavam ser retomadas, diariamente. Do mesmo modo, percebia que a turma que iniciava o TE de uma maneira, apresentava transformações significativas no decorrer dos dias. Também pude constatar que alguns alunos não retornavam do TC e acabavam desistindo da formação.

No início surgiram muitas interrogações. Uma delas instigava-me à compreensão de como esses educandos vivenciavam e se constituíam como jovens e como aprendizes em uma perspectiva alternante de estar momentos na escola, em contraponto a momentos em que retornam a suas casas. Ou seja, quais os impactos dessa alternância na construção de cada educando? E, seguindo essa mesma perspectiva, como os educadores se organizam pensando nesses momentos de distância do ambiente educacional e, nesse sentido, como a Psicologia poderia contribuir como um campo de aprendizagem para esses contextos? Diante de tais indagações, importava-me com aqueles jovens educandos que vivenciavam um processo formativo diferenciado, ao mesmo tempo em que passavam pelas transformações pertinentes à sua fase de vida. Foram essas inquietações iniciais, que se faziam recorrentes na minha prática, que me mobilizaram como pessoa, como educadora, como psicóloga e como pesquisadora.

As turbulências que aconteciam em meus pensamentos me fizeram ansiar por mais estudos voltados às demandas dessa Educação do Campo, herdeira de movimentos sociais, com uma metodologia alternante que indicava tempos diários de internato na escola, e outros tempos contínuos nas comunidades de origem. Seguindo essas constatações iniciais ingressei no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) e, com o acompanhamento de minha orientadora e com as disciplinas cursadas, aos poucos fui me constituindo como pesquisadora. Na medida em que aumentavam as indagações, mudavam-se as perspectivas,

ampliavam-se os olhares, atravessasse um processo trabalhoso e árduo, pois, ao mesmo tempo, esforçava-me em busca de um amadurecimento pessoal e profissional.

Iniciamos com um estudo aprofundado sobre a Pedagogia da Alternância, modelo que se estruturou aos poucos a partir das demandas de agricultores que idealizavam uma educação voltada às necessidades da população que vive nas áreas rurais. No Brasil, a Alternância como proposta pedagógica fundamental está presente nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), e tem como finalidade garantir uma formação integral, assim como uma orientação e inserção profissional dos povos do campo e, ainda, contribuir com o desenvolvimento do território em que está localizado. Segundo Gimonet (2007), para cumprir com seus objetivos, a Pedagogia da Alternância articula diversas atividades, dentre essas, os planos de estudo, que servem de guia para as tarefas; a realização e a expressão de pesquisas; a Colocação em Comum, que se caracteriza por momentos em que os estudantes podem expressar suas percepções diante do grupo. Ainda, utiliza instrumentos como o Caderno de Vida ou de Realidade, efetivado no decorrer das atividades visando expressar informações, análises e aprendizagens que os estudantes julguem pertinentes em dado momento.

Ao nos depararmos com os fundamentos da Pedagogia da Alternância, em comparativo com as metodologias do Instituto Educar, fomos identificando semelhanças e distinções entre os processos. No Instituto Educar, o principal objetivo alternante é a divisão em dois tempos: o Tempo Escola, período em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, propiciando momentos de vivência intensa com os colegas; e o Tempo Comunidade, que possibilita aos alunos retornarem às suas comunidades para vivenciar, na prática, o que aprenderam na teoria. A organização, nesse contexto, é ordenada em coletivos, ou seja, grupos menores que se encontram para debater um tema, para estudos ou para a realização de tarefas. Cada turma, por exemplo, se divide em coletivos menores denominados Núcleo de Base (NB), esses grupos se encontram em diversos momentos para realização de tempos educativos, que visam à organização e à auto-organização dos educandos, como forma de buscar os objetivos almejados. Cada NB tem uma coordenação que participa dos coletivos de coordenadores com vistas a socializar as discussões do grupo e buscar subsídios para a resolução de casos específicos.

Ademais, também constatamos que os tempos educativos se utilizam de estratégias específicas, tais como: tempo aula, tempo trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo NB, tempo verificação de leitura (VL). Ainda, lançam mão de espaços, chamados de situações de aprendizagem, nomeadamente: seminário de crítica

e autocrítica; trabalho voluntário; contribuição ao Instituto; participação em eventos; viagens de estudo ou visitas educativas; semana dos clássicos; seminários; e, ainda, mostra cultural.

As evidências possibilitaram o entendimento de que, no Instituto Educar, a Pedagogia da Alternância não é considerada como uma proposta pedagógica única, mas que contribui com alguns de seus fundamentos. Assim, o Instituto Educar utiliza-a como uma forma de organizar os tempos e espaços formativos e de estruturar metodologias que visem à formação integral dos educandos. Na proposta do Instituto Educar, considera-se como fundamental que o sujeito seja o principal ator do seu processo educativo, priorizando-se a ação do educando durante o TE e o TC.

Foi com essas constatações iniciais que direcionamos a atenção para a Alternância considerando-a como uma das propostas pedagógicas na Educação do Campo. A realização de uma busca por pesquisas realizadas com o enfoque sobre a Pedagogia da Alternância, que será abordada no Capítulo 3, possibilitou uma aproximação com os estudos que estão sendo desenvolvidos na área. A análise das pesquisas permitiu observar que há um volume razoável de estudos nesse contexto, porém, um número pequeno diante do universo de pesquisas existentes em educação. Além disso, as pesquisas identificadas evidenciam uma preocupação central com a Pedagogia da Alternância como uma prática pedagógica voltada às demandas dos movimentos sociais e da população que vive no campo. O que se destaca é que poucos estudos se preocupam com o jovem que vivencia esse processo, com o que o jovem produz e aprende nesse movimento entre o espaço familiar social e o espaço escolar, e com a ação desse educando diante das propostas metodológicas da Pedagogia da Alternância.

Frente a essa realidade e preocupando-se com os processos formativos existentes nesse contexto de Educação do Campo, que adota a metodologia alternante, se configuram os seguintes questionamentos: como esses jovens, integrantes do movimento alternante, estabelecem, nos processos de aprendizagem escolar, as relações com o seu cotidiano familiar e social? Como uma estrutura organizacional e metodológica alternante, tal qual a estabelecida no Instituto Educar, promove espaços-tempos de trocas, diferenciações, significações e/ou aproximações entre os saberes familiares e os saberes escolares, para que os jovens ampliem as possibilidades de aprendizagem? Seria o movimento de alternância um potencializador de aprendizagens de várias naturezas, na medida em que o educando vivencia experiências alternadas em tempos educativos diversos, que se constituem com o propósito de aproximar-se consciente e reflexivamente de cada aprendizagem?

Partindo dessas indagações nos preocupávamos, inicialmente, em, por um lado, analisar as reações e as relações que os educandos estabelecem entre o TE e o TC, e, por outro lado,

compreender as mobilizações que uma estrutura organizacional tal qual a do Instituto Educar favorece para o processo formativo do estudante. Entretanto, no decorrer de nossos estudos teóricos, juntamente com a inserção exploratória no campo investigado visando um entendimento integrado dos processos educativos, nos aproximamos do TE e da realidade vivida pelos educandos. Assim, foi possível identificar, em todas as instâncias, um dos princípios fundamentais que coloca o educando como um protagonista do seu processo formativo, sendo ele o responsável pela sua construção e pelo seu desenvolvimento, que ocorre nas vivências entre os grupos. Além do mais, a inserção no campo possibilitou a identificação de um panorama existente naquela conjuntura, em que coordenadores, educadores e colegas mantêm um contato intenso com os educandos no TE, em contraponto que no TC há um distanciamento significativo, priorizando a liberdade do sujeito para conduzir a sua rotina.

Com essas constatações os seguintes questionamentos destacaram-se: durante o TE, como esses jovens mobilizam-se diante do seu papel ativo no processo formativo? Como essa estrutura organizacional e metodológica alternante promove elementos para que os educandos sejam os protagonistas? Seriam as estratégias dos Instituto Educar potencializadoras para a ação dos educandos diante do seu processo formativo?

Aos poucos foi possível perceber que a investigação sobre esses questionamentos deveria envolver, primeiro, a compreensão cultural que perpassa os processos educativos pautados nesse contexto de Educação do Campo, para, posteriormente, compreender as possibilidades e potencialidades de aprendizagens em uma organização alternante. Assim sendo, os estudos do psicólogo norte-americano Jerome Bruner nos auxiliaram para compreender a subjetividade e a identidade cultural de acordo com o ponto de vista de cada indivíduo. Para Bruner (2001), devemos considerar as realidades conforme cada comunidade em que se dá a produção de significados, de modo que a expressão da realidade ocorre por meio de narrativas construídas pelo sujeito como forma de representar o mundo em sua volta. Na concepção bruneriana, o desenvolvimento ocorre mediante a produção e incorporação de significados que se efetivam na relação entre mente e cultura.

Ainda de acordo com o referido autor, as narrativas estão vinculadas ao discurso do indivíduo e demonstram a capacidade de entender e verbalizar a sua realidade e os seus significados. De igual modo, para Bruner (2001) o uso de narrativas contribui para a formação e solidificação da identidade do aluno dentro da cultura em que está inserido, de modo que criar-se-á uma versão de mundo particular, vislumbrando um lugar para si. Desse modo, diante da fase de vida em que se encontram, que se destaca por transformações e, conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 112), por ser um “momento de inserção social” em que o sujeito irá buscar

possibilidades, acredita-se que a construção de narrativas nessa faixa etária pode auxiliar os jovens a achar um lugar para si naquela cultura.

Os processos formativos considerados em um cenário de Educação do Campo, com enfoque para a alternância de espaços e tempos formativos, tal qual é desenvolvido no Instituto Educar, evidenciam questões culturais e influenciam nas significações que os jovens educandos atribuem aos seus contextos. Além disso, supõe-se que a possibilidade de protagonizar o próprio processo formativo favorece a mobilização do sujeito em direção à consciência de aspectos do seu desenvolvimento.

Desse modo, seguimos a investigação nos dirigindo para o estudo dos processos formativos que ocorrem nesse contexto de metodologia alternante, mediante o pressuposto de que essa proposta potencializa a mobilização de pensamentos metacognitivos e de estratégias de autorregulação dos estudantes, fomentando as capacidades de planejar e monitorar os êxitos e de corrigir os erros. Nesse sentido, Flavell, Miller e Miller (1999) consideram que as experiências possibilitam um acúmulo de conhecimentos que estão envolvidos no processo cognitivo, sendo que é o conhecimento metacognitivo que regula iniciativas cognitivas que têm como sentido essencial o conhecimento sobre a própria cognição.

Essas iniciativas, conforme os supracitados autores, podem estar implicadas em habilidades para a realização de uma tarefa, na competência em compreender algo ou alguém e nas estratégias cognitivas que podem ser utilizadas para atingir algum objetivo. Simultaneamente a esses processos podem se desenvolver habilidades metacognitivas, que possibilitam o monitoramento e a autorregulação de tais tarefas, proporcionando o seu controle e correção, quando necessário.

Seguindo essa perspectiva, destacam-se as estratégias utilizadas no TE, dentre essas o Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica, pois representam iniciativas que buscam potencializar o processo formativo dos educandos. No Tempo Reflexão Escrita os educandos voltam-se ao pensar sobre os momentos vivenciados e a descrevê-los, em forma de narrativa, em um Caderno de Reflexão, diariamente. No Seminário de Crítica e Autocrítica, os educandos verbalizam, em grupos de colegas, situações que para eles representam dificuldades diante das atividades no TE e devem ser repensadas, essa explanação pressupõe uma avaliação e a construção de um discurso voltado a cada membro e a si próprio. Ambas as estratégias demonstram condições possibilitantes para a reflexão sobre o próprio conhecimento e para a autorregulação frente às tarefas do TE.

É oportuno salientar, tendo em vista a trajetória descrita até o momento, que a responsabilidade assumida neste estudo se direciona à pesquisa na área da Educação do Campo,

evitando as visões dicotômicas e unilaterais que tendem a separar e diferenciar o espaço urbano do espaço rural. Assim compreendido, busca-se conhecer as experiências educativas dos educandos que convivem nesse contexto organizado em alternância de tempos e espaços formativos.

Para tanto, temos como objetivo geral deste estudo o de compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante, pensados em uma Educação do Campo, potencializam processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo. Como objetivos específicos definimos: reconhecer a especificidade organizativa de uma estrutura metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar; realizar uma revisão de literatura que permita identificar a produção científica voltada à Pedagogia da Alternância; identificar as potencialidades e limites das estratégias utilizadas em uma organização metodológica alternante; analisar a mobilização dos jovens diante de uma estrutura que lhes possibilita serem ativos em seu processo formativo; e, ainda, contribuir para a reflexão dos estudos sobre a metacognição.

Com isso, especificamos como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo?

1.2 Construção metodológica

Apresentamos nessa seção a trajetória metodológica da pesquisa, considerando, assim como refere Minayo (2004), que o método em uma pesquisa engloba, de forma concomitante, a discussão teórica sobre os caminhos que o objeto de investigação requer, o conjunto de métodos, técnicas e ferramentas que possibilitam as apreensões diante das indagações investigativas e, ainda, a marca específica e criativa do pesquisador. Nesse sentido, abordamos na sequência a caracterização do estudo, o campo de investigação, e, por fim, os procedimentos de produção de dados.

Visando compreender em profundidade a totalidade de um contexto real, a presente pesquisa delinea-se como qualitativa. Conforme destaca Esteban (2010, p. 127), a análise qualitativa

é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Em conformidade com o objetivo geral, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de tipo etnográfico, uma vez que buscamos entender uma situação particular tendo em vista o seu contexto e sua complexidade. Conforme André (2004), as pesquisas de tipo etnográfico, na área educacional, visam descrever os processos educativos, assumindo as características fundamentais da etnografia, dentre as quais destacamos: a ênfase no processo e não no resultado final; a realização de um trabalho de campo com contato direto e prolongado; o pesquisador como instrumento principal na produção e análise dos dados; a descrição e a indução devido aos dados serem situações, ambientes, pessoas e diálogos; e, por fim, a utilização de um plano de trabalho flexível em que os focos investigativos, as técnicas, os instrumentos e os fundamentos teóricos podem ser repensados.

Também segundo a autora, o estudo de caso visa ao “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio” (ANDRÉ, 2004, p. 49). Desse modo, pesquisa-se com o estudo de caso de tipo etnográfico um sistema delimitado, com o objetivo de compreender a dinâmica envolvida no contexto e nas inter-relações como um todo, seguindo algumas das características básicas da etnografia. No caso desta pesquisa, que tem como cenário a Educação do Campo, delimita-se o estudo da metodologia alternante tal como é desenvolvida no Instituto Educar.

De acordo com André (2004, p. 49), o estudo de caso etnográfico “demanda um trabalho de campo intenso e prolongado” e, seguindo nessa perspectiva, Sarmento (2011, p. 152) caracteriza-o como “uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola”. É nesse sentido que, inicialmente, fizemos uma inserção exploratória no campo investigado, o Instituto Educar, buscando diálogos que possibilitassem uma compreensão ampla, profunda e integrada dos processos educativos, assim como, viabilizassem encontros com a realidade cultural e histórica vivenciada no contexto.

Acreditamos ser pertinente justificar que, mesmo atuando como educadora do Instituto Educar, o nosso conhecimento sobre o campo se restringia às vivências que ocorriam nos dias de aula e aos diálogos passageiros com os sujeitos que vivem diariamente nesse contexto. Além do mais, sabendo que o Instituto Educar é uma Escola do Campo que se efetiva mediante a

parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Sertão, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)², a inserção exploratória no campo, juntamente com o aprofundamento teórico, visou investigar o contexto histórico que culmina nessa parceria. Ainda, se buscou compreender a construção cultural e histórica implicada no desenvolvimento dos processos educativos.

Diante disso, estabeleceram-se contatos iniciais, como pesquisadora, que ocorreram mediante diálogos assistemáticos realizados em visitas recorrentes e registrados em notas de campo. Ademais, para compreender a amplitude contextual efetivaram-se diálogos com membros dos Setores de Administração, de Educação e Formação, de Produção e de Serviços do Instituto Educar, por meio de diversos modos de comunicação, como conversas presenciais, contatos telefônicos e correio eletrônico. Assim realizado, a inserção exploratória, juntamente com leituras sobre autores que estudam a Educação do Campo, permitiram a elaboração de percepções, induções e a descrição do campo investigado, que será devidamente apresentado no Capítulo 2. Foram essas inserções, portanto, que nos aproximaram do contexto real, propiciando a construção de um plano de trabalho que se manteve aberto, sendo revisto a cada retorno ou a cada novo diálogo com os sujeitos.

No entanto, também buscávamos neste estudo exploratório conhecer e compreender a estrutura organizacional e metodológica alternante, bem como seus espaços e tempos educativos. No período inicial dessa investigação (de abril a junho de 2016) o Instituto Educar contava com duas turmas cursando o Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, sendo que uma em fase de finalização. Por isso, optou-se pelos sujeitos da pesquisa da turma que está com o andamento dos estudos em fase menos adiantada.

Em nossa visão, as estratégias utilizadas no Instituto Educar, tanto as que se referem às ferramentas dos tempos educativos quanto às situações de aprendizagem, fazem parte dos princípios formativos com o propósito de que os educandos sejam atores do seu processo, pois são eles que organizam, planejam, ordenam e executam esses momentos. Destacam-se as estratégias nomeadas no TE, como Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica, já brevemente abordados anteriormente.

Com base nesse contexto foram definidos três procedimentos de investigação, a observação participante, a análise documental e o grupo focal, que foram realizados durante dois TE: o TE1 (abril, maio e junho de 2016) e o TE2 (outubro, novembro e dezembro de 2016). Segundo Sarmiento (2011), tanto a observação participante, quanto a análise documental, se

² Programa voltado ao desenvolvimento educacional das áreas de reforma agrária, visando à formação de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos cadastrados pelo Incra.

caracterizam como métodos centrais na investigação etnográfica, sendo que, na primeira, o pesquisador observa o contexto integrando-se ao mesmo, quer seja interferindo, participando, ou apenas observando, enquanto na segunda, o pesquisador analisa e interpreta documentos que são produzidos na escola. Com relação ao grupo focal, Gatti (2012, p.11) afirma que a técnica, cada vez mais utilizada nas pesquisas qualitativas, possibilita a compreensão das “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias”, ou seja, os processos de construção da realidade de determinado grupo.

A partir dessas constatações identificamos a importância de observar os educandos atuando em seus NBs, para verificar os elementos que os educandos mobilizam nas trocas que ocorrem em seus grupos de pares. Para tanto, escolhemos observar, durante o TE1, o Seminário de Crítica e Autocrítica de três NBs, denominados por nós de NB1, que conta com cinco educandos com idades entre 15 e 18 anos; NB2, que conta com seis educandos com idades entre 15 e 20 anos; e, ainda, o NB3, que conta com seis educandos com idades entre 15 e 18 anos. Dessa forma, os sujeitos de nossa pesquisa são jovens com idades entre 15 e 20 anos, que estão cursando o Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar.

O Seminário de Crítica e Autocrítica foi gravado em áudio e vídeo, complementado por descrições em notas de campo, para posterior análise e reflexão. Além disso, buscamos acompanhar os elementos mobilizados partindo de construções individuais que exigem do educando momentos de reflexão e regulação do seu processo formativo. Para tal, nossa análise de documentos se interessou pelas narrativas efetivadas nos Cadernos de Reflexão durante os dois TE. Em acordo com os educandos, solicitamos que os cadernos fossem entregues para a acompanhante da turma no último dia de aula do TE para, posteriormente, ser realizada a leitura e análise dos mesmos.

Já a realização do grupo focal ocorreu durante o TE2, com o objetivo de compreender algumas ideias partilhadas pelos educandos no dia a dia e identificar os sentimentos, atitudes, reações, contradições e esclarecimentos sobre suas vivências em um contexto organizacional e metodológico alternante. Para sua realização os educandos foram divididos aleatoriamente em dois grupos e a problematização ocorreu a partir de duas tirinhas (Apêndice C). Tanto o Seminário de Crítica e Autocrítica quanto o Caderno de Reflexão e o grupo focal foram transcritos para identificação e detalhamento do material de campo.

Visando abranger a problemática proposta e o objetivo enunciado, nosso estudo está estruturado em três etapas, além das considerações introdutórias, nomeadas como primeiro capítulo e as considerações finais. No segundo capítulo apresentamos a contextualização

histórica do campo investigativo. Para tanto, iniciamos descrevendo o contexto abrangente, histórico e social da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, para posteriormente apresentar as especificidades físicas e organizativas do Instituto Educar.

No terceiro capítulo expomos os caminhos percorridos em encontros com saberes de autores que se debruçam sobre a problemática da Pedagogia da Alternância e de concepções teóricas que servem como ponto de partida para constituir um diálogo e um embasamento teórico sobre a problemática deste estudo. Para retomar a memória do campo investigativo realizamos uma revisão de literatura que ocorreu, de forma especial, mediante um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para as bases teórico-conceituais expomos o referencial teórico que se constituiu especialmente das discussões sobre os conceitos de cultura, narrativa e externalização de Jerome Bruner (2001) e das discussões sobre a metacognição, apoiando-se em Flavell (1979). Ainda, buscamos aporte teórico em outros autores, tais como Figueira (1994), Ribeiro (2003), Portilho (2004), Jou e Sperb (2006), Bustingorry e Mora (2008), Gonçalves e Trindade (2010), Zohar e Barzilai (2013) e Rosa (2014).

No quarto capítulo apresentamos a análise sobre o material empírico visando responder à problemática do estudo. Os dados descritos foram produzidos mediante a utilização de três procedimentos investigativos, como já exposto, a observação participante do Seminário de Crítica e Autocrítica, a análise documental do Caderno de Reflexão e o grupo focal. Os dados primários produzidos foram analisados à luz do referencial teórico, tendo-se como ponto de partida o problema deste estudo, dividindo-o em categorias temáticas.

Primeiramente descrevemos a primeira questão, que importa-se com a mobilização dos educandos como sujeitos ativos e protagonistas de seu processo formativo, desmembrando-a em categorias analíticas que descrevem sobre: a dimensão política da formação que prioriza aprendizagens que visem ao contexto social e a experiência participativa; a dimensão juvenil da formação, na qual os educandos se diferenciam da maioria dos jovens que não frequenta os mesmos espaços; e, ainda, a dimensão alternante relacionada às diferenças culturais vivenciadas no TE e no TC. Posteriormente caracterizamos a segunda questão, que se preocupa com a potencialidade das estratégias visando ao pensamento metacognitivo, dividindo-a em categorias analíticas referentes às vivências em coletivo e aos processos cooperativos estabelecidos entre os pares. Por fim, sinalizamos as considerações finais e possíveis caminhos para futuros estudos.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O INSTITUTO EDUCAR

No percurso investigativo, conforme destaca Minayo (2012), é fundamental um movimento analítico que possibilite um conhecimento do campo de estudo “que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade” (MINAYO, 2012, p. 626). Nesse sentido, buscamos compreender o campo de investigação, o Instituto Educar, levando em consideração, nas palavras da autora referida, que

compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Com fins de exercitar o entendimento que destaca Minayo (2012), apresentamos neste capítulo um movimento analítico que visou, inicialmente, à compreensão de um contexto abrangente, histórico e social, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, para, posteriormente, compreender as propostas e as especificidades do Instituto Educar.

2.1 Da Educação Rural à Educação do Campo: um histórico de lutas

Segundo Caldart (2002), a Educação do Campo deve ser compreendida mediante um olhar voltado às construções elaboradas ao longo dos anos por movimentos que lutam pela garantia dos direitos da população do campo. Como traço marcante é possível identificar a luta constante para que o ensino seja no e do campo “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

O movimento que busca uma educação do e no campo vem se consolidando na sociedade brasileira por lutas sociais que, há muito tempo, denunciam os processos de exclusão enfrentados pelos sujeitos que vivem nesse contexto. Essa exclusão se caracteriza diante de seus direitos à terra, à educação, à moradia, à cultura e à vida. No intento de cultivar processos

formativos humanos, a Educação do Campo se constrói a cada passar de ano e simboliza um feito recente de conquistas idealizadas pelos trabalhadores rurais e suas organizações.

Segundo informações documentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), no caderno temático sobre a Educação do Campo publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2007 (BRASIL, 2007), desde a colonização do Brasil os trabalhadores rurais foram explorados e impedidos de acessar as mesmas condições que os contrerâneos do meio urbano, o que gerou

um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido - ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra (BRASIL, 2007, p. 10).

O caderno temático referido revela que durante anos a preocupação educacional do país priorizou a elite brasileira que, devido ao crescimento das favelas na periferia urbana, percebia a educação rural como meio de conter o fluxo de migração do campo para a cidade. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61) afirma esse caráter instrumentalista e de ordenamento social, adotando a educação rural como forma de favorecer a adaptação do sujeito ao seu meio, mantendo, assim, a população do campo na zona rural (BRASIL, 2007).

Buscando a participação das camadas populares, educadores, religiosos e alguns partidos políticos se mobilizaram para a organização de um movimento de educação popular que reivindicava a construção de uma educação voltada às necessidades e particularidades culturais. Em um processo de regime e superação da ditadura militar, as organizações ligadas à educação popular, já na década de 1980, incluem a Educação do Campo como tema estratégico para a redemocratização do país. As organizações sociais aliam-se às organizações comunitárias do campo, aos sindicatos de trabalhadores rurais, a partidos políticos de esquerda e a educadores resistentes à ditadura militar. Ganham destaque na luta por um sistema público de ensino para o campo, as ações educativas do MST, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Ao mesmo tempo, para agregar força às mobilizações, surgem, inspiradas em modelos franceses, as Escolas Famílias Agrícolas (Efas) e as Casas Familiares Rurais (CFRs),

instituições que preconizavam uma proposta pedagógica para a educação no meio rural a partir da Pedagogia da Alternância, que possibilitava aos educandos a divisão sistemática do tempo de formação entre o campo e a escola (BRASIL, 2007).

No ano de 1988 é promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, que reafirma o Estado Democrático e assegura o compromisso do Estado em promover a educação para todos com respeito às diferenças culturais e regionais. Em dezembro de 1996, se estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que propõe diretrizes e bases comuns de ensino para todas as regiões, adequando a educação às diferenças regionais e rurais (BRASIL, 2007). Essa Lei é considerada como um marco que insere a Educação do Campo na política educacional.

As lutas pela democratização do ensino no meio rural são fortemente protagonizadas pelos militantes da reforma agrária. O conceito inicialmente foi explorado como Educação Básica do Campo em discussões nacionais que partiram das organizações realizadas pelo MST. Com o pressuposto de construção de uma escola voltada para a realidade dos trabalhadores rurais, o referido Movimento vem, há décadas, lutando por políticas públicas em instâncias locais, estaduais e nacionais que correspondam às suas necessidades.

Um marco histórico representativo dessa luta pela educação iniciou no ano de 1997, quando o MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), organizaram o primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). Nesse, os debates visavam às experiências educativas do MST, assim, as discussões pautaram-se pela construção de uma proposta que tendesse às especificidades dos sujeitos do campo, ficando explícita, pela perspectiva dos participantes, a insuficiência da oferta educacional para esses povos (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010).

O primeiro Enera consolidou um grupo representativo para tomar frente no processo de construção de um projeto educacional que considerasse a perspectiva dos trabalhadores do campo. Herdeiro desse encontro, é criado, no ano de 1998, o Pronera, que se constituiu como uma política pública de Educação do Campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada a partir do ano de 2001, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010).

No ano de 2001 é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer nº. 36/2001 que, ao se referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), propõe medidas de adequação dos sistemas da escola à vida no campo. As condições

apresentadas nesse parecer revelam as percepções históricas que circundam a utilização do termo Educação Rural, deixando explícita a concepção de Educação do Campo que, mesmo

tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 01).

Esse parecer provocou a incorporação de argumentos que contemplam a mudança do termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo, visto que o direito à educação abrange do ensino infantil ao superior (CALDART, 2013). No ano de 2003, o Ministério da Educação criou, através da Portaria nº. 137, de 03 de junho, o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo. O GPT, no ano de 2004, publicou um caderno intitulado Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, com o objetivo de expandir as discussões no âmbito político e social “com vistas à formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo” (BRASIL, 2004, p. 5).

Também no ano de 2004 é criado, através do Ministério da Educação, a Secadi³, vinculando uma coordenação de Educação do Campo. No mesmo ano destaca-se, ainda, a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”. Caldart (2013) ressalta que o encontro contou com um número expressivo de participantes das mais diversas organizações e proporcionou momentos de explanação de projetos e a organização de entidades para integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

No ano de 2007, o Ministério da Educação, através da Secadi, publicou um caderno temático que descreve a trajetória da Educação do Campo destacando o momento atual correspondente como uma primazia pela inclusão social e pela diversidade. Os escritos enfatizam que o ensino para a população camponesa deve abranger as diferenças culturais e sociais e não apenas geográficas, um pensamento atual que reflete um histórico de lutas sociais pelos direitos da população campesina (BRASIL, 2007).

Em 2010, é criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), com o objetivo de exercer uma

³ No ano de 2016, em função de uma reestruturação ministerial, a Secadi foi extinta, causando desconforto à comunidade que defende a representatividade da mesma na educação de direitos humanos, em âmbito de cidadania, inclusão e combate às diferenças.

análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 1).

No mesmo ano é estabelecido, com força de lei, o Decreto nº. 7.352/10, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. Efetiva-se, nesse momento, o comprometimento da União, em colaboração com os estados e municípios, com o desenvolvimento de um regime de ampliação e qualificação da educação básica e superior às populações do campo de acordo com o Plano Nacional de Educação (2001-2010) (BRASIL, 2010).

O Pronera tem o objetivo de fortalecer a educação na reforma agrária, desenvolvendo projetos educacionais com metodologias voltadas à população do campo, tendo como princípios a promoção do desenvolvimento e a ampliação das condições democráticas a esses cidadãos (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010). O público alvo dos programas é composto por jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo Incra. Conforme dados disponibilizados por essa instituição⁴, até maio de 2016 o Pronera contava com 167.648 mil alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (Eja), 9.116 alunos já formados em nível médio, 5.347 alunos graduados em nível superior, 1.765 alunos especialistas em nível de pós-graduação e 1.527 alunos em Residência Agrária Nacional (INCRA, 2016).

A atuação do Pronera se efetiva através de parcerias das instituições públicas de ensino, das instituições comunitárias sem fins lucrativos e dos governos estaduais e municipais com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Consequente a uma dessas parcerias se consolida, no ano de 2005, a criação do Instituto Educar, uma escola do campo fruto da conquista dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, durante uma caminhada de luta pela reforma agrária, priorizando as mudanças estruturais na organização e nas relações sociais no campo.

De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo, vista a partir da sua constituição histórica, se efetivou mediante lutas sociais que buscavam os direitos da população do campo. Além do mais, foi se construindo por meio da pressão social de povos que se preocupavam com a consolidação de políticas públicas de caráter coletivo que visassem à estruturação de uma educação *dos* camponeses e não apenas *para* os camponeses. Ainda, a autora destaca que a Educação do Campo prioriza a diversidade humana em suas dimensões históricas, políticas e sociais, concebendo o sujeito como protagonista principal de sua formação. A escola, nessa

⁴ Esses dados estão disponíveis publicamente no site do Incra, no item Pronera - Educação <http://www.incra.gov.br/educacao_pronera>.

perspectiva, é objeto central de constantes reflexões, sendo os educadores fundamentais na formulação pedagógica. Conforme o Decreto nº. 7.352/10, são princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, s/p).

Uma educação que se compromete com a população do campo, empenha-se em fomentar discussões sobre aspectos trabalhistas e aspectos educacionais, cujo entendimento não gira em torno de uma preparação para o mercado de trabalho, mas sim, de uma preparação para a vida. O compromisso é pensar o trabalho como *locus* de formação humana, tendo em vista o educando em interação com as relações sociais, culturais e políticas. Trata-se de construir um processo de formação que não esteja em consonância apenas com os interesses capitalistas, mas que seja próximo da realidade das camadas populares trabalhadoras do campo (MENEZES NETO, 2009).

A questão pedagógica que se coloca para a Educação do Campo tenciona para a recuperação do vínculo entre formação humana e produção material da existência (CALDART, 2013). Nesse sentido, a intencionalidade educativa enfatiza padrões de relações sociais que não excluem os povos do campo, mas que lhes garante o direito de pensar a Pedagogia partindo das particularidades de seu contexto. Caldart (2013) coloca que pensar os vínculos diante de uma realidade específica é uma contribuição original da Educação do Campo, é analisar a relação “com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo [...]. Vida humana misturada com terra [...]. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação” (CALDART, 2013, p. 262).

Para a efetivação dos princípios pedagógicos da Educação do Campo algumas experiências vêm sendo efetivadas e se constroem percorrendo a mesma caminhada de luta por

uma educação que considere as particularidades da população camponesa. Destacam-se, nesse sentido, as seguintes organizações: as escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária, que se pautam nos estudos do MST; as CFRs; e, as Efas, que seguem os princípios europeus da Pedagogia da Alternância.

Percorremos até o momento a construção política e social que retoma o histórico de lutas e conquistas da Educação do Campo, procurando conhecer os principais marcos dessa trajetória. Localizamos nosso estudo em uma compreensão de Educação do Campo que, em permanente construção, visa ao reconhecimento das necessidades, das capacidades e dos interesses da população que vive, trabalha e sobrevive do e no campo.

Com base nas considerações destacadas até aqui, evidencia-se a necessidade de pensar alternativas educativas que correspondam com o interesse dos povos do campo. Uma das práticas educativas que se destaca nos estudos sobre Educação do Campo é a Alternância, caracterizando-se como uma organização que permite a vivência dos sujeitos intercalando tempos formativos entre a escola e a comunidade, podendo ser utilizada como uma Pedagogia em si ou como uma forma de organização metodológica. Portanto, para que seja possível compreender as possibilidades da Alternância como prática educativa, abordamos, na sequência, a sua construção histórica, bem como os seus fundamentos e princípios.

2.2 A Pedagogia da Alternância como uma modalidade à Educação do Campo

As primeiras discussões da Alternância como prática educativa no mundo emergiram no ano de 1935, na região sudeste da França (ESTEVAM, 2001; BEGNAMI, 2003; GIMONET, 2007; SOBREIRA; SILVA, 2014). Nos anos de 1930 a Europa transitava por um contexto trágico, intermediário entre as duas Guerras Mundiais, e a França, nesse cenário, buscava sua reconstrução diante das grandes perdas que levaram à destruição social e econômica do país. Um dos setores da economia francesa mais afetado foi a agricultura que, em decorrência disso, sofreu com o desinteresse do Estado, chegando a um período de grandes dificuldades. Além desses problemas, a educação na França estava voltada aos contextos urbanos, e o ensino para a população rural se tornava inacessível. Os indivíduos que desejavam estudar precisavam abandonar suas casas e, tendo em vista que a sobrevivência das famílias dependia da agricultura, mudar-se para a cidade significava a perda de uma mão de obra fundamental (ESTEVAM, 2001).

Begnami (2003) refere que na França pós Primeira Guerra Mundial enfrentava-se uma crise de grande êxodo rural, os jovens que escolhiam ficar no campo não possuíam formação

adequada e aqueles que optavam por estudar deixavam suas propriedades para morar nas cidades. O sistema educacional da França não estava abrangendo as necessidades do meio rural, razão pela qual, moradores rurais franceses, insatisfeitos com essa situação, se uniram e iniciaram um movimento em busca de uma educação que considerasse os ideais do campo.

O agricultor Jean Peyrat foi um dos pioneiros na luta camponesa na França que, depois de se decepcionar ao ver seu filho Ives abandonar os estudos ao não se adaptar à escola urbana optando apenas pelo trabalho no campo, procura o Padre Granereau, amigo de movimento social, para expor suas angústias diante da situação dos povos rurais. Ambos, o agricultor e o padre, passam a reunir os povos rurais difundindo uma idealização de escola alternativa do campo. Os pioneiros rapidamente ganharam a adesão do povo, que se juntou na luta por uma formação integral, humanista e profissional direcionada ao campo (BEGNAMI, 2003).

O grupo de agricultores franceses buscava uma educação organizada, que atendesse às especificidades dos jovens, com vistas a uma formação que dialogasse com os preceitos agrícolas fundamentais para o desenvolvimento de sua região. Iniciaram com uma experiência organizada pelo Padre Granereau, que cedeu um espaço da própria paróquia para as aulas e assumiu a responsabilidade de ser o primeiro monitor. A experiência foi alcançando resultados significativos, onde alunos, famílias e comunidade assumiram juntos a tarefa de fortalecer esse processo. No ano de 1937 essa experiência se oficializou e as famílias criaram uma associação. No ano de 1941 adotaram um estatuto independente e institucionalizaram a primeira Associação *Maison Familiale de Lauzun* (Casa Familiar de Lauzun). Os resultados positivos começaram a ganhar força e a se multiplicar nacionalmente, passando a se denominar de *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural), os lugares dedicados ao ensino desses povos (BEGNAMI, 2003).

Diante da necessidade de formação dos jovens agricultores, as *Maisons* francesas buscavam ações educativas que preparassem para uma formação geral e técnica, cujo objetivo maior girava em torno da transformação de sua realidade em uma busca constante de interação entre ação e reflexão. Decorre a partir desse histórico um longo processo de progressos e retrocessos, uma caminhada de superação que nunca se findou, mas que, baseada em atender às necessidades do povo rural, se reconstruiu conforme as exigências da sociedade.

É importante ressaltarmos que a construção pedagógica da Alternância não se baseou em métodos ou teorias já concretizadas, mas sobretudo pautou-se nos interesses dos agricultores e foi se constituindo conforme os resultados das primeiras experiências. Assim, foi um processo mediante o qual os alunos, famílias e comunidades foram porta-vozes que

perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções [...] inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez engajada na ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso [...] extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimentos [...] para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder às necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural (GIMONET, 2007, p. 27).

Dessa forma, a experiência pedagógica alternante foi aos poucos logrando êxitos e se multiplicando pelo mundo. No caso do Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu primeiramente no ano de 1969, no Espírito Santo e, após essa data, percorreu um longo caminho até ser reconhecida e efetivada em diversas experiências educativas do campo. Esse primeiro movimento foi influenciado por um padre vindo da Itália para atuar em uma região de descendentes italianos, ao perceber que essa região poderia se adaptar a um projeto italiano de seu conhecimento denominado Efas. Em discussão com a comunidade, criaram no ano de 1968 a primeira Efa do Brasil, no mesmo ano em que foi criado o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (Mepes), para representar os agricultores com ações na área da educação, saúde e ação comunitária. As primeiras experiências educacionais iniciaram, como já dito, no ano de 1969 e se expandiram para outros estados, o que possibilitou a criação da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab), que passou a coordenar as atividades, defendendo os interesses dos agricultores (ESTEVAM, 2001).

O sistema adotado pelas Efas brasileiras manteve o ritmo de alternância, caracterizado por uma semana na escola e uma semana na propriedade para os estudantes do ensino fundamental; e, de 15 dias na escola e 15 dias na propriedade para os estudantes do ensino médio. O principal objetivo das Efas era de atuar sobre os interesses do homem do campo e, visto que no momento de sua consolidação o estado do Espírito Santo passava por uma crise econômica e social, buscar uma elevação cultural, social e econômica do seu povo (ESTEVAM, 2001).

Nos anos de 1980 surge no Brasil uma segunda experiência, desvinculada das Efas, que visava à implementação das CFRs na região nordeste. Esse movimento contou com influência direta das *Maisons* francesas que se voltaram primeiramente a essa região devido ao forte momento educacional que estava passando com o desenvolvimento de programas realizados pela Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). No sul do Brasil, o processo de implantação das CFRs iniciou no Paraná no ano de 1987 e contou com um forte apoio do governo paranaense. A institucionalização do projeto permitiu sua rápida expansão aos outros estados do sul e culminou na criação da Associação Regional das Casas Familiares

Rurais do Sul do Brasil (Arcafar-Sul), que passou a coordenar os projetos das CFRs (ESTEVAM, 2001).

No Rio Grande do Sul a primeira experiência que tinha a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica foi no norte do estado mediante a criação da Casa Familiar Rural Santo Isidoro (CFRSI), que começou suas atividades no ano de 2002 no município de Frederico Westphalen. A CFRSI se constituiu ligada à Associação Regional das Casas Familiares do Rio Grande do Sul (Arcafar-RS) que é filiada à Arcafar-Sul. Já no ano de 2009 foi criada, na cidade de Santa Cruz do Sul, a primeira Efa no sul do Brasil, denominada Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc). Essa se constituiu ligada à Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (Agefa) que é filiada à Unefab e à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

Aos poucos as experiências em alternância foram sendo divulgadas em todo o país e ganharam ampla adesão dos movimentos sociais que lutavam pelo direito dos pequenos agricultores. O MST foi um forte precursor na luta pela educação camponesa. No processo de sua construção pedagógica constituíram a chamada Pedagogia do Movimento, que tem como um de seus pilares de sustentação a Alternância. Inspirados nas experiências produzidas em escolas do campo, o MST incorpora como preceito fundamental a integração entre escola, família, sujeito e comunidade (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2013).

A Lei 9.394/96, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda, no artigo 23, a possibilidade de a educação básica se organizar 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” (BRASIL, 1996, s/p). Mediante respaldo legal, diversas experiências vêm sendo vivenciadas no Brasil com base na Pedagogia da Alternância. Nelas, busca-se manter os objetivos fundantes da Alternância, que visam articular atividades escolares e práticas, tendo em vista a proximidade do aluno com o seu contexto. No momento, estudiosos e entidades sugerem a utilização da terminologia Ceffas ao se referirem às instituições do campo que assumem como práxis pedagógica a Alternância (TEIXEIRA; BERNARDDT; TRINDADE, 2008).

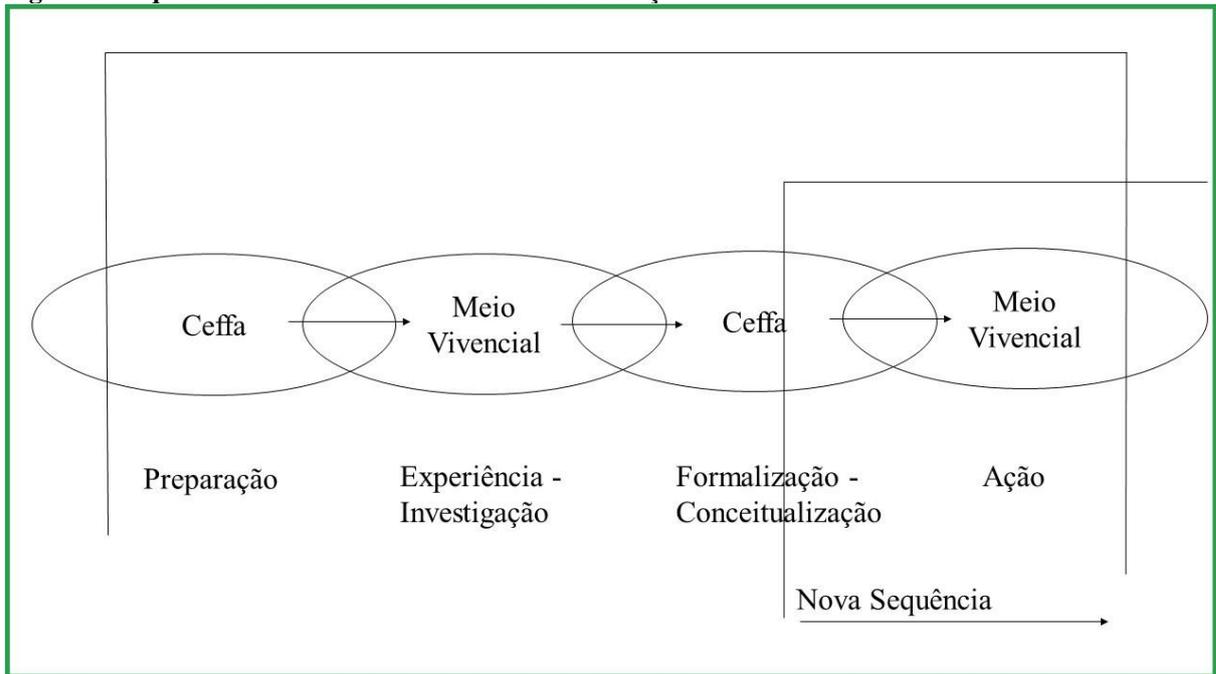
Expomos, a seguir, a caracterização da Alternância como prática pedagógica, assim como seus pressupostos, organização metodológica, finalidade, métodos e instrumentos educativos. De imediato, compreende-se que a proposta pedagógica da Alternância se elabora a partir do pressuposto ideológico de que a experiência vivida é fundamental na formação dos jovens (GIMONET, 2007). Sua metodologia se organiza de modo que o educando passe um período de contato direto com a escola e outro período de contato direto com sua comunidade.

Todas as atividades são articuladas através de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que vincula “comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola” (MARTINS, 2008, p. 67). O PPP da escola do campo é o documento que norteia as práticas pedagógicas e de gestão, cuja construção simboliza a identidade da escola camponesa.

Como metodologia de organização escolar, a Pedagogia da Alternância articula momentos de ensino entre atividades escolares e atividades socioprofissionais. Para compreender seus objetivos, as disciplinas escolares abrangem temáticas voltadas às necessidades da sociedade, relacionando a vida coletiva, o meio ambiente, a formação profissional, social, política e econômica com disciplinas básicas (TEIXEIRA; BERNARDTT; TRINDADE, 2008). As instituições de ensino que se organizam segundo o modelo da Alternância buscam introduzir em seu currículo outros saberes que estejam de acordo com o contexto em que se insere a escola, os educandos e a comunidade.

Gimonet (2007, p. 28) destaca como finalidades básicas da Alternância “a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional”, fundamentalmente comprometidas com o desenvolvimento da comunidade onde está inserido o Ceffa. Desse modo, as práticas pedagógicas se comprometem com o educando, oferecendo-lhes subsídios para que articulem teoria, técnica e prática, com vista à formação global do indivíduo, preparando-o para o acesso a programas, empregos ou para prosseguir nos estudos.

Os princípios norteadores da alternância pedagógica se comprometem com a primazia da experiência. Segundo Gimonet (2007), os saberes devem percorrer a vida e a escola, articulando-se entre espaços de formação que ocorrem em um processo de três tempos: 1) o meio familiar e profissional, que permite a socialização e a observação; 2) o Ceffa que possibilita a formalização e estruturação dos saberes teóricos e formais; e, 3) o meio em que serão aplicados os saberes a partir de experimentações. O autor destaca, conforme demonstra-se na Figura 1, que esses três tempos estão vinculados e sua sequência caracteriza a unidade de formação da Pedagogia da Alternância. Desde sua chegada ao Ceffa o educando transita entre os três tempos, socializando e investigando no meio vivencial, formalizando os saberes no Ceffa e aplicando-os posteriormente, sendo que esse processo é contínuo e tem como propósito viabilizar ao educando a ligação e interação entre os dois espaços, o meio vivencial e o Ceffa.

Figura 2: Sequência de alternância ou unidade de formação

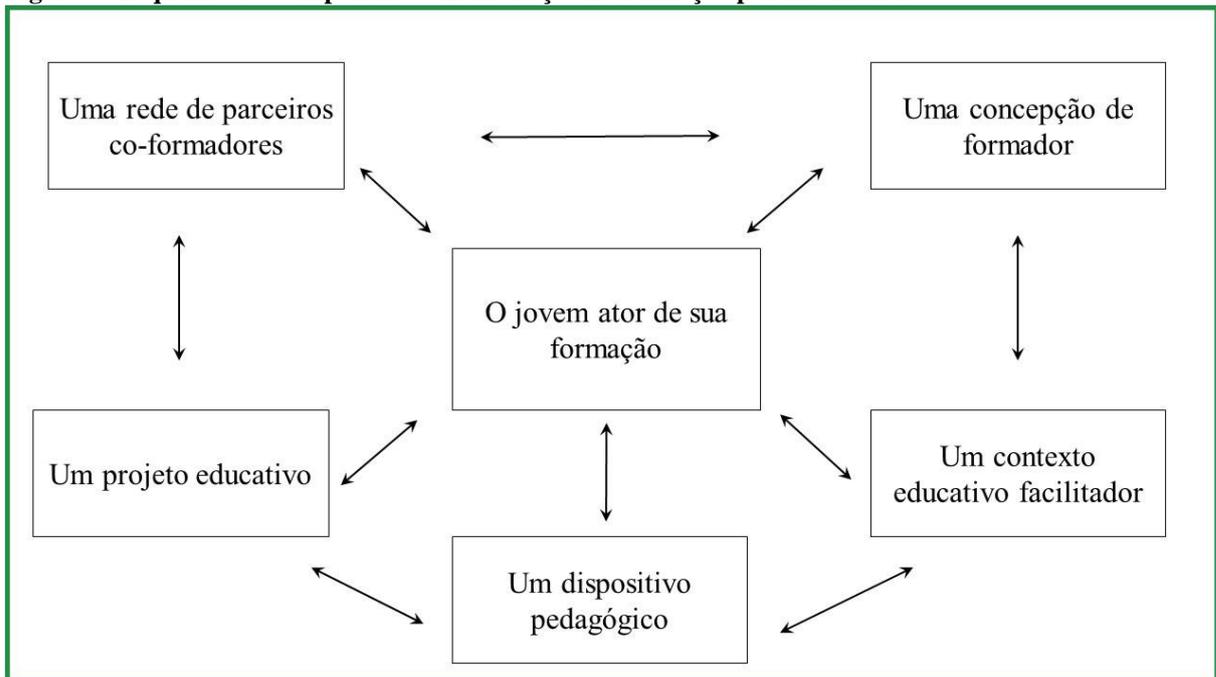
Fonte: Adaptado de Gimonet (2007, p. 30).

Conforme demonstra Gimonet (2007), o primeiro contato do educando com o Ceffa ocorre em um momento de preparação, no qual o educando passa dias vivenciando as rotinas e adaptando-se a esse novo meio. A fase preparatória visa mostrar aos sujeitos os princípios, os objetivos e os fundamentos pedagógicos da alternância para que, assim, optem conscientemente sobre sua permanência ou não nesse processo formativo. Além do mais, a fase preparatória possibilita uma aproximação inicial com o Ceffa, dando início à sequência de alternância entre momentos no meio vivencial e momentos no Centro, intercalando-se as vivências com as comunidades e com as famílias. Essas servem, primeiramente, para investigar e observar os saberes experienciais que, após as vivências diretas nos centros de formação, permitem a estruturação e a formalização dos saberes teóricos, servem também para aplicar os saberes.

Seguindo essa concepção, a articulação entre a teoria e a prática se efetiva em espaços que alternam entre a escola e a propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social vinculado ao educando. As atividades devem primar por uma formação contínua de ligação entre os três tempos - família, instituição e comunidade -, obedecendo a um princípio formativo integral do sujeito. Isso, tendo em vista a exigência profissional, humana e social. Todos os envolvidos - educandos, educadores, famílias e comunidade -, tornam-se co-formadores, de modo que, mediante os princípios de cooperação e ação, os saberes são compartilhados e o educando tem autonomia na construção de sua formação (GIMONET, 2007).

Para Gimonet (1998), a perspectiva da formação por Alternância eleva o educando ao centro do debate, sendo considerado como um adulto alternante, ator de sua própria formação. Conforme demonstra a Figura 2, o autor destaca seis componentes que estão em constante interação com o jovem alternante que busca envolver-se com o lugar de sua experiência, com os sistemas de gestão e operação pedagógicos, com as ações de formação do projeto educativo, com todos os parceiros dos tempos de formação e com a rede de formadores do conjunto.

Figura 3: Esquema dos componentes em interação na formação por Alternância



Fonte: Adaptado de Gimonet (1998, p. 02).

Os métodos e os instrumentos pedagógicos são sistematizados segundo as condições objetivas encontradas em cada momento enfrentado pelas instituições e conforme cada turma de educandos. Com vista ao permanente movimento da formação humana, a metodologia está em constante construção e faz parte da prática dos educandos e educadores envolvidos no processo da Alternância. Tais proposições evidenciam que a Pedagogia da Alternância não consiste apenas em um método pedagógico que altera TE e TC. Essa é uma condição necessária para a efetivação desse método, mas não única. Essa metodologia de organização enfatiza o processo de aprendizagem centrado em um educando em ação na interação com sua família, sua comunidade e sua instituição.

Os estudos apresentados por Gimonet (1998, 2007) destacam a Pedagogia da Alternância como um construto pedagógico completo, identificando suas finalidades, objetivos e instrumentos. Essa arquitetura pedagógica é encontrada nos Ceffas, que seguem todas as

definições e propostas do método. No entanto, atualmente, os princípios da Alternância como prática educativa podem ser encontrados não apenas como uma pedagogia em si, mas também como um modelo organizativo em interlocução com outras metodologias. É o caso das escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária, que seguem os princípios educativos pautados pelo MST.

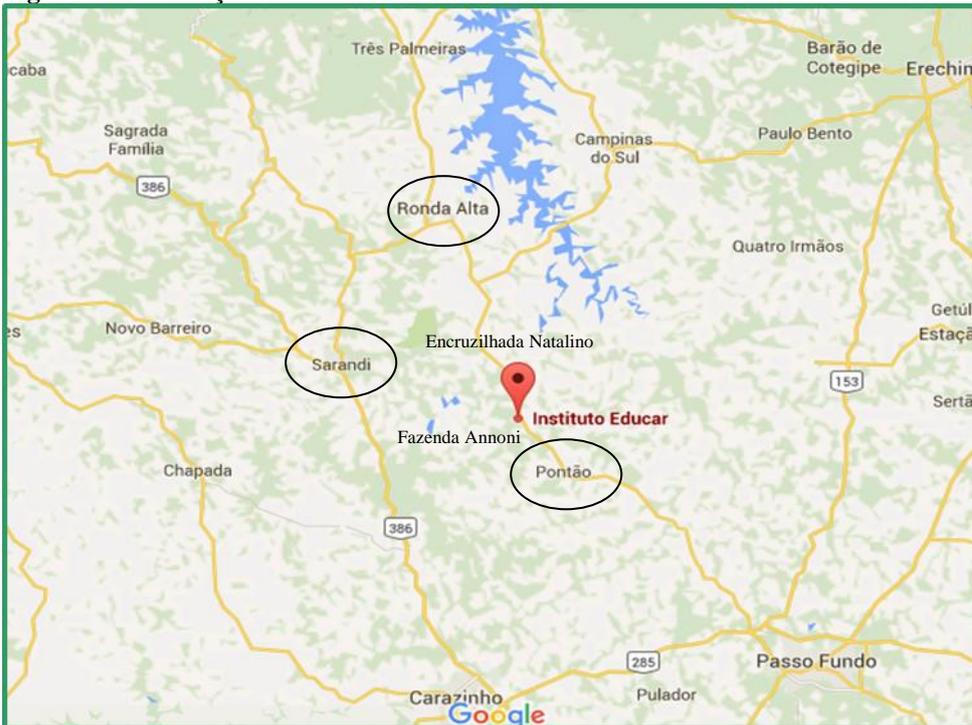
Após o reconhecimento de algumas especificidades da Pedagogia da Alternância, compreendendo sua construção histórica e social, prosseguimos nosso estudo com vistas a compreender a Alternância como uma organização metodológica educativa. Levando em consideração que nosso campo investigativo é uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária, o Instituto Educar, se faz necessário identificar como a prática alternante se efetiva nesse espaço. Entretanto, salientamos que as práticas alternantes, mesmo não se solidificando como uma pedagogia, buscam manter o objetivo norteador da mesma, proporcionando, assim, aos povos do campo, uma educação que condiz com suas necessidades, possibilitando ao sujeito estudante um contato direto com o seu meio.

Entendemos ser pertinente justificar a necessidade de compreender o contexto mais amplo para, posteriormente, chegar ao foco investigativo, visto que, uma visão abrangente contribui para identificar e analisar as particularidades de um todo. Sendo assim, explanamos até o momento o entendimento sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Passamos agora para uma visão específica sobre o campo investigativo, buscando detalhar seu histórico e sua organização metodológica atual.

2.3 O Instituto Educar: uma conquista dos trabalhadores rurais

O processo de constituição do Instituto Educar se efetivou diante de um contexto histórico de ocupações, embates, lutas e conquistas resultantes dos conflitos por terra enfrentados por trabalhadores rurais. O mesmo está localizado em um assentamento no norte do estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte de uma rota de luta pela terra, se aproximando dos municípios de Pontão, Ronda Alta e Sarandi, conforme mostra-se à Figura 4.

Figura 4: Localização da área do Instituto Educar



Fonte: Adaptado pela autora do Google Maps, 2016.

Segundo Benincá (2016), foi nessa região, altamente agrícola, que em 1981 surgiu o acampamento dos “Sem-Terra”, com mais de 600 famílias alojadas ao longo da estrada, provindas de diversos municípios da região, descendentes de imigrantes europeus e de caboclos. A região ficou reconhecida pela expressão das lutas de classe, os povos atingidos pela ação dos acampamentos, “conseguiram operar a transformação de sua concepção de mundo, depositaram sua fé noutra filosofia de ação: a filosofia de transformação da atual estrutura social” (BENINCÁ, 2016, p. 200).

Após anos, uma das consequências da luta consciente dos pequenos agricultores nessa região foi a constituição do Instituto Educar. Fundado no mês de janeiro do ano de 2005, o Instituto Educar - mostrado às Figuras 5 e 6 - se estabeleceu mediante uma parceria com o IFRS (Campus Sertão) e o Pronera, e vem atuando há mais de dez anos na formação de jovens e adultos que pertencem a acampamentos, assentamentos, reassentamentos e a movimentos sociais.

Figura 5: Vista frontal do Instituto Educar



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Figura 6: Área externa do Instituto Educar



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2016.

O IFRS - Campus Sertão - está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, e iniciou sua trajetória em 1957 com a criação da Escola Agrícola de Passo Fundo. O IFRS - Campus Sertão - focaliza suas atividades no contexto rural e se preocupa com o desenvolvimento socioeconômico regional com predomínio da agricultura familiar. A parceria com o polo do Instituto Educar se justifica pela crença na necessidade de potencializar os saberes das agricultoras e agricultores viabilizando o acesso aos conhecimentos sobre agroecologia, manejo sustentável e soberania alimentar, sem dependência de produtos que desequilibram o meio ambiente. Cabe então, ao referido IFRS, realizar a seleção e a certificação dos educandos, ao passo que ao Educar se reserva total autonomia sobre as instâncias da escola, se responsabilizando pela organização pedagógica, seleção de educadores, manutenção da estrutura física e organizativa (INSTITUTO EDUCAR, 2012).

Segundo consta no PPP (INSTITUTO EDUCAR, 2012), o Instituto Educar se compromete com a formação profissional do homem do campo, com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, pautando-se nos seguintes objetivos:

- a) Promover a ação de capacitação de agricultores assentados e acampados nas áreas de Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas mais diversas áreas do conhecimento técnico científico;
- b) Propiciar o acesso à escolarização em todos os níveis, elevando o grau de escolarização dos povos do campo;
- c) estimular desenvolvimento rural e a melhoria de vida do homem e da mulher do campo, da infância a velhice e de suas comunidades;
- d) Atuar na defesa, prevenção e conservação do meio ambiente, incentivar a agroecologia e promover a visão sistêmica da produção e o desenvolvimento sustentável;
- e) Apoiar iniciativas relacionadas com a promoção da reforma Agrária, de um projeto popular de desenvolvimento do campo de um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida do povo no e do campo;
- f) Formar agricultores, com especialização técnica em agroecologia, que contribuam para a organização de base dos trabalhadores e a ampliação de um novo modelo de agricultura de desenvolvimento para o campo brasileiro, em vista da manutenção do homem e mulher do campo e sua qualidade de vida (INSTITUTO EDUCAR, 2012, p. 8).

O Instituto Educar oferece, atualmente, dois cursos, sendo um de nível médio, o curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio em parceria com o IFRS de Sertão e com o Pronera e, outro, em nível pós-médio, o curso superior em Agronomia com Ênfase em Agroecologia em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul e o Pronera. Em um contato realizado com a secretaria pedagógica do Instituto Educar, no mês de maio de 2016, obteve-se dados de que contavam com um total de 103

educandos cursando o superior em Agronomia, sendo 46 em uma turma e 57 em outra. Já o curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio contava com um total de 53 educandos, divididos em duas turmas, uma nomeada de Médio 6 com 30 alunos e a outra chamada de Médio 7 com um total de 23 educandos. Passamos, na sequência, à caracterização do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar, visto que esse é o curso frequentado pelos sujeitos da presente pesquisa.

2.3.1 Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar

O Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar se organiza sob o regime da alternância, sendo dividido em sete etapas, cada uma composta por um TE e um TC, exceto a última etapa composta apenas de TE. O total de 4.400 horas é distribuído em 3.360 horas de TE, 680 horas de TC e 360 horas de estágio supervisionado. A carga horária destinada ao TE é desenvolvida mediante atividades que ocorrem na permanência do educando na escola, já no TC a carga horária é destinada à realização de atividades práticas orientadas pelos educadores e executadas pelos educandos em suas comunidades de origem (INSTITUTO EDUCAR, 2012).

Na matriz curricular os componentes estão organizados em quatro módulos, ou seja, em quatro áreas do conhecimento que agregam um conjunto de componentes curriculares, que são os seguintes: 1) Módulo de Formação Geral (Português, Literatura, Espanhol, Educação Física, Artes, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Informática); 2) Módulo de Desenvolvimento Rural Sustentável (princípios e fundamentos em agroecologia, ecologia, administração e gestão, metodologia do trabalho científico, tecnologia e processamento de alimentos, topografia e irrigação, construções rurais, manejo ecológico dos solos, cooperação agrícola, máquinas agrícolas); 3) Módulo de Cultivo Vegetal (olericultura, fruticultura, sistemas agroflorestais, plantas forrageiras, cultivos agroecológicos); e, 4) Módulo de Criação Animal (etologia, melhoramento animal, anatomia e fisiologia animal, nutrição animal, produção de leite à base de pasto em Pastoreiro Racional Voisin (PRV), criação e sanidade animal). A carga horária destinada a cada módulo segue conforme descrito no Quadro 1 (INSTITUTO EDUCAR, 2012).

Quadro 1: Quadro geral de carga horária do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar

Modulo	Tempo escola (hs)	Tempo Comunidade (hs)	Carga horaria total (hs)
Formação Geral	2100	313	2413
Desenvolvimento Rural Sustentável	582	170	752
Cultivo Vegetal	292	84	376
Criação Animal	386	113	499
Total de horas	3360	680	4040
Estágio supervisionado		360	360
Carga horária total do curso			4400

Fonte: PPP do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio (INSTITUTO EDUCAR, 2012, p. 24).

O processo avaliativo dos educandos é estruturado de forma ampla, contínua, gradual, cumulativa e cooperativa, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos, levando em consideração a preponderância dos aspectos qualitativos. Para a verificação do rendimento escolar é preciso considerar o domínio de conteúdos, as habilidades, as atitudes e os hábitos de cada educando. Assim compreendido, tal processo é realizado de forma diversificada, conforme proposta estabelecida pelo Instituto Educar em consonância com as demandas de cada disciplina. São previstas provas escritas ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas, dentre outras possibilidades que ficam a critério de cada educador (INSTITUTO EDUCAR, 2012).

2.3.2 A especificidade organizativa do Instituto Educar

O Instituto Educar segue metodologias específicas, conforme já descrito anteriormente e apontado no PPP, que podem ser articuladas de acordo com as demandas locais, procurando sintonizar as práticas pedagógicas com os movimentos sociais representados pelos educandos e suas famílias. O referido educandário adota métodos pedagógicos eleitos como fundamentais para famílias, assentamentos e instituição. Por isso, descrever sua metodologia pautando-se apenas em uma forma específica de pedagogia se torna inviável, devido às diversas articulações existentes para movimentar uma formação participativa, de acordo com as especificidades de cada sujeito que passar por esse ambiente.

Tendo em vista que o método pedagógico do Instituto não é dogmatizado, pois continua em permanente mudança seguindo as transições de pessoal, políticas e sociais, estabelecemos um vínculo com a equipe pedagógica e de coordenação que nos apoiou para a descrição da metodologia que se constitui, neste momento, como guia das práticas pedagógicas

estabelecidas. Em uma inserção exploratória realizada no campo de estudo fomos recepcionados por três principais lideranças do Instituto Educar⁵, que são: 1) Salete Campigotto, pedagoga, educadora e coordenadora pedagógica do Instituto Educar, assentada do MST e dirigente executiva regional do MST; 2) Flávia Flores, estudante de Medicina Veterinária, secretária e acompanhante pedagógica do Instituto Educar, membro do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e do MST; e, 3) Daniel Bosa da Silva, educando do Instituto Educar, acampado e dirigente estadual da juventude do MST.

Segundo esses colaboradores, com quem travamos esse diálogo inicial, o Instituto Educar foi uma conquista dos trabalhadores rurais que buscavam uma educação digna a seus povos. Como um feito recente, de apenas 11 anos, as diretrizes organizativas do Instituto Educar se apoiaram em experiências de outras escolas já estabelecidas há mais tempo, que demonstravam frutos significativos nos assentamentos. Segundo a manifestação de Flávia Flores, todos os sujeitos envolvidos com o Instituto Educar são multiplicadores capazes de colaborar com o processo de formação de todos os membros do coletivo. Ainda, destaca que as ações realizadas nesse contexto são avaliadas em reuniões semanais, sendo que, quinzenalmente, ocorre o que chamam de *leitura do processo*, que são encontros de coordenadores pedagógicos e de turma, organizados para refletir sobre os processos metodológicos realizados no Instituto Educar.

A inserção exploratória no campo investigado nos proporcionou uma percepção sobre as singularidades educativas propostas pelo Instituto Educar. Percebemos, de fato, que as metodologias adotadas na instituição não são cópias de manuais e, tampouco, estão fielmente descritas em livros e periódicos. Mediante a informação oferecida pelos representantes Daniel Bosa da Silva, Flávia Flores e Salete Campigotto, de que não há uma proposta pedagógica institucionalizada pelo Instituto Educar⁶, baseamos a contextualização e descrição do campo investigado nas condições práticas do educandário, nas percepções colhidas com a inserção exploratória no campo e nas orientações do método pedagógico do Instituto de Educação Josué

⁵ O contato inicial se realizou mediante diálogos assistemáticos, ocorridos com a inserção da pesquisadora no campo de estudo, o Instituto Educar, com a finalidade de realizar um estudo exploratório. Os diálogos com a equipe ocorreram, ainda, mediante diversos meios de comunicação como conversas presenciais, contatos por e-mail e telefônicos, todos registrados em notas de campo.

⁶ Percebemos durante as inserções no campo investigado que há um intenso movimento de consolidação de uma proposta pedagógica própria do Instituto Educar, que ocorre mediante constantes diálogos entre representantes do MST, representantes do Educar e representantes da comunidade. Há uma expressiva preocupação com o processo, visto que deve ocorrer mediante a concordância de todos os sujeitos envolvidos e, por isso, se constrói lentamente na medida em que é colocado em reflexão nos diversos coletivos.

de Castro, sistematizadas pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra)⁷.

O Instituto Educar se organiza mediante instâncias representativas, como uma forma estratégica de manter a organização e o funcionamento da Escola. Educandos, educadores, funcionários e todos que convivem nesse ambiente, são inseridos em algum núcleo, respondem e se articulam nessa coletividade. A coletividade primária é denominada de NB, que assume a função de “ser a instância de base do processo de gestão (da escola e do MST), fazer a formação político-ideológica, implementar as tarefas determinadas pelas coletividades maiores” (ITERRA, 2004, p. 46). A divisão dos núcleos busca integrar todos os educandos, para isso segue alguns critérios como: cada NB deve contar com a participação de uma representatividade feminina; os educandos oriundos da mesma localidade são distribuídos em diferentes núcleos; os educandos de mesmo movimento são divididos para que cada núcleo conte com uma representatividade quando possível.

2.3.3 Os elementos do método pedagógico do Instituto Educar

O Instituto Educar defende uma metodologia pensada pela coletividade, por acreditar em uma educação para todos e todas, uma educação das pessoas inseridas em um conjunto maior. De acordo com o documento sistematizado pelo Itterra (2004), o processo formativo não ocorre individualmente e, nesse sentido, a ênfase do ambiente educativo está vinculada a todos os espaços de experiência do educando e do coletivo, não apenas à sala de aula, mas ao “que acontece na vida do Instituto, dentro e fora dele, desde que tenha sido planejado para permitir uma nova interação educativa” (ITERRA, 2004, p. 52).

Os processos educativos do Instituto Educar são realizados pelos sujeitos que fazem parte desse coletivo. Nesse contexto, a organização ocorre mediante um regime de alternância, no qual cada turma percorre um ritmo intercalando períodos entre TE, de maior influência da escola e TC, de maior influência da comunidade.

O TE ocorre no Instituto Educar, no momento em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, oficinas, atividades de campo, capacitações técnicas, dentre outras atividades. A recorrência dos dias é determinada conforme cada turma, normalmente, são 90 dias consecutivos em que os alunos vivenciam diariamente processos coletivos de ensino. Nesse período os alunos ficam alojados na escola, divididos em quartos femininos e masculinos e

⁷ Segundo relatos dos colaboradores, percebemos na inserção exploratória que as sistematizações descritas pelo Itterra contribuem para orientar as atividades efetivadas no Instituto Educar.

assumem total responsabilidade pela organização do ambiente. As atividades são mantidas diante de uma disciplina organizativa, em que cada educando fica responsável, junto com o seu coletivo, por manter a ordem de determinado setor⁸.

Durante o TE, os horários são definidos semanalmente, podendo ocorrer aula nos três turnos e também nos finais de semana. Não há uma carga diária pré-estabelecida, os dias se efetivam no decorrer de tempos educativos, que são momentos onde os alunos se voltam à determinada tarefa. Os tempos educativos visam à organização e à auto-organização dos educandos, como forma de buscar alcançar os objetivos almejados. Podemos descrever os seguintes tempos para esse período: tempo aula, tempo trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo núcleo de base (NB), tempo verificação de leitura (VL) (ITERRA, 2004), alguns dos quais são ilustrados na Figura 7.

Figura 7: Educandos no TE



Fonte: Página do Instituto Educar em Rede Social, 2016.

Normalmente, o dia inicia com o café da manhã às 06h30min, sendo que até às 07h30min deve ocorrer a limpeza do refeitório, a organização dos quartos e a higiene pessoal de cada um. Às 07h40min começa a motivação, momento no qual todos os alunos se encontram para iniciar o dia cantando o hino do MST, com palavras de ordem e com a mística, em que alguns alunos (cada dia um grupo diferente) ficam responsáveis por realizar uma reflexão - podendo ser sobre questões políticas, sociais ou culturais atuais, em memória a grandes personagens, ou de alerta a situações de indisciplina. Também nesse momento são referidos em

⁸ As atividades organizativas abrangem toda a estrutura do Instituto Educar, podemos citar algumas ações principais, tais como: limpeza do refeitório, limpeza das salas de aula, limpeza do jardim, organização geral, trabalhos do campo, organização dos lanches e almoços, lavagem de louças e utensílios utilizados.

voz alta os acontecimentos do dia anterior e as principais notícias. As aulas iniciam às 8h e se estendem até às 12h, retornando das 14h às 17h, com intervalos para almoço e lanches. Podem ser intercalados com o tempo aula, tempos educativos de leitura, oficina e estudo.

Como uma continuidade do TE ocorre o TC, período em que os alunos retornam aos seus assentamentos ou aos seus movimentos para não se distanciar dos vínculos com a comunidade. Da mesma forma que o TE, o TC ocorre em um período consecutivo, normalmente de 90 dias, em que o educando vai experimentar, socializar, pesquisar e exercitar a liderança. Em cada TC o Instituto Educar orienta atividades específicas a serem realizadas, que visam dar continuidade ao processo formativo de cada educando. Os tempos educativos no TC dividem-se em: tempo trabalho, tempo leitura e estudo, tempo formatura, tempo NB, tempo reflexão escrita, tempo notícias e tempo cultura. Nesse momento as maiores influências são dos familiares e dos movimentos sociais.

O Instituto Educar estabelece, para cada etapa, algumas “situações de aprendizagem” para serem desenvolvidas no decorrer do curso, são outras possibilidades, além dos tempos educativos, que devem ser organizadas, planejadas e preparadas em conjunto. São consideradas situações de aprendizagens: seminário de crítica e autocrítica; trabalho voluntário; contribuição ao Instituto; participação em eventos; viagens de estudo ou visitas educativas; semana dos clássicos; seminários; mostra cultural. As situações de aprendizagem contemplam os objetivos e as demandas de cada turma, e se efetivam ao cumprir uma intencionalidade pedagógica que leve em conta o processo educativo em andamento.

Diante do exposto podemos perceber que o princípio educativo do Instituto Educar compreende o educando como um sujeito que protagoniza o seu processo formativo. A alternância, os tempos educativos e as situações de aprendizagem, atuam como pilares metodológicos que contribuem para que o educando exerça esse protagonismo em seus processos de aprendizagem. Para que possamos compreender como ocorre a ação do educando nesse contexto, descrevemos, na sequência, duas estratégias, o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, desenvolvidas no contexto de organização metodológica alternante. A escolha por essas dinâmicas se deu, em nossa visão, em função de corresponderem com o objetivo deste estudo, que busca compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante, pensados em uma Educação do Campo, potencializam processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo.

2.3.4 A ação do educando no Instituto Educar: Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita

O presente trabalho está ambientado em um contexto de Educação do Campo que segue uma proposta metodológica apoiada em princípios da Pedagogia da Alternância. Embora o Instituto Educar não assuma todas as premissas pedagógicas estabelecidas pela Pedagogia da Alternância, lança mão de alguns instrumentos que se aproximam dessas propostas. Nesse cenário educativo segue-se a proposição alternante que prioriza a ação do educando diante de seu processo de aprender. Assim, o sujeito é visto como um ser ativo que se apropria de seus próprios movimentos, quer sejam individuais ou coletivos.

As lideranças do processo educativo do Instituto Educar, como Daniel Bosa da Silva e Flávia Flores, referem em diversas falas a compreensão de que todos os participantes do processo pedagógico, em especial os educandos, são sujeitos que participam ativamente podendo multiplicar saberes, ensinar e aprender no coletivo. Gimonet (1998) afirma que um princípio da formação por alternância é elevar o educando ao centro do debate, considerando-o como um adulto alternante e ator de sua própria formação, que está em interação com o seu meio. Essa compreensão fica explícita notadamente em dois momentos que ocorrem no Instituto Educar e que fazem parte do processo educativo naquele ambiente, a saber, o Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica.

Na Pedagogia da Alternância um dos principais pilares instrumentais é o caderno da alternância – *caheirs de l'exploitation familiale*, em sua tradução exata “caderno da exploração familiar”, instrumento no qual o jovem anota inquietações enfrentadas durante o período que está em sua propriedade, como forma de expressar interrogações que servirão de diálogo entre pais, filhos e pessoas próximas. A consequência direta do caderno de alternância gera outro instrumento, conhecido como plano de estudo – *Le plan d'étude*. As observações anotadas geram questões que devem ser abordadas em sua permanência na escola, desse modo, o educando parte da experiência vivida para a compreensão teórica (ESTEVAM, 2001).

Nos Ceffas brasileiros é possível identificar como instrumento básico da Pedagogia da Alternância o Caderno de Vida ou Caderno da Realidade, caracterizado como uma atividade que possibilita viver a alternância ao estabelecer um elo entre experiência escolar, familiar, social e profissional. Com os mesmos preceitos franceses, a ferramenta é considerada como um artefato essencial ao alternante e aos co-formadores que podem interpelar saberes práticos e teóricos e refletir criticamente sobre a vida da comunidade. Os efeitos do Caderno da Realidade, segundo Gimonet (2007), podem ser múltiplos, entre os quais se destacam as possibilidades de

articulação dos espaços-tempos da formação; exploração do meio de vida; diálogo, confrontação e expressão; formação geral; e, ainda, preparação para uma formação permanente.

No Instituto Educar, um dos tempos educativos denominado Reflexão Escrita se aproxima dos objetivos do Caderno de Vida ou Caderno da Realidade propostos pela Pedagogia da Alternância. O Tempo Reflexão Escrita consiste em um momento diário, em que os educandos refletem sobre os acontecimentos do seu dia, cujos pensamentos devem ser descritos no Caderno de Reflexão. Segundo as descrições de Daniel Bosa da Silva e Flávia Flores, esse tempo se caracteriza como um momento diário em que cada educando interrompe suas atividades para pensar sobre os processos ocorridos naquele dia e registrá-los no Caderno de Reflexão. Os registros devem ocorrer de segunda à sábado, mas também podem se estender aos domingos, por iniciativa pessoal. Essa escrita é realizada em cadernos específicos e individuais, os quais são recolhidos semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, pelo acompanhante da turma. Esse acompanhante, geralmente é um educando que cursa um nível mais elevado e que se compromete na condução da turma, realizada conforme seus princípios pessoais. No caso do Caderno de Reflexão, o acompanhante da turma assume o compromisso com a leitura ética dos registros, podendo realizar eventuais correções ortográficas, movimentar ações que venham a contribuir na resolução de conflitos e deixar um comentário de motivação a cada educando.

Segundo o Iterra (2004, p.58), o Tempo de Reflexão Escrita se caracteriza por instantes de “retomada de um período do andamento (movimento do processo), em vista do estranhamento das vivências, da percepção, dos aprendizados (em todos os demais momentos) e do registro da sua reflexão sobre o andamento do processo educativo vivenciado”. Na concepção educativa assumida pelo Instituto Educar, escrever contribui para que os educandos explicitem seus sentimentos com relação às suas aprendizagens em todos os sentidos, analisem a escola, os colegas, os coletivos, as aulas. Ainda, os conteúdos, os educadores, o ambiente físico, enfim, a escrita possibilita que façam uma reflexão sobre esses e outros aspectos do contexto escolar. No TC esse processo de reflexão também é imprescindível, para que analisem a comunidade, as organizações, os processos familiares, os coletivos dos movimentos sociais. Em um processo formativo que concebe os educandos como sujeitos ativos, espera-se deles o protagonismo e a reflexão acerca de suas práticas cotidianas e de suas aprendizagens.

O outro momento denominado como uma situação de aprendizagem que contribui profundamente para a reflexão do educando sobre seu papel como sujeito ativo na construção do conhecimento, é o de Seminário de Crítica e Autocrítica. Segundo o Iterra (2004, p.60), são

espaços que se reservam para a “crítica coletiva e autocrítica pessoal que exige uma ‘revisão’ da vida e da prática de cada um dos integrantes do processo”.

No Instituto Educar os Seminários de Crítica e Autocrítica ocorrem por NB, priorizando sua realização na metade de cada etapa, para que os educandos tenham oportunidade de protagonizar mudanças até o final das mesmas. Cada NB organiza o encontro, onde todos devem estar presentes, momento em que cada educando pontua oralmente situações dos colegas, com o objetivo de mostrar-lhes ações a serem repensadas, as críticas devem estar pautadas em situações cotidianas, pensando na coletividade. Todos os educandos criticam construtivamente a todos, além disso, cada um deve realizar sua própria crítica, partindo do que os outros falaram no momento.

Em nossa compreensão, tanto o Tempo Reflexão Escrita, quanto o Seminário de Crítica e Autocrítica, são processos construtivos da formação nesse ambiente, que conduzem o educando como sujeito ativo, protagonista do seu próprio aprender e corresponsável pelo ambiente coletivo de aprendizagem. Esses encaminhamentos propiciam que o educando esteja em análise diária de si próprio, dos coletivos e de todo o ambiente educacional, possibilitando, assim, pensar sobre como as situações estão ocorrendo e o que está acontecendo em cada tempo educacional. Ainda, permitem ao educando pensar por que e quando algumas atividades funcionam e outras não, e conduzem os mesmos a processos construtivos de relação diária com o aprender, com o relacionar e com o saber.

Analisando-se as duas estratégias a que nos propomos investigar, percebemos que elas alicerçam uma Educação do Campo pensada diante das necessidades e da cultura de sua população, e que se organiza metodologicamente mediante a alternância de tempos e espaços formativos visando uma formação integral do sujeito entre as vivências escolares e comunitárias. Diante da conjuntura exposta nessa seção, entendemos que nosso campo de investigação favorece, em seu processo formativo, possibilidades de interlocuções entre os saberes, aliando o conhecimento familiar, social, cultural e teórico acadêmico aos saberes resultantes das vivências do educando nesse contexto.

Assim compreendendo, partimos do pressuposto de que essa proposta organizacional metodológica alternante potencializa a mobilização de pensamentos metacognitivos e de estratégias de autorregulação, acionando as capacidades de o educando planejar e monitorar seu processo formativo. Como já apresentado no capítulo introdutório, as duas principais questões que balizam a problemática desta pesquisa são: Que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Mediante quais condições as

estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante - Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, entre outras - potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo? Diante de tais indagações, apresentamos na sequência a fundamentação teórica que contribui para a aproximação de respostas às indagações deste estudo.

3 BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO E A MEMÓRIA DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Uma pesquisa em educação requer a compreensão de um campo diante do qual se articulam diversos saberes. Pensando a educação na perspectiva de Charlot (2006, p. 15), como um processo triplo de “humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação”, sabemos que esse triplo desenvolvimento não ocorre de forma homogênea, mas que se constitui diante de uma diversidade de encontros. A proximidade com esses encontros se efetiva quando, segundo o referido autor, relacionamos os avanços das pesquisas em educação progredindo diante dos seus pontos de partida e sua memória. Ou seja, levamos em consideração estudos precedentes demonstrando um cuidado com o triplo processo educacional.

Reconhecendo que o cenário de Educação do Campo, com enfoque para a organização metodológica alternante, tal como é desenvolvido no Instituto Educar, envolve diversos saberes, que articulam questões preocupadas com o humanizar, o socializar culturalmente, o singularizar e o subjetivar. Assim, buscamos em nossa caminhada encontros com pares que também se debruçaram sobre a problemática da Pedagogia da Alternância e, ainda, com teóricos que disponibilizam seus estudos como pontos de partida.

Nesse sentido, descrevemos neste capítulo a fundamentação teórica, realizada em dois momentos. Inicialmente, buscando dialogar com os saberes de nossos pares realizamos uma revisão de literatura sobre as pesquisas que enfocam a Pedagogia da Alternância no Brasil. Para tal, apoiamo-nos no estudo de Teixeira, Bernardt e Trindade (2008), que analisaram as pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância realizadas nos anos de 1969 a 2006, e realizamos um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando o recorte temporal de 2007 a 2015. Encontramos, assim, 21 estudos que foram identificados, analisados e descritos conforme será apresentado.

Na sequência, buscamos na memória de teóricos que, fruto de trabalhos anteriores, puderam contribuir com a problemática deste estudo. Assim, iniciamos nosso diálogo a partir das concepções de Pozo (2002) sobre cultura e aprendizagem, visando identificar elementos do processo formativo pautado no contexto investigativo. Na sequência, dialogamos com Bruner (2001) sobre os conceitos de narrativa, externalização e andaime e com Flavell (1979) sobre metacognição, interagindo, também, com outros estudiosos do assunto, tais como Figueira (1994), Ribeiro (2003), Portilho (2004), Jou e Sperb (2006), Bustingorry e Mora (2008),

Gonçalves e Trindade (2010), Zohar e Barzilai (2013) e Rosa (2014), constituindo, assim, o referencial teórico deste estudo.

3.1 Revisão de literatura: estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil

Foi seguindo as contribuições de Charlot (2006), que iniciamos uma revisão de literatura, buscando apoio e ancoragem em estudos anteriores. Encontramos no caminho o estudo realizado por Teixeira, Bernardt e Trindade (2008), que abordam um conjunto significativo de investigações visando esboçar um “estado da arte” sobre a produção acadêmica brasileira, mapeando e analisando as pesquisas que se debruçam sobre o tema da Pedagogia da Alternância. O mapeamento dessa produção, pelos referidos autores, se efetivou através de uma busca por dissertações e teses, defendidas entre os anos de 1969 e 2006, em duas plataformas de pesquisa, sendo uma o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em espaços de programas de pós-graduação em educação; e outra a rede mundial de computadores, utilizando os descritores: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Educação do Campo e Escola Família Agrícola. Para expandir os resultados, os autores utilizaram, ainda, o recurso de consulta às referências bibliográficas das teses e dissertações analisadas, identificando estudos que apresentavam o texto completo disponível para análise.

A investigação de Teixeira, Bernardt e Trindade (2008) resultou na análise de um total de sete teses e 39 dissertações, todas defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. O estudo mais antigo encontrado foi do ano de 1977 e a partir dessa data verificou-se uma produção expressiva, mas que não se estabeleceu de forma contínua, apresentando hiatos entre os anos de uma produção e outra, depois dos anos 2000 o número de pesquisas cresceu vertiginosamente. Quanto à distribuição geográfica, o estudo aponta para um predomínio da Região Sudeste (50%), justificado pelo fato de essa região abranger a maioria dos programas de pós-graduação brasileiros. Nota-se uma baixa produção de trabalhos desenvolvidos na Região Sul (17,39%), fato que se agrava ao considerar o elevado número de estudos desenvolvidos em outras regiões que investigam os Ceffas localizados na Região Sul.

A análise empreendida no estudo de Teixeira, Bernardt e Trindade (2008) aponta quatro linhas temáticas bem definidas, que contemplam uma média de 87% das produções: a) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (34,78%), envolve pesquisas descritivas e/ou contemplativas que abordam a Pedagogia da Alternância como uma alternativa adequada para a Educação do Campo; b) Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento (26,09%), os

pesquisadores desse grupo apresentam a Pedagogia da Alternância como uma alternativa voltada aos filhos e filhas de agricultores, sob a ótica do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar e da qualidade de vida das populações do campo; c) Implantação das Ceffa's⁹ no Brasil (17,39%), as pesquisas desse direcionamento abordam os processos de implantação das casas familiares brasileiras, quer seja pelo estudo de um caso específico ou então em estudos que focalizam os procedimentos ocorridos no âmbito de estados específicos; d) Relações entre Ceffa's e famílias (8,70%), os trabalhos dessa linha temática se debruçam sobre a análise da dinâmica interativa entre famílias e Ceffa's, como elemento fundamental da educação em alternância.

Algumas pesquisas (13,04%) encontradas por Teixeira, Bernardt e Trindade (2008) não apresentam temáticas que possam ser agrupadas com os outros estudos e foram denominadas como “outras linhas temáticas”. Nesses estudos dispersam-se seis temáticas diferentes referentes à alternância, cuja preocupação recai sobre a educação ambiental; o caráter antropológico da agricultura familiar; a constituição da identidade cultural do homem do campo; a administração da educação rural; a EJA; e a análise dos conceitos nos documentos pedagógicos.

O estudo realizado por Teixeira, Bernardt e Trindade (2008) nos permite, assim, vislumbrar os enfoques temáticos dos pesquisadores em educação em suas pesquisas realizadas nos anos de 1969 a 2006. É possível concluir, partindo dessa investigação, que ao longo desses 29 anos não houve nenhuma pesquisa que se preocupou com as contribuições da Pedagogia da Alternância para os processos de aprendizagem dos educandos especificamente. Desse modo, os estudos realizados nesse recorte temporal não direcionam seu foco de atenção à construção de conhecimentos dos educandos, mesmo entendendo que a dinâmica alternante busca integrar processos de ensino e aprendizagem que condizem com as demandas e os interesses da população do campo.

A aproximação com as pesquisas brasileiras realizadas até o ano de 2006 nos conduziu à elaboração de um novo “estado do conhecimento” com vistas a mapear as produções realizadas na sequência desse tempo. Para a realização do levantamento das pesquisas utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, uma vez que a base de dados

⁹ Os Ceffa's se caracterizam como uma rede internacional que abrange as experiências em Formação por Alternância. No Brasil eles se constituíram com o surgimento de dois movimentos, das Efas e das CFRs.

disponível nessa plataforma é importada de 105 instituições brasileiras, o sistema é mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁰.

O mapeamento ocorreu mediante a utilização do descritor “Pedagogia da Alternância”, delimitando o recorte temporal de 2007 até 2015. Buscando compreender as particularidades da educação como campo do saber, focalizou-se as dissertações e teses realizadas em programas de pós-graduação em educação. O exame dos documentos permitiu identificar 21 estudos, distribuídos conforme destacamos na Tabela 1. Como se pode inferir, seguindo os estudos realizados por Teixeira, Bernardt e Trindade (2008), a produção acadêmica permaneceu contínua depois do ano de 2006, havendo, porém, alguns intervalos de tempo. Embora não se tenha identificado nenhuma publicação com o uso desse descritor no ano de 2012, localizamos nos anos de 2011 e 2013 um expressivo número de produções.

Tabela 1: Distribuição da produção de teses e dissertações sobre Pedagogia da Alternância (2007-2015)

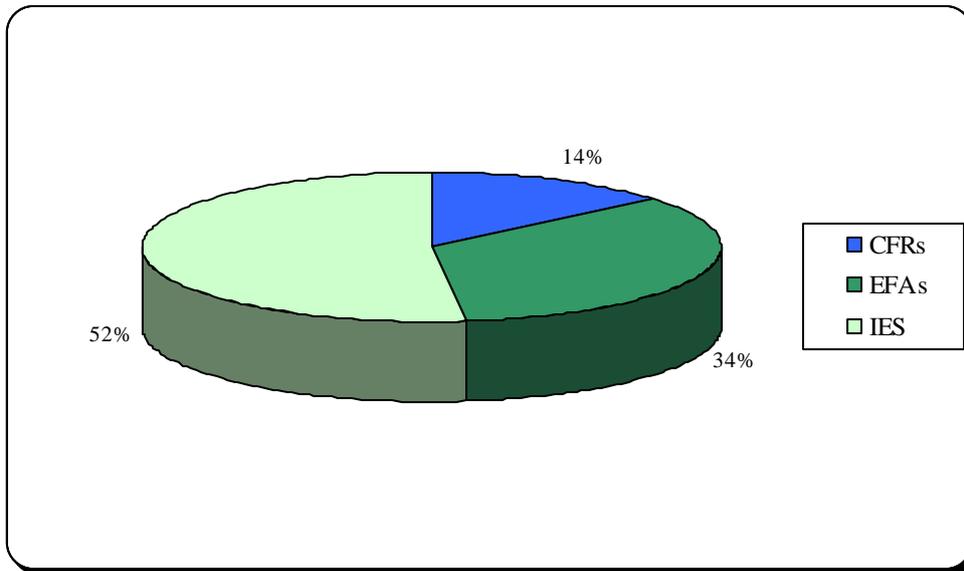
Ano	Teses	Dissertações	Total por ano
2007	1	1	2
2008	-	1	1
2009	1	1	2
2010	1	1	2
2011	0	3	3
2012	0	0	0
2013	2	5	7
2014	2	1	3
2015	1	0	1
Total	8	13	21

Fonte: Sistematização da autora, 2016.

Dentre as produções mapeadas identificamos, conforme ilustrado no Gráfico 1, que a maioria das pesquisas (38%) se realizaram atreladas às experiências dos institutos ou universidades federais e estaduais que, em parceria com o Incra e com movimentos sociais, oferecem cursos pelo Pronera. Esses, no âmbito do ensino superior, caso das Licenciaturas do Campo como o curso de Pedagogia da Terra, ou no âmbito do ensino médio profissionalizante, como é o caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Os autores que estudam as vivências dos Ceffas, se dividem entre estudar as Efas (34%) ou as CFRs (14%). Localizamos, ainda, dois estudos (14%) bibliográficos e narrativos que não se direcionam a experiências específicas.

¹⁰ Devido à época em que realizamos a busca a Plataforma de Teses e Dissertações da Capes apresentar apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012, recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para abranger o período de 2007 a 2015.

Gráfico 1: Distribuição da produção de teses e dissertações sobre Pedagogia da Alternância por modalidades de experiências



Fonte: Sistematização da autora, 2016.

De posse da literatura selecionada, priorizamos, para esta análise, os enfoques temáticos atribuídos em cada estudo realizado sobre a Pedagogia da Alternância, sistematizando os estudos por temáticas, o que permitiu perceber quatro linhas definidas: Alternância e prática educativa (29%); Alternância e ensino superior (24%); Alternância e ensino médio técnico (14%); Alternância e Desenvolvimento (9%) e outras temáticas (24%) - essa última engloba as pesquisas que não denotavam um enfoque temático que se enquadrasse nas outras linhas e tampouco podiam ser agrupadas entre si. Tal categorização é destacada na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição da produção por linha temática

Linha Temática	Número de Produções	Porcentagem
Alternância e prática educativa	6	29
Alternância e ensino superior	5	24
Alternância e ensino médio técnico	3	14
Alternância e desenvolvimento	2	9
Outras temáticas	5	24
Total	21	100

Fonte: Sistematização da autora, 2016.

Teixeira, Bernardt e Trindade (2008) identificaram que 60% dos trabalhos analisados por eles se interessavam pelo tema da alternância referindo-a como uma alternativa de educação voltada ao desenvolvimento do campo. Os autores ressaltam que a maioria das pesquisas

utilizou como referência os estudos de Nosella (1977)¹¹ e se caracterizam como sendo descritivos e/ou contemplativos. Na nossa análise, observamos que as pesquisas mais recentes buscam discutir aprofundamentos teóricos e metodológicos da Alternância, não apenas como um pressuposto pedagógico dos Ceffas, mas partindo das experiências desses centros para compreender a Alternância como uma prática educativa que pode contribuir aos processos de ensino.

Após essa etapa de reconhecimento inicial dos estudos a partir das proposições de Teixeira, Bernardt e Trindade (2008), sistematizamos uma síntese, por linha temática, de cada trabalho encontrado, a partir da leitura na íntegra dos textos selecionados. Assim segue-se.

3.1.1 Linha temática: Alternância e prática educativa

Nessa linha temática identificamos os trabalhos de Fanck (2007), Pacheco (2010), Moura (2011), Souza (2011), Melo (2013) e Sousa (2014). A dissertação mais antiga que analisamos trata-se do trabalho de Fanck (2007), que considera o processo de formação alternante voltado para o trabalho. Seu estudo objetivou analisar a prática alternativa da CFR do município de Francisco Beltrão, Paraná, para compreender como ocorre sua sistematização em um contexto de luta e de construção de uma escola que busca focalizar a questão do trabalho como fundante da formação humana. A análise da referida autora destaca os principais aspectos educativos da prática alternante, tais como: o trabalho como elemento central na formação; a troca de saberes realizada na interação entre alunos, comunidade, técnicos, monitores e família; a cooperação na organização do trabalho; a prática de trabalhar com monitores; a interação da família com a CFR.

Pacheco (2010) estudou as práticas pedagógicas alternantes desenvolvidas nas CFRs, caracterizando-as como organizações que possibilitam o enfrentamento da exclusão social do meio rural, porém, percebeu algumas limitações que se devem à diversidade encontrada no meio rural. Segundo a autora, os instrumentos da Pedagogia da Alternância precisam se (re) estruturar para atender às diversidades e serem consideradas experiências educativas de enfrentamento da exclusão social no meio rural.

O estudo de Moura (2011) analisou as alternativas educativas implementadas no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, Minas Gerais. O autor destacou as representações sociais construídas pelos educadores e refere que, no seu conjunto, a maioria

¹¹ A investigação realizada por Nosella (1977) foi o estudo mais antigo encontrado por Teixeira, Bernardt e Trindade (2008). Segundo os autores, é a primeira pesquisa realizada sobre Pedagogia da Alternância no Brasil.

considera a Pedagogia da Alternância como uma prática inovadora que permite a articulação entre teoria e prática, capaz de proporcionar uma proximidade com as vivências dos educandos. No entanto, os sujeitos da pesquisa apontam dificuldades em trabalhar com a Pedagogia da Alternância, principalmente no que se refere ao TC, devido a dificuldades de conciliar as atividades que deveriam ser realizadas pelos educandos.

Souza (2011) investiga as possibilidades, os limites e as contradições do Ensino à Distância (EAD) mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (Tics) na prática educativa da Pedagogia da Alternância. A discussão da autora compreende a possibilidade da EAD e das Tics serem complementares à Pedagogia da Alternância no favorecimento de uma educação emancipadora para o campo. Para compreender o sentido de emancipação, Souza (2011) se apoia nos estudos freireanos e considera que os instrumentos pedagógicos alternantes possibilitam uma problematização crítica da situação real e uma atuação transformadora sobre os próprios instrumentos.

Melo (2013) buscou caracterizar, descrever e analisar um dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, denominado Plano de Estudo (PE)¹², a partir do processo de formação da Escola Família Agrícola Paulo Freire (Efap). A autora destaca a importância do PE na articulação entre os diferentes espaços como família e escola, prática e teoria, trabalho e educação. Ressalta que o objetivo do PE é nortear as atividades a serem executadas e instigar indagações dos educandos sobre o meio em que vivem, com avaliação sobre suas ações nesse contexto. Em suas reflexões finais Melo (2013) compreende que a Pedagogia da Alternância propõe diretrizes de articulação entre teoria e prática e, assim, contribui com o princípio da Educação no Campo, mas destaca a existência de algumas lacunas entre a proposta teórica do PE e a realidade encontrada na prática da Efap.

Em sua pesquisa, Sousa (2014) analisou os princípios metodológicos e pedagógicos das práticas dos professores/monitores na formação alternante da Efas de São João do Garrafão, Espírito Santo. Seu estudo destaca a importância de compreender os princípios educacionais da alternância diante dos contextos socioprofissional, cultural e político em que se inserem, ressaltando a necessidade de uma aproximação entre os princípios pedagógicos e sua aplicabilidade nos cenários dos alternantes.

Observamos que os pesquisadores dessa linha objetivaram compreender os aprofundamentos metodológicos da alternância analisando as ações práticas propostas por essa

¹² O PE é construído pelos educadores, educandos e monitores/acompanhantes, a partir de temas escolhidos durante o TE com vistas a ser seguido durante o TC. Podem ser questionamentos, informações ou observações que sirvam como mediadores entre escola, família e comunidade.

pedagogia. Em geral, buscaram analisar as possibilidades das práticas alternantes, de suas ferramentas e de seus aspectos educativos, alguns estudos (PACHECO, 2010; SOUZA, 2011; MELO, 2013) destacaram a existência de lacunas entre os pressupostos da Pedagogia da Alternância e sua efetivação na prática educativa.

3.1.2 Linha temática: Alternância e ensino superior

Essa linha se caracteriza pelos trabalhos que analisaram o processo da alternância no ensino superior, destacando-se as pesquisas de Cordeiro (2009), Fernandes (2009), Amaral (2010), Correia (2011) e Lorenzo (2013).

A reflexão construída por Cordeiro (2009) em sua tese, buscou investigar os elementos metodológicos da articulação teoria-prática do Curso de Formação de Educadores do Campo, realizado em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), o MST e o Pronera, embasada nos estudos teóricos de Paulo Freire. A autora evidenciou que as práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso de Formação de Educadores do Campo correspondem à realidade do assentamento no qual está inserido o curso e, por isso, permite um diálogo interativo entre teoria e prática. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é percebida como uma atividade que contribui com o processo educativo. Tendo em vista que as propostas do curso se baseiam em perspectivas transformadoras e fomentam as práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, a alternância se efetiva nesse contexto, pois concebe o homem como sujeito do seu processo de construção.

O estudo de caso desenvolvido por Fernandes (2009) analisou o modo de produção de conhecimento e a relação entre universidade e movimentos sociais do campo no curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo mostrou que a parceria entre universidades e movimentos sociais se encontra em processo de construção constante. Para a autora, há desafios na execução dos cursos diante da especificidade da universidade e dos sujeitos envolvidos em movimentos sociais. Entre os desafios está a dinâmica do currículo por alternância, pois os dados revelam que o projeto pedagógico não compreende as divisões de tempos/espços formativos.

Amaral (2010) investigou a visão dos educandos e educandas sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que foi o primeiro curso dessa natureza no estado de São Paulo. A autora destaca a heterogeneidade encontrada na turma quanto à idade, aos assentamentos de origem e à participação em militância de movimentos sociais. Ainda, analisa que, para a vida dos alunos, o curso significa uma luta por garantia de

direitos historicamente negados às classes populares. Para Amaral (2010), os estudantes consideram como fundamental ao processo de formação a possibilidade de aprender uns com os outros durante os diversos tempos/espços, sendo a cooperação, a colaboração e a solidariedade traços marcantes do processo formativo no curso de Pedagogia da Terra.

As pesquisas mais recentes dessa linha temática são as realizadas por Correia (2011) e Lorenzo (2013), que se inserem nos estudos do Observatório da Educação do Campo, projeto que busca analisar as repercussões dos cursos superiores do Pronera executados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Correia (2011) analisou as concepções e as práticas pedagógicas de Educação do Campo e Alternância no ensino superior a partir da realidade do curso de licenciatura em Pedagogia. Para a autora, a Alternância contribui significativamente para a formação dos professores, considerando que seus espaços/tempos permitem processos de união entre teoria e prática, ainda, que o diálogo entre esses espaços desencadeia um processo de transformação nos sujeitos. Em seu estudo, Lorenzo (2013) investigou as contribuições estratégicas para o fortalecimento do território camponês, da turma Margarida Maria Alves, do curso de Ciências Agrárias da UFPB. A autora destacou que o curso busca a formação de camponeses militantes que se envolvam ativamente nos espaços e tempos formativos. Ambas as pesquisas refletem sobre o Pronera na Educação do Campo e ponderam sobre a importância das políticas públicas que ampliam as possibilidades de acesso e permanência dos povos do campo no ensino superior.

Verificamos, em comparativo com os estudos realizados por Teixeira, Bernardt e Trindade (2008), uma crescente preocupação dos pesquisadores em analisar como a Pedagogia da Alternância se caracteriza nos cursos de formação superior. A investigação dos autores demonstra a efetividade da alternância nos cursos superiores, ressaltando a importância da permanente interlocução dos alunos com suas comunidades de origem.

3.1.3 Linha temática: Alternância e ensino médio técnico

Os trabalhos dessa linha temática foram desenvolvidos por Lima (2013), Lins (2013) e Hannecker (2014) e objetivaram o estudo da alternância no ensino médio técnico profissionalizante.

Partindo do estudo de três CFRs do Paraná, Lima (2013) investigou a possibilidade dos cursos de educação profissional integrados ao ensino médio se efetivarem, por meio da Pedagogia da Alternância, como uma política educacional que contribui para a autonomia da população do campo. O autor destaca a potencialidade das CFRs na transformação da sua

região, assim como a efetivação desses centros como políticas necessárias no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade no campo.

As entrevistas realizadas por Lima (2013) destacaram que a maioria dos jovens opta por estudar em cursos técnicos em nível médio, devido a questões pessoais e familiares. Para os estudantes, o curso representa a possibilidade de um sistema de ensino voltado à sua realidade, já para os familiares, a preocupação se volta em possibilitar aos filhos uma escolarização diferente da que eles tiveram, visto que 90 % dos pais entrevistados concluíram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse estudo o autor constatou que a alternância em TE e TC é um ponto que os familiares atribuem como fundamental, pois, ainda durante o curso, os jovens produzem mudanças significativas nas propriedades da família, sem conflitar com os conhecimentos adquiridos na experiência dos pais. Lima (2013) abordou, também, que a família e os jovens referem a importância do fortalecimento dos vínculos possibilitados pela Alternância. Há uma unanimidade dos jovens na compreensão do processo educacional diferenciado da CFR em relação à regular. Segundo o autor, os professores relatam satisfação em trabalhar com a Pedagogia da Alternância e entendem esse método como favorecedor para a inclusão escolar.

Lins (2013) analisou como as Efas baianas concebem o ensino médio integrado à educação profissionalizante e quais os elementos das experiências dos jovens contribuem na construção dos seus projetos profissionais. A autora afirma que a composição do ensino médio das Efas é baseada na Alternância, no entanto, destaca que os Ceffas constroem sua própria lógica de trabalhar com os preceitos dessa pedagogia. De modo que alguns utilizam-na apenas como um método de ensino “simples”, ou seja, como uma metodologia que alterna tempos-espacos de formação, ao passo que outros priorizam a Pedagogia da Alternância como “meio” comunitário de integrar a cultura, o trabalho, a comunidade, as famílias e os saberes sistematizados na escola. Isso quer dizer, segundo Lins (2013), que o caráter comunitário da Pedagogia da Alternância, que se preocupa com a formação e transformação do campesinato, não está presente em todos os Ceffas, sendo perceptível que nos Efas, nos quais os Movimentos Sociais do Campo estão mais presentes, o caráter comunitário é vivo e dinâmico.

Hannecker (2014) analisou as possibilidades e as diferenças do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que ocorre no IFRS, Campus Sertão (sede) e Campus Pontão (Instituto Educar). Na unidade de Sertão, conforme o autor, o enfoque recaia na agropecuária em geral, sendo que o desenvolvimento do currículo se dava através de aulas presenciais e os docentes eram efetivos, vinculados à rede federal de educação. Na unidade de Pontão, por sua vez, o foco era a agroecologia, o desenvolvimento do currículo se dava pela

modalidade da alternância, com 50% da carga horária em TE e 50% em TC, e os docentes eram voluntários, embora com atividade remunerada no Polo, ou possuíam vínculo com as redes de educação municipal, estadual e federal. Os alunos do Campus Sertão eram oriundos de mais de cem municípios da Região Sul do Brasil e, em sua grande maioria, são filhos de pequenos agricultores, ao passo que no Campus Pontão os alunos eram vindos de diversos estados do Brasil, sendo filhos de agricultores assentados de reforma agrária.

Quanto à infraestrutura, ainda de acordo com Hannecker (2014), a unidade de Sertão se encontrava bem constituída, com salas amplas, laboratórios modernos e setores pedagógicos para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas. A unidade de Pontão, por sua vez, apresentava uma modesta infraestrutura, com salas de aulas e alguns setores pedagógicos, muitas das aulas práticas são desenvolvidas em propriedades ou através de projetos comunitários. Com relação às atividades de campo, visitas técnicas e práticas de campo, no Campus Sertão havia pouca exigência de resultados formalizados, enquanto que no Campus Pontão evidenciava-se uma cobrança de relatórios e defesa das atividades mais rígida e intensa. Ainda, nas palavras do autor:

Na prática da Pedagogia da Alternância melhor se evidenciam os temas transversais que articulam ações e projetos integradores e a interdisciplinaridade se faz com mais clareza. Parece haver melhores resultados porque a metodologia de desenvolvimento dos saberes, conteúdos e conhecimentos necessariamente toma forma especialmente no Tempo Comunidade [...] (HANNECKER, 2014, p. 89).

As pesquisas realizadas no ensino técnico profissionalizante se encaminharam com objetivos similares às pesquisas desenvolvidas no ensino superior, em ambas os autores buscaram compreender como a Pedagogia da Alternância se efetiva como prática na formação dos alunos e nas suas profissões. Nas duas linhas temáticas os autores destacaram a efetividade da Pedagogia da Alternância na formação profissional e ressaltaram os tempos alternantes como uma possibilidade de fortalecimento dos vínculos entre aluno, escola, comunidade e família.

3.1.4 Linha temática: Alternância e desenvolvimento

Os trabalhos de Cavalcante (2007) e de Fonseca (2008) são identificados nessa linha temática pois abrangem estudos que investigaram a Pedagogia da Alternância e suas relações com o desenvolvimento do meio agrário.

Para discutir sobre a relação educação e ambiente rural, Cavalcante (2007) assumiu em seu estudo uma lógica socioambiental que buscou olhar para a relação ambiente e sociedade

rural existente no universo da Efa de Sertão. O autor pontuou alguns debates que considera necessários para pensar as escolas famílias como um todo, para ele as instituições de ensino e as políticas públicas precisam discutir sobre Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Em contrapartida, os movimentos das Efas precisam se reconfigurar e se ressignificar enquanto movimento social político representativo. Cavalcante (2007) compreendeu que a lógica socioambiental da Efa se materializa na conexão dos sujeitos com o ambiente rural, em relações de pertencimento, engajamento político, participação, ação e reflexão.

Fonseca (2008) analisou as contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável estudando a trajetória de jovens egressos de uma Efa. A autora constatou transformações significativas na vida dos jovens que vivenciaram a Pedagogia da Alternância, tais como: empoderamento e conhecimento do processo de consciência de cidadania; amadurecimento quanto à entrada na vida adulta; desenvolvimento de uma formação integral devido ao fato de o jovem estar inserido em atividades profissionais; e, ainda, o desenvolvimento da consciência ambiental e do espírito empreendedor.

3.1.5 Outras temáticas

Algumas pesquisas não se alinhavam com temáticas específicas, razão pela qual foram analisadas separadamente. São os estudos de Menezes (2013), Caliari (2013), Sobreira (2013), Veloso (2014) e Teles (2015).

Estudar o processo de expansão dos Ceffas em municípios da região norte do Espírito Santo, foi o foco investigativo de Menezes (2013), que analisou a contribuição das escolas comunitárias rurais de Jaguaré. A pesquisa dissertou sobre o histórico da alternância no mundo, desde seu surgimento na França, até suas origens no Brasil, também teorizou sobre a Educação do Campo e as Ceffas brasileiras, até chegar nas escolas de Jaguaré que se assemelham com as Efas. A autora constatou a importância da Pedagogia da Alternância em uma educação problematizadora, questionadora e crítica, voltada às demandas da população do campo. Menezes (2013) também referiu que as escolas comunitárias de Jaguaré servem de inspiração ao desenvolvimento de uma educação voltada ao camponês.

Caliari (2013) estudou as relações entre a família camponesa e Efa do estado do Espírito Santo. O autor destacou a importância da família camponesa para a consolidação da Pedagogia da Alternância e buscou compreender em quais momentos a família está presente na Efa e como ela colabora para os espaços formativos alternantes. Caliari (2013) percebe que a criação da Efa possibilitou que as famílias se conscientizassem da sua importância nos projetos comunitários

e educativos. Além do mais, compreendeu que a escola se consolidou como espaço bem-sucedido para a articulação de debates entre famílias camponesas, comunidade e processos educativos.

A pesquisa de Veloso (2014) trouxe uma reflexão sobre a experiência da alternância pedagógica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Para relatar como ocorreu a institucionalização do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), o autor percorreu um caminho narrativo histórico sobre o desenvolvimento do Proeja no assentamento João Batista II, em Castanhal. As narrativas dos gestores, dos egressos e dos assentados, segundo o autor, evidenciaram a contribuição significativa do Proeja devido às suas intervenções por meio de atividades planejadas na direção da alternância pedagógica.

O estudo realizado por Sobreira (2013) se constituiu por um mapeamento de dissertações e teses produzidas entre os anos de 2006 e 2011, buscando analisar os níveis de práxis que se encontravam subjacentes nas dinâmicas de construção de conhecimento da Pedagogia da Alternância. O mapeamento das pesquisas, realizado por Sobreira (2013), também tomou como referência o estudo realizado por Teixeira, Bernardt e Trindade (2008), mas a sistematização da autora realizou-se com a busca de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes, utilizando os descritores: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural e Escola Família Agrícola. Assim, o estudo localizou 66 trabalhos, 52 dissertações e 14 teses, em uma média de 11 trabalhos anuais, que se dividem conforme as seguintes temáticas: Pedagogia da Alternância e educação do campo (17); Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local (16); alternância e formação em nível superior (7); alternância e prática educativa (5); Pedagogia da Alternância e juventude (3); Pedagogia da Alternância e trabalho (2); Pedagogia da Alternância e educação ambiental (2); e temáticas diversas (14). Para sua análise, Sobreira (2013) considerou as pesquisas que apresentavam, direta ou indiretamente, discussões sobre os modos de organização do conhecimento na prática da alternância, o que resultou num total de nove trabalhos.

Dando sequência, descrevemos a pesquisa mais recente encontrada, o estudo de Teles (2015), que investigou a Pedagogia da Alternância como possibilidade de consolidação da unidade entre sujeito e objeto de conhecimento. A autora reflete sobre o protagonismo do estudante como sujeito que aprende, o protagonismo do professor como sujeito da ação pedagógica e a unidade entre sujeito e objeto do conhecimento. O estudo apontou que na pedagogia alternante o conhecer está pautado na pessoa que se relaciona com ele, mais especificamente do que nos objetos de estudo. Teles (2015) investigou os estudantes do curso

de Licenciatura do Campo e compreendeu que esses são “considerados em nossa cultura como ‘primitivos intelectuais’, afinal estudaram menos, falam e escrevem errado e, ainda, são brutos, pois lidam com a terra, com a enxada, ou seja, não possuem movimentos e posturas refinadas” (TELES, 2015, p. 179). No entanto, a autora afirma que se considerar o conhecedor e o conhecimento, esses sujeitos são, na verdade, pessoas inteligentes e com capacidade de produção. Esse processo pode ser percebido quando ao

apresentar uma avaliação formal, escrita posso lhes dar uma nota baixa, caso tome por base os critérios de avaliação pautados em nossa educação formal. Todavia, se meu ponto de referência é sua produção subjetiva enquanto sujeito em unidade com o conhecimento e em liberdade criativa e imaginativa, posso lhes avaliar sob outra perspectiva (TELES, 2015, p. 179).

Essa análise construída por Teles (2015) a fez acreditar que as técnicas e as estratégias não transformam a educação, uma vez que a perspectiva de mudança, para a autora, deve compreender o desenvolvimento humano como um processo de subjetivação com foco no sujeito que se constrói a partir de si e de seu mundo.

3.1.6 À guisa de síntese: possibilidades e fragilidades das pesquisas

A análise das pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2015 nos permitiu uma aproximação com os estudos que estão sendo desenvolvidos mais recentemente na área. Identificamos uma preocupação dos autores com os limites e as possibilidades da alternância como uma metodologia de aproximação entre sujeitos, centros de formação, famílias e comunidades. É unânime o entendimento da Alternância como uma prática pedagógica que se preocupa com as especificidades da população do campo. Constatamos que os autores vêm se debruçando na análise das potencialidades dessa prática, buscando compreender em que medida se está alcançando os princípios propostos pela metodologia alternante.

Identificamos algumas pesquisas que voltaram sua análise aos educandos diante da prática alternante, com a preocupação de identificar o que esses jovens pensam sobre essa metodologia e quais as contribuições para o seu desenvolvimento em questões profissionais e sociais. Não encontramos aprofundamentos que visassem analisar o processo do educando como sujeito ativo na construção dos seus saberes, em que a preocupação se voltasse ao caminho delineado por esses jovens, diante de metodologias da alternância, na construção de suas aprendizagens.

Ao abordar a Educação do Campo observamos a relevância da Pedagogia da Alternância como uma prática de formação que corresponde às necessidades dos povos envolvidos. Essa metodologia demonstra uma preocupação evidente com a articulação entre os sujeitos e suas comunidades, se caracterizando, efetivamente, por ser uma formação que contribui para o desenvolvimento do meio e de seus sujeitos. Conhecer, compreender e analisar o processo educativo da Pedagogia da Alternância é o foco das investigações, pois permite aos pesquisadores se aproximarem da realidade vivida pelos povos do campo.

Destacamos, ao finalizar esta etapa de nossa pesquisa, que a leitura dos estudos encontrados permitiu perceber que a maioria das pesquisas não discute diretamente os processos de formação que esse movimento de alternância favorece aos educandos. No entanto, a identificação de tais trabalhos nos aproximou da diversidade de aspectos que englobam a Pedagogia da Alternância que, desde a sua concepção histórica e cultural vem, aos poucos, se mostrando, mediante experiências e vivências, como uma possibilidade de educação do e no campo que viabiliza uma interação entre os saberes familiares e os saberes escolares.

A leitura e análise dos trabalhos apontou para alguns elementos comuns da Pedagogia da Alternância, os quais serão tomados como válidos neste estudo, sendo os seguintes: a Pedagogia da Alternância é uma prática pedagógica que corresponde às necessidades da população do campo; a Pedagogia da Alternância utiliza-se de estratégias que visam fortalecer o processo formativo dos estudantes; e, a Pedagogia da Alternância favorece momentos em que o estudante pode ser protagonista da sua formação, sendo a ação do sujeito um dos principais elementos do processo formativo.

Assim, as considerações levantadas pelas pesquisas que estudam a Pedagogia da Alternância aproximam-se do pressuposto deste estudo, que percebe a proposta organizacional e metodológica alternante como potencializadora de pensamentos metacognitivos e de estratégias que possibilitam ao educando planejar e monitorar seus êxitos e corrigir seus erros. Entretanto, os trabalhos encontrados não se voltam para a perspectiva das reações dos educandos diante dessa proposta, que lhes demanda um lugar de sujeito protagonista do seu processo formativo, reiterando, assim, a justificativa desta pesquisa. Nessa direção, seguimos com o referencial teórico, retomando o objetivo geral de nosso estudo, que é o de compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante, pensados em uma Educação do Campo, potencializam processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo.

3.2 Bases teórico-conceituais

Com o reconhecimento das pesquisas brasileiras realizadas enfocando a Pedagogia da Alternância, bem como com a ciência de suas contribuições e da necessidade de aproximação à problemática proposta por este estudo, seguimos na tentativa de propor um embasamento teórico para nossa problematização, que tem como questões centrais: que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo?

Desse modo, consideramos relevante esclarecer, inicialmente, características específicas que se constituem como aspectos fundamentais do processo formativo, visando os princípios pautados em uma estrutura organizacional e metodológica alternante. Para tal, nos apoiaremos nas contribuições de Juan Ignacio Pozo (2002) sobre a cultura da aprendizagem. Em nosso contexto investigativo, conforme já destacamos, o processo formativo considera o sujeito como protagonista. Nesse sentido, busca-se que as aprendizagens não priorizem apenas os conteúdos, os conceitos ou os procedimentos, mas que se preocupem com as trocas que ocorrem nos grupos dos quais fazem parte, potencializando a importância dos coletivos.

O processo formativo importa-se com as atitudes, com as representações e com as habilidades sociais que, segundo Pozo (2002), são comportamentos e conhecimentos consequentes de uma aprendizagem social que ocorre mediante o pertencimento a certos grupos. O autor esclarece que todas as aprendizagens ocorrem na interação social, quer seja com familiares, amigos, professores ou colegas. No entanto, a aprendizagem social não se refere apenas ao convívio em sociedade, mas à questão social que vai “afetar não só os resultados dessa aprendizagem como também os processos mediante os quais ocorre” (POZO, 2002, p. 192).

Entendendo que as aprendizagens ocorrem nas interações, de certo modo, o social direciona os significados e a aquisição de determinados comportamentos e habilidades. Pozo (2002) denomina as formas de comportamento de cada cultura como habilidades sociais, sendo que sua aquisição ocorre na aprendizagem “de modo implícito em nossa interação cotidiana com outras pessoas” (POZO, 2002, p. 73-74). As habilidades sociais são formas comuns de funcionar em um determinado contexto, por exemplo, em nosso campo investigativo, os educandos são instruídos sobre a importância do envolvimento nos tempos educativos, da

participação nos coletivos, nas místicas e nas atividades consideradas naquele contexto como comuns e fundamentais. Além disso, a alternância entre o TE e o TC é um protocolo social daquele ambiente, considerando que, se um educando desistir desse processo e continuar seus estudos em outro contexto, não receberá a mesma significância ou, talvez, nem será conhecida essa organização alternante.

Seguindo nessa perspectiva, destaca-se também a aquisição de atitudes que, para Pozo (2002), são tendências de comportamentos diante de certas situações, que definem a posição de um sujeito no mundo e sua identificação com o grupo. De certo modo, “as atitudes nos proporcionam uma identidade social, que é muito necessária para nos definir e nos identificar com nós mesmos” (POZO, 2002, p. 74). Como exemplo, no contexto estudado, há um incentivo para atitudes participativas, sendo que se instiga os educandos a serem ativos, ajudando com opiniões, críticas, sugestões que possam contribuir com o processo formativo do coletivo. Também há uma forte tendência a atitudes tolerantes, que considerem as diferenças, que incluam e valorizem as mulheres e que critiquem o machismo e a intolerância sexual.

No entanto, existem formas mais elaboradas de aprendizagem social, denominada por Pozo (2002) de representações sociais, que são caracterizadas como os “sistemas de conhecimento socialmente compartilhado que servem tanto para organizar a realidade social como para facilitar a comunicação e o intercâmbio de informação dentro dos grupos sociais” (POZO, 2002, p. 75). Nesse sentido, o pertencimento a certos grupos nos induz a determinados modelos de representação da realidade, que são construídos mediante interpretações e reinterpretações. No campo investigado, por exemplo, um elemento pautado semanalmente é a análise e a preocupação com a conjuntura da política em todas as esferas. Isso, pois essa se constitui em uma especificidade do campo, devido, por um lado, ao seu processo de constituição que ocorreu mediante um contexto histórico de lutas e conquistas resultantes dos conflitos por terra enfrentados por trabalhadores rurais e, por outro, à sua ligação com os movimentos sociais. Todo esse sistema é compartilhado com os educandos e reinterpretado conforme as nuances políticas da realidade, formando modelos de representação social.

As aprendizagens sociais ocorrem nas interações, sejam entre educando e educador, educando e coordenadores, educandos e educandos, o fato é que as relações nas comunidades são condições necessárias para a aprendizagem, assim como afetam os resultados da mesma. Os estudos de Pozo (2002, p. 257) destacam que uma organização cooperativa “promove as aprendizagens sociais (habilidades, atitudes, etc.), assim como torna mais provável o surgimento de uma motivação intrínseca pela aprendizagem ou pelo desejo de aprender”. Diferente de uma atividade solitária do estudante, que individualmente realiza suas tarefas,

orientando-se pelos resultados e, logo, favorecendo a competitividade, a cooperação prevê momentos de trocas e reflexões em grupo possibilitando construções individuais e coletivas.

Voltando-se ao nosso foco investigativo, destaca-se uma das estratégias denominada de Seminário de Crítica e Autocrítica que favorece a cooperação, na medida em que os educandos se unem em coletivos para debater sobre o processo formativo de cada um, ao mesmo tempo em que possibilita uma reflexão do próprio desenvolvimento. Os momentos de cooperação são múltiplos e contínuos nessa estrutura organizacional e metodológica alternante, sendo que todo o processo formativo é pensado mediante a divisão de coletivos que irão refletir juntos sobre o andamento das atividades.

Ao considerarmos que em nosso cenário investigativo de Educação do Campo - que tem como enfoque a organização metodológica alternante, tal qual é desenvolvida no Instituto Educar -, o processo formativo estrutura-se a partir de coletivos, importa a compreensão dos processos de cooperação contínua entre os sujeitos envolvidos. Nessa dinâmica, resulta como fundamental o desenvolvimento de aprendizagens sociais, utilizando, para esse alcance, estratégias que favoreçam e impulsionem os educandos para conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo. Assim, permanecem os questionamentos sobre que elementos são mobilizados por esses educandos nessa conjuntura e sobre mediante quais condições as estratégias são potencializadoras de conhecimentos metacognitivos utilizadas em seu processo formativo.

Entendemos ser necessário um diálogo com autores que nos auxiliem na discussão de nossa problemática. Para tanto, buscamos em Bruner (2001) contribuições que visem discutir sobre o processo do sujeito em relação à cultura, às narrativas e às externalizações. Na mesma direção, encontramos em Flavell (1979) subsídios para a discussão sobre a metacognição, considerando-a como a tomada de consciência do educando sobre o seu conhecimento. Apresentamos na sequência as argumentações teóricas de Bruner (2001) e de Flavell (1979), assim como as contribuições de outros autores que complementam as ideias desses e nos direcionam ao enfrentamento da problemática em pauta.

3.2.1 Dialogando sobre cultura, narrativa e externalização

Os estudos de Bruner (2001) destacam o papel da cultura e da psicologia popular para a constituição do sujeito. Segundo o autor, cada cultura reflete tendências, crenças e valores humanos que, no decorrer do tempo, se caracterizam como um conhecimento popular sobre o comportamento humano. Essas teorias leigas e históricas se referem ao que o autor chama de

psicologia popular. Para Bruner (2001, p. 55), a espécie humana manifesta uma “predisposição à cultura”, uma sensibilidade para conhecer e aprender a psicologia popular impressa à sua volta, por exemplo, imitando seus pais ou se interessando pelas atividades de um parente. Desse modo, os adultos carregam uma tendência pedagógica em ensinar e repassar os costumes aos mais novos.

De fato, conforme Bruner (2001), as fundamentações da psicologia popular não condizem com um reflexo de todas as sociedades, mas sim, com construções particulares que se efetivam diante de um determinado contexto social e histórico. Podemos averiguar, para fins de melhor compreensão conceitual, que a cultura da população do campo difere do conhecimento passado pela população urbana, assim como a psicologia popular da população rural que vive em comunidades difere da psicologia popular dos povos do campo que vivem em assentamentos. Os saberes populares de cada cultura se diferem conforme as crenças e os pressupostos daqueles que ensinam. O desafio se coloca, de acordo com Bruner (2001, p. 53), em localizar o conhecimento conforme o contexto que causa o “problema que se apresenta”. É nesse sentido que nosso desafio com esta pesquisa se volta para o contexto de Educação do Campo, com enfoque para a organização metodológica alternante, considerando que as questões culturais da instituição escolar nesse ambiente diferem da cultura das escolas urbanas convencionais, e, dessa forma, as significações dos educandos também se diferenciam.

Segundo Bruner (2001), a produção de significados deve ser compreendida conforme o preceito da perspectiva, tendo em vista que não existe isenção de cultura e que o indivíduo não é apenas um reflexo de sua cultura, “o significado de qualquer fato, proposição ou encontro é relativo à perspectiva ou quadro de referência do qual é construído” (BRUNER, 2001, p. 24). Entende-se, assim, que as interpretações dos educandos são construídas mediante padrões que estão postas na cultura em que vivem. Justifica-se, dessa forma, os motivos pelos quais os sujeitos que interagem no Instituto Educar apoiam-se em pessoas que são destaques de liderança, tanto nos movimentos sociais quanto na política. Tal direcionamento ainda é acentuado pelo fato de, além de conviverem nessa perspectiva, serem jovens e estarem distantes de seus familiares, sendo o grupo de identificação (no caso as lideranças), a maior referência quando estão no Tempo Escola.

Nessa perspectiva, o sujeito se desenvolve e estrutura sua identidade organizando o seu conhecimento sobre o mundo. O contexto cultural está envolvido na construção do sujeito, na medida em que, para Bruner (2001), é a cultura que oferece as ferramentas necessárias para a compreensão do mundo. O sentido da construção do conhecimento, então, caminha em duas

vias, de dentro para fora e de fora para dentro, envolvendo um intercâmbio humano nas comunidades, nos coletivos.

A construção pessoal irá se configurar, na visão de Bruner (2001), mediante a construção de narrativas, que são formas primárias e naturais de organizar a experiência. Para o autor, tanto o pensamento lógico-científico quanto o pensamento narrativo são formas que estão presentes no indivíduo e variam sua expressão de acordo com a cultura. O pensar lógico-científico se baseia em uma lógica física, comprovável e inquestionável. Em contrapartida, o pensar narrativo é singular, dependendo da construção e da experiência de cada um diante de um sistema simbólico cultural.

As características do pensamento narrativo, que ocorre mediante sequências de ações e envolvem estados mentais, são descritas por Bruner (2001, p. 119-123) e podem ser elencadas da seguinte forma: a) as narrativas envolvem uma sequência de tempo, medida por eventos ou ações mais importantes para o indivíduo; b) as narrativas são discursos que buscam resolver as dúvidas ou explicar uma história; c) as histórias são produto dos narradores, as experiências revelam estados intencionais com valores, crenças, desejos, conhecimentos e comprometerimentos, não há, assim, padrões narrativos; d) as construções podem ser verificadas, testadas, julgadas, havendo uma possibilidade permanente de questionamento.

Paludo (2006) destaca, como características da narrativa: a sequencialidade inerente, devido à forma particular como os eventos se organizam na lógica de uma história; a indiferença, pois pode tratar tanto de histórias reais quanto imaginárias sem perder o seu significado; e, a negociação, que permite o questionamento, as trocas e as possibilidades de articular os significados. Correia (2003) refere que a narrativa se interessa e dá voz às pessoas, ao que fazem e ao que está por trás de suas ações, sendo que esse aspecto de dizer e fazer se configura como uma unidade de análise para a Psicologia Cultural. Para Nóbrega (2009), o sentido que Bruner atribui à narrativa focaliza o contexto e a cultura das histórias, destacando a importância de observar os sentidos construídos pelos seres humanos. A autora também situa a natureza dual atribuída por Bruner, que focaliza dois mundos da narrativa, o mundo dos interlocutores e o mundo dos personagens, o primeiro voltado ao local de interação e o segundo ao contexto da história relatada.

A importância da narrativa para a constituição da mente humana, nos estudos de Bruner, se efetiva como um eixo estruturante que, em uma compreensão geral, ajuda a criar versões de mundo conforme o modo de pensar e sentir as experiências de cada um. Essas versões possibilitam ao indivíduo compreender o seu lugar no mundo, se identificando e criando significados próprios da experiência. O registro dessas versões, quando externalizado,

possibilita uma forma mais acessível para a reflexão, é como o sujeito produzir um rascunho que “resgata a atividade cognitiva do implícito, tornando-o mais público, negociável e solidário” (BRUNER, 2001, p. 32). Ao mesmo tempo, ela o torna mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequente.

Em um contexto de alternância, narrar e externalizar as experiências fazem parte dos tempos educativos diários dos alunos e estão presentes nos processos de aprendizagem individual e coletivo. Como exemplo, o Tempo Reflexão Escrita é um momento do dia em que o educando vai analisar, recordar e escrever em um Caderno de Reflexão sobre as experiências diárias. Construir uma narrativa do dia contribui para que o educando estruture em seu pensamento um lugar para si diante das ações diárias, além do mais, possibilita a organização, reflexão e a avaliação sobre o seu processo formativo. A externalização desse momento ocorre mediante os registros no caderno, o que contribui para que os esforços mentais incorporem pensamentos e intenções que ficam acessíveis para quando forem necessárias.

Considerando as compreensões de Bruner (2001) descritas até o momento, evidenciamos que nosso campo investigativo se caracteriza por uma constituição histórica e cultural própria e singular e, assim sendo, o processo formativo dos educandos precisa ser analisado partindo dessa perspectiva. Ademais, os educandos nesse contexto, são instigados, mediante as estratégias utilizadas, a construir narrativas que visem analisar, refletir e avaliar o processo formativo individual e coletivo. Desse modo, organizar, narrar e externalizar as experiências são partes estruturantes do processo formativo. No entanto, essas ocorrem nos coletivos e visam ao envolvimento dos pares conjuntamente, de forma que os demais integrantes contribuam para a construção de significados individuais. Nesse sentido, Bruner (2001) enfatiza que a atividade mental humana não ocorre solitariamente, para ele, mente é todo o sistema de compreensão do indivíduo que o auxilia na atribuição de significados ao mundo. Assim, a construção individual ocorre na interação e será moldada por tradições culturais.

Bruner (2001) compreende a educação como uma atividade complexa, que não se efetiva apenas com a aplicação de técnicas e teorias da aprendizagem, mas sim, com um movimento contínuo que busca regular a cultura conforme as necessidades dos indivíduos, bem como de adequá-los às instâncias culturais. Na compreensão do autor, o processo de aprendizagem não se efetiva em uma via única, monopolizada e hierárquica de saber, os avanços somente são possíveis se houver interação, em movimentos de aprender uns com os outros. Segundo essa teorização, aprender, conhecer, se desenvolver, implica um preceito interacional, onde as pessoas aprendem em suas comunidades construindo andaimes uns com os outros, conforme suas habilidades. Para o autor, os processos de aprendizagem envolvem

subcomunidades em interação, ou seja, lugares em que “os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender, cada qual de acordo com suas habilidades” (BRUNER, 2001, p. 29).

O conceito de andaime foi estudado, inicialmente, por Wood, Bruner e Ross (1976) a partir das situações de ensino e aprendizagem, mediante a qual uma das partes é mais experiente e ajuda a outra parte que é menos experiente. Em seus estudos, os autores examinam os processos naturais de ensino e aprendizagem mediante as formas como as crianças respondem ao fornecimento de ajuda. Descrevem como um processo tutorial, aquelas situações nas quais um sujeito auxilia outro menos experiente em situações de aprendizagem. Nesse caso, as funções de tutoria são funções andaimes do tutor, sendo que esse pode ser alguém mais experiente em uma determinada atividade como a professora, a mãe ou um colega.

A nomenclatura andaime, foi escolhida por Wood, Bruner e Ross (1976) fazendo referência às estruturas utilizadas em construções civis, que servem para sustentar os trabalhadores e levá-los para o acesso a pontos mais altos da construção. Assim, em situações de ensino e aprendizagem o termo andaime se refere ao suporte dado por um tutor, uma pessoa mais experiente em determinada tarefa, para um aprendiz que ainda não consegue alcançar as soluções sozinho, o tutor nesse caso vai ser o suporte que impulsionará para novas construções.

Em estudos sobre a narrativa, seguindo a perspectiva bruneriana, Kishimoto, Santos e Basilio (2007) compreendem que uma boa aprendizagem é aquela que conduz ao desenvolvimento, considerando que a criança não consegue sozinha, precisando de adultos que criem possibilidades, andaimes que possibilitam a construção do mundo. Correia (2003), seguindo essa mesma perspectiva, pontua que é mediante as relações entre as palavras, as expressões e as referências do mundo que o indivíduo constitui significados, somente possíveis no contato com outras mentes. Ainda, segundo a autora, na interação com um sujeito mais capaz há um “empréstimo de consciência” desse (CORREIA, 2003, p. 510), possível em qualquer situação diante de um fornecimento de suporte para significar o mundo.

Stalbrandt e Hössjer (2007) referem que a aprendizagem alcança maiores avanços quando é facilitada e acompanhada por pessoas com um grau mais elevado de conhecimento. Referindo-se à relação professor e aluno, as autoras pontuam que os andaimes são as estratégias utilizadas pelos professores que visam movimentar a aprendizagem, por exemplo, quando o professor proporciona ao aluno diferentes formas de apoio com lembretes ou incentivos durante a realização de uma tarefa. Na concepção de Stalbrandt e Hössjer (2007), deve haver um processo colaborativo que vise negociações buscando avanços no processo de aprendizagem.

Autores como Hill e Hannifin (2001) avançam nos estudos sobre andaimes, categorizando-os em quatro tipos: andaimes conceituais, metacognitivos, processuais e

estratégicos. Nessa perspectiva, os andaimes conceituais ajudam o aluno a considerar e priorizar as informações mais importantes e podem vir mediante o uso de esboços, mapas, esquemas ou exemplos. Os andaimes metacognitivos auxiliam o aluno a avaliar o seu conhecimento e pensar o que precisa fazer para avançar, podem ser utilizados lembretes ou mapas conceituais ou, então, suportes mais avançados que visam tomar consciência e refletir sobre o pensamento. Já os andaimes processuais auxiliam o aluno no uso de determinados recursos, podem ser utilizadas representações gráficas, mapas de instrução ou mapas de navegação em sites, por exemplo, visando esclarecer e permitir a concentração na tarefa ao invés de investir nos procedimentos. Por fim, os andaimes estratégicos fornecem recursos alternativos para a resolução de uma determinada tarefa, como palavras-chaves, ferramentas de buscas online, utilização de eletrônicos. Essas perspectivas de Hill e Hannifin (2001) propõem-se a fundamentar métodos abrangentes de ensino e aprendizagem que possibilitem a integração das práticas interdisciplinares.

Entretanto, voltando-se ao nosso foco investigativo, a organização metodológica alternante, que tem como princípio a estruturação de tempos educativos, compreende-se que os andaimes se configuram a partir de estratégias de vivências com trocas entre os coletivos de colegas. Como um dos fundamentos da Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007) destaca as interações que permitem vivências e experiências com significados múltiplos. Assim, em nosso campo investigativo, toda a estrutura é dividida em coletivos menores, de modo a (co) existirem vários coletivos dentro de uma turma. Cada membro do coletivo irá cooperar para a realização de determinada tarefa, e cada um dos grupos tem um representante responsável pela organização de todos. Além disso, cada turma, considerada um coletivo maior, recebe o acompanhamento de uma pessoa em processo formativo mais avançado, denominado acompanhante da turma, como já explicitado. Esse está presente nos tempos educativos diários dos educandos, contribuindo com o processo individual e coletivo. Fora de um contexto formal de sala de aula o acompanhante está sempre em interação com os educandos, possibilitando trocas entre os coletivos - constitui-se, portanto, em um andaime no processo educativo em questão.

Discorreremos até o momento, sobre as perspectivas teóricas de Bruner e de autores que seguem seus pressupostos. Destacamos que a aprendizagem não ocorre em uma via de mão única, mas que envolve pessoas em interação. Em relação ao enfoque investigativo, entende-se que o processo formativo, nesse contexto, visa, como um dos seus princípios, à cooperação entre os pares, na medida em que sujeitos disponibilizam seus conhecimentos como apoio para outros sujeitos avançarem em seu desenvolvimento. Consideramos que, nesse ambiente

educativo, não são apenas os educadores ou coordenadores que cooperam com o processo de ensino e aprendizagem, mas todos são instigados a colaborar com os outros na medida em que seus conhecimentos ou suas experiências podem servir de suporte para aqueles que ainda não alcançaram determinado desenvolvimento.

Ao pensar as estratégias utilizadas, destacamos que o Tempo de Reflexão Escrita favorece para a construção de narrativas, na medida em que os educandos são instigados a desenvolver uma reflexão sobre as experiências e vivências próprias, buscando a externalização do seu entendimento mediante registros no Caderno de Reflexão. No entanto, somente tem acesso aos Cadernos de Reflexão o acompanhante da turma, que faz a leitura e busca auxiliar conforme as habilidades de que dispõe. Esse sujeito exerce a função de andaime ao buscar apoiar, incentivar e impulsionar avanços no processo formativo. Salientamos também a estratégia do Seminário de Crítica e Autocrítica, pois é um momento em que os coletivos menores se encontram e devem formar narrativas e externalizá-las, pensando sobre o andamento dos colegas durante o Tempo Escola e visando críticas construtivas. Nesses seminários, os grupos formam comunidades, de modo que um irá cooperar com o processo formativo do outro, visando avanços individuais e coletivos.

Os momentos de construção de narrativas, de externalização e de cooperação entre os educandos, favorecem que os mesmos pensem, analisem, avaliem e busquem mudanças para o seu próprio processo formativo, podendo tomar consciência do seu desenvolvimento e avançar cognitiva e metacognitivamente. Apresentamos, na sequência, as características essenciais dos processos metacognitivos, visando delinear as possibilidades que as estratégias utilizadas em nosso contexto investigativo representam para uma tomada de consciência do sujeito sobre seu processo formativo. Dialogaremos com Flavell (1979) e demais estudiosos que complementam as concepções do mesmo.

3.2.2 Dialogando sobre a metacognição e a tomada de consciência

A metacognição vem sendo estudada recentemente como uma potencialidade do sujeito de pensar sobre sua cognição. Etimologicamente a nomenclatura significa algo além da cognição (ROSA, 2014). Alguns dos autores que investigam a metacognição (FIGUEIRA, 1994; RIBEIRO, 2003; PORTILHO, 2004; JOU; SPERB, 2006; BUSTINGORRY; MORA, 2008; GONÇALVES; TRINDADE, 2010; ZOHAR; BARZILAI, 2013; ROSA, 2014) destacam que a origem do termo está em John Hurley Flavell, a partir da década de 1970. Segundo Figueira (1994, p. 1), Flavell mencionava a metacognição como “o conhecimento que

o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento”. Jou e Sperb (2006) complementam, referindo que o autor a compreende como um processo em que o sujeito realiza e acompanha suas operações cognitivas. De modo complementar, Bustingorry e Mora (2008) mencionam que Flavell também reconhece a metacognição como a supervisão, a regulação e a organização constante dos processos cognitivos.

Os estudos de Zohar e Barzilai (2013), visando mapear as pesquisas sobre metacognição desenvolvidas na área de educação em ciências, discernindo entre as questões atuais e futuras que envolvem essa problemática, demonstram que há uma diversidade de definições utilizadas por pesquisadores que estudam a metacognição. Em seu trabalho, as autoras adotam as definições mais atuais descritas por Flavell e seus colaboradores (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), levando em consideração que foi a proposta desse autor que serviu de base para os estudos subsequentes. Ademais, conforme as supracitadas autoras, as definições atuais de Flavell apresentam uma temática clara e concisa, tendo em vista que o autor reconhece, em seus estudos mais recentes, as contribuições de diversos pesquisadores que se debruçaram sobre o tema da metacognição.

No mesmo sentido, destacam-se os estudos de Jou e Sperb (2006) sobre a metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem, na medida em que, tomando como referência os avanços dos estudos de Flavell, caracterizam a metacognição como “uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico” (JOU; SPERB, 2006, p. 180). Desse modo, além de conhecer seu próprio processo cognitivo, mediante o pensar-se a si, o sujeito pode monitorar, regular e adequar seus comportamentos, elaborando estratégias potencializadoras de sua cognição.

Torna-se importante, assim, como destaca Ribeiro (2003), compreender a relação entre cognição e metacognição. Segundo a autora, a cognição se relaciona ao processo de conhecer, quer seja “um tipo específico de representação dos objetos e fatos”, quer seja “qualquer tipo de representação da informação proveniente do meio” (RIBEIRO, 2003, p. 110). A cognição abrange, dessa forma, a capacidade de conhecer, estabelecer, estruturar as percepções, sejam físicas ou conceituais. Já a metacognição, em seu sentido mais generalizado, se refere “ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (RIBEIRO, 2003, p. 110). Se a cognição está diretamente relacionada com o processo de conhecer, o sentido metacognitivo está além, pois revela uma tomada de consciência diante desse procedimento.

Tanto Figueira (1994) quanto Ribeiro (2003) esclarecem que em uma primeira classificação, Flavell e Wellman (1977) consideraram o conhecimento metacognitivo sendo

composto por dois componentes: a sensibilidade e o conhecimento das variáveis da pessoa, da tarefa e das estratégias. Os autores acreditavam que para a memorização o sujeito precisa aprender a discernir entre a utilização de determinada estratégia diante de uma tarefa (sensibilidade) e desenvolver conhecimentos sobre as pessoas, as tarefas, as estratégias e a interação entre elas. Ribeiro (2003) refere que, posteriormente, Flavell (1979) desenvolve um modelo global composto por quatro aspectos inter-relacionados: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos e as ações.

Em estudos mais avançados sobre o desenvolvimento cognitivo Flavell, Miller e Miller (1999) consideram que a metacognição engloba dois aspectos: o conhecimento metacognitivo, de um lado, e o monitoramento e a autorregulação metacognitivos, de outro. O conhecimento metacognitivo se refere ao mundo de conhecimentos, as ideias, as convicções, os pensamentos sobre: as pessoas e suas diferenças ou semelhanças como seres cognitivos; às exigências e às implicações de uma tarefa; e, ainda, as estratégias que podem ser utilizadas para alcançar os objetivos cognitivos. Os autores consideram que pessoas, tarefas e estratégias são categorias do conhecimento metacognitivo, tendo em vista que esse ocorre na interação ou combinação de duas ou três variáveis.

Simultaneamente ao conhecimento metacognitivo se desenvolvem as atividades de monitoramento e autorregulação, também denominadas de habilidades metacognitivas (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). As habilidades metacognitivas envolvem atividades que favorecem informações sobre os progressos cognitivos, são ações guiadas para monitorar, controlar, regular e avaliar as formas como as tarefas vêm sendo executadas, possibilitando a correção quando necessário.

Portilho (2004) situa a metacognição como o estudo da própria existência humana, definindo-a como um conhecimento que surge da reflexão. Ao estudar a aprendizagem dos estudantes universitários, a autora refere a mente como uma preocupação central dos pesquisadores que se questionam sobre quais os processos mais importantes que devem ser ativados nos alunos durante a aprendizagem. Segundo seus estudos no campo da cognição, durante esse processo se destacam no sujeito aspectos externos e internos, sendo que, para a autora, a tomada de consciência é um dos aspectos internos mais importantes para o processo de aprender. A tomada de consciência é caracterizada por Portilho (2004) como uma forma de autoconhecimento que permite mudanças na trajetória educativa do estudante, que ao tomar conhecimento de seu processo terá autonomia de criar e modificar seu pensamento.

Gonçalves e Trindade (2010) também destacam a importância da consciência nos estudos metacognitivos. Segundo os autores, nos processos de ensino e aprendizagem é

fundamental saber o que se está fazendo, compreendendo o que se deveria fazer, ou seja, pensar sobre o que está ocorrendo, sobre o próprio pensar. Isso, pois é a tomada de consciência desse pensamento que permite ao sujeito observar e fazer correções mediante estratégias que incidam sobre suas ações e pensamentos. Dessa forma, para Gonçalves e Trindade (2010), é a metacognição o motor da aprendizagem que permitirá compreender os diversos contextos.

Em nosso estudo nos preocupamos com o processo formativo pautado em um cenário de Educação do Campo, com enfoque para a organização metodológica alternante, que considera o sujeito ativo e protagonista do seu próprio desenvolvimento nesse contexto. Ao estudarmos as estratégias utilizadas, como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo de Reflexão escrita, descritos e caracterizados no Capítulo 2, entendemos que esses momentos mobilizam o educando como sujeito ativo e corresponsável pelo ambiente coletivo de formação. Essas estratégias propiciam espaços de reflexão diária sobre o processo formativo individual e coletivo, mobilizando processos construtivos que potencializam a compreensão do educando sobre a sua formação.

Nesse sentido, podemos identificar em nosso contexto investigativo estratégias que possibilitam ao educando, conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo, ou seja tomar consciência do seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, a cognição não se refere apenas a conteúdos, objetos, ou conceitos específicos, mas também ao conhecimento social de habilidades, atitudes e representações que vão definir e guiar os comportamentos durante as vivências nessa cultura. Foram essas constatações iniciais que nos direcionaram aos estudos da metacognição, voltando nosso foco ao processo de tomada de consciência.

Flavell (1979) refere que o conhecimento metacognitivo consiste, principalmente, no conhecimento que o sujeito tem sobre os fatores que agem e interagem durante o seu processo cognitivo. Rosa (2014) descreve que o conhecimento metacognitivo ocorre sobre as variáveis pessoa, tarefa e estratégia, “por meio da tomada de consciência das próprias variáveis mencionadas, bem como pelo modo como estas interagem e influenciam no alcance do objetivo cognitivo” (ROSA, 2014, p. 23). Dessa forma, o conhecimento que o educando tem sobre as variáveis pessoa, tarefa e estratégia, irá afetar o seu desempenho diante da realização de uma tarefa.

A variável pessoa representa todo o conhecimento que o sujeito abarca sobre si mesmo e sobre os outros como seres cognitivos, pode-se subcategorizar a mesma em universal, intraindividual e interindividual. A subcategoria universal se relaciona aos conhecimentos dos sujeitos sobre sua mente, ou seja, o reconhecimento de características cognitivas de todas as pessoas. Por exemplo, reconhecer que nem todos os educandos vão recordar exatamente quais

são os princípios educativos de uma organização metodológica alternante, mas que podem recordar quando alguém se pronunciar sobre o assunto. A subcategoria intraindividual representa os conhecimentos que a pessoa tem sobre si mesma, como, por exemplo, quando o educando narra em seu Caderno de Reflexão o que aprende nas aulas de História. Já na subcategoria interindividual, há comparações estabelecidas entre os sujeitos, a título de exemplificação pode-se pontuar o educando que, no Seminário de Crítica e Autocrítica, refere que o colega consegue se manter atento quando a sala está conversando, em contrapartida que para ele é necessário um silêncio absoluto (FLAVELL, 1979).

Na variável tarefa o conhecimento está relacionado à abrangência e às exigências envolvidas na realização de determinado procedimento (ROSA, 2014). Por exemplo, o educando reconhece que todo dia deve reservar minutos para o Tempo Reflexão Escrita e que para a efetivação dessa atividade precisa de um lugar retirado, tendo que dispor de seu Caderno de Reflexão para narrar seus pensamentos. Ou, então, quando o educando descreve em seu Caderno de Reflexão que não conseguiu realizar a reflexão e descrevê-la naquele dia, pois estava com outras preocupações e não se sentia motivado para efetivar aquela tarefa.

Já na variável estratégia, Flavell (1979) menciona o conhecimento do sujeito sobre quais estratégias seriam mais eficazes para alcançar seus objetivos. Podemos citar, como exemplo, o reconhecimento que o educando demonstra no Seminário de Crítica e Autocrítica ao realizar sua autocrítica, identificando que deve acordar mais cedo e tomar café, para conseguir se concentrar nas aulas. Ou, ainda, o fato de referir que deve participar mais no coletivo falando suas opiniões, pois sua exposição irá contribuir para si próprio e para o grupo. Segundo Rosa (2014, p. 26), “o reconhecimento, pelos estudantes, da necessidade de adotar estratégias – e das mais adequadas para cada atividade experimental - reflete-se na tomada de consciência sobre seus conhecimentos, remetendo-os a pensamentos metacognitivos”. Desse modo, o conhecimento das estratégias envolve uma tomada de consciência diante dos caminhos que podem levar aos seus objetivos.

Entretanto, Flavell (1979) destaca que o conhecimento metacognitivo ocorre na interação entre essas variáveis. Nosso campo investigativo, com enfoque para a organização metodológica alternante, tal como é desenvolvido no Instituto Educar, utiliza-se de estratégias, as quais foram citadas nos exemplos e descritas no Capítulo 2, destacando-se o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo de Reflexão Escrita, que favorecem a integração das variáveis pessoa, tarefa e estratégia, possibilitando a mobilização de pensamentos metacognitivos. Justifica-se, assim, o nosso pressuposto que entende que essa organização metodológica alternante potencializa a mobilização de pensamentos metacognitivos e de estratégias de

autorregulação dos estudantes, fomentando as capacidades de planejar e monitorar os êxitos e de corrigir os erros.

Autores como Bustingorry e Mora (2008) destacam que a importância da metacognição está em compreender que todo sujeito é um aprendiz em constante relação com o conhecimento e, por isso, precisa aprender a pensar, conhecer e tornar-se capaz de conduzir seu próprio processo formativo. Compete à escola, nessa perspectiva, contribuir para que seus alunos se tornem aprendizes autônomos. Nesse sentido, destaca-se um dos princípios formativos do nosso cenário investigativo, que prioriza a ação do sujeito, sendo ele o protagonista de seu próprio processo, tendo que monitorar e regular a sua ação e a sua relação na efetivação das estratégias pautadas.

Em nossa pesquisa não pretendemos medir, treinar ou capacitar habilidades metacognitivas que ajudem os estudantes na efetivação de suas tarefas. A aproximação com a temática da metacognição nos importa quando referimos como uma possibilidade de tomada de consciência dos sujeitos com relação ao contexto social no qual estão inseridos e às suas perspectivas de projeto de vida.

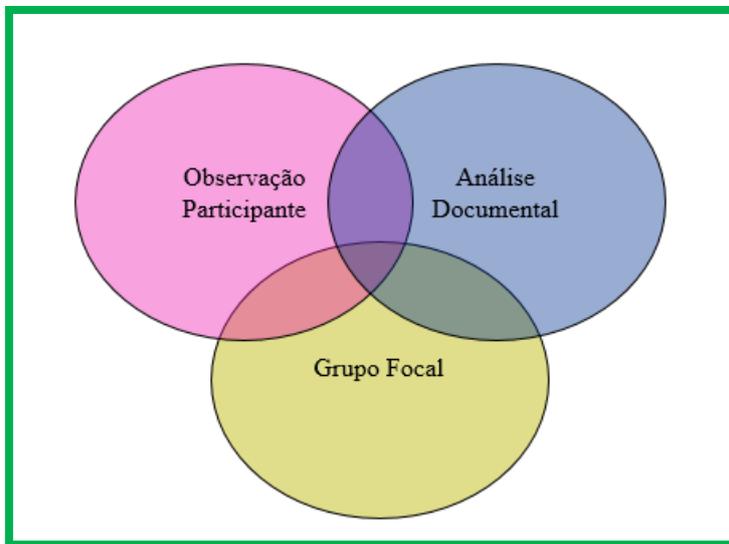
Mediante o exposto nessa seção, entendemos a metacognição como uma capacidade que pode ser desenvolvida e que permite ao sujeito refletir sobre seu desenvolvimento formativo. Tendo em vista o campo de investigação desta pesquisa que, em sua organização metodológica alternante, considera o educando como um sujeito ativo nos processos de ensino e aprendizagem, percebemos a metacognição ao olhar sob a ótica do educando que pensa sobre seu desenvolver, que reflete sobre como foi o seu dia, sobre o que aprendeu, sobre o que vivenciou. Nessa perspectiva, o entendimento sobre a metacognição está direcionado ao processo de tomada de consciência sobre a cognição, considerando que esse permitirá ao educando expor seus conhecimentos, regulando-os e planejando novas formas de agir, buscando avançar como aprendizes.

4 BUSCANDO COMPREENDER AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

Neste capítulo final buscamos reconstruções sobre o material empírico visando elaborar possíveis respostas à problemática deste estudo, que questiona sobre: que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo?

Os dados que receberão tratamento analítico foram produzidos no decorrer de dois TE, o primeiro (TE1) durante os meses de abril, maio e junho de 2016 e o segundo (TE2) durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2016. Conforme exposto no capítulo introdutório, utilizamo-nos, na presente pesquisa, de três procedimentos investigativos: a observação participante no Seminário de Crítica e Autocrítica, a análise documental do Caderno de Reflexão Escrita e o grupo focal, conforme ilustrado na Figura 8.

Figura 8: Organograma dos procedimentos investigativos



Fonte: Sistematização da autora, 2017.

Iniciamos a pesquisa no TE1 com 18 participantes, no entanto, durante o TC, quatro educandos desistiram do curso, desse modo, no TE2 contamos com 14 participantes. Representamos no Quadro 2 uma síntese dos processos envolvidos na produção de dados nos três procedimentos investigativos.

Quadro 2: Sistematização da produção de dados: procedimentos, estratégias e sujeitos

<i>Procedimento</i>	<i>Estratégia</i>	<i>TE</i>	<i>Data</i>	<i>Grupos</i>	<i>Sujeitos</i>	<i>Idade</i>	<i>Duração</i>
Observação Participante	Seminário de Crítica e Autocrítica	TE1	20/06/16	NB1	Ana	15 anos	48 min.
					João	17 anos	
					Lucas	17 anos	
					Marcelo	18 anos	
					Paula	15 anos	
					Ramon	17 anos	
				NB2	Adão	16 anos	56 min.
					Alisson	16 anos	
					Cláudio	20 anos	
					Graziela	17 anos	
					Laís	17 anos	
					Paulo	15 anos	
				NB3	Hugo	16 anos	65 min.
					Joice	16 anos	
					Junior	18 anos	
					Maicon	17 anos	
					Márcio	16 anos	
					Tainá	15 anos	
Análise Documental	Caderno de Reflexão Escrita	TE1	Abril, maio e junho de 2016	TE1	Ana	15 anos	Todo TE1
					Cláudio	20 anos	
	Graziela	17 anos					
	Joice	16 anos					
	Laís	17 anos					
	Maicon	17 anos					
	Paula	15 anos					
	Paulo	15 anos					
	Ramon	17 anos					
	Tainá	15 anos					
					Adão	16 anos	Todo TE2
					Ana	15 anos	
					Cláudio	20 anos	
					Graziela	17 anos	
					Hugo	16 anos	
					Joice	16 anos	
					Laís	17 anos	
					Lucas	17 anos	
					Maicon	17 anos	
					Márcio	16 anos	
					Paula	15 anos	
					Paulo	15 anos	
					Ramon	17 anos	
					Tainá	15 anos	
Grupo Focal	Grupo Focal	TE2	12/12/16	GF1	Adão	16 anos	65 min.
					Cláudio	20 anos	
	Joice	16 anos					
	Laís	17 anos					
	Lucas	17 anos					
	Paula	15 anos					
	Paulo	15 anos					
	Tainá	15 anos					
					Ana	15 anos	60 min.
					Graziela	17 anos	
					Hugo	16 anos	
					Maicon	17 anos	
					Márcio	16 anos	
					Ramon	17 anos	

Fonte: Sistematização da autora, 2017.

A observação participante no Seminário de Crítica e Autocrítica ocorreu no primeiro Tempo Escola (junho de 2016) em três momentos, em uma mesma tarde, utilizando-se de gravações em áudio e vídeo e de descrições em notas de campo. Cabe retomar que o Seminário de Crítica e Autocrítica é considerado pelo Instituto Educar como uma situação de aprendizagem que contribui para a reflexão do educando sobre seu protagonismo. É um momento em que cada educando vai externalizar oralmente críticas coletivas, situações dos colegas a serem repensadas e, ainda, críticas pessoais. Se efetiva a partir de encontros, realizados por NBs, que é uma divisão da turma em instâncias menores visando à participação de todos como sujeitos ativos, como anteriormente explicado.

Para a análise documental foi solicitado que no final de cada um dos TE (TE1 e TE2) os sujeitos participantes da pesquisa deixassem seus Cadernos de Reflexão na secretaria do Instituto Educar para serem retirados pela pesquisadora. No Caderno de Reflexão estão os registros dos educandos realizados durante o Tempo Reflexão Escrita, momento no qual os jovens refletem sobre os acontecimentos do dia e externalizam seus pensamentos de forma escrita.

Todos os educandos concordaram em disponibilizar seu Caderno de Reflexão para análise, entretanto, no TE1 alguns relataram que a escola havia perdido seu caderno e, por isso, as descrições não estavam completas. No TE1 recebemos os Cadernos de Reflexão de dez educandos e percebemos que, após a nossa inserção no campo, os responsáveis pelo *pedagógico*¹³ da escola passaram a se importar mais com as estratégias que até então vinham sendo desenvolvidas. No TE2, todavia, recebemos os Cadernos de Reflexão de todos os educandos. Durante o TE1 a efetivação do Tempo Reflexão Escrita ficava a cargo do educando que poderia escolher o melhor horário e local para a sua realização. O Caderno de Reflexão ficava com o educando e devia ser deixado na secretaria todas as manhãs para que a Acompanhante da Turma fizesse a leitura. Já no TE2 a equipe do pedagógico, ao organizar as atividades diárias da turma, disponibilizou um momento, de 30 minutos diários, em que os educandos se encontravam para realizar o Tempo Reflexão Escrita. Nesse caso, o Caderno de Reflexão ficava com a Acompanhante da Turma e só era entregue para os educandos nesse horário.

¹³ No Instituto Educar um dos coletivos responsáveis pelo andamento das etapas (organização dos horários, dos professores e dos materiais; cumprimento das tarefas e dos tempos educativos; e efetivação do Projeto Pedagógico) é denominado *Pedagógico*, composto por educadores e membros de Movimentos que moram e trabalham no Instituto Educar.

A realização dos Grupos Focais ocorreu no segundo Tempo Escola, com a participação de 14 educandos. Os sujeitos foram divididos aleatoriamente e conforme a disponibilidade de horário em dois grupos. O protocolo que orientou a condução dos grupos focais (GF1 e GF2) está disposto no Apêndice C e a dinâmica proposta teve duração média de 1 hora, com gravação em áudio e vídeo.

As discussões observadas no Seminário de Crítica e Autocrítica e nos grupos focais e as narrativas do Caderno de Reflexão foram analisados perante o referencial teórico apresentado no Capítulo 3. Tendo como ponto de partida a problemática deste estudo, a leitura dos dados produzidos em campo e a reflexão teórica nos direcionaram para a estruturação de categorias temáticas, visando ao levantamento de elementos relacionados às perguntas centrais da investigação. A sistematização das categorias temáticas está representada no Quadro 3. Visando dar voz aos sujeitos, selecionamos excertos das narrativas externalizadas pelos educandos para representar a categoria temática analisada.

Quadro 3: Sistematização das categorias temáticas

Problemática	Estratégia analisada	Categorias Temáticas	Excerto Representativo
Que elementos os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo?	Seminário de Crítica e Autocrítica	Dimensão política da formação	“A gente bota uma pulga atrás da orelha”
	Caderno de Reflexão Escrita	Dimensão juvenil da formação	“Eles acham que é aquela juventude baderneira, eu acredito que é uma juventude pensante”
	Grupo Focal	Dimensão alternante da formação	“Eu acho que a gente deixa muito de lado quando vai pra casa, tudo”
Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe em sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo de Reflexão Escrita, potencializam pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo?	Seminário de Crítica e Autocrítica	Dimensão coletiva da formação	“Eu acho que tem que ter a atitude de tentar ter mais paciência com o coletivo”
	Caderno de Reflexão Escrita	Dimensão cooperativa da formação	“Nunca teve alguém assim como você que realmente se importa com a gente”

Fonte: Sistematização da autora, 2017.

Apresentamos na sequência a descrição e a análise das temáticas que problematizam sobre cada questionamento da pesquisa. Na seção 4.1 direcionamos a análise para a primeira problemática da pesquisa importando-se com a mobilização dos educandos como sujeitos ativos e protagonistas de seu processo formativo. Já na seção 4.2 a análise volta-se para a segunda problemática, preocupando-se com a potencialidade das estratégias visando ao

pensamento/conhecimento metacognitivo. As subseções foram representadas por narrativas dos próprios educandos e no final de cada seção evidenciamos os elementos descritivos da análise.

4.1 Mobilização dos educandos como sujeitos ativos e protagonistas do seu processo formativo

Buscamos, nesta seção, descrever e analisar os diferentes aspectos que são mobilizados pelos educandos em uma organização metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, abarcando um dos questionamentos que fazem parte de nossa problemática: que elementos os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Para tanto, vislumbramos, nesse momento, uma análise temática da empiria utilizando como referencial os estudos sobre juventude de Abromovay, Castro e Waiselfisz (2015) e de Dayrell e Carrano (2014); Pedagogia da Alternância de Gimonet (2007); cultura e aprendizagem de Pozo (2002); cultura e comunidade de Bruner (2001) e de Rogoff (2005). Sendo assim, discutiremos a seguir, sobre as temáticas da dimensão política, juvenil e alternante da formação, sendo que cada uma está representada em seções subsequentes formatadas mediante falas externalizadas pelos participantes.

4.1.1 Dimensão política da formação: “A gente bota uma pulga atrás da orelha”¹⁴

O título da seção representa o empenho dos educandos ao buscar, no diálogo com pessoas que não vivenciam a experiência formativa do Instituto Educar, mudanças com relação ao posicionamento político. O excerto faz parte de um debate que ocorreu no GF2 sobre a formação política existente no Instituto Educar, no qual os educandos externalizaram sobre as dificuldades que encontram ao conversar sobre política com pessoas que não frequentam o mesmo espaço formativo. Pois, segundo eles, no Instituto Educar é debatido sobre o que consideram “a verdadeira situação”, enquanto a sociedade acredita no que a mídia reproduz. Quando questionados pela pesquisadora sobre o que fazem com a formação política recebida, relatam que tentam mostrar para a sociedade a sua posição, conforme externaliza Graziela:

¹⁴ Externalização da educanda Graziela no Grupo Focal 2, realizado no dia 13 de dezembro de 2016.

A gente vai tentando, mudando né, tenta mudar, tenta falar, tenta conversar com os amigos e com a família, porque não é um problema deles, é um problema de tudo, quem tá fora daqui tem a mesma visão deles, então a gente é uma minoria, somos nós que temos um pensamento diferente, mas a maioria que tá lá fora tem o senso comum né, que é tudo aquilo. Mas a gente tem que tentar mudar aos poucos [...] a gente tenta né, conseguir depende [...] mas geralmente a gente bota uma pulga atrás da orelha (GF2 – Graziela, 17 anos).

Na fala da Graziela podemos identificar o entendimento dos educandos sobre a formação política que recebem, de modo a acreditarem que, por vivenciarem esse contexto singular, constroem um pensamento diferente da maioria da sociedade. De fato, a formação política destaca-se como um dos elementos centrais pautados no campo investigativo que visa implementar nos tempos educativos e nas situações de aprendizagem momentos para dialogar e analisar a conjuntura política. Debater sobre mudanças políticas, questionar as notícias reproduzidas pelas mídias de massa, criticar, analisar, explorar e estudar a história nacional e mundial, faz parte da rotina dos educandos que, ao se identificar com a classe trabalhadora, buscam dialogar com pessoas divergentes em opiniões.

Além do mais, os jovens acreditam que a formação política que recebem no Instituto Educar reflete a realidade dos fatos:

A gente vai conversando, fala sobre o golpe que tá acontecendo, a gente tem que conversar porque lá a TV passa uma coisa, aqui a gente sabe a história de verdade. Tipo aqui é a verdade que eles falam e na TV é só enganação (GF2 – Hugo, 16 anos).

A gente tenta passar pra eles [sociedade], o nosso conhecimento né, tipo informar eles sobre o que é real, o que acontece realmente, tirar aquela visão capitalista aquela coisa tipo “isso é meu mundinho e eu não vejo pros lados”. A gente tá tentando fazer isso né, essa construção humana das pessoas através do que a gente aprende aqui e em outros espaços (GF1 – Laís, 17 anos).

De acordo com as externalizações e com a inserção que fizemos no campo investigativo, observa-se que há entre os sujeitos uma crença de que a proposta política existente no Instituto Educar reflete a realidade dos fatos. E, em conformidade, cabe aos educandos levar até sua comunidade, seus familiares e seus pares a visão que consideram mais condizente com essa realidade.

Cabe salientar que na proposta política do Instituto Educar há um posicionamento explícito de esquerda, em favor do Partido dos Trabalhadores (PT). Também, todos os sujeitos desta pesquisa participam de movimentos sociais que também são partidários à esquerda, dentre esses os seguintes: MST, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Levante Popular da Juventude.

A posição política da proposta do Instituto Educar evidenciou-se claramente durante os meses do TE em que ocorreram a observação participante, a análise documental e os grupos focais (abril a dezembro de 2016) pois, o período se caracterizou, politicamente, por conturbações nacionais devido ao processo de apuração de responsabilidade política, que tramitou no Congresso Nacional e que culminou no impedimento da titular eleita da Presidência da República, pelo PT, Dilma Rousseff. Durante o andamento do processo foi possível perceber o impacto que os acontecimentos políticos causam no contexto, sendo que o Instituto Educar organizou intensos debates sobre a conjuntura política e favoreceu a participação dos educandos em manifestações e acampamentos. Nesse âmbito, na proposta do Instituto Educar o posicionamento era contra o *impeachment* da Presidente da República, considerando-o um golpe institucional.

Tanto nas externalizações feitas nos grupos focais quanto nas narrativas no Caderno de Reflexão Escrita, foi possível perceber o quanto os acontecimentos políticos estavam perturbando aquela juventude. Um fato marcante para os educandos foi o dia 17 de abril (domingo), em que ocorreu a votação na Câmara dos Deputados para o *impeachment* da Presidente da República, aprovado pela maioria dos parlamentares. Nos dias que antecediam a votação os educandos ficaram acampados em Porto Alegre, realizando atos a favor da democracia e contra o considerado golpe. Suas representações sociais desses momentos foram descritas em seus Cadernos de Reflexão:

Domingo foi muito tenso, tinha mais milico e pah. O sentimento de luta e determinação tomou conta na hora da votação. Eu fiquei puta da cara com esses filhos da p. dos deputados, foi muita merda em um dia só. É revoltante. NOJO, NOJO e mais NOJO! Temos que fazer uma luta massiva e ocupar Brasília. Não podemos deixar que aconteça o golpe (CR1 – Graziela, 17 anos).

Sábado na luta, cheguei confiante, pois já tinha muita gente, e nós não tínhamos muita noção de como estavam as coisas em DF [no Distrito Federal]. No domingo quando vimos toda aquela galera, ganhamos mais força. Mas aí começou a votação ficamos desmotivados a cada voto sim e indignados também, pois que palhaçada, mas a euforia tomava conta a cada não. Começou ficar tenso quando os policias começaram a fechar as ruas (CR1 – Paulo, 15 anos).

As narrativas dos educandos demonstram os sentimentos de raiva, repúdio e inconformismo diante das decisões tomadas pelos parlamentares. Percebemos, durante nossa inserção exploratória no campo investigado, que esses sentimentos estavam impressos nos processos educativos. Nos tempos educativos a temática que fundamentava o tempo estudo, o tempo notícias e o tempo leitura, era a conjuntura política; nos Cadernos de Reflexão Escrita as

narrativas demonstravam as apreensões diante da possibilidade de impedimento da Presidente da República. De igual modo, nas Situações de Aprendizagem houve um aumento volumoso da participação em ocupações, acampamentos, seminários e eventos que discutiam a conjuntura política do momento, mobilizando, assim, todo o contexto educacional.

Considerando que, conforme destacamos no Capítulo 2, o Instituto Educar defende uma educação pensada na coletividade, na qual o ambiente educativo não se restringe à sala de aula, ocorrendo em todos os processos, tempos e espaços em que haja experiências coletivas, a conjuntura política do momento, com as ocorrências de todo o processo de impedimento da Presidente da República, favoreceu vivências e experiências coletivas aos educandos. Isso, pois foram instigados a participar ativamente, quer seja dialogando sobre a situação política ou participando dos manifestos organizados pelos movimentos sociais dos quais fazem parte. Podemos perceber essas situações pelas externalizações dos educandos em seus Cadernos de Reflexão Escrita:

Hoje o dia começou com uma mística demonstrando a palhaçada que foi a votação pelo *impeachment* (CR1 – Pedro, 15 anos).

Foi muito boa a aula hoje, o professor fulano é bem legal e de esquerda! Ele falou sobre o golpe e falou o que vai acontecer se ocorrer o golpe [...]. Estou bem preocupada com essa questão (CR1 – Graziela, 17 anos).

Me emocionei na aula do professor ciclano [...] mexeu muito comigo [...] vem me ajudando muito desde em formação política, no pensar e leituras (CR1 – Joice, 16 anos).

Desde a mística, reflexão que ocorre no início do dia e é organizada pelos educandos, até todos os tempos educativos de aula, de estudo e de leitura nota-se que a formação política está presente diariamente no Instituto Educar. Evidenciamos, assim, que os educandos são incentivados a participar ativamente das decisões políticas, seja em ações organizadas pelos movimentos sociais ou em ações específicas do próprio Instituto Educar. Em ambos os casos podem ser realizados encontros nacionais da juventude, palestras para análise de conjuntura, acampamentos, caminhadas, protestos, dentre outras atividades. Na medida em que os tempos educativos e as situações de aprendizagem são estruturados conforme o momento político nacional, a formação política torna-se o centro das discussões em todos os momentos vivenciados pelos educandos.

As experiências políticas vivenciadas pelos educandos e incentivadas pelo Instituto Educar refletem uma formação voltada à participação. Segundo Dayrell e Carrano (2014), a participação é fundamental no processo de formação dos jovens, sendo uma forma de aderir a organizações ou de atuar em processos decisórios. Para os autores, “os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos” (op. cit., p. 121). Ainda de acordo com Dayrell e Carrano (2014), a experiência participativa envolve uma formação teórica para a vida cidadã e a experimentações cotidianas da participação democrática.

Identificamos, nas externalizações dos educandos, a relevância que atribuem à possibilidade de participarem de experiências diversificadas. No excerto que segue, podemos acompanhar um momento do GF2 em que dialogávamos sobre o motivo que faz com que permaneçam no Instituto Educar, considerando que há um número expressivo de desistências entre um TE e outro. Nesse momento alguns externalizaram que já estão na metade do curso e, se retornarem para uma escola em que há o ensino médio regular, reiniciam no primeiro ano do ensino médio, perdendo o que fizeram até agora. Além disso, expressaram que uma escola convencional não oferece todas as oportunidades que têm no Instituto Educar, como refere a educanda Graziela:

Graziela: as oportunidades que o Movimento dá pra gente é uma coisa muito boa que a maioria dos jovens não tem, ou porque não querem, mas porque é uma coisa que só quem tá aqui dentro consegue.

Pesquisadora: e o que seriam essas oportunidades?

Graziela: é oportunidade do conhecimento, conhecimento diferenciado das outras escolas, que se tu for debater com alguém que estuda em qualquer outra, é diferente o jeito de tu ver o ser humano é diferente, várias outras coisas. A questão dos nossos direitos, eu não sabia que eu tinha tanto direito de quando entrei aqui, na questão do feminismo também, então também é várias outras coisas, nos Acampamentos, aonde a gente viaja, a gente viaja muito. É que agora o dinheiro tá meio pouco, mas a gente viaja pra vários lugares, viagem técnica, viajamos pra luta (GF2, 13/12/16).

Podemos notar que há uma conscientização dos educandos sobre as experiências vivenciadas a partir da inserção no Instituto Educar, oportunidades essas que não ocorrem na mesma intensidade em outras escolas e que favorecem conhecimentos políticos, sociais e históricos. Os sujeitos participantes dos GF1 e 2 enfatizaram a diferença da sua escola com as escolas convencionais. Ao serem questionados sobre o que eles consideram como diferente, as respostas são:

Que essa escola aqui ela fala um pouco mais do Movimento e nas escolas tipo convencional assim elas não falam sobre Movimento, é só sobre aula mesmo, elas não falam sobre política ou alguma coisa do tipo [...]. É diferente porque tipo passa o contexto do momento da vida assim, que aqui eles falam mais como está a situação. Tipo na escola convencional não, eles não falam muito disso, eles não querem nem tocar muito no assunto (GF2 – Hugo, 16 anos).

E aqui tipo abre outras coisas né, porque vai além do português, vai além da matemática, vai além de tudo. A gente pode conversar sobre o sentido da vida, a gente pode fazer várias outras coisas além da aula (GF2 – Graziela, 17 anos).

Novos conhecimentos, porque a maioria quando entrou aqui tinha uma outra visão sobre a sociedade, sobre a vivência toda, também não participava muito da política e agora já tem uma visão diferente, já tem vontade de participar [...] tipo, aqui foi algo transformador para muitas pessoas que viviam naquele meio, naquela sociedade convencional, que só pensam em si, que só pensam em lucrar e essas coisas, sem pensar no próximo (GF1 – Joice, 16 anos).

Com relação às diferenças entre uma escola convencional e o Instituto Educar, verificamos que os jovens enfatizam a formação política e as experiências participativas possibilitadas em uma organização metodológica alternante, que considera o educando como sujeito protagonista do seu processo formativo. Desse modo, debater e dialogar sobre as questões políticas e participar ativamente dos processos que ocorrem nas esferas nacional, estadual e regional, além de serem quesitos incentivados pela escola, são considerados pelos educandos como diferenciais em comparação a uma escola convencional.

Em referência à experiência participativa, destacamos que há, no Instituto Educar, um incentivo presente em todos os tempos educativos, desde a formação teórica de conteúdos históricos, de valores e de regras institucionais, que ocorrem durante os tempos educativos de aula, leitura, oficina, cultura e notícia, até a experimentação cotidiana. Essa, que ocorre durante as seguintes situações de aprendizagem: trabalho voluntário, participação em eventos, viagens de estudos, visitas educativas e mostra cultural.

Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014) destacam que a experiência participativa representa para os jovens uma formação voltada aos valores da solidariedade, da democracia, da alteridade e do respeito e, sendo assim, potencializa processos de aprendizagem amplificados. É importante reconhecermos que a participação é fundamental para a construção de ideais democráticos e, tendo em vista que nessa estrutura organizacional e metodológica alternante os educandos assumem um papel de sujeito ativo do seu processo formativo, participar é imprescindível para o protagonismo de cada um.

Entretanto, no contexto investigativo a experiência participativa é incentivada principalmente em dois sentidos: primeiro, no sentido que Dayrell e Carrano (2014) denominam de *engajamento participativo*, no qual os educandos são instados a assumir a liderança de coletivos, sendo responsáveis pela organização e pelo funcionamento efetivo dos tempos educativos e das situações de aprendizagem. De acordo com os autores, o processo estimula e provoca os sujeitos a desenvolverem a escrita, as argumentações, as defesas e as críticas. Segundo, em um sentido denominado pelos autores de *presença ativa*, quando os jovens são encorajados para participar de decisões sociais e políticas que envolvam seus movimentos sociais, suas comunidades e a população que se identifica com a mesma posição política. Dayrell e Carrano (2014) referem que essa participação política e cidadã provoca o desenvolvimento de valores de cidadania, autonomia e democracia.

A presença política ativa dos jovens é externalizada no GF1 quando é levantada a questão sobre as ações que realizam na comunidade a partir da formação política que recebem, alguns relatam:

Uma das coisas que a gente tem feito [...] na minha comunidade é as reformas das rádios né, tipo a juventude está presente, fazendo intervenções e conversando (GF1 – Joice, 16 anos).

Tipo eu e a Paula a gente foi lá na região [...] procurou a juventude, a gente tá se organizando porque a gente quer passar nosso conhecimento e a gente quer ver a transformação né, não só em nós, nas outras pessoas também (GF1 – Laís, 17 anos).

Na verdade, ultimamente a juventude tem perdido essa pertença pelo Movimento e nossa ideia aqui na escola é tentar retomar, até esses dias as gurias foram em uma reunião do coletivo da juventude e daí estão passando pra começar o trabalho de base (GF1 – Paulo, 15 anos).

Os excertos mostram o envolvimento dos educandos na busca por expandir seus conhecimentos, levando-os para a sua comunidade. No entanto, mesmo que todos os educandos concordem com a importância e o diferencial na formação política que recebem, não são todos que externalizam sua presença política ativa.

Notamos uma preocupação do Instituto Educar direcionada para que os educandos levem para a sua comunidade um pouco da formação política que recebem e, mesmo que não consigam transformar as pessoas, deixem a sua marca, conforme o título da seção, deixem “uma pulga atrás da orelha”, um questionamento, uma dúvida, uma provocação que pode estimular as pessoas a refletirem sobre suas posições e convicções. Rememoramos que, segundo Gimonet (2007), um dos princípios da proposta da Pedagogia da Alternância é a articulação dos saberes

entre a vida e a escola, e no caso do Instituto Educar, em que há uma priorização na formação política, busca-se que esses saberes percorram todos os espaços e tempos formativos do educando - o meio escolar, o meio familiar e o meio social.

Diante do exposto, consideramos que nessa seção se analisou a temática relacionada à dimensão política da formação. Reconhecemos que os jovens que participam dos tempos e espaços pautados em um contexto de Educação do Campo, com enfoque para a organização metodológica alternante, tal como é desenvolvido no Instituto Educar, são mobilizados a compartilhar modos comuns de ver o mundo. Pozo (2002) refere que todo processo de construção pessoal demanda a assimilação da cultura possível mediante reflexões, elaborações e construções próprias do mundo, são representações sociais criadas como forma de interpretar e pensar aquela realidade. As representações sociais proporcionam uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvidas pelos sujeitos a partir de processos de socialização.

A análise do material permite identificar que o processo formativo pautado no Instituto Educar prioriza aprendizagens que visem ao contexto social. A interação e as trocas em coletivos, os incentivos para atitudes e habilidades consideradas importantes para a vivência nesse contexto e as representações políticas demonstram a evidência do fator social. Com base na análise, os comportamentos efetivados no contexto em foco, segundo Pozo (2002), são conhecimentos consequentes de uma aprendizagem social, pois, o resultado da convivência e da interação social afeta os processos formativos. No entanto, essa aprendizagem social é possível na medida em que os elementos dessa conjuntura são pensados a partir da participação dos educandos como sujeitos ativos, que refletem e falam sobre seus sentimentos.

Além do mais, no Instituto Educar cultiva-se crenças, valores e sentimentos e busca-se transmitir aos seus educandos uma determinada forma de ver o mundo. Em conformidade com os estudos de Bruner (2001), as instituições educacionais que priorizam ensinar versões culturais das quais compactuam assumem o risco de distanciar aqueles que não simpatizam com seus interesses, em contrapartida, responsabilizam-se com uma educação autêntica e eficaz. De fato, conviver nesses espaços e tempos mobiliza nos jovens interpretações e significações a partir da perspectiva cultural assumida pelo Instituto Educar. São esses movimentos em direção a alguns saberes que os diferenciam de uma parcela da juventude, causando estranhamento e distanciamento. Analisaremos na sequência a temática que se volta às particularidades que dizem respeito às vivências juvenis.

4.1.2 Dimensão juvenil da formação: “Eles acham que é aquela juventude baderneira, eu acredito que é uma juventude pensante”¹⁵

O título da seção representa o sentimento dos educandos que experienciam um contexto organizacional e metodológico alternante, com uma forte formação política. A externalização faz parte de um diálogo do GF1 que se iniciou quando um educando destacou que eles vivenciam um processo construtivo distante de grande parte dos jovens que não acessam esse contexto. No decorrer da conversa os jovens foram narrando algumas de suas dificuldades em relacionar-se com a sociedade, para eles essa lhes atribui determinado papel:

Joice: juventude baderneira que tipo não vai chegar num pensamento igual o deles, entendeu?

Pesquisadora: e como vocês acham que é a juventude de vocês então?

Joice: eu acredito que é uma juventude pensante, que tá tentando transformar a sociedade conforme o seu conhecimento (GF1, 12/12/16).

Conforme o excerto, os educandos acreditam que há um distanciamento entre eles e outros jovens que não frequentam o mesmo espaço formativo. Entendemos que esse fato se relaciona com a formação política e as experiências participativas nas quais estão envolvidos, além disso, a alternância entre TC e TE faz com que saiam de suas comunidades por um período, diminuindo o vínculo com os pares daquela localidade.

Reconhecemos que a maioria dos educandos é filho de assentados ou acampados da reforma agrária, famílias com um passado sofrido, marcado por conflitos e injustiças sociais. Os filhos representam a continuidade de uma luta familiar e, sendo assim, os jovens que acessam esse meio buscam mudanças sociais, ou com o objetivo de seguir os passos familiares, ou de conquistar aquilo que sua família não conseguiu devido a impasses políticos e culturais. Cria-se a esperança de fazer a diferença e alcançar transformações significativas na sociedade.

Nesse sentido, os jovens que buscam o Instituto Educar já se caracterizam como uma minoria que se preocupa com o desenvolvimento social, que participa de movimentos sociais, cujas famílias vivem no campo, em assentamentos ou acampamentos da reforma agrária. Em contato com o processo formativo do Instituto Educar, vivenciam uma formação política, com experiências participativas que contribuem para a construção de representações sociais, além disso, a influência política instiga e direciona-os para que lutem por seus direitos e busquem mudanças na sociedade. Esses fatores os diferenciam perante a maioria da juventude que não

¹⁵ Externalização da educanda Joice no GF 1, realizado no dia 12 de dezembro de 2016.

tem as mesmas experiências. No entanto, todos são jovens e apresentam características semelhantes a qualquer outro jovem de sua faixa etária, como citam Dayrell e Carrano (2014), há uma cultura juvenil na qual todos apresentam expressões simbólicas que lhes confere uma identidade de jovem.

Com essas constatações, buscamos entender o que faz os educandos permanecerem no Instituto Educar. Diante de tal direcionamento destacamos o seguinte excerto do GF1:

Pesquisadora: O que faz vocês ficarem, vocês permanecerem na escola?

Cláudio: É o sonho pelo país socialista, pelo mundo socialista, o sonho que nós temos como meta para todo o mundo, que é isso né, que é viver, fazer uma comuna lá, se auto sustentar, sem depender do governo e coisa e tal, e é esse sonho aí, mudar, fazer a diferença né. Se não, se nós, todo mundo, pegar e seguir aquele padrão que eles impõem pra nós, vai ser todo mundo igual e daí vai cada vez diminuir mais, o planeta vai acabar mais rápido, os recursos naturais vão terminar mais rápido e a juventude já eras.

Lucas: tipo agora a gente já é a futura velhice né, que tipo, o que a gente não mudar agora, a gente vai se ferrar com essa realidade de agora lá adiante.

Cláudio: essa é a ideia que nós trocamos, pode ser que nós não consigamos viver esse país socialista ou essa comuna, mas nós queremos deixar talvez pros nossos filhos viver isso [...] deixar pras outras gerações, nem que não seja parente, pras outras pessoas também, outras gerações viver um país melhor (GF1, 12/12/16).

Todos os sujeitos do GF1 concordaram com as externalizações do Cláudio e do Lucas. Nota-se que a dimensão política da formação assume grande importância na cultura desses jovens, de modo que o planejamento de seus desejos futuros reflete a idealização de uma sociedade igualitária, sendo que para eles o projeto de vida deve ser coletivo e preocupar-se com revolucionar a sociedade para que todos sejam iguais em termos sociais e econômicos. Ao acreditar nessas possibilidades os jovens constroem projetos utópicos e distantes, fazendo com que o mesmo motivo que os faz permanecer nesse ambiente também os afasta dele, na medida em que as expectativas são frustradas e parecem irrealizáveis.

Conforme ressaltamos no Capítulo 2, o Instituto Educar se constituiu com a força do MST, que em um contexto histórico de ocupações, lutas e conquistas resultantes dos conflitos por terra buscava uma educação digna aos seus povos. Atualmente, busca dar continuidade ao processo histórico desse movimento social e direciona sua formação política priorizando a participação em manifestações e passeatas, na luta pela reforma agrária e na luta pela transformação social, por acreditarem em um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. Na cultura escolar do Instituto Educar entende-se que os jovens devem ser incentivados diariamente a participar, motivo pelo qual, desde o seu primeiro acesso à escola são instigados a debater, dialogar e manifestarem-se em questões políticas e sociais, tudo isso visando manter viva na juventude a efervescência da luta pela terra vivida por seus familiares.

De acordo com Abromovay, Castro e Waiselfisz (2015), as instituições são moldadas pela cultura escolar que no processo de socialização juvenil ensina e transmite suas normas, seus valores e seus costumes. Considerando que em uma organização metodológica alternante os jovens passam por uma vivência intensa durante o Tempo Escola, as relações estabelecidas nesse contexto são constantes e influenciam fortemente na cultura juvenil. Então, a cultura voltada para uma formação política, preponderando diariamente e na totalidade dos dias, sustenta nos educandos o desejo, o sonho e a utopia com relação às mudanças sociais e políticas.

Devemos considerar que a cultura escolar do Instituto Educar é diferente da maioria das escolas de Ensino Médio, pois além de apresentar uma organização metodológica alternante destaca-se pela formação política. Assim sendo, os jovens que são constantemente influenciados idealizam um projeto de vida que não corresponde com o projeto da maioria da juventude que não convive nesses espaços o que, além de lhes diferenciar, os distancia dos seus pares.

Durante a pesquisa foi possível notar que, conforme as turbulências políticas¹⁶, o entusiasmo dos educandos quanto aos seus projetos mudava. Ao mesmo tempo em que se revoltavam com a sociedade, se sentiam impotentes diante dessas condições e, principalmente durante o TC, alguns se distanciam dos movimentos e das questões políticas.

Entretanto, sabe-se, conforme destacam Dayrell e Carrano (2014), que os jovens buscam descobrir as possibilidades da vida, visando inserir-se socialmente, construindo sua identidade pessoal e profissional. Os sujeitos que experienciam uma organização metodológica alternante, vivenciam diferentes condições sociais, culturais e políticas, e externalizam seus sentimentos com relação aos jovens que não vivem os mesmos espaços:

Tipo aqui a gente, às vezes, se pega falando em política, normalmente a gente tá falando é política, tipo coisa de política. Aí tu vai, eu vou falar com meus amigos de fora, é uma coisa de política, eles não falam porque acham que política é partidária e não é partidária e daí não tem o que falar, tu vai falar sobre o que? Tipo eu fui na casa de uma amiga, ela ficou falando de coisa tão... que eu me deu nojo e daí eu fui falar de política e ela já “-Ah não vamos falar disso aí porque política nada a ver”. Então é uma coisa que a gente até vai se distanciando porque é uma questão de, sei lá (GF2 – Graziela, 17 anos).

¹⁶ Os dias em que mantivemos contato com os educandos foram marcados por acontecimentos nacionais que os impactaram, como: o impedimento do mandato da presidente eleita pelo voto popular; posse de um projeto político que não corresponde com o que foi eleito pelo voto popular; nomeação da equipe de ministro do novo governo; e as propostas do novo governo que desconsideram os direitos trabalhistas. Em alguns momentos era perceptível o sentimento de frustração e desânimo ao se depararem com movimentos inconstitucionais, desrespeitando os processos democráticos pelos quais tanto lutaram. No entanto, nos últimos contatos foi possível perceber que a escola buscava incessantemente animar os jovens e mostrar que eles não devem parar, ao contrário, são eles que podem e devem lutar por seus direitos.

É muito mais aceito nossa voz aqui do que na sociedade, em qualquer outro lugar, aqui é mais aceito (GF1 – Lucas, 17 anos).

Aos poucos, descobrem que sua inserção social só é possível nos espaços em que se encontram pessoas que têm a mesma experiência. Sentem-se diferentes e críticos diante da maioria dos jovens:

O que mais me deixa indignado é as pessoas julgarem você por ser diferente, desculpa se teu jeito certinho não me representa, se meu jeito louco me faz ser mais feliz do que sua vida cheia de horário. Sou mil vezes um amigo maconheiro do que um que é certinho, mas que não pensa na sociedade e só quer saber do seu lado. Se tivéssemos mais pessoas sem padrão pra sociedade teríamos um mundo diferente. Fala mal, mas nunca quis estudar realmente qual a realidade de um maconheiro, como a sociedade diz (CR2 – Lucas, 17 anos).

Todavia, a mesma juventude que se considera distante de pares que se encontram em outras condições culturais, apresenta aproximações significativas e que condizem com a fase de vida em que se encontram. Explosões de sentimentos, mudanças de humor repentinas, paixões extremas, choros intensos e amizades verdadeiras, são relatados de forma consecutiva nos Cadernos de Reflexão Escrita:

Tô de boa, ah, nem tanto [...] eu tô quase explodindo, tipo, não sei o que é. Acho que eu tenho que cortar meu cabelo, ou ir pra casa. É bom refletir, mas hoje não (CR1 – Graziela, 17 anos).

Bom o dia já estava começando e ainda estava acordada, pois uma angústia estava junto a mim, não consigo explicar, mas passei essa angústia o dia todo, falando sério, não prestei atenção na aula, minha cabeça estava longe (CR1 – Ana, 16 anos).

Estou triste porque meu melhor amigo não fala mais comigo, mas eu não sei porque, eu tento falar com ele, mas ele não responde e até vira a cara pro lado e sai (CR1 – Paula, 15 anos).

Problemas em família, desentendimentos, acontecem, brigas, desde acidentes. Confesso que hoje chorei e quis chorar, quis afogar a minha dor, engolir minhas mágoas. Aquela vontade de desistir, de me machucar. De fazer loucuras das quais me arrependeria por uma vida toda. Nada é fácil, tudo exige de nós. Desde os sentimentos mais profundos, mesmo levando daquele jeito “tanto faz” pra tudo. Essa dor precisa ser sentida já entendi. Não tem como esquecer, deixar pra lá, tá tudo aqui pra sempre. Às vezes vai se sentir em chamas. E vai querer chorar, até que o fogo se apague. Depois de chamas e lágrimas, vai sentir-se vazio. E então estará pronto para nascer novamente. Acredito que o meu maior defeito é sentir muito e pra que inimigo pra quem tem sentimentos (CR2 – Joice, 16 anos).

Os excertos demonstram as manifestações de sentimentos e emoções dos educandos que externalizam no Caderno de Reflexão Escrita o sofrimento característico do conflito que estão vivenciando, quer seja com os amigos ou então com namorada (o). Nas narrativas dos educandos verificamos que no seu dia a dia vivenciam uma diversidade de sentimentos que, pelo convívio diário, tornam-se mais intensos. Destacamos que as meninas externalizam de modo mais detalhado seus sentimentos referentes aos relacionamentos com namorados ou as suas paixões, como observamos na narrativa da Tainá:

Bom, difícil de admitir, mas acho que acabei gostando dele de verdade, não queria mas sei lá aconteceu, às vezes fico muito mexida porque gosto dele, não queria gostar logo dele. Não entendo porque eu não consigo ver o lado dele que todos falam mal (CR1 – Tainá, 15 anos).

Já os meninos externalizam mais seus sentimentos com relação aos seus colegas:

Bom, meu dia foi bom, pudemos aprender várias coisas, mas sei lá, estou muito confuso com algumas coisas e estou precisando de algumas amizades verdadeiras e não da boca pra fora (CR1 – Hugo, 16 anos).

Tenho uma convicção que não gosto do fulano [colega] estar sempre chamando a atenção, já não é a primeira vez que reclamo dele [...]. Ele é um baita puxa saco [...] e em todos os lugares que ele está ele faz de tudo para aparecer (CR2 – Cláudio, 20 anos).

A galera não está me respeitando e não dão bola e até me xingam, e também xinguei eles. Desse jeito não quero mais ser coordenador (CR2 – Ramon, 17 anos).

Outra característica peculiar aos garotos é exporem os sentimentos que vivenciam de maneira geral, sem muito detalhar as situações:

Hoje o dia foi legal pois não me irritei com ninguém (CR1 – Maicon, 17 anos).

O dia não foi bom e não estou a fim de refletir (CR1 – Paulo, 15 anos).

Como percebe-se, de uma forma ou de outra, os jovens externalizam suas emoções, mesmo que alterem rapidamente, de modo que em um momento estão tristes, apaixonados, enfurecidos e, logo em seguida, sentem o oposto. Com relação aos sentimentos e às emoções vivenciadas e externalizadas pelos jovens destacamos, conforme já descrito no Capítulo 1, que essa fase é marcada por mudanças biológicas, psicológicas e sociais, vivenciadas em um

momento de desenvolvimento pessoal que exige a descoberta de novas possibilidades, pessoais, sociais e até profissionais. Desse modo, os sujeitos em sua juventude buscam descortinar as perspectivas da vida, fato esse que aproxima os educandos do Instituto Educar dos demais jovens que passam por outras experiências formativas.

Todavia, Dayrell e Carrano (2014) destacam que na juventude as possibilidades dependem do contexto histórico, social e cultural em que são experienciadas. Assim sendo, o contexto do Instituto Educar, principalmente por sua formação política e por sua organização metodológica alternante, diferencia-se da maioria dos processos educativos em escolas com ensino médio e técnico. Logo, os educandos consideram-se diferentes dos outros jovens e externalizam que, principalmente durante o TC, enfatizam-se os sentimentos de distanciamento e solidão.

Devemos lembrar que a proposta metodológica do Instituto Educar é organizada mediante a alternância de tempos e espaços formativos. O TE ocorre com a permanência do educando na escola, normalmente durante um período de 90 dias, já o TC é o período consecutivo ao TE, também de 90 dias, no qual os educandos retornam para sua comunidade. Logo, durante o TE os jovens afastam-se das pessoas que vivem na mesma comunidade e se aproximam dos colegas, com os quais vivenciam a mesma formação e compartilham momentos intenso durante todos os dias. Já no TC os educandos distanciam-se de seus colegas e retornam para sua comunidade, mas com novas experiências, principalmente com relação à formação política. E, assim, as relações com aqueles que antes eram seus amigos vai se enfraquecendo na medida em que, além de estarem afastados por um tempo, passam a assumir uma postura que se preocupa mais com as questões políticas e sociais que, muitas vezes, são alheias aos demais membros da referida comunidade.

É a partir dessas constatações que os educandos se sentem diferentes e distantes da maioria dos jovens. Durante o grupo focal os educandos identificaram, para além das questões sociais e políticas já mencionadas, outro importante diferencial do Instituto Educar - o processo formativo. Quando instigados por nós sobre a influência desse processo sobre sua faixa etária, concordam com a resposta do Cláudio:

Cláudio: eu acho que aqui é um processo construtivo né meu, estamos construindo muito né.

Pesquisadora: o que seria um processo construtivo?

Cláudio: sei lá, nós estamos construindo um negócio massa pra nossa vida, também pra vida dos outros. Não é aquele processo que o cara constrói só pra construir que é uma faculdade dessas normal assim, que o cara [...] faz um técnico lá por fazer entendeu, nem tá querendo suprir a necessidade do produtor e coisa e tal, vai lá e

manda plantar veneno, aqui o cara tá construindo um negócio mais social também (GF1, 12/12/16).

Os educandos reconhecem que suas vivências nesse contexto alternante proporcionam espaços e tempos formativos diferentes daqueles propiciados em uma educação de ensino médio ou técnico convencional. Envolver-se nesse ambiente implica experiências participativas que os direcionam para construções de representações sociais que visam uma sociedade igualitária. Nessa direção, ir contra os padrões impostos e se rebelar diante de injustiças faz parte do processo formativo dos educandos, que são instigados a lutar por seus direitos e debater sobre questões políticas, sociais e culturais. Ao se depararem com a maioria que se encontra na mesma faixa etária, muitas vezes são considerados rebeldes e revoltados, todavia eles próprios se consideram diferentes, mas diferentes por serem uma parcela da juventude pensante que se preocupa com um futuro social mais igualitário.

Com base na análise da temática que envolve a dimensão juvenil da formação é possível perceber que uma organização metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, mobiliza nos jovens idealizações sobre um futuro social mais justo. As utopias levantadas a partir das representações sociais construídas movimentam os educandos para participar e se envolver em questões políticas, sociais e culturais. Em uma fase de vida que, segundo Dayrell e Carrano (2014), é marcada pelos questionamentos: *quem sou eu?* e *quem quero ser?*, os jovens que vivenciam o processo formativo do Instituto Educar se identificam com aqueles que, ao refletir sobre esses questionamentos, preocupam-se com as questões políticas e sociais. No entanto, ao perceberem-se diferentes da maioria dos jovens, ao retornar para suas comunidades sentem-se sozinhos e excluídos, reconhecem, assim, que sua inserção social é possível, mais facilmente, em ambientes em que há consonância nos ideais e nas vivências. Alguns, sentindo-se distante e diferente, desistem no meio da jornada, mas ainda há aqueles que seguem nessa formação, é como se essa parcela da juventude, que vivencia esses espaços e tempos, respondesse aos questionamentos dizendo: *“Eu ainda não sei quem eu sou, mas eu sei o que eu quero e por isso eu frequento esse espaço”*.

Evidencia-se, diante do exposto até o momento, que uma estrutura organizacional e metodológica alternante, que demanda aos educandos o protagonismo do seu processo formativo, mobiliza: momentos para experiências participativas; construção de representações sociais, instigando-os para atuarem ativamente na política e na sociedade; idealizações e utopias de uma possível sociedade igualitária; e, ainda, diferenciação da maioria da juventude que não frequenta os mesmos espaços. Todavia, cabe considerar a relevância da alternância entre TC e

TE e o impacto sobre o processo formativo dos jovens. Analisaremos na sequência as dualidades dos espaços e tempos que caminham entre escola e comunidade.

4.1.3 Dimensão alternante da formação: “Eu acho que a gente deixa muito de lado quando vai pra casa, tudo”¹⁷

A externalização da educanda, que compõe o título da seção, possibilita vislumbrar uma das situações que os educandos vivem durante o Tempo Comunidade e caracteriza a temática da dimensão alternante da formação. Nos grupos focais um dos questionamentos levantados versava sobre a relação entre o TE e o TC, buscávamos compreender o modo como os educandos vislumbram as possibilidades de desenvolver no TC as práticas que estudam na escola. Desse momento, destacamos o seguinte trecho:

Pesquisadora: como é o processo formativo, o aprendizado de vocês, lá no Tempo Comunidade?

Márcio: lá eu acho que, lá o que eles querem [Instituto Educar] é que a gente continue a se inserir mais no Movimento, tipo participar de reunião, participar dos negócios da comunidade, dos encontros, das organizações.

Pesquisadora: e vocês efetivam essas participações?

Márcio: mais ou menos.

[...]

Graziela: eu acho que a gente deixa muito de lado quando vai pra casa, tudo.

Ana: a gente quer aproveitar né, porque aqui passa três meses nessa rotina, em casa tu não tá nem aí pra rotina.

Hugo: aí chega nos dias de vir pra cá se desespera fazendo trabalho.

Graziela: mesmo sabendo que é importante se organizar, mas chega em casa dá pra dormir mais tarde, fazer trabalho na última semana ou no último dia (GF2, 13/12/16).

Para os educandos, o TC muitas vezes é um momento de liberdade para que possam fazer o que querem, quando e como quiserem. Nesta seção vamos analisar a relação teoria e prática, escola e comunidade, estabelecida pelos educandos nessa organização metodológica alternante. Inicialmente se torna importante recapitular o pressuposto ideológico da Pedagogia da Alternância, destacado por Gimonet (2007), no qual acredita-se que a experiência vivida é fundamental na formação dos jovens. Sendo assim, sua metodologia busca articular momentos entre a escola, para estruturação e formalização de saberes, e a comunidade, para investigação, articulação, observação dos saberes na prática. No Instituto Educar, enfatiza-se a alternância de tempos e espaços com o objetivo de elevar o educando ao protagonismo de sua formação, alternando entre teoria e prática e não se distanciando de sua comunidade e de suas origens.

¹⁷ Externalização da educanda Graziela no GF2, realizado no dia 13 de dezembro de 2016.

No entanto, torna-se primordial para o funcionamento do processo educativo que todos os envolvidos compreendam a proposta e a especificidade pedagógica educacional. Sobre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade observamos que os educandos compreendem o propósito da alternância, como externaliza Tainá:

É uma coisa que a gente vem pra escola, a gente aprende e o tempo comunidade é uma coisa que, vamos dizer, a gente coloca em prática o que a gente aprendeu aqui. É o momento em que tu vai fazer o teu trabalho, tu vai passar teu conhecimento, tentar se organizar que nem diz a Laís. O tempo comunidade é um tempo pra ti, meio que colocar em prática o que tu aprende aqui (GF1 – Tainá, 15 anos).

No que diz respeito às compreensões dos educandos referentes à organização metodológica alternante, nota-se a consciência dos mesmos sobre o funcionamento e os objetivos. Para Gimonet (2007), na Pedagogia da Alternância o educando transita entre a escola e o meio vivencial em um processo contínuo com fins de viabilizar a ligação e a interação entre os espaços e entre a teoria e a prática. Conforme destacamos na seção 2.4 sobre os elementos do método pedagógico do Instituto Educar, a organização nesse contexto ocorre mediante um regime de alternância em que, no TE os jovens têm aulas práticas e teóricas dentre outras atividades que permitam a formalização de saberes teóricos. Enquanto no TC os educandos retornam às suas comunidades para dar continuidade ao processo formativo na prática, mantendo o vínculo com sua família e seu assentamento ou acampamento.

Acerca das relações entre TC e TE os educandos relatam, como uma das principais dificuldades encontradas por eles, o distanciamento com sua comunidade e com as pessoas que nela vivem. Os excertos a seguir representam os sentimentos dos jovens quando estão no TC:

O cara fica meio isolado, desde questão de amizade tipo assim, o cara não vai trocar as mesmas ideias porque talvez o cara vai ver que não é o mesmo jeito que o cara quer viver a vida que os outros tão vivendo. O cara acaba meio que se isolando tipo e aí eu fico por casa só, fico por casa fazendo meus tramos em casa, saio uma vez que outra assim pra ter uns negócios, mas, se não, o cara acaba vivendo bem dizer a vida do cara junto com o pessoal aqui mais do que enquanto tá em casa bem na verdade, que aqui o cara troca ideia toda hora, chega em casa não troca aquelas ideia que troca aqui, em casa o cara acaba ficando meio isolado, coisa e tal, eu acho pelo menos (GF1 – Cláudio, 20 anos).

Que nem eu que tô aqui, daí quando volta pra comunidade daí eu vou conversar até com a minha mãe, por exemplo assim, conversar com ela, dá até pra ver que eles não entendem tipo a realidade do que tá acontecendo na verdade, tipo eles não entendem o que tá acontecendo no Brasil fora, tipo a realidade sabe (GF2 – Márcio, 16 anos).

Até as vezes trocar ideia até com os pais da gente já é difícil já, eles têm uma ideia e o cara bate de frente com as ideias deles e eles dizem que não tem como, que não é o certo (GF1 – Lucas, 17 anos).

Uma das primeiras discrepâncias sentidas pelos educandos na dualidade escola e comunidade é nas representações sociais construídas. Conforme já destacado, durante o TE os alunos vivenciam momentos diários que visam debater, estudar e refletir sobre as questões políticas e sociais. Quando retornam à sua comunidade não encontram pessoas com quem possam manter os mesmos diálogos, visto que, aqueles que seriam seus pares ou até seus familiares não conferem a mesma importância a essas questões, assim como não têm tanto conhecimento no assunto.

Uma das questões problematizadoras levantada por nós no grupo focal versava sobre como eles se situam nessa alternância entre a vida na escola e a vida na comunidade. Assim, destacamos as seguintes respostas:

É uma coisa bem diferente, bem complicado, porque a gente aqui parece que a gente percebe que a gente não aprende as coisas, daí chega lá e tu vê outra coisa, realidade e tu percebe que tu aprendeu muita coisa enquanto estava aqui. E é bem complicado de conversar com as pessoas mesmo, tipo a gente se sente diferente, a gente vê que não é a mesma coisa, o pensamento tá mudado mesmo (GF1 – Laís, 17 anos).

Quando eu fui agora no Tempo Comunidade na minha antiga escola né, eu entrei lá, vi tudo aquele normal, padrão aquilo, te dá uma vontade de não ficar ali porque é diferente do que a gente tem aqui [...] é uma coisa meio que, não é opriiiiiimeee, mas é que oprime, porque tal professor ali passa uma coisa ali que tu nem vai entender, tu nem entende, mas é pra cumprir horário, tipo é pra bater ponto ali e tal. Chega na hora aquilo que aprendeu, aprendeu e se não aprendeu não aprende mais. E tipo eles não tão nem aí porque tu vai se formar, tu vai entrar numa universidade, tu vai aprender, sei lá. Aqui, pelo menos alguns, tem mais o cuidado de formar e que a gente aprenda né (GF2 – Graziela, 17 anos).

Nota-se que os educandos sinalizam seus sentimentos de distanciamento das amizades que vivem em suas comunidades, mas buscam dar ênfase ao processo formativo que vivenciam, destacando-o como favorecedor de aprendizagens que não acontecem em outras escolas. Percebemos que o Instituto Educar se utiliza de discursos que destacam seu processo formativo como forma de motivar os educandos para permanecerem no local, em algumas falas sentimos que os educandos reproduziram locuções que estão presentes nas falas dos professores ou membros do pedagógico. Além do mais, em alguns momentos do grupo focal as externalizações dos jovens eram contraditórias, demonstrando que não havia narrativas que refletiam sobre o objetivo da alternância entre TE e TC. Como exemplo podemos destacar as discussões sobre a organização que devem manter no primeiro e que não ocorrem no segundo.

Sabe-se que é tarefa dos educandos manter o Instituto Educar limpo, organizado e em ordem, para tanto estabelecem-se coletivos de trabalho que se responsabilizam por determinados setores e, além disso, na carga horária diária há espaços para o Tempo Trabalho.

Para que o trabalho seja efetivo, há coordenações responsáveis por acompanhar e fiscalizar o andamento dos setores. Em certos momentos do grupo focal, os jovens destacaram a importância do Tempo Trabalho e da organização no seu processo formativo, conforme se evidencia neste excerto do GF2:

Pesquisadora: Tudo que vocês fazem aqui [Instituto Educar/Tempo Escola], o que isso mobiliza em vocês?

Ana: ou faz ou faz né.

Hugo: eu acho que é mais uma organização, na verdade tu tem que ter um tempo pra cada coisa aqui dentro, tu tem que ter um tempo pra estudar, um tempo pra trabalhar e um pra tirar um descanso.

Ana: não, descanso não tem.

Hugo: tá mas igual, acho que é isso. Tem que ter uma organização dentro de tudo, tu tem que tá organizado pra fazer aquilo. Tipo, pra ti estudar tu tem que ter teu material organizado já pra ti chegar na hora e fazer, ou pra trabalhar tu tem que saber que tem que descer lá e tem que trabalhar, fazer o que tem que fazer. Acho que é mais ou menos assim mesmo.

Graziela: o que ele falou tipo a gente vê mesmo, porque aqui a gente, mesmo as vezes não cumprindo as coisas, a gente se organiza. Daí quando tu vai pra um local que não tem nada organizado é muito ruim, é muito ruim não ter um horário pra comer, não ter horário pra dormir, não ter horário pra nada. A gente reclama quando tá aqui, mas quando tu chega num coiso [em um lugar/ambiente] que não é nada organizado é bem complicado (GF2, 13/12/16).

No trecho percebemos que a externalização dos educandos Hugo e Graziela é representativa do discurso pautado pelo Instituto Educar ao reforçar os princípios dos tempos educativos, que visam à contribuição no processo de organização durante o TE e de auto-organização no TC. Conforme descrito pelo Iterra (2004), as divisões em tempos controlados cronologicamente auxiliam os educandos na aprendizagem organizativa pessoal e coletiva. Já na externalização da Ana sentimos uma oposição aos colegas, pois segundo ela, há uma obrigatoriedade que delimita o tempo e as escolhas dos educandos, deixando pouco espaço para descansar ou para os afazeres pessoais.

Durante nossa inserção exploratória no campo identificamos que a rotina dos educandos é preenchida em todos os horários. As divisões de horários dos tempos educativos são estabelecidas pelo *pedagógico* e fixadas em um mural no interior da escola para a visibilidade de todos. O cronograma diário inicia às 06h30min e as atividades ocorrem normalmente até às 22h, entre os horários estabelecidos podem sobrar minutos para que façam seus afazeres. Um exemplo que ocorre normalmente é: o almoço às 12h, o Tempo Trabalho inicia às 12h e 45min, o Tempo Estudo às 13h30min e o Tempo Aula às 14h, aqueles que conseguem adiantar seu trabalho liberam-se mais cedo e podem usufruir do tempo para descansar.

Desse modo, ao mesmo tempo que o Instituto Educar considera os jovens como adultos com responsabilidades e afazeres a cumprir, também os coloca em uma posição infantil para a prática autônoma, achando que para organização do contexto devem haver adultos que supervisionam e coordenam as atividades. Percebe-se que há uma dificuldade de olhar para a juventude com uma identidade própria, fato que é comum, para Abromovay, Castro e Waiselfisz (2015), na sociedade brasileira como um todo, que considera os jovens, adultos para certas atividades e, ao mesmo tempo, crianças para outros afazeres. Além do mais, os adultos demonstram representações negativas sobre os jovens ao considerar a fase como rebelde e geradora de problemas e, muitas vezes, a juventude, propositalmente, responde às representações adultas com rebeldia às regras e padrões impostos.

Identificamos as respostas irreverentes dos educandos às regras impostas quando relatam que, em contrapartida à organicidade do TE, no TC a maioria que retorna para sua casa, aproveita da rotina livre para não seguir os horários da forma como são impostos na escola. Por exemplo, quando questionados por nós, no grupo focal, sobre a organização no TC, todos afirmam não manter da mesma forma, chegando até ao oposto:

Pesquisadora: e quando vocês retornam para o Tempo Comunidade, mantêm essa forma de organizar?

[Todos afirmam que não mantêm a mesma organização]

Ana: ninguém dorme cedo, ninguém acorda cedo...

Márcio: Não tem hora pra almoçar, não tem hora pra dormir, não tem hora pra nada.

Graziela: a hora que der fome a gente come (GF2, 13/12/16).

Enquanto no TE eles precisam seguir uma disciplina e uma ordem necessária para o bom convívio, no TC referem dificuldades em manter a mesma sistematização, pois passam a vivenciar um contexto de liberdade, esquecem os horários, dormem até mais tarde e não ajudam tão ativamente nos afazeres da casa.

Constata-se que tanto na formação política, na qual os educandos são direcionados para assumir uma posição pautada pelo Instituto Educar (pois somente essa posição é destacada durante os debates e diálogos), quanto na organicidade dos tempos e atividades que são impostos aos educandos, as escolhas dos jovens são limitadas. Dayrell e Carrano (2014) consideram que a aprendizagem da escolha é imprescindível na escola, pois “a escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 126). Considerando que a organização metodológica alternante confere ao sujeito o protagonismo do seu processo formativo, decidir é condição fundamental para a sobrevivência social.

No Instituto Educar, percebemos que os educandos têm voz e podem contribuir com suas opiniões em algumas situações, como nas reuniões do NB, enquanto em outras, como na questão do horário e da organização dos tempos educativos, não podem fazer escolhas de acordo com suas condições. Evidencia-se uma contradição teoria e prática, entre os princípios do Instituto Educar e sua efetividade nos processos formativos. E, mesmo que os educandos não externalizem exatamente sua rebeldia, demonstram de forma subjetiva sua insatisfação quando cumprem as atividades, mas não compreendem o sentido das mesmas ou não relevam importância para sua vida. Assim, na primeira oportunidade de liberdade, fazem o oposto do que vinham fazendo, como o caso das atividades do TE e do TC.

Ainda, se durante o Tempo Comunidade os jovens não conseguem manter nem proximidade com a organização pautada no Instituto Educar, as dificuldades aumentam a cada retorno ao Tempo Escola, tanto por parte dos educandos que precisam se reeducar para conseguir se adaptar às demandas da escola, quanto por parte da escola que, a cada retorno dos estudantes, precisa retomar todos os ensinamentos. O excerto que segue representa parte do GF2 que demonstra os sentimentos dos educandos quando termina o TC e retornam para o TE:

Pesquisadora: e quando vocês voltam para o Tempo Escola, como que vocês acham que voltam?

Ana: fora do normal.

Pesquisadora: o que que seria fora do normal?

Ana: ah porque a gente, em casa não tem todo o processo que a gente tem aqui né, tipo em casa tu fica lá, a única coisa que tu vê é na TV ou no facebook, sendo que no facebook, às vezes, a gente consegue ter uma notícia real de algumas coisas. E a gente chega aqui e tem que começar tudo de novo aquela formação, acho que fica meio embaraçoso.

Pesquisadora: o que que é o processo que tu dizes? O que que vocês acham que é o processo que vocês vivem aqui?

Graziela: é tudo, desde o horário, da rotina, da militância de tudo, porque a gente tem uma rotina aqui, chega em casa é totalmente diferente, a militância às vezes tu não consegue tipo ir pras lutas, então é uma coisa que se perde. Como a Ana falou, a gente tem que voltar aqui e é tudo de novo e quando a gente tá de novo aprendendo já tem que voltar pra lá (GF2, 13/12/16).

Novamente salienta-se a dificuldade dos educandos em manter no Tempo Comunidade a formação que vivenciam no Tempo Escola, gerando um ciclo no qual ao chegarem do TE, aos poucos vão distanciando-se das formalizações do processo formativo e adaptando-se à realidade da sua família. Na sequência, quando estão acostumados retornam do TC e precisam passar por um processo de readaptação até harmonizarem-se com o contexto, porém logo encerra-se a etapa e voltam para a comunidade e assim segue o ciclo. No entanto, os educandos não demonstram consciência sobre a relevância das dificuldades, é como se vivessem em dois

mundos que não se relacionam, uma vivência cultural, social e de formalização de saberes durante o TE e outra vivência cultural e social durante o TC, distante da anterior.

Ao percebermos as contradições nas externalizações dos educandos, que refletem, além da reprodução de um discurso utilizado pelo Instituto Educar, uma falta de consciência quanto à problemática da relação entre escola/comunidade e teoria/prática, questionamos, no grupo focal sobre algumas contradições. Destacadamente, sobre as que ocorrem quando estão no TC, como a questão da organização e da formação política. Os educandos concordam que há contradições entre a teoria e a prática, mas mantêm o discurso que dá ênfase à formação que recebem, como no excerto:

Pesquisadora: então talvez seja por isso que há essas contradições quando vocês retornam para as casas de vocês.

Cláudio: claro, daí chegando lá tipo tem que meio se readaptar com o sistema deles pra conseguir ter uma vivência.

Pesquisadora: e vocês acham que conseguem levar algo daqui para lá?

Lucas: muita coisa.

Pesquisadora: muita coisa assim o que, como?

Cláudio: tá, tipo, acho que a primeira coisa tipo assim é a autogestão né entendeu, tipo lá tem, o cara tem regalia, o pai ou a mãe que deixam a casa limpa, limpam a roupa, fazem comida e coisa e tal. Aqui não né, aqui nós temos que saber que temos a nossa tarefa, nós temos que limpar o banheiro, limpar o quarto, lavar nossas roupas e coisa e tal. Respeito, respeito muda muito [...] o respeito desde com o pai e mãe, as irmãs, família e familiares né, tipo antes sei lá pra mim falar eu te amo assim era um bagulho, quem falava pra mim assim eu já saia com: “-Ué, sai fora, qual é que é”, agora pra mim falar eu te amo é uma coisa natural, eu falo eu te amo pra Paula, pro Lucas, pro Adão, pro Paulo, entendeu, então é uma coisa natural, uma demonstração massa de carinho, de amor que o cara tem pelo outro né (GF1, 12/12/16).

Nas externalizações os educandos afirmam que conseguem levar algo do Instituto Educar para a sua comunidade, mas quando questionados sobre o que podem aplicar no seu contexto, destacam apenas as mudanças pessoais que ocorreram após a vivência na escola, como a organização, a expressão de sentimentos e o respeito. Porém, se contradizem ao dizer que quando estão em suas casas não mantêm a mesma organização, então não aplicam na comunidade o que fazem na escola. Nota-se que os jovens, ao vivenciar uma organização metodológica alternante, transformam-se para se adaptar à nova cultura e, ao retornarem às suas raízes percebem um distanciamento cultural.

Sobre a vivência dos educandos em diferentes culturas, comunidade-escola, buscamos compreender os aspectos culturais do desenvolvimento humano que, segundo Rogoff (2005), dependem da rotina e das práticas culturais de sua comunidade. No momento em que os jovens iniciaram sua experiência no Instituto Educar, vivenciaram o que Rogoff (2005, p. 23) chama de “choque cultural”, de modo que a escola funcionava de uma maneira diferente da forma com

que estavam acostumados em suas comunidades. Estar imerso em um sistema cultural diverso ao seu gera conflitos e desconforto, com o tempo passa-se a fazer comparações e questionar os hábitos de sua própria comunidade.

Se, antes de estudarem no Instituto Educar, os jovens eram membros de uma outra comunidade, ao vivenciarem intensamente esse contexto passam a ser membros também dessa cultura. Rogoff (2005) destaca que os sujeitos podem participar de várias comunidades, mas, muitas vezes, os limites entre as culturas se confundem, pois, uma mesma situação pode ter diferentes significados em cada espaço. Por exemplo, no Instituto Educar um princípio metodológico é a coletividade, os processos não são individualizados e todas as decisões devem ser tomadas em conjunto. Em contrapartida, nas famílias dos educandos os pais impulsionam seus filhos para que façam suas escolhas por conta própria, os processos na comunidade ocorrem individualmente, ou seja, cada membro deve buscar, por conta própria, os seus objetivos.

Destacamos que ao referir sobre comunidade e cultura apoiamo-nos nos estudos de Rogoff (2005, p.74) que define comunidade como “grupo de pessoas que têm alguma organização, valores, visões, história e práticas comuns e continuadas” e cultura como “os hábitos comuns que os participantes da comunidade compartilham (mesmo se os contestam)” (Op. cit., p. 75). Nesse sentido, os jovens, ao tornarem-se membros do Instituto Educar, transformam-se por meio da participação e da contribuição nas atividades culturais que se desenvolvem nesse contexto. Ao retornarem para suas comunidades de origem sentem que aquele local não é mais seu, como se deixassem de ser membros por passarem a se identificar mais com outra comunidade cultural.

Os impactos da diferença cultural entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade são percebidos quando os jovens externalizam seu distanciamento da comunidade cultural de origem, podemos identificar na fala do educando Cláudio, ao tentar definir, durante o GF1, o sentido da vida na alternância entre os dois tempos:

Bá, que que eu vou dizer, é um sentido totalmente diferente né, o cara vem aqui e tem uma realidade massa, de o cara viver, conviver com as pessoas, e chega em casa a realidade do cara é totalmente diferente. [...] A maioria das regiões o pessoal, um pouco do pessoal é a juventude, daí o cara chega lá, tipo a amizade do cara, o cara já tá com pensamento diferente né, daí as ideia que o cara vai trocar com o pessoal as vezes não é a mesma de quando o cara entrou pra escola ou às vezes até, antes de o cara entrar pra escola no caso, ou às vezes não é até sobre o mesmo assunto né. Ele tem uma ideia, segue aquele pensamento e o cara tem um outro, tenta reverter, tenta explicar e coisa e tal, mas é complicado. Sei lá, é bem louco (GF1 – Cláudio, 20 anos).

Cláudio narra o que sente a maioria dos educandos quando retorna para suas comunidades de origem após uma vivência cultural em outra comunidade que os transformou. Quando questionados, no mesmo grupo focal, sobre como reagem diante das tensões entre escola e comunidade, as respostas foram similares. Porquanto destacamos o seguinte excerto:

Acho que por exemplo, eu quando eu to aqui [Tempo Escola] e quando to lá [Tempo Comunidade], pelo menos pra mim é um pouco mais que nem ele falou de ficar isolado, tipo lá os lugares são longes, os vizinhos são longes como é assentamento, são bem longe, daí a maioria da juventude terminou o segundo ano, terceiro ano, vai pra cidade trabalhar. Tipo daí o cara vai ficando, vai ficando, daí tu se isola, o futebol que jogava direto, não tem futebol, não tem mais nada. Daí, tipo, o capitalismo faz isso tudo, daí tu fica pensando, quando tu ouve dentro da escola o que eles falam aqui que é isso da juventude ir pra cidade, de fazer um projeto pra juventude ficar no campo junto com a família e não ir pra cidade, e tipo tu vê [...] tipo eu acho que o pior é tu ficar sozinho porque aqui na escola tem uma galera ali pro cara se animar e brincar ali (GF1 – Lucas, 17 anos).

Nota-se que a solução escolhida pelos jovens é distanciar-se da comunidade cultural de origem e identificar-se com a comunidade cultural do Instituto Educar. Alguns evitam pensar sobre esse distanciamento, conforme o excerto do GF2:

Pesquisadora: Vamos ver se eu consigo colocar em palavras o que vocês já disseram até agora. Vocês têm uma vivência aqui [Tempo Escola], em coletivo e de forma organizada, e quando vocês vão para o Tempo Comunidade essa vivência é diferente, ou seja, há uma vivência aqui e outra vivência lá, há uma diferença [...] Como vocês veem essas diferenças para o processo formativo de vocês?

Ana: que pergunta difícil.

Hugo: ó o Ramon pensando.

Ramon: tô pensando na pergunta.

Pesquisadora: Vocês já pensaram sobre isso?

[Todos respondem que não]

Ana: a gente não encara porque a gente só aceita. A gente não faz nada. Quando chega, quando é a coisa, não acontece nada, é normal.

Graziela: a gente nunca parou pra, sei lá, pra ver como é diferente. Agora a gente vê que é diferente aqui conversando, porque também a gente nunca conversou sobre isso, então, sei lá, eu vejo como normal. Quando chega em casa fica adequado a forma como está lá, quando chega aqui se adequa aqui e vai indo, por etapa e etapa, sei lá, normal (GF2, 13/12/16).

Percebe-se que as tensões entre TE e TC são entendidas como normal pelos jovens. Não há um processo, tanto por parte dos educandos, quanto por parte do Instituto Educar de maneira geral, de refletir e avaliar as vivências na escola e nas comunidades de origem. Na perspectiva do Instituto Educar os educandos têm que ser protagonistas do processo formativo, cabendo a eles regular os conflitos, já na perspectiva dos educandos cabe a eles aceitar as diferenças e conviver com elas, quer seja isolando-se da comunidade cultural de origem, quer seja buscando

no TC participar ativamente dos movimentos sociais que se aproximam culturalmente do Instituto Educar.

Com relação ao modo como lidam com as diferenças culturais vivenciadas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, identificamos que os jovens sentem dificuldade em relacionar as vivências e, como eles mesmos relataram, acabam vivendo de formas diferentes: na escola seguem uma rotina organizativa diária, já quando estão em casa abandonam essa organicidade; na escola participam de discussões, mobilizações e aulas sobre política, na comunidade não encontram pessoas com quem possam dialogar sobre esses assuntos; na escola fazem leituras e estudos nos três turnos do dia, já em suas casas negligenciam os estudos e deixam para fazer os trabalhos do TC na última semana; na escola passam todo o dia com colegas da mesma faixa etária, na comunidade se distanciam de seus amigos por opiniões e interesses diferentes. Tomando como referência as contribuições de Rogoff (2005), constata-se que conviver com as diferenças culturais é um desafio, no caso dos educandos, a cultura vivenciada durante o TE entra em conflito com as condições culturais do TC.

Reconhecendo a especificidade cultural do contexto investigativo, destacamos, diante da análise da temática que envolve a dimensão alternante da formação, que os educandos encontram dificuldades ao relacionar o TE e o TC. Com relação à realidade que enfrentam, de conviverem no campo, em ambos os tempos, e de buscarem o melhor desenvolvimento, de forma sustentável e justa, os jovens reconhecem que esse é o ambiente no qual querem viver e se estabelecer futuramente. Entendem que ficar no campo tem um preço, que é abrir mão de tudo o que é urbano, não ceder às influências do capitalismo e estar, muitas vezes, distantes do restante da juventude.

Durante as vivências na escola, a participação nas atividades culturais mobiliza nos jovens a construção de novas formas de se comportar, se posicionar e de perceber a vida, no entanto, ao retornarem às suas comunidades, momento em que deveriam colocar em ação seus aprendizados, sentem o impacto de uma sociedade que não segue os mesmos preceitos culturais do Instituto Educar. Algumas ideias que aprendem na escola não são aceitas na comunidade, outras experiências, como a organicidade, sequer são levadas em consideração pelos educandos que se aproveitam do TC para viver a sua liberdade. É importante lembrarmos, todavia, que reconhecemos diante da maioria algumas exceções que durante o TC se disponibilizam para servir à escola e ao MST. No entanto, todos os educandos demonstraram dificuldades em relacionar teoria e prática e, principalmente, em manter as experiências ativas tanto no TE quanto no TC.

4.1.4 Percepções sobre a análise dos dados: elementos mobilizados pelos educandos

Com base no analisado até o momento, evidenciamos características referentes ao propósito da nossa primeira problemática, que incide sobre a mobilização dos educandos como sujeitos ativos e protagonistas do seu processo formativo. Ao finalizarmos a análise e discussão dos dados, destacamos os seguintes elementos mobilizadores:

a) uma estrutura organizacional e metodológica alternante, tal como a desenvolvida no Instituto Educar, propicia uma formação voltada à experiência participativa, mobilizando nos educandos uma formação orientada pela democracia e pelo exercício do respeito;

b) uma estrutura organizacional e metodológica alternante, tal como a desenvolvida no Instituto Educar, transmite formas de interpretar o mundo a partir de suas crenças e de seus valores, construindo com os alunos representações sociais e preocupando-se essencialmente com questões políticas, sociais e culturais;

c) a partir da experiência participativa e da construção de representações sociais os educandos idealizam a possibilidade de um futuro mais justo, constroem, assim, utopias sobre uma sociedade igualitária;

d) os sonhos e os projetos de vida dos educandos os diferencia de uma grande parcela da juventude, sentem-se diferentes dos amigos e pares que vivem em suas comunidades de origem. Do mesmo modo, esses jovens reconhecem que o processo formativo que vivenciam os transforma;

e) os educandos reconhecem um distanciamento entre escola e comunidade, teoria e prática. Demonstram a dificuldade de aplicar suas aprendizagens na comunidade, pois não há aceitação e entendimento. Identificam duas vivências distintas que não dialogam, entre TE e TC, mas também manifestam que não se esforçam para manter esse diálogo.

Nessa seção analisamos as narrativas dos jovens a partir do questionamento: que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Demonstramos que o elemento político é fortemente evidenciado na formação e faz com que os educandos se mobilizem para assumir as representações sociais que a escola reconhece como válidas. Visando uma formação política o Instituto Educar organiza situações que envolvem a participação dos jovens, como em debates, em análises de conjuntura, atos políticos e manifestações que cultivem os mesmos interesses pautados pela escola. Sendo assim, o Instituto Educar difere de uma escola convencional na qual estuda a maioria dos jovens, fato que diferencia os educandos de grande parcela da juventude.

A formação política e a organização metodológica alternante influenciam para que um outro elemento ganhe destaque: a mobilização dos jovens em experiências participativas, diferentes das experiências da maioria da juventude. Por conseguinte, os educandos do Instituto Educar demonstram em suas narrativas um sentimento de distanciamento dos jovens que não vivenciam o mesmo processo formativo. Além disso, a experiência alternante faz com que se distanciem da sua comunidade e ao retornar sintam-se como se não fizessem mais parte da mesma. Em acréscimo, a estrutura organizacional e metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, não favorece que o TC seja uma continuidade do TE. As narrativas dos jovens demonstram que a alternância entre TE e TC é vivenciada como dois momentos distintos, pois há diferenças culturais entre a escola e a comunidade em que vivem. Estar no Instituto Educar mobiliza nos educandos experiências participativas e uma formação política que transforma as suas representações sociais. Ao retornarem para o TC não há uma continuidade das experiências e os jovens sentem um distanciamento dos seus pares que lá vivem. Ainda, os jovens demonstram que essa vivência alternante faz com que no TC sintam-se isolados, pois alguns perdem parte da identificação com as pessoas que vivem naquele contexto.

Após a análise dos elementos e das situações mobilizadas pelos jovens em uma organização metodológica alternante, na sequência passamos para a análise direcionada ao segundo questionamento que orienta essa investigação.

4.2 Estratégias formativas e processos metacognitivos

Entendemos que as estratégias utilizadas em um contexto de organização metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, possibilitam momentos de construção de narrativas e externalização das mesmas. Tais elementos oferecem potenciais contribuições para mobilizar nos educandos uma tomada de consciência sobre seu processo formativo. Assim, pretendemos neste segmento descrever os aspectos que atuam como potencializadores de pensamentos dos educandos sobre seu próprio processo formativo. Com esse direcionamento aproximamo-nos do segundo questionamento que norteia este estudo: mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe em sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo de Reflexão Escrita, potencializam pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo?

Buscamos nesta seção uma análise teórica da empiria, com enfoque aos dados produzidos mediante o Seminário de Crítica e Autocrítica e ao Caderno de Reflexão Escrita.

Reconhecemos que ambas as estratégias favorecem processos cognitivos e potencializam a mobilização de processos metacognitivos. Convém destacar que seguimos as descrições de Ribeiro (2003) ao referir que a cognição abrange a capacidade de conhecer, estabelecer, estruturar representações, enquanto a metacognição está além e revela uma tomada de consciência diante do processo de conhecer.

Sendo assim, considerando a organização metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, que confere ao educando o protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem, entendemos a metacognição sob o olhar do educando que pensa sobre seu desenvolvimento, que reflete sobre como foram suas vivências e que monitora e regula as atitudes e habilidades sociais realizadas pelos coletivos frente a determinadas tarefas. Diante desse enfoque investigativo, percebemos a metacognição como uma capacidade que pode ser desenvolvida e que permite a reflexão sobre o seu processo formativo, direcionando-a ao processo de tomada de consciência sobre a cognição.

Para a análise teórica utilizamos do referencial de Flavell (1979) e Flavell, Miller e Miller (1999) sobre metacognição, seguindo o pressuposto de que a proposta do Instituto Educar potencializa a mobilização de pensamentos metacognitivos e de estratégias de autorregulação, fomentando as capacidades de planejar e monitorar êxitos e erros. Desse modo, analisaremos na sequência, a partir de subseções representadas pelas falas dos participantes, os dados produzidos em campo refletidos com base no referencial teórico que abrange as temáticas referentes à dimensão coletiva da formação e à dimensão cooperativa da formação.

4.2.1 Dimensão coletiva da formação: “Eu acho que tem que ter a atitude de tentar ter mais paciência com o coletivo”¹⁸

Na externalização que representa o título desta seção, um educando estava realizando a crítica de um colega no Seminário de Crítica e Autocrítica, enfatizando a vivência em coletivo, na sua fala demonstrou ao mesmo tempo uma crítica e uma autocrítica. Nesse intento Lucas refere: “Acho que eu não tenho paciência aqui dentro, muita gente não tem paciência aqui, eu acho que tem que ter a atitude de tentar ter mais paciência com o coletivo” (SCA, NB1).

Em relação à convivência no coletivo, os educandos destacam que a vivência, ao mesmo tempo que é difícil, reflete um dos impactos positivos mais marcantes durante o percurso formativo. Segundo eles, manter-se em um ambiente no qual tudo é dividido exige muitas

¹⁸ Externalização do educando Lucas no Seminário de Crítica e Autocrítica (SCA) do NB1, realizado no dia 20 de junho de 2016.

mudanças individuais, ainda mais se considerarmos que a maioria, antes de estudar no Instituto Educar, convivia em suas casas, com seus pais, onde há poucas pessoas e quartos individuais. Apenas uma minoria passou por períodos de vivências em coletivos durante os acampamentos dos movimentos sociais, no entanto, todos afirmam que a intensidade do contato com os colegas durante o TE gera modificações significativas em cada um.

Conviver em coletivo exige dos educandos que sigam as disposições estabelecidas pelo contexto, com o tempo desenvolvem-se habilidades e atitudes sociais que são seguidas por todo o grupo. Percebemos que, mediante as estratégias utilizadas, os jovens buscam monitorar, regular e avaliar os comportamentos dos colegas e sua efetividade diante das habilidades, atitudes e das representações sociais.

Tratando-se inicialmente da participação nos grupos, destaca-se como fundamental neste contexto investigativo que os membros participem e colaborem em seus coletivos. Notoriamente, o distanciamento de um colega afeta todo o coletivo e, dessa forma, os demais membros exercem o monitoramento da presença de todos, influenciando para que colaborem, expressem sua opinião e avaliem os resultados. Os educandos mostram elevada preocupação com o desenvolvimento da turma ou dos NBs, sendo que quando o coletivo não está colaborando, os membros sentem impactos no seu processo formativo e externalizam em seus Cadernos de Reflexão, conforme percebe-se nos excertos que seguem:

Bom, queria desabafar sobre meu NB, que pelo que aconteceu estamos em 4 e acaba quase ninguém pensando e ninguém presta atenção... e o Lucas sendo coordenador do NB a turma fica dormindo e até mesmo mexendo no celular, acho que temos que nos dar o respeito, não sei quando vai melhorar isso. Espero que logo, pois fica ruim (CR1 – Ana, 16 anos).

Dias complicados. A luta foi boa, mas sei lá, a coisa tá feia pro nosso lado. A turma tá bugada. Bem de boa teria que conversar com o H., bá ele nem vai na aula, eu acho que não é só levar pra disciplina, tem que conversar, tentar ajudar, acho que ele precisa. Bá as atitudes de algumas pessoas tão me incomodando, mas eu relevo (CR1 – Graziela, 17 anos).

Bom, esses dias foram bem loucos. Algumas brigas no NB principalmente pelo fato de eles não quererem fazer as coisas, nem fazer reuniões e ficam tudo reinando (CR2 – Tainá, 15 anos).

Nessa perspectiva, os próprios sujeitos também exercem monitoramento sobre as aulas e sobre os educadores, considerando que, na avaliação deles, os professores devem estar implicados com os princípios pautados neste contexto:

Bom um pouco sobre a aula [...] foi complicada porque não é isso que nós buscamos. Eu basicamente aprendi pouco, mas não porque não prestei atenção, mas sim por não ter fundamento. A mulher nos largou às 16 horas, tivemos de aula 1 hora e meia, mais ou menos (CR1 – Graziela, 17 anos).

Bah, hoje teve aula com [...], que bosta, as aulas dela são pouco dinâmicas, ela inventa um monte de bagulho que vão levar muito tempo para serem adotados pelos agricultores e ela se perde nas explicações às vezes, mas contudo, consegui compreender o planejamento (CR1 – Paulo, 15 anos).

Bom hoje tivemos aula de [...], mas eu não entendi nada da aula, ele não tava explicando direito, não dava fórmula e queria que nós soubéssemos fazer. Fora o fato de ser machista conservador, ele é bem na real um bosta (CR1 – Tainá, 15 anos).

O monitoramento que os educandos exercem sobre os colegas, os professores e as tarefas a serem realizadas leva-os ao reconhecimento das dificuldades que enfrentam em seus coletivos e que prejudicam o seu desenvolvimento. Para reconhecer os elementos prejudiciais ao seu processo formativo os jovens mobilizam processos que os levam a conhecer, refletir e autorregular seu processo cognitivo. Salientamos que no processo formativo pautado em uma organização metodológica alternante, tal como é desenvolvido no Instituto Educar, as aprendizagens priorizam, além da capacidade de reconhecer conteúdos, objetos ou conceitos, um conhecimento social de habilidades, atitudes e representações que, segundo Pozo (2002), vão definir os comportamentos consequentes de uma aprendizagem social.

No Instituto Educar, os jovens demonstram conhecer as habilidades sociais, ou seja, as formas comuns de comportamento daquela cultura, por exemplo, quando referem que o NB precisa fazer reunião e que o coordenador precisa assumir uma liderança. Conhecendo as habilidades, passam a monitorar as atitudes sociais, as ações dos colegas diante de certas situações, como quando referem que deixar o colega na disciplina¹⁹ não está fazendo com que mude suas ações. Segundo Flavell (1979), monitorar e regular os fatores que agem e interagem durante o processo formativo auxilia o sujeito a tomar consciência sobre as variáveis pessoa, tarefa e estratégia.

A cognição sobre a variável pessoa, que representa o conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros como seres cognitivos, apresenta subcategorias: universal, intraindividual e interindividual. No Seminário de Crítica e Autocrítica identificamos que os educandos, ao

¹⁹No Instituto Educar os alunos que são alertados várias vezes sobre algumas atitudes incoerentes com as habilidades sociais pautadas, mas que não apresentam mudanças significativas, são direcionados para o que chamam de *Disciplina*, momento em que conversam com o pedagógico e recebem uma tarefa para ser realizada visando à disciplina do educando, ou seja, que ele repense seus atos e modifique seus comportamentos para que o caso não se repita.

realizar a crítica do colega reconheciam fatores dos quais todos os colegas vivenciavam. Nas falas a seguir nota-se o reconhecimento dos educandos de características cognitivas de todas as pessoas:

De uma etapa para outra a gente viu que a Paola, assim como todos nós, melhorou bastante (SCA – Ana, 16 anos).

Eu acho que algumas vezes tu chegou atrasado na sala ou tempo leitura, mas é normal, ninguém é perfeito (SCA – Paula, 15 anos).

Eu acho que todo mundo melhorou da etapa passada para essa (SCA – Graziela, 17 anos).

As falas demonstram o conhecimento da variável pessoa, na subcategoria universal. Mas, identificamos também a subcategoria intraindividual, quando os educandos afirmam conhecimentos que têm sobre si mesmos e a subcategoria interindividual, quando os educandos estabelecem comparações com os colegas:

Eu dou atenção pra qualquer coisa menos pro que tá acontecendo [...] me distraio com qualquer coisa, às vezes e acabo me estressando fácil (SCA – Amanda).

Eu sei que eu estou errado mesmo, muitas vezes eu estou errado, mas [...] muitas coisas eu vou pelo que eu acho certo, pelo que eu pensar que é o certo pra mim ou pra nós e eu vou por isso. [...] eu participo bastante quando eu gosto do assunto, eu consigo pegar o assunto, interagir e perguntar pro professor e falar (SCA – Lucas).

Nessa etapa eu penso que evoluí na forma de pensar mas, contudo, eu tenho que melhorar muito em diversas coisas, acho que às vezes sou muito exigente (SCA – Graziela).

Tenho certo problema com minha organização, tenho que admitir que me distraio facilmente e dou os meus vacilos (SCA – Adão).

Tu tens o conhecimento e não compartilha com a gente [...] eu acho que ninguém está no teu nível de aprendizado, que nem tu fala que tu estudava isso, estudava aquilo, eu não tive tanta oportunidade pra estudar assim então tu tem que levar em consideração que nem todos são iguais a vocês (SCA – Lucas).

Ela tem que mostrar, passar assim um pouco mais pro pessoal o que ela, como estudou, já sabe, tem gente que não sabe. Tipo, as gurias ali do quarto de vocês sabem vários gritos, mas tem piá que não sabe nenhum grito de ordem (SCA – João).

Ele tem uma concepção muito fácil de pegar, a maioria das coisas assim o cara não consegue entender e ele consegue captar e daí ele consegue transmitir de forma mais fácil pro cara (SCA – Cláudio).

No que diz respeito à variável tarefa, identificamos que os educandos exercem sobre si próprios movimentos que visam monitorar, regular e avaliar suas evoluções e participações nas tarefas, conforme se visualiza nos excertos a seguir.

Atingi alguns objetivos propostos, realizei as tarefas propostas seja no lado do serviço, enquanto coordenador e membro do NB, deixei a desejar na auto-organização e em algumas atividades educativas fui pouco participativo (SCA - Paulo).

Sei me expressar bem, não sou muito calmo, me irrita fácil, mas também sei me controlar. Tenho os momentos. Irresponsável, mas consciente, sabendo porque que eu não vou fazer as tarefas, ou as atividades propostas. E um pouco disperso nas aulas, mas um bom amigo (SCA – Cláudio).

Os movimentos de monitorar, regular e avaliar realizados pelos educandos sobre as variáveis pessoa e tarefa, possibilitam que reflitam sobre os resultados que estão atingindo no seu processo formativo. Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo de Flavell, Miller e Miller (1999) demonstram que os pensamentos sobre as pessoas estão implicados no processo cognitivo referente às tarefas e levam ao conhecimento sobre as estratégias que podem ser utilizadas para alcançar os objetivos cognitivos.

De acordo com Flavell, Miller e Miller (1999), pessoa, tarefa e estratégia são categorias do conhecimento metacognitivo, que ocorre na interação de duas ou três variáveis. Identificamos na análise dos dados a combinação das categorias pessoa e tarefa que levam ao desenvolvimento de atividades de monitoramento e autorregulação, denominadas pelos autores de habilidades metacognitivas. O desenvolvimento de habilidades cognitivas, ações de monitorar, controlar, regular e avaliar, favorecem progressos cognitivos, levando à tomada de consciência.

No entanto, a partir dos dados analisados não conseguimos aprofundar os estudos sobre a variável estratégia pois, em nossa pesquisa, não objetivamos medir, treinar ou capacitar as habilidades metacognitivas. Assim sendo, a metodologia utilizada por nós visou trabalhar com as narrativas dos educandos e não se voltou para processos de intervenção que fomentassem o uso de estratégias. Nos limitamos à verificação do que espontaneamente apareceu no material empírico e identificamos habilidades cognitivas voltadas às variáveis pessoa e tarefa.

Considerando que no Instituto Educar o processo formativo não ocorre individualmente, mas enfatiza-se uma metodologia que considera as pessoas inseridas em um coletivo, o processo formativo mobiliza nos educandos o monitoramento, o controle, a regulação e a avaliação das atitudes e habilidades sociais diante das tarefas e das pessoas. Aos poucos, os sujeitos tomam consciência de situações pessoais que estão prejudicando, em comparativo com outras que estão favorecendo avanços no seu desenvolvimento e na sua interação com o grupo.

Os excertos que seguem foram retirados do Caderno de Reflexão e do Seminário de Crítica e Autocrítica e demonstram a tomada de consciência dos educandos do seu desenvolvimento diante das atitudes e habilidades sociais pautadas pelo contexto educativo:

Tudo ocorreu normalmente, como o desejado, tive uns bons aprendizados, me emocionei na aula do professor V., caramba mexeu muito comigo, realmente ele é um dos nossos melhores professores. Primeiro eu achava que ele viajava muito e que as aulas dele não eram português, mas o tempo foi passando e eu comecei a compreender melhor, ele vem me ajudando muito desde em formação política, no pensar, e leituras entre outras formas de ensino que me ajudaram muito (CR1 – Joice, 16 anos).

É eu aceito tudo o que vocês falaram, porque eu sei que eu tô errado mesmo, muitas vezes eu tô errado mas tipo, uma coisa, a Paula disse que eu sou opressor, só que isso na real não é obrigada a fazer nada que eu digo que eu acho certo, porque muitas coisas eu vou por o que eu acho certo, pelo que eu pensar que é o certo pra mim ou pra nós e eu vou por isso. Mas no caso hoje [...] o negócio era a gente cumprir o combinado, que foi chegar naquela às dez e meia e ficar no saguão e foi aonde eu fiquei. E eu acho que é isso né meu, nas aulas eu gosto, eu participo bastante quando eu gosto do assunto, eu consigo interagir, consigo pegar o assunto, eu consigo interagir e perguntar pro professor e falar, tento passar os conhecimentos que eu tenho, pro resto do coletivo e eu acho que é isso (CR1 – Lucas, 17 anos).

Tivemos aula de português, que foi boa e precisa ser um pouco mais dinâmica. Como sugestão para as próximas aulas, poderiam ter trabalhos como fazer redações e outros mais formais e convencionais, porque ainda precisamos de programas relacionados a esse ensino (CR1 – Paulo, 15 anos).

Às vezes talvez eu só cobrava e não dava exemplo, algumas vezes (SCA – Paula, 15 anos).

No momento em que os educandos mobilizam-se monitorando, regulando e avaliando as variáveis pessoa e tarefa, com relação às atitudes e habilidades sociais existentes no Instituto Educar, aproximam-se, aos poucos, da tomada de consciência sobre as influências dessas variáveis no seu processo formativo. Destacamos um excerto do Caderno de Reflexão do Paulo, que vinha constantemente questionando em suas externalizações sobre as visões da escola referente à agroecologia e à política. Em narrativas no seu Caderno de Reflexão Paulo demonstrava uma preocupação intensa com as variáveis pessoa e tarefa. Diante das atitudes e

habilidades sociais, mobilizava-se constantemente para monitorar e regular seu funcionamento e dos colegas diante das tarefas propostas, mas questionava-se sobre os métodos utilizados no Instituto Educar, buscando compreender as finalidades de algumas propostas. Depois de um tempo de trabalho realizado em coletivo e de alguns questionamentos, aproximou-se dos seus objetivos cognitivos que buscavam compreender a questão da agroecologia e da política na atualidade:

Hoje meu NB fez a mística, trazendo a questão da luta de classes e a forma de vencer a manipulação. No tempo trabalho a galera pegou junto, rendeu. Porém trocando conversas com a galera do NB chegamos a um pensamento de que o método do 100000% agroecológico não vai dar certo se indicarmos a algum vizinho, imagina se alguém vai capiná canteiro por canteiro pra ter a pouca produção que temos? Não tem como. Mas sei lá vamos tentar adaptar alguma tecnologia do 3º milênio. Meu, quanto mais o cara estuda o que foi a ditadura empresarial militar mais percebe-se interligações, por exemplo a copa de 70, foi comprada? Sim ou não? Mas mesmo percebendo toda essa podridão da ditadura conseguimos extrair o que nos interessa e nos ajuda por exemplo no nosso texto “aprendi que” a censura fez com que os próprios jornalistas se autocensurassem. E que alguns faziam com que as pessoas interpretassem com um olhar diferente, aqueles com duplo sentido. Bá, tá louco, os caras lutaram pela causa, davam o sangue e até mesmo a vida pela causa comunista e daí hoje em dia uns reclamam pra ler 2 folhas, pra lavar o chão. Quantas pessoas morreram para nós poder ter essa escola, e o pior depois de todo esse desenvolvimento do Brasil, graças a várias (os) guerrilheiras (os), vem um cara que nem o Cunha tentar dar um golpe de Estado, junto do PSDB e da grande mídia (CR1 – Paulo, 15 anos).

Os exercícios de monitorar, regular e avaliar as atitudes e habilidades sociais do coletivo diante das tarefas realizados por Paulo deixavam questionamentos para o seu próprio processo cognitivo. Neste excerto percebemos que o educando toma consciência sobre as fragilidades do método agroecológico e sobre as possibilidades de adaptação do mesmo, além disso, percebe as influências da ditadura e o que se pode extrair disso. O educando toma consciência de alguns questionamentos e busca entender o que ele pode extrair disso para o seu desenvolvimento cognitivo.

Na sequência destacamos outros excertos retirados dos Cadernos de Reflexão Escrita que demonstram a mobilização dos educandos diante das variáveis pessoa e tarefa, relacionados às atitudes e habilidades sociais, que levam à tomada de consciência sobre o seu processo formativo:

Foi legal o dia, de manhã foi bem produtivo pois perdemos um pouco a vergonha e criamos mais experiência para falar em público, à tarde trabalhamos, foi legal pois isso é importante para o processo de aprendizado e para nós conseguir ter maior produção de frutas na escola (CR2 – Cláudio, 20 anos).

Cláudio externaliza sua reflexão sobre as atividades realizadas com a turma durante o dia, sendo que no turno da manhã a tarefa proposta visava o posicionamento oral de cada um sobre determinado assunto e no turno da tarde a tarefa buscava o envolvimento de todos para pensar formas de elevar a produção de frutas. O educando, ao avaliar a variável tarefa percebeu a importância das mesmas para o seu processo formativo. Já no excerto a seguir, a educanda demonstra uma avaliação sobre a variável pessoa, a partir da reflexão sobre uma discussão que ocorreu entre a turma e membros do *pedagógico*, em um momento em que um colega foi questionado sobre certa atitude e toda turma assumiu a responsabilidade, ocasionando uma forte discussão:

Faltamos com o respeito com os demais, sabemos. Não poderíamos deixar o colega se dar mal sozinho, não é justo, não é companheirismo. Pedir desculpas não adianta, o que vai mudar são nossas atitudes daqui pra frente. Vamos nos responsabilizar por tudo, tudo mesmo, sabemos que erramos e também que aquilo foi desnecessário (CR2 – Graziela, 17 anos).

Graziela avalia a situação reconhecendo que a turma se expressou de forma agressiva e que todos precisam se responsabilizar e assumir novas atitudes. Mas também avalia que o posicionamento dos membros do *pedagógico* foi invasivo e não auxiliou os educandos. Percebe-se que a educanda avalia e regula as variáveis pessoa e tarefa diante de situações coletivas. Destacamos na sequência outra reflexão sobre a variável pessoa e tarefa:

Hoje tenho muito a refletir, acredito que aconteceram muitos bons momentos e conhecimentos adquiridos, desde o trabalho, algo que constrói o ser humano e tem me transformado muito. Estou feliz, me sinto bem quando estou na horta ou desenvolvo alguma atividade. Tenho notado que melhorei minha concentração nas aulas e me ajudou bastante nas avaliações, tenho enfrentado menos dificuldades (CR2 – Joice, 16 anos).

Joice externaliza uma avaliação sobre o seu processo formativo, avaliando que as tarefas que ela está realizando no Tempo Trabalho estão lhe auxiliando e fazendo com que alcance avanços em seu aprendizado. O conhecimento que os educandos têm sobre as variáveis (pessoa e tarefa) afeta o seu desempenho diante da realização de uma tarefa. Flavell (1979) destaca que o conhecimento que o sujeito tem sobre os fatores que agem e interagem durante o seu processo cognitivo é um conhecimento metacognitivo que, complementando com Rosa (2014), ocorre na tomada de consciência sobre as variáveis pessoa, tarefa e estratégia, suas interações e influências na conquista do objetivo cognitivo. Partindo dessa compreensão, entendemos que as estratégias que a escola dispõe, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Caderno

de Reflexão Escrita, assim como a influência direta do coletivo, impulsionam os educandos para monitorar, regular e avaliar as variáveis pessoa e tarefa, com relação às atitudes e habilidades sociais.

Assim sendo, os jovens que frequentam uma estrutura organizacional e metodológica alternante reconhecem que o coletivo, as atitudes e as habilidades sociais agem e interagem durante o seu processo formativo e que, para o alcance de seu objetivo cognitivo, precisam colocar-se como sujeitos ativos, refletindo e monitorando a sua participação social e sua efetividade diante das estratégias propostas. Além do mais, Bustingorry e Moura (2008) destacam como fundamental, ao pensar o processo metacognitivo, compreender que o sujeito precisa aprender a pensar, conhecer e tornar-se capaz de conduzir seu próprio percurso formativo.

Com base na análise da dimensão coletiva da formação e a partir do entendimento sobre a metacognição como uma capacidade que permite ao sujeito refletir sobre o seu desenvolvimento formativo, podemos notar que as estratégias dispostas em uma organização metodológica alternante, tal como a desenvolvida no Instituto Educar, ao considerar o educando como sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo, possibilita momentos de reflexão sobre o seu desenvolvimento, assim como o dos colegas. Ao monitorar, regular e avaliar a efetividade das pessoas diante das tarefas, o curso e os resultados das ações cognitivas são afetados, possibilitando aos jovens uma proximidade com aquilo que sabe e com aquilo que não sabe ou tem dificuldade de compreender.

No entanto, percebemos que nem todos os educandos apresentam os mesmos avanços. Aqueles que realmente preocupam-se com o coletivo e com o desenvolvimento das atividades, acreditando na potencialidade das mesmas, são os que apresentam maior proximidade com a consciência de seus saberes. Também pudemos notar que aqueles que exercem algum tipo de liderança ou representatividade em seus coletivos, se preocupam mais com o desenvolvimento correto das atividades e, assim sendo, também se aproximam mais da consciência sobre seus atos e saberes. E, ainda, aqueles que se mostram com uma posição mais crítica politicamente, são questionadores em todas as instâncias: questionam os professores, questionam as estratégias, questionam os coordenadores e os colegas, demonstram-se mais reflexivos e se aproximam da consciência dos seus saberes. Cabe ressaltar que essas constatações partiram das observações presenciais, da leitura minuciosa e do entendimento subjetivo do material.

Até o momento, notamos a importância do coletivo em uma estrutura organizacional e metodológica alternante. Na sequência destacamos a cooperação dos membros desse contexto para o desenvolvimento dos educandos.

4.2.2 Dimensão cooperativa da formação: “Nunca teve alguém assim como você, que realmente se importa com a gente”²⁰

O título da seção é o trecho de uma externalização da educanda Joice em seu Caderno de Reflexão em um momento em que agradecia à Acompanhante da Turma Ana por apoiar todo o grupo. É importante ressaltar que na proposta metodológica alternante do Instituto Educar cada turma recebe o acompanhamento de uma pessoa que se encontra em outro nível e que exerce a função de conduzir a turma, orientando conforme seus princípios. É o Acompanhante da Turma o responsável pela leitura dos Cadernos de Reflexão Escrita, sendo que, em cada Tempo Escola, a turma recebe o acompanhamento de uma pessoa diferente.

No entanto, não é apenas o Acompanhante da Turma que contribui e orienta os educandos. Seguindo um dos princípios norteadores da proposta pedagógica do Instituto Educar, que prima por uma educação dos sujeitos inseridos em uma coletividade, todos os membros do coletivo interferem no processo formativo individual e, por assim ser, devem colocar-se à disposição de seu grupo.

Partindo dessas constatações, entendemos que a organização metodológica alternante, tal como é proposta no Instituto Educar, mobiliza, mediante suas estratégias, momentos de cooperação entre os membros dos coletivos que favorecem que os educandos reflitam, avaliem e busquem mudanças para o seu processo formativo. Contribuindo, ainda, para que tomem consciência do seu desenvolvimento e alcancem avanços cognitivos e metacognitivos. Para tanto, seguimos os estudos de Bruner (2001) sobre cooperação e de Flavell, Miller e Miller (1999) sobre conhecimentos metacognitivos.

Para Flavell, Miller e Miller (1999) o conhecimento metacognitivo se refere às ideias, às convicções, aos pensamentos sobre as pessoas e suas diferenças como seres cognitivos, sobre as tarefas e suas implicações no processo cognitivo e sobre as estratégias e sua utilização no alcance do objetivo cognitivo e, simultâneo ao conhecimento, ocorre o desenvolvimento das habilidades metacognitivas de monitorar e autorregular. Na visão de Bruner (2001), a aprendizagem envolve subcomunidades em interação, nas quais os sujeitos que estão aprendendo ajudam a aprender conforme suas possibilidades. Um ambiente em que, conforme já vimos na seção anterior, os educandos em interação desenvolvem as habilidades de monitorar, regular e avaliar a efetividade dos colegas diante das atitudes e habilidades sociais,

²⁰ Externalização da educanda Joice em seu Caderno de Reflexão Escrita (CR) do TE1, realizada no dia 13 de abril de 2016.

cooperando conforme suas próprias habilidades, proporciona uma mobilização diante das variáveis pessoa e tarefa no processo cognitivo.

Nesta seção buscamos analisar como a cooperação que ocorre na realização das estratégias envolve atividades que favorecem informações sobre os progressos cognitivos individuais, possibilitando aos educandos correções quando necessário. Para tanto, consideramos também que o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Caderno de Reflexão Escrita mobilizam o desenvolvimento do pensar narrativo quando os educandos constroem versões singulares, de si ou dos colegas, a partir da experiência e da observação de uma sequência de fatores. São essas formas de organizar o mundo, que são construídas a partir da vivência na cultura em que estão inseridos, que Bruner (2001) denomina de narrativas. Acreditamos que quando se externaliza o registro dessas versões, essas tornam-se mais acessíveis para a reflexão e uma subsequente tomada de consciência.

Analisando primeiramente o Seminário de Crítica e Autocrítica, destacamos na sequência excertos de momentos nos quais os educandos estão externalizando suas narrativas com relação aos seus colegas. As falas que seguem são pensamentos individuais direcionados para um colega em específico:

Se ele [Junior] tem que apresentar trabalho ele estuda, parece que até entendeu, daí chega lá na hora de apresentar, ele vai lá, chega com vergonha e tipo, não consegue apresentar, por mais que ele saiba como é que é, fica com muita vergonha e não consegue apresentar o que tem que apresentar (SCA – Márcio).

Ele [Junior] é bastante explosivo assim, aí, tipo, depende da forma que for falar com ele, se falar de uma forma que ele não goste ou critique alguma coisa nele, as vezes ele sai bravo [...] acho que ele tem que ter um pouco mais de calma e educação [...] se é um problema pessoal comigo a gente pode conversar melhor e tentar melhorar (SCA – Joice).

Eu acho que tu [Joice] tem que mudar a forma de falar com as pessoas porque tem pessoa que não gosta de ser tratado de qualquer jeito. Baixar o tom de voz pra falar, aceitar a ideia que os outros dão porque o NB é composto por várias pessoas (SCA – Júnior).

Tem que ficar um pouco mais calmo até porque ele [Alisson] ficando mais calmo ele vai saber se expressar pra ele poder falar [...] porque daí ele fica bravo, ele chuta o balde, modo de dizer né, e pega meio que vira as coisas, fica beijudo lá, não dá mais bola pro pessoal. Acho que na sala de aula tem que se controlar um pouco [...] e na casa tem que dar uma contribuída mais (SCA – Cláudio).

Chama a atenção a possibilidade que o Seminário de Crítica e Autocrítica ocasiona aos educandos, de olhar para os seus colegas e buscar, diante das suas disponibilidades, formas de ajudá-lo. Esse momento viabiliza aos jovens um processo empático de colocar-se no lugar do

outro, pensando o que seria necessário naquele momento para aperfeiçoar sua ação no contexto educativo. Na medida em que os sujeitos externalizam suas narrativas sobre o colega, ocorre um processo de colaboração, com seus conhecimentos e análises, possíveis a partir da observação das ações. Desse modo, os educandos buscam cooperar com os colegas que ainda não tomaram consciência sobre alguns aspectos que estão interferindo no seu desenvolvimento social.

Além do mais, notamos que no Seminário de Crítica e Autocrítica ocorre o que Dayrell e Carrano (2014) denominam de sociabilidade e que representa uma das dimensões da condição juvenil. Segundo os autores, o grupo de pares é fundamental para o desenvolvimento dos jovens que se encontram em uma fase de vida em que buscam referenciais, fora da família, para a construção da sua identidade. É mediante a sociabilidade que a juventude vai se descobrir como sujeitos diferentes ou iguais aos outros. Sendo assim, o Seminário de Crítica e Autocrítica possibilita um espaço de afinidade e afetividade entre os colegas que, ao pensar sobre os outros, estão ao mesmo tempo pensando em si, em suas similaridades e/ou diferenciações.

Seguindo nessa perspectiva os autores afirmam que “a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 171). O grupo de pares é uma referência nesta faixa etária em que os sujeitos buscam experimentar e testar suas potencialidades, é com os amigos que se planeja atividades, troca-se ideias e busca-se formas de firmar sua identidade. Em um contexto organizacional e metodológico alternante, a sociabilidade e a cooperação ganham ênfase devido ao convívio intenso e prolongado, é com os colegas que são feitas as escolhas, que ocorrem trocas e momentos solidários e de reconhecimento. Todas essas experimentações são fundamentais para que o jovem construa sua autonomia em relação ao mundo adulto.

A sociabilidade ocorre em diferentes níveis de proximidade, de modo que nem todos são amigos íntimos, há diferentes gradações que definem os amigos mais próximos e aqueles mais distantes. Durante o Seminário de Crítica e Autocrítica pudemos perceber essas diferentes gradações da sociabilidade, principalmente quando os educandos fazem a crítica dos amigos mais próximos e buscam dar ênfase aos aspectos positivos, como na externalização do Marcelo ao fazer a crítica ao Ramon:

O Ramon eu não tenho nada pra se queixar dele, é meu brother [irmão] né meu, acho que desde a primeira etapa né. Foi um filha da mãe que eu conversei mais né meu e é isso. Ele é pontual nas coisas (SCA – Marcelo).

Nota-se que o Marcelo demonstra sua proximidade com o Ramon e não aponta nenhuma dificuldade ou melhora necessária, apenas destaca a relação entre eles. O Seminário de Crítica e Autocrítica permite suprir as necessidades de trocas afetivas, comunicação e democracia de modo que todos falam de si e dos colegas. De acordo com Dayrell e Carrano (2014), é a sociabilidade que responde às necessidades dos jovens, suprindo-as e possibilitando um intercâmbio afetivo que favorece a construção individual.

Ainda com relação ao Seminário de Crítica e Autocrítica percebemos que alguns se destacam pela sua facilidade de expressar-se enquanto outros apresentam timidez e pouca comunicação. Aqueles com maior propensão a falar já são reconhecidos pelo grupo como líderes e os demais esperam as suas falas para depois se posicionar. Todavia, todos apresentaram dificuldades durante a comunicação, além do uso excessivo das gírias e da repetição de palavras como “então”, “daí”, “tipo”. Quando os educandos querem externalizar suas narrativas notamos que não encontram as palavras que definem o que querem expressar, como exemplo segue o excerto:

Eu acho que a gente falou ali as coisas mau, mas entre si essa coisa, essa coisa pouca mau é um jeito de ter uma coisa boa dentro de si. Não sei se eu me expressei bem (SCA – Ana).

Na sua externalização Ana quer mostrar aos colegas que, até o momento do Seminário de Crítica e Autocrítica todos estavam destacando apenas o lado negativo uns dos outros e apontando questões a serem mudadas. Porém, na sua visão, esse lado negativo não devia ser considerado como um defeito, pois tinha o intuito de o colega melhorar, não queria dizer que esse não apresentava qualidades.

Analisando o Seminário de Crítica e Autocrítica identificamos que o mesmo proporciona, além da construção de narrativas sobre si e seus colegas e da possibilidade de externalizá-las, uma sociabilidade entre os pares que faz desse um momento de experimentações fundamental para a faixa etária em que se encontram. Voltamos à análise, agora, para a cooperação no Caderno de Reflexão Escrita.

Destacamos a figura de Acompanhante da Turma, pois é a única pessoa que tem contato com as narrativas e que pode interagir com os educandos a partir da leitura das externalizações. Para tal devemos considerar que no TE1 a Acompanhante da Turma era a Amélia e no TE2 era a Fabiana, sendo que cada uma tem liberdade de conduzir o acompanhamento conforme os seus princípios.

A postura da Amélia era de acompanhar os educandos e tentar auxiliá-los, a mesma fazia a leitura das narrativas e deixava seus dizeres direcionando-os à orientação sobre posturas, comportamentos, emoções ou sobre motivação para que buscassem o melhor para eles. Nos excertos que seguem podemos acompanhar a externalização das educandas em seu Caderno de Reflexão Escrita e a resposta da Acompanhante da Turma após a leitura do mesmo:

Joice: hoje realmente estou feliz, de bem com a vida, nada, nem ninguém conseguiu me desanimar, mesmo que tentaram me por pra baixo porque eu sou gorda, mas eles esqueceram que eu sou feliz desse jeito aqui e não emagreceria pra agradar ninguém que não fosse a mim mesma.

Amélia: Isso aí gata! Temos que nos curtir da nossa forma. Nunca esquece que antes de amar qualquer pessoa, amigos, amigas, família, namorados, temos que nos amar em primeiro lugar! E se alguém gosta mesmo de você, ele ou ela vão te amar da forma como és (CR1 – Joice, 16 anos).

Graziela: Bá eu fiquei bem, não sei se a palavra é magoada, mas fiquei incomodada, por estar lendo e as pessoas nem bola, tipo, eu acho engraçado as mina [meninas] e os mano [meninos] falar em “revolução”, “igualdade”, “juventude”, mas na hora de fazer as coisas pra eles adquirirem conhecimento eles tão nem aí! Te juro, subiu o sangue, mas acho que ficar brigado não vai ajudar em nada. As pessoas têm que ter mais responsabilidade.

Amélia: Também concordo em não brigar, muitas vezes eu não gostaria de fazer daquele jeito com vocês, mas não sei o que fazer. Estou aprendendo. Companheira me ajuda que não quero andar só (CR1 – Graziela, 17 anos).

Além disso, Amélia compreendia os momentos dos jovens e deixava-os à vontade em suas reflexões, não havia uma cobrança extrema em ter que fazer, mas sim que eles refletissem conforme suas condições:

Joice: Amélia, me desculpe pelas reflexões, sei que estão muito ruins, eu não ando muito bem, estou muito abatida ainda. E parece que nada tá legal, nada a refletir.

Amélia: Joice, não preocupe-se tanto. Como as reflexões são algo pessoal e, portanto, subjetivas, não tenho como exigir um padrão. Tudo tem seu tempo e tuas reflexões são boas. Cuide-se (CR1 – Joice, 16 anos).

Graziela: Ela saiu sem maquiagem, tava linda!!! Sem refletir hoje. Mil pensamentos.

Amélia: Isto é reflexão (CR1 – Graziela, 17 anos).

Em relação à acompanhante Amélia, devemos considerar que a mesma também é educanda no Instituto Educar e encontra-se em etapas mais avançadas. Por ter passado pelas mesmas experiências e ainda vivenciar esse contexto como educanda, o seu acompanhamento preocupa-se com escutar e acolher os sentimentos, disponibilizando o seu conhecimento como apoio aos jovens, como tem-se no excerto do Caderno de Reflexão do Paulo:

Paulo: Bá hoje teve [tal conteúdo], não sei nem como expressar um pouco do que me marcou na aula, [esse conteúdo] é algo incrível. O que o professor nos explicou sobre o que está em jogo caso aconteça o golpe, por mais que já tenha sido dito, nos mostrou como devemos explicar essa situação a um “coxinha”. E a cada aula venho me perguntando e questionando a existência de Deus, daí tu imagina que um pessoal burguês fez milhões em cima da imagem de Deus.

Amélia: E fez... assassinou mulheres que saravam o povo pobre campesino Europeu. Sabia que até certo momento da história não havia homens responsáveis pelo cuidado das populações? A relação da cura era parte do universo feminino. A partir do contexto histórico das cruzadas com a retomada do poderio da igreja na Europa e partes da África surgiram médicos homens. Isso tem relação com a mudança da forma de dar a luz de parir. Antes, com as mulheres, paríamos acrocadas ou em pé depois com médicos homens, uma criação europeia passamos a parir deitadas. Mulheres pobres que cuidavam do povo x profissionais da saúde que [ilegível] e depois cuidavam. É visível a luta de classes na “caça às bruxas”. Ontem eu não escrevi, mas gostei da tua reflexão sobre a produtividade da escola. Esse exercício tornará vocês todos aptos a olhar uma unidade camponesa e realizar diagnósticos que contribuirão na produção e também para outros aspectos da vida do campesinato (CR1 – Paulo, 15 anos).

Também evidenciamos que nas narrativas externalizadas no Caderno de Reflexão no TE1, os jovens, principalmente as meninas, expressam seus sentimentos e buscam constantemente o apoio da Acompanhante da Turma.

Tainá: Oi Amélia, hoje meu dia não foi muito bom, ontem eu e o O. [namorado] brigamos de novo [...] Tá difícil de segurar a barra aqui, às vezes dá vontade de ir embora [...] Amélia conversa com o O., ele falou que ia embora, não deixa ele ir.
Amélia: Vamos conversar de noite? (CR1 – Tainá, 15 anos).

Graziela: Nossa, bá, nem sei. Estou confusa, meus sentimentos no momento estão assim [fez rabiscos na folha]. Ele está me ignorando [...] ele tá estranho [se referindo ao menino de quem está gostando].
Amélia: É irmã, deixa fluir, se ele não se abre pro amor, carinho, brincadeiras e companheirismo, diga a ele que paste! (CR1 – Graziela, 17 anos).

Nota-se que as meninas buscam um amparo afetivo na Acompanhante da Turma e estabelecem com ela uma relação de proximidade. Percebemos que a relação entre Amélia e os educandos permite trocas afetivas e que aos poucos eles foram se identificando com ela. De modo que, ao saberem que não seria mais a Amélia que exerceria o acompanhamento no outro TE, os educandos sentiram-se abandonados e expressaram suas emoções no Caderno de Reflexão, como fez a educanda Joice:

Saber que a Amélia não vai mais nos acompanhar na próxima etapa me doeu muito, pois realmente, até o momento, a nossa turma só tinha recebido acompanhantes que não pensavam em nós, não tinham interesse em nós e finalmente a Amélia chegou. Acredito que nunca iremos ser perfeitos, mas todos nós devemos nos orgulhar pelo belíssimo trabalho que a Amélia tem feito e pelo que ela fez com nós (CR1 – Joice, 16 anos).

Como identificamos nos excertos referentes ao TE1, Amélia em vários momentos disponibilizou dos seus conhecimentos para auxiliar os educandos. Ao colocar-se como suporte para os jovens, a Acompanhante da Turma serviu como andaime, impulsionando-os para avanços no seu processo formativo. Entendemos andaime, conforme os estudos de Wood, Bruner e Ross (1976), determinadas situações de ensino e aprendizagem ou um sujeito com maior experiência que possa servir de suporte para aqueles menos experientes, favorecendo avanços em seus processos. Em alguns momentos Amélia auxiliou os educandos para que avaliassem as situações e regulassem suas ações no coletivo, também serviu como suporte afetivo em questões referentes a desentendimentos com namorados, amigos ou familiares. Em alguns momentos subjetivos Amélia colocou-se à disposição para conversar e buscou incentivar os educandos para que avançassem em suas reflexões, sem pressioná-los para que fizessem no momento em que ela quisesse. Deixando-os livres os educandos podiam escolher a hora e o local para efetivar o Tempo Reflexão Escrita, assim como podiam falar sobre questões pessoais e sociais.

Conforme destacam Dayrell e Carrano (2014), o jovem busca experimentações subjetivas e sociais, durante uma fase de amadurecimento marcada por emoções, ambivalências e conflitos. Em um momento que remete à construção da identidade e de um projeto de vida, se torna imprescindível relações de qualidade para o desenvolvimento das potencialidades individuais. Nesse sentido, a cooperação favorece aos jovens, elaborações que levam ao seu autorreconhecimento e ao desenvolvimento subsequente.

Com relação aos processos de cooperação entre educando e Acompanhante da Turma, verificamos que as trocas com a Amélia favorecem mobilizações que levam os jovens a pensar, avaliar e regular o seu processo formativo. Conforme Bruner (2001), o processo de aprendizagem envolve pessoas em interação, de modo que os sujeitos que estão aprendendo se ajudam a aprender conforme suas habilidades. Os momentos de cooperação entre Acompanhante da Turma e educandos favoreciam aos jovens uma aproximação com a tomada de consciência sobre suas relações afetivas e sociais.

Em contrapartida, a postura da Acompanhante da Turma do TE2 era diferente da postura de Amélia. Fabiana fazia a leitura das narrativas, colocava um visto e uma frase de algum autor, todos os educandos recebiam a mesma frase. Desse modo sua participação como Acompanhante da Turma era cobrando dos educandos a realização do Tempo Reflexão Escrita, buscando garantir que o Tempo Educativo estava sendo realizado. Nos excertos que seguem identificamos a exigência de Fabiana quanto à realização da Reflexão Escrita, mesmo quando os educandos demonstravam não estar em clima de reflexão:

Cláudio: Tô de boa

Fabiana: Tá e aí? Cláudio isso não é reflexão, não acredito que levou 30 minutos pra escrever isso? (CR2 – Cláudio, 20 anos).

Paulo: O dia hoje foi massa, mas hoje estou sem motivação para refletir.

Fabiana: Onde está a reflexão?

Paulo: Fiquei refletindo na padaria [se referindo ao tempo trabalho].

Fabiana: hum (CR2 – Paulo, 15 anos).

Em alguns momentos os jovens se revoltaram com a acompanhante e externalizaram seus sentimentos no Caderno de Reflexão Escrita:

Fabiana: Onde está a reflexão Lucas?

Lucas: “As maiores reflexões acontecem no maior silêncio”. Não reflito nada perto do que reflito sozinho. Reflexão é uma coisa que deveria acontecer dentro de mim, não expor a quem não tem a verdadeira intenção de tomar a sua dor para pensar e te mostrar uma saída. Se você perdesse uma parte do teu corpo todo mundo a sua volta ficaria triste, sua mãe, seu pai, seus amigos, mas só você saberia a verdadeira dor e com o tempo ninguém mais ligaria para isso. Quando todos aqui realmente derem valor ao que realmente tem valor, mudanças acontecerão, só o pensamento de mais um louco. Do que adianta eu refletir para fazer melhor se quem tá a minha volta pouco liga para a minha existência. Igualdade é linda na teoria mas até hoje to esperando isso acontecer e pra mim não adianta dizer que eu tenho que mudar isso porque o sol sozinho não faz verão. Apliquem o trabalho de base porque a velha massa já sabe e fez muito, mas quem pode mudar isso é a juventude. Acho que a maior ignorância é as pessoas não saberem as coisas mas mesmo assim sair julgando.

Fabiana: Visto. “Se você treme de indignação perante uma injustiça cometida então somos companheiros” Che Guevara (CR2 – Lucas, 17 anos).

Em relação à Acompanhante da Turma Fabiana, devemos considerar que a mesma é componente do pedagógico da escola e trabalha no Instituto Educar. Sendo assim, o seu olhar para as narrativas dos educandos é de alguém preocupado com o funcionamento efetivo da estrutura e das estratégias. Percebemos que os educandos se sentem mais inseguros de externalizar os seus sentimentos, pois as reflexões do TE2 são mais objetivas e descritivas, servindo apenas para contar o que aconteceu durante o dia. Além do mais, era a Fabiana que organizava os horários da turma e disponibilizava um período, de trinta minutos, para que efetivassem o Tempo Reflexão Escrita todos juntos em uma mesma sala. Todo dia, finalizado esse horário, Fabiana recolhia os Cadernos de Reflexão Escrita e devolvia no outro dia, quando fosse o horário estipulado.

Diferente do modo como ocorreu no TE1, os alunos tinham a obrigatoriedade de cumprir com essa tarefa. No entanto, em um contexto que prima pelo protagonismo dos educandos, a imposição de Fabiana não foi aceita abertamente pelos jovens, que demonstraram, mediante suas externalizações, a insatisfação em estar fazendo a atividade em tais condições. A postura

da Acompanhante da Turma, ao exigir a realização do Tempo Reflexão Escrita, faz com que os jovens, contra a imposição de regras, externalizem sem vontade e assim não alcancem uma reflexão qualificada. Destacamos alguns excertos do Caderno de Reflexão Escrita do TE2 de educandos que, no TE1, se destacaram pela capacidade de reflexão em suas externalizações:

O dia foi bom, porém os filmes que assistimos poderiam trazer novos conhecimentos, pois estes só repetem o que já sabemos (CR2 – Pedro, 15 anos).

Dia cansativo, por mais que não teve muita aula eu cansei pois tivemos que capinar a cana. Mas faz parte (CR2 – Graziela, 17 anos).

Hoje o meu dia foi bem calmo, gostei da aula, tive bons aprendizados. Acredito que as coisas estão melhorando (CR2 – Joice, 16 anos).

Bom hoje não tenho muita coisa a dizer. Mas a aula foi tri massa (CR2 – Tainá, 15 anos).

Nota-se que os educandos apenas relatam os acontecimentos do dia, não há um monitoramento ou avaliação das variáveis pessoa e tarefa. Além disso, diferente do TE1, não identificamos, nas externalizações do Caderno de Reflexão do TE2, nenhuma narrativa sobre as relações afetivas e emocionais. Percebemos que, em uma fase de vida em que, segundo Dayrell e Carrano (2014), há uma grande busca por autonomia, a imposição do tempo e do espaço para a realização do Tempo de Reflexão Escrita não foi aceita pelos jovens e bloqueou sua disponibilidade à reflexão.

A Acompanhante da Turma Fabiana, ao ler as externalizações, respondia apenas com um visto, uma frase ou, ainda, uma cobrança para que o aluno se esforçasse mais. Não havia uma troca entre educandos e Acompanhante da Turma, sem cooperação os jovens não conseguiam avançar em suas reflexões. Em alguns momentos os educandos externalizavam as dificuldades que vinham sentindo com relação à realização do Tempo Reflexão Escrita:

Ana: Bom, acho que alguns dias são mais difíceis, mas diferente da etapa passada, é um pouco difícil escrever a reflexão, pois na outra etapa nós se abria com a Amélia, era um pouco melhor, ela nos dava uns conselhos. Acho que talvez é por isso que as reflexões estão tão ruins, pois você mesmo olha. Se às vezes a gente está com a cabeça quente e não tá a fim de escrever, eu sei que é uma maneira de escrever, mas às vezes não dá vontade mesmo tá, não fique brava com nós.

Fabiana: Visto (CR2 – Ana, 16 anos).

Graziela: Tá bom aqui, a turma tá melhorando, eu sei que nós somos isso ou aquilo, de fato somos, mas eu acho que tu e a coordenação deveriam nos ver com outros olhos, ver que nós também fizemos coisas legais, não sei explicar o que, mas somos pessoas boas, e de vez em quando merecemos elogios, sei lá, uma motivação, uma coisa que nos toque e fale: poxa, vocês estão indo bem, isso daqui vale a pena. Posso tá viajando mas eu sinto que a turma precisa disso. Já dizia Chorão: “ Uma palavra amiga, uma notícia boa, isso faz falta no dia a dia”

Fabiana: De fato, acho que falta isso às vezes, também ressaltar as coisas boas, mas isso não significa que não achamos vocês pessoas boas, pelo contrário, eu amo todos, cada um de um jeito, afinal de contas somos diferentes! Mas realmente acho que algumas coisas precisam ser vistas de ângulos diferentes! Como dizia Che: Endurecer, mas sem perder a ternura (CR2 – Graziela, 17 anos).

Observa-se que os jovens perceberam que estavam com dificuldades em realizar o Tempo Reflexão Escrita, constatando que não conseguiam expressar seus verdadeiros sentimentos para a Acompanhante da Turma, pois a mesma fazia a leitura das externalizações apenas apontando os seus erros. No excerto que segue visualizamos que a Acompanhante da Turma frisa, em suas colocações, os aspectos que precisam ser melhorados:

Joice: Hoje meu dia foi bom [...] venho buscando melhorar a cada dia que passa, venho buscando me tornar a mudança que quero ver.

Fabiana: Tenho percebido muitas mudanças na sua postura e uma constante evolução, mas algumas coisas ainda me preocupam, como o uso do telefone nas atividades e a dispersão em alguns momentos. Isso atrapalha a nossa concentração.

Joice: Nos meus tempos livres eu estudo. Uso o telefone às vezes, assim como todos, mas claro, ver por alguns minutos e não desde o início causa picuinha mesmo. Tenho melhorado bastante desde a postura, mas tem dias que sim, eu faço brincadeiras, assim como qualquer jovem da minha idade. Tenho levado mais a sério as aulas que muita gente e aquele dia da oficina eu não estava fazendo nada com o celular. Só passando os aplicativos, mas prestando atenção da mesma forma. Primeiro precisamos ir mais a fundo pra depois criticar e julgar os outros. De fato, assumo meus erros! Mas comece a ver as coisas com mais clareza antes de escrever qualquer coisa. Sobre hoje, perdi a vontade de refletir, não tive nenhuma cativação, se fosse refletir preferia em algo privado (CR2 – Joice, 16 anos).

A educanda Joice demonstra sua indignação com a reação da Acompanhante da Turma, que após o desabafo da jovem não fez nenhum comentário no seu Caderno de Reflexão. Cabe destacar que nossa análise sobre as Acompanhantes da Turma decorre das externalizações encontradas nos Cadernos de Reflexão dos educandos, devemos considerar que em momentos de conflitos as acompanhantes podem ter optado por conversas pessoais que não foram registradas. A partir das externalizações observamos que a Acompanhante da Turma Fabiana fazia a leitura das narrativas preocupando-se com a efetividade dos educandos diante da estrutura organizacional e metodológica alternante, sendo que, mesmo ao perceber avanços, apontava os aspectos que faltavam melhorar. A acompanhante da Turma assumiu a mesma

postura que cumpre em seu cargo de trabalho no Instituto Educar, de monitorar e controlar o funcionamento do contexto, mostrando aos educandos as normas a serem seguidas.

Considerando que, segundo Dayrell e Carrano (2014), os jovens encontram-se em um momento de vida no qual a turma de amigos é uma referência fundamental para que desenvolvam sua identidade a partir de processos de identificação ou diferenciação dos pares, observamos que no TE1 a Acompanhante da Turma Amélia por ser educanda do Instituto Educar, era considerada como uma amiga da turma, já no TE2 a Fabiana, por trabalhar na equipe do *pedagógico* da escola, era vista como um adulto que não compreende os sentimentos juvenis.

Com base no exposto acerca da temática que envolve a dimensão cooperativa da formação, identificamos que as narrativas externalizadas no TE1 aproximam-se mais de movimentos que buscam analisar, avaliar e regular o processo formativo. Evidenciamos que isto ocorre principalmente por dois motivos: a liberdade e a cooperação.

No TE1 os jovens podiam escolher o melhor momento do dia para realizar a sua Reflexão Escrita, sendo que quando não se sentiam seguros para refletir não eram obrigados, ao contrário, esses sentimentos de insegurança eram acolhidos pela Acompanhante da Turma como parte fundamental do desenvolvimento desses jovens. Ao entender os educandos, aceitando suas dificuldades e colocando seus conhecimentos à disposição, Amélia exerce a função de andaime. Conforme Wood, Bruner e Ross (1976), o andaime se refere ao suporte dado por uma pessoa mais experiente nos movimentos de cooperação entre os pares. Em movimento contrário, quando os educandos eram obrigados a realizar o Tempo Reflexão Escrita, em um horário determinado pela Acompanhante da Turma, que também representa o *pedagógico*, os mesmos sentiam uma imposição e bloqueavam sua disponibilidade para reflexão.

Ao voltarmos a análise aos processos de cooperação e interação, evidenciamos que o acompanhamento de pessoas com um grau mais elevado de conhecimento conduz a maiores avanços no processo formativo. Quando o Acompanhante da Turma se coloca como andaime, servindo de suporte e apoio tanto nas questões emocionais, quanto nas questões comportamentais e específicas de determinada atividade, maiores progressos são observados. Desse modo, em uma estrutura metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, os jovens precisam de um suporte e de pessoas para dialogar e trocar sentimentos sobre suas experiências, de modo que quando há cooperação há também avanços nos processos de refletir, avaliar e regular o processo formativo.

4.2.3 Percepções sobre a análise dos dados: estratégias como potencializadoras de conhecimentos/pensamentos metacognitivos

Mediante o exposto até o momento, evidenciamos características referentes ao propósito da nossa segunda problemática: mediante quais condições as estratégias potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos? Ao finalizarmos a análise dos dados destacamos as seguintes compreensões:

a) Tendo em vista as habilidades e atitudes sociais requeridas para a convivência em coletivo, na medida em que os educandos monitoram, regulam e avaliam a efetividade sua e dos colegas no contexto educativo, há uma aproximação com a consciência de seu desenvolvimento, possibilitando avanços cognitivos;

b) Na medida em que os educandos, como sujeitos ativos, avaliam as exigências e a abrangência das estratégias, tomam conta da variável tarefa e buscam alterações que possibilitem o melhor desenvolvimento;

c) O Seminário de Crítica e Autocrítica possibilita que os educandos construam narrativas sobre si e seu colegas e as externalizem visando auxiliar e cooperar com o processo de ensino e aprendizagem;

d) O Caderno de Reflexão Escrita proporciona aos educandos um momento diário para que possam analisar suas ações e construam narrativas sobre si, externalizando-as. Ao fazê-lo, os educandos já buscam pensar sobre formas de avançar no seu processo. Olhar para si, para seus comportamentos, avaliar, refletir, regular, leva os jovens a tomar consciência sobre o seu desenvolvimento;

e) No entanto, quando há cooperação de uma pessoa com mais experiência, os educandos, ao realizar a reflexão no Caderno próprio, encontram um suporte para significar as situações sociais vivenciadas. Sendo assim, o Acompanhante da Turma, ao exercer a função de andaime, cria melhores possibilidades para que os jovens avaliem e regulem suas atitudes e habilidades sociais;

f) Considerando que os jovens apresentam diferentes idades e assumem distintos papéis dentro do Instituto Educar (liderança, representações, coordenações), nem todos demonstram a mesma compreensão, sendo que alguns não conseguem se integrar com as estratégias, nem tampouco visualizar a importância das mesmas. Dessa forma, não entendendo o sentido proposto nas estratégias, não alcançam os mesmos avanços cognitivos.

Nesta seção analisamos as narrativas dos educandos a partir de duas temáticas: a dimensão coletiva da formação e a dimensão cooperativa da formação. Evidenciamos que as

estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante favorecem momentos para que os educandos monitorem, regulem e avaliem as variáveis pessoa e tarefa, externalizando suas narrativas oralmente no Seminário de Crítica e Autocrítica ou escrevendo no Caderno de Reflexão. Esses movimentos aproximam os jovens da tomada de consciência sobre o seu desenvolvimento, sendo que, quando há o acompanhamento de um sujeito que exerce a função de andaime, a cooperação entre os pares possibilita maiores avanços cognitivos.

Apresentamos nesse capítulo a descrição e a análise das temáticas que problematizam sobre os questionamentos da pesquisa. Partimos agora para a última parte do texto, na qual recuperamos de forma objetiva os processos desenvolvidos, apresentamos as considerações finais e sinalizamos possíveis caminhos para futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho referi, tomando as palavras de Laville e Dionne (1999), que a construção de um problema de estudo implica percorrer o que dispomos no fundo de nós mesmos tocando em experiências que ganham sentido em função de nossos valores. Foi assim que minha experiência, tocada pelos meus valores, meus sentimentos e minhas lutas, me mobilizaram para olhar, aprender, ensinar, trocar e construir junto com jovens que vivenciam um processo formativo diferenciado, em um contexto de educação do campo. No entanto, durante todo o processo de construção deste trabalho, junto com minha passagem pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, inúmeros foram os momentos em que questionei os meus próprios valores, as minhas aprendizagens e aquilo que me caracterizava até o momento. Jamais imaginei que esse processo pudesse ser tão profundo a ponto de sensibilizar construções pessoais enraizadas em mim.

Ao chegar neste ponto do trabalho percebo que todos os movimentos que envolveram a realização do Mestrado em Educação me impulsionaram a percorrer um caminho de encontros e desencontros pessoais e profissionais. Destaco isto pois acredito que nossa capacidade de crescimento depende de nossa coragem de realizar revisões sobre as “verdades” de nossa própria vida. Percebo que mudanças significativas foram possíveis a partir da responsabilidade assumida por mim e pela minha orientadora, alcançando muito além dos objetivos propostos, em uma dimensão não apenas teórica, mas também prática e afetiva.

Assim, destacadas as considerações pessoais mobilizadas no desenvolvimento deste trabalho, na sequência, descrevemos o processo percorrido e os caminhos encontrados que possibilitaram responder a alguns questionamentos, assim como apontaram possibilidades de outros caminhos a serem trilhados.

Este estudo partiu de um objetivo geral que buscava compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante, pensados no contexto da Educação do Campo, potencializam processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo. Para tal, foi necessário inicialmente compreender o campo de investigação - o Instituto Educar, bem como seu contexto histórico e social que abrange a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância.

Identificamos que a Educação do Campo se efetiva mediante lutas sociais que buscam os direitos da população do campo e se consolida como uma educação que prioriza a diversidade humana em suas dimensões históricas, políticas e sociais ao conceber o sujeito como protagonista principal de sua formação. A Pedagogia da Alternância, por sua vez, se

estrutura a partir das necessidades dos agricultores como uma prática educativa que busca atender às necessidades do povo rural. Atualmente, a Pedagogia da Alternância é uma modalidade à Educação do Campo e pode ser utilizada como uma pedagogia em si ou como uma forma de organização metodológica. No Instituto Educar há uma organização metodológica alternante, que segue o regime da alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade e que prioriza a educação das pessoas inseridas em uma coletividade. Os processos educativos do Instituto Educar são realizados pelos sujeitos que ali vivenciam e seguem o princípio que compreende o educando como um sujeito que protagoniza o seu processo formativo.

Reconhecendo que esse cenário de Educação do Campo, com enfoque para a organização metodológica alternante, envolve diversos saberes, buscamos a memória desse contexto e bases teórico conceituais que contribuíssem com a problemática. Para recuperarmos a memória do campo investigativo realizamos uma inserção exploratória e, ao mesmo tempo, nos aproximamos dos saberes de autores que se debruçaram sobre a problemática da Pedagogia da Alternância. Destacou-se, ao nosso olhar, duas estratégias utilizadas pelo Instituto Educar, o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, por favorecerem processos construtivos que encaminham o educando como sujeito ativo e protagonista do seu próprio aprender e corresponsável pelo ambiente coletivo de aprendizagem.

Ao buscarmos as bases teórico conceituais, dialogamos com Pozo (2002), Bruner (2001) e Flavell (1979). Considerando as características específicas que constituem os aspectos fundamentais do processo formativo no Instituto Educar, reconhecemos que a aprendizagem ocorre nas interações, de modo que o social direciona os significados e a aquisição de comportamentos e habilidade que, segundo Pozo (2002), são consequentes de uma aprendizagem social. Entendendo que as interpretações dos jovens que vivenciam esse contexto são construídas mediante referências que estão postas na cultura, Bruner (2001) refere que a cultura oferece as ferramentas necessárias para a compreensão do mundo, sendo que a construção pessoal irá se configurar mediante a elaboração de narrativas. Ainda segundo esse autor, as narrativas são formas primárias e naturais de organizar a experiência, que quando registradas e externalizadas possibilitam um modo mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequente. Entendemos a metacognição como uma capacidade que pode ser desenvolvida e que permite ao sujeito refletir sobre o seu desenvolvimento. Flavell (1979) destaca que o conhecimento metacognitivo consiste no conhecimento que o sujeito tem sobre si mesmo e sobre os outros, sobre a abrangência e as exigências envolvidas na realização de uma tarefa e sobre quais as estratégias são mais eficazes para alcançar seus objetivos. Tendo

em vista nosso contexto investigativo percebemos a metacognição ao olhar sob a ótica do educando que pensa sobre as habilidades e atitudes sociais suas e dos seus colegas.

A partir destas compreensões, construímos nossa problemática de estudo e definimos como procedimentos de investigação a observação participante do Seminário de Crítica e Autocrítica, a análise documental do Caderno de Reflexão e a realização de grupos focais. Os dados empíricos foram analisados perante o nosso referencial teórico e mediante a estruturação de categorias temáticas.

Considerando o primeiro questionamento: que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? A análise dos dados permitiu a divisão em três temáticas voltadas às dimensões *política*, *juvenil* e *alternante* da formação.

Identificamos, na temática referente à *dimensão política*, que os jovens são mobilizados a compartilhar visões comuns de ver o mundo, visto que na formação prioriza-se a interação e as trocas em coletivos, a construção de atitudes e habilidades sociais, a experimentação cotidiana e a participação ativa em debates e diálogos sobre questões políticas. Devido à formação política e às formas de interpretar o mundo desenvolvidas no Instituto Educar os educandos mobilizam situações voltadas à experiência participativa. Destacamos, mediante o olhar para a nossa revisão de literatura, que a ênfase para a formação e a participação política também é pontuada nas pesquisas sobre Pedagogia da Alternância desenvolvidas por Cavalcante (2007), Amaral (2010) Correia (2011) e Lorenzo (2013).

Com a temática da *dimensão juvenil* da formação evidenciamos que conforme a fase de vida em que se encontram, os jovens constroem projetos de vida idealizando um futuro mais justo e democrático. Criam, assim, representações sociais utópicas, principalmente com relação a questões políticas e movimentam-se em busca da realização de seus desejos. Ao se depararem com a maioria da juventude, que não aderem ao mesmo projeto de vida, sentem-se distantes e diferentes. Esses sentimentos fazem com que os educandos se identifiquem apenas com os jovens que frequentam os mesmos espaços e tempos. Dialogando com a memória do campo investigativo, o estudo de Fonseca (2008) auxilia a pensar a relação da juventude com a Pedagogia da Alternância. O autor constata que vivenciar a alternância possibilita transformações significativas na vida dos jovens como: empoderamento e conhecimento do processo de consciência e cidadania, amadurecimento, desenvolvimento de uma formação integral devido às atividades realizadas e desenvolvimento da consciência ambiental e de espírito empreendedor. Inferimos, com tais delineamentos, que as transformações possíveis aos

jovens que vivenciam esse contexto diferem das experiências dos alunos que frequentam um ensino regular.

Na análise da *dimensão alternante* as narrativas dos educandos demonstraram que uma estrutura organizacional e metodológica alternante mobiliza nos sujeitos elementos culturais distintos daqueles vivenciados em suas comunidades, fazendo com que, muitas vezes, não vislumbrem possibilidades de desenvolver no Tempo Comunidade as práticas que estudam na escola. No mesmo sentido, localizamos, com a revisão de literatura que realizamos sobre a Pedagogia da Alternância, o estudo de Moura (2011) que demonstra as dificuldades dos educadores em trabalhar com a Pedagogia da Alternância, principalmente no que se refere aos educandos darem continuidade às atividades durante o TC. De outra parte, Melo (2013) aponta em seu estudo a importância do instrumento pedagógico denominado PE na articulação entre o TE e o TC, no entanto reconhece que as diretrizes de articulação entre teoria e prática propostas pela Pedagogia da Alternância encontram lacunas quando aplicadas nas escolas. Também contribui nessa problemática a pesquisa de Sousa (2014), que analisa os princípios pedagógicos e metodológicos da formação alternante e destaca a necessidade de uma aproximação entre os princípios pedagógicos e sua aplicabilidade nos cenários alternantes.

Com relação ao segundo questionamento: mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo? A análise dos dados permitiu a divisão em duas temáticas voltadas à *dimensão coletiva* e à *dimensão cooperativa* da formação.

Apontamos, na análise da *dimensão coletiva* da formação, que a vivência intensa e prolongada com outras pessoas exige dos educandos o seguimento de regras estabelecidas pelo contexto. Esse fato faz com que os jovens desenvolvam habilidades e atitudes sociais e com o tempo exerçam o monitoramento, a regulação e a avaliação de si e dos colegas com relação às variáveis tarefa e pessoa. Os movimentos de monitorar, avaliar e regular possibilitam que os educandos reflitam sobre os resultados que estão alcançando em seu processo formativo e, aos poucos, tomem consciência de situações que prejudicam ou que favorecem o seu desenvolvimento.

Na *dimensão cooperativa* da formação percebemos que as estratégias utilizadas pelo Instituto Educar alcançam seus objetivos quando há cooperação entre os pares. Ademais, é mediante a cooperação de um sujeito que disponibilize seus conhecimentos como andaime aos seus pares que as estratégias podem ser potencializadoras de conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos. Evidenciamos que os educandos se aproximam dos movimentos

de analisar, avaliar e regular o seu processo formativo em situações em que se sentem livres para realizar suas reflexões e quando há o acompanhamento de pessoas que disponibilizem-se como suporte em situações emocionais, comportamentais e voltadas a conteúdos e realização de tarefas. Rememorando a revisão de literatura sobre a Pedagogia da Alternância destacamos o estudo de Amaral (2010), cujos resultados demonstraram que os estudantes consideram como fundamental ao processo formativo a possibilidade de aprender uns com os outros durante os diversos tempos/espacos, sendo a cooperação, a colaboração e a solidariedade traços marcantes da formação.

Reconhecemos que o funcionamento de uma estrutura organizacional e metodológica alternante requer o envolvimento e participação de todos. Sendo assim, é fundamental que a totalidade dos sujeitos que vivenciam esse contexto compreenda as suas especificidades, os seus princípios e os objetivos de cada estratégia utilizada.

Com essas considerações, um aspecto especial que se destacou em nosso olhar, analisando os processos metacognitivos em um contexto organizacional e metodológico alternante, é o fato de os educandos mostrarem uma maior mobilização de processos metacognitivos quando as estratégias possibilitavam experiências afetivas e, portanto, subjetivas. Evidenciamos que os jovens são afetados de diferentes modos em suas relações com o contexto, sendo que cada um reage de forma singular diante das mesmas estratégias e influências sociais. Desse modo, percebemos que quando as atividades propostas permitiam que as relações interpessoais influenciassem na singularidade de cada sujeito e, assim, se estabelecesse relações afetivas com o social, os educandos reagiam positivamente, envolvendo-se nas atividades, refletindo sobre o contexto, construindo narrativas e externalizando-as.

Nesse sentido, identificamos em nosso estudo que os aspectos afetivos permeiam os processos cognitivos e metacognitivos, facilitando ou dificultando a mobilização dos educandos para regular, avaliar e monitorar o seu processo formativo. Isto, pois a mobilização dos jovens em direção à tomada de consciência do seu processo formativo se mostrou efetiva quando havia a possibilidade de associar as aprendizagens com as relações afetivas e as vivências pessoais. De forma geral, compreendemos que quando a afetividade transpassa pelos movimentos de ensino e aprendizagem há maiores possibilidades de avanços cognitivos e metacognitivos.

Cabe destacar que diante da direção de nosso estudo e conforme aquilo que dispomos de nós mesmos neste momento, essas foram as considerações analisadas ao olhar o material produzido partindo de nossos objetivos e tensionamentos. No entanto, sabemos que a especificidade de uma estrutura organizacional e metodológica alternante permite ainda vários olhares. Vislumbramos como possibilidades de continuidade deste estudo dois

direcionamentos: por um lado para compreender em profundidade os espaços e tempos promovidos por uma organização metodológica alternante torna-se relevante estudos sobre os saberes mobilizados pelos jovens e sobre a perspectiva de que essa formação é uma preparação para a vida. Seguindo nessa direção seria possível avançar a compreensão sobre a especificidade e a potencialidade dos processos educativos existentes no Instituto Educar. Por outro lado, para compreender a potencialidade dos processos formativos e dos instrumentos realizados como favorecedores de pensamentos metacognitivos, destaca-se a necessidade de um estudo voltado para a análise das três variáveis (pessoa, tarefa e estratégia), tendo em vista que em nossa pesquisa não realizamos nenhum procedimento com vistas a testar ou desenvolver as capacidades dos educandos de monitorar, regular ou avaliar as variáveis.

Encerrando esse trabalho de pesquisa evidenciamos que a sua realização possibilitou o reconhecimento dos processos educativos vivenciados em uma estrutura metodológica alternante e, a análise das narrativas externalizadas pelos educandos nos aproximou das suas versões de mundo, construídas a partir da mobilização como sujeitos protagonistas de seu processo formativo. Também, as descrições aqui expostas auxiliam nos estudos que olham para a problemática da metacognição em uma perspectiva social, entretanto, sugere-se a continuidade da pesquisa aprofundando-se na concepção de que a organização metodológica alternante potencializa a mobilização de pensamentos metacognitivos.

REFERÊNCIAS

- ABROMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: porque frequentam?* Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <goo.gl/6fuWp7>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- AMARAL, Débora Monteiro do. *Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010. Disponível em: <goo.gl/4UlzAv>. Acesso em: 11 maio 2016.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- BEGNAMI, João Batista. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias: um estudo dos processos formativos de cinco professores*. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <goo.gl/5v9lfH>. Acesso em: 16 maio 2016.
- BENINCÁ, Elli. *Conflito Religioso e Práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*. Passo Fundo/RS: Editora IFIBE, 2016.
- BRASIL. *Lei n. 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://goo.gl/Q3yaal>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 36*, de 4 de dezembro de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- _____. _____. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília, DF, 2004.
- _____. _____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SENAD/MEC. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília/DF, mar. 2007. Disponível em: <goo.gl/drLBQx>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- _____. *Decreto n. 7.352/10*, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/lbF0I5>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUSTINGORRY, Sonia Osses; MORA, Sandra Jaramillo. Metacognicion: um caminho para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, a. XXXIV, n. 1, p. 187-197, 2008. Disponível em: <goo.gl/1T5SHs>. Acesso em: 02 set. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília/DF, 2002. p.18-25. Disponível em: <goo.gl/icQnN6>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 257-265.

CALIARI, Rogério. *A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013. Disponível em: <goo.gl/h9jADW>. Acesso em: 11 maio 2016.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2007. Disponível em: <goo.gl/ZG0BPI> . Acesso em: 11 maio 2016.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.31, jan./abril, 2006. Disponível em: <goo.gl/30LRco>. Acesso em: 5 jun. 2016.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. *A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2009. Disponível em: <goo.gl/>. Acesso em: 11 maio 2016.

CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. *Estud. psicol.*, Natal, v.8, n.3, set./dez. 2003. Disponível em: <goo.gl/TE62id>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. *Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2011. Disponível em: <goo.gl/HxodL4>. Acesso em: 11 maio 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina*. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Disponível em:<goo.gl/VSlcpM>. Acesso em: 16 maio 2016.

FANCK, Clenir. *Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2007. Disponível em: <goo.gl/9vvQQA>. Acesso em: 11 maio 2016.

FERNANDES, Flávia Azevedo. *Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2009. Disponível em: <goo.gl/Y85q7n>. Acesso em: 11 maio 2016.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidade de Coimbra, Portugal, p. 1-20, 1994. Disponível em: <goo.gl/E9zvck>. Acesso em: 23 maio 2016.

FLAVELL, John Hurley; WELLMAN, Henry M. Metamemory. In: KAIL, R. V.; HAGEN, O. W. (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 3-33.

_____. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, Stanford University, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

_____; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, Aparecida Maria. *Contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2008. Disponível em: <goo.gl/AzhFIH>. Acesso em: 11 maio 2016.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília, 2010. Disponível em: <goo.gl/F2nWch>. Acesso em: 29 mar. 2016.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo?: a experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-Noel ; PILON, Jean-Marc. *Alternance, developpement personnel et local*. Paris: L'Harmattan, 1998. Tradução de Thierry De Burghgrave. p. 51-66. Disponível em: <goo.gl/Jd6jJn>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Ceffas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Eduardo Jorge de Almeida; TRINDADE, Rui. Metacognição: entre a mobilização e a transferência de conhecimento interdisciplinar. In: COLÓQUIO SOBRE

QUESTÕES CURRICULARES, 9; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 5, Porto, 2010. *Actas...* Disponível em: <goo.gl/u3E98F>. Acesso em: 07 set. 2016.

HANNECKER, Lenir Antonio. *Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade acadêmica de pesquisa e pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2014. Disponível em: <goo.gl/T0s6W7>. Acesso em: 11 maio 2016.

HILL, Janett R.; HANNAFIN, Michael J. Teaching and learning in digital environments. The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development (ETR&D)*, v. 49, n. 3, p. 37–52, 2001. Disponível em: <goo.gl/lpt80T>. Acesso em: 20 jul. 2016.

INCRA. *Homepage*. 2016. Disponível em: <goo.gl/GxaeIp>. Acesso em: 20 maio 2016.

INSTITUTO EDUCAR. *Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio – polo Pontão*. IFRS: Sertão, 2012.

ITERRA. Instituto de Educação Josué De Castro. *Método pedagógico*. Veranópolis, 2004.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.19, n.2, p.177-185, 2006. Disponível em: <goo.gl/n79Zlb>. Acesso em: 07 set. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Leticia Ribeiro dos; BASILIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educ. Pesqui.* [online], v.33, n.3, p.427-444, 2007. Disponível em: <goo.gl/TnVU7i>. Acesso em: 18 jul. 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 500-507.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIMA, Humberto Rodrigues. *A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre o ensino médio e educação profissional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013. Disponível em: <goo.gl/IWdoSc>. Acesso em: 11 maio 2016.

LINS, Georgia Oliveira Costa. “*Vento da meia-noite*”, *lições ao amanhecer*: a formação da juventude camponesa na REFAISA-BA. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2013. Disponível em: <goo.gl/sRyz4T>. Acesso em: 11 maio 2016.

LORENZO, Ivanalda Dantas Nóbrega Di. *Construção do conhecimento e a reafirmação do território*: a contribuição da turma Margarida Maria Alves, do curso de ciências agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 2013. Tese (Doutorado em Educação) –

Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2013. Disponível em: <goo.gl/c3f96k>. Acesso em: 11 maio 2016.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e educação do campo. In: ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). *Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

MELO, Érica Ferreira. *Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2013. Disponível em: <goo.gl/StRico>. Acesso em: 11 maio 2016.

MENEZES, Rachel Reis. *As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013. Disponível em: <goo.gl/zLRNr1>. Acesso em: 11 maio 2016.

MENEZES NETO, Antonio Júlio. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: MARTINS, Aracy Alves; ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.25-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciências & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621- 626, 2012. Disponível em: <goo.gl/XcCErX>. Acesso em: 4 jun. 2016.

MOURA, Regina Celi Alvarenga. *Pedagogia da alternância: limites e perspectivas do Projovem Campo em Minas Gerais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2011. Disponível em: <goo.gl/jcMgQj>. Acesso em: 11 maio 2016.

NÓBREGA, Adriana N. A. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RS, 2009. Disponível em: <goo.gl/uXKBT6 >. Acesso em: 20 jul. 2016.

NOSELLA, Paolo. *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) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977. Disponível em: <goo.gl/6z6gci>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PACHECO, Luci Mary Duso. *Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010. Disponível em: <goo.gl/z6kZtm>. Acesso em: 11 maio 2016.

- PALUDO, Márcio Antônio. *A esperança narrativa: um ensaio sobre o uso de histórias pessoais na educação: um diálogo com Freire a partir de Jerome Bruner*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <goo.gl/RaqZay >. Acesso em: 20 jul. 2016.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut. *Aprendizaje universitário: un enfoque metacognitivo*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Complutense de Madrid, 2004. Disponível em: <goo.gl/E2I6IM>. Acesso em: 4 mai. 2016.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 109-116, 2003.
- ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROSA, Cleci T. Werner da. *Metacognição no ensino de física: da concepção à aplicação*. Passo Fundo: EDUPF, 2014.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amédia Teixeira (Coords.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.
- SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. *Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre pedagogia da alternância*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2013. Disponível em: <goo.gl/sLNO3S>. Acesso em: 11 maio 2016.
- _____; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos/SP, v. 8, n.2, p. 212-227, 2014. Disponível em: <goo.gl/lg1EsD>. Acesso em: 15 maio 2016.
- SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de. *Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2014. Disponível em: <goo.gl/zW6Ctu>. Acesso em: 11 maio 2016.
- SOUZA, Natalina Pereira de. *A pedagogia da alternância na EAD mediada pelas Tic: uma complementaridade libertadora para a educação do campo?* 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011. Disponível em: <goo.gl/1d1S7R>. Acesso em: 11 maio 2016.

STALBRANDT, Eva Edman; HOSSJER, Annika. Scaffolding and interventions between students and teachers in a Learning Design Sequence. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v.11, p.37- 48, 2007. Disponível em: <goo.gl/n9iLQv>. Acesso em: 20 jul. 2016.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARDDT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre a pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <goo.gl/KJTJWe>. Acesso em: 15 mar. 2016.

TELES, Ana Maria Orofino. *Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na licenciatura em Educação do Campo*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015. Disponível em: <goo.gl/gPZ2cX>. Acesso em: 11 maio 2016.

VELOSO, Darlindo Maria Pereira Filho. *O Proeja no IFPA campus Castanhal e a experiência da alternância pedagógica*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2014. Disponível em: <goo.gl/jNnced>. Acesso em: 11 maio 2016.

ZOHAR, Anat; BARZILAI, Sarit. A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, v. 49, n. 2, p. 121-169, 2013.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Grã-Bretanha, v.17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <goo.gl/1U57Yh>. Acesso em: 20 jul. 2016.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

O Instituto Educar autoriza a pesquisadora Luana Bonavigo a realizar a pesquisa intitulada “Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos”, no período de junho a novembro de 2016. Trata-se de um estudo realizado no âmbito do mestrado em educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Professora Doutora Flávia Eloísa Caimi.

A pesquisadora está autorizada a desenvolver os seguintes procedimentos de investigação junto aos educandos nos seus coletivos: entrevistas semiestruturadas, grupos focais, participação no seminário de crítica e autocrítica e acesso aos cadernos de reflexão. Tais procedimentos serão realizados mediante registros em áudio e vídeo, além da produção de notas de campo.

Todos os registros ficarão sob guarda da pesquisadora, resguardados o sigilo e anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Pontão, ___ de _____ de _____.

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Salette Campigotto

Flávia Flores

Daniel Bosa da Silva

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, voluntariamente e esclarecido/a sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no campo educacional, autorizo que as informações obtidas de mim pela acadêmica Luana Bonavigo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sejam utilizadas para as finalidades constantes do estudo intitulado “Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos”, ressalvada a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Pontão, ____ de _____ de 20____.

Assinatura

APÊNDICE C - PROTOCOLO DE GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



PROTOCOLO GRUPO FOCAL

Pesquisa: Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos.

Pesquisadora: Luana Bonavigo

Orientadora: Dra. Flávia Eloísa Caimi

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

- 1) Escolher a sala e organizá-la (disposição das cadeiras e dos equipamentos de gravação).
- 2) Convidar os alunos – haverá 2 grupos, os educandos serão divididos previamente pela pesquisadora.
- 3) Dar início ao grupo focal (separadamente para cada grupo), fomentando sobre as questões iniciais do grupo, destacando a garantia do sigilo e da participação individual à medida que se sintam à vontade e dispostos a contribuir.
- 4) Distribuir a cada aluno as tirinhas, realizar leitura em voz alta. Solicitar que dialoguem sobre suas compreensões da tirinha e fomentar algumas problematizações para que se posicionem.

Tirinha 1 – Calvin



Questões Problematicadoras:

Como se situam nessa alternância entre a vida na escola e a vida na comunidade?

Como relacionam o que vivem na escola com o que vivem na comunidade? Há contradições?

Há divergências?

Como reagem diante das tensões/dicotomias entre escola e comunidade?

Vocês já pensaram em desistir da escola? Por quê? O que lhes faz voltar a cada etapa/permanecer nela?

Tirinha 2 - Mafalda

*Questões Problematicadoras:*

Como vocês avaliam as estratégias formativas da escola (NBs, Cadernos de reflexão, Seminários...)?

Que ações e/ou estratégias a escola poderia desenvolver para aproximar o conhecimento escolar às vivências e necessidades das suas famílias/comunidades?

CIP – Catalogação na Publicação

B699n Bonavigo, Luana

Narrativas de estudantes no contexto da pedagogia da
alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos /
Luana Bonavigo. – 2017.

151 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2017.

1. Metacognição. 2. Educação do campo. 3. Pedagogia da
alternância. 4. Educação rural. I. Caimi, Flávia Eloisa,
orientadora. II. Título.

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569