

A Metodologia das Produções Narrativas na Pedagogia da Alternância: contribuições para o Projeto Profissional do Jovemⁱ

 Marcelo Loures dos Santos¹,  Eduarda Santos de Oliveira Carvalho²

¹ Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Departamento de Educação. Campus Universitário Morro do Cruzeiro, Bairro Bauxita. Ouro Preto - MG. Brasil. ² Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marceloloures@ufop.edu.br

RESUMO. O presente trabalho busca avaliar as contribuições de uma Escola Família Agrícola de Minas Gerais para a formação técnica de seus estudantes. Para tanto, foram realizadas entrevistas narrativas semiestruturadas com 05 (cinco) estudantes sobre sua trajetória de vida e estudantil, além de entrevistas de avaliação com os estudantes participantes e uma professora da instituição sobre o desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem na EFA. O artigo tem como marco teórico-metodológico a Metodologia das Produções Narrativas. Os resultados sugerem aproximação entre a proposta da Metodologia das Produções Narrativas com os referenciais da pedagogia da alternância utilizados pelas EFAs; a importância das Escolas Famílias Agrícolas para uma educação contextualizada para os povos do campo e as dificuldades enfrentadas pelos egressos para a implementação dos Projetos Profissionais do Jovem.

Palavras-chave: educação do campo, pedagogia da alternância, narrativas.

The Narrative Productions Methodology in the Pedagogy of Alternation: contributions to the Professional Project of the Youth

ABSTRACT. The present work aims to assess the contributions of an Agricultural Family School - EFA in Minas Gerais to the formation of its students. To do so, semi-structured narrative interviews were carried out with five students on their life and student trajectory, besides evaluation interviews on the development of the Youth Professional Project at the EFA with the participant students and a teacher from the institution. The paper has as theoretical-methodological framework the Methodology of Narrative Productions. The results suggest approximation between the proposal of the Methodology of Narrative Productions and references from the pedagogy of alternation used by the EFAs; the importance of Agricultural Family Schools for a contextualized education to the rural people and the difficulties faced by the alumni to the implementation of the Youth Professional Projects.

Keywords: rural education, pedagogy of alternation, narrative.

La Metodología de las Producciones Narrativas en la Pedagogía de la Alternancia: aportes al Proyecto Profesional de la Juventud

RESUMEN. El artículo busca evaluar los aportes de una Escuela Familiar Agrícola de Minas Gerais a la formación técnica de sus estudiantes. Se realizaron entrevistas narrativas semiestructuradas con 05 estudiantes sobre su vida y trayectoria estudiantil, además de entrevistas de evaluación con los estudiantes participantes y una profesora de la institución sobre el desarrollo del Proyecto Profesional Juvenil en EFA. El artículo tiene como marco teórico y metodológico la Metodología de las Producciones Narrativas. Los resultados sugieren una aproximación entre la propuesta de la Metodología de Producciones Narrativas con los referentes de la pedagogía de alternancia utilizada por las EFA; la importancia de las Escuelas Familiares Agrícolas para una educación contextualizada de la gente del campo y las dificultades que enfrentan los egresados para la implementación de los Proyectos Profesionales de la Juventud.

Palabras clave: educación rural, pedagogía de la alternancia, narrativas.

A Educação do Campo e suas especificidades

Nos últimos 20 anos, a Educação do Campo no Brasil avançou significativamente na construção e implementação de políticas educacionais voltadas para a especificidade dos povos do Campo e suas demandas formativas em busca de uma educação contextualizada e de qualidade. O movimento pela Educação do Campo tem como princípio o respeito à realidade dos povos do campo, ou seja, dinâmica de tempos e espaços mais flexíveis em função da suscetibilidade às intempéries e à sazonalidade de suas produções, organização cultural, enfim, ao modo de vida camponês (Esmeraldo et al., 2017).

No entanto, dados relativos à educação no campo brasileiro evidenciam uma situação de desigualdade flagrante, apresentando taxas de distorção idade-série 30% maiores em relação à urbana (UNICEF, 2017). Embora os avanços nas políticas para a educação do campo pudessem apontar para a superação dessa desigualdade, o momento político atual não parece favorável para que as condições educacionais do campo continuem avançando, uma vez que os movimentos sociais e sindicais do campo que aglutinaram as forças políticas na década dos anos 1990 e primeira do século XXI

estão relegados ao ostracismo a partir da reorganização do cenário político em direção a uma orientação de extrema direita (Santos, 2018).

Ante o esvaziamento do campo, especialmente da população jovem, um dos maiores desafios para as escolas do campo é oferecer possibilidades para a construção de um projeto de vida aos que desejam permanecer no campo (Freitas & Santos, 2015). As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) têm se apresentado como uma das alternativas mais promissoras para o enfrentamento do êxodo da juventude camponesa (Freitas & Freitas, 2021), buscando apresentar aos jovens do campo uma educação contextualizada, humanista e técnica, voltada para atividades agropecuárias. As EFAs utilizam a Pedagogia da Alternância, que dispõe de um instrumental pedagógico organizado a partir da articulação entre atividades realizadas na escola e atividades realizadas na comunidade. Os estudos realizados pelos estudantes nessas atividades em alternância visam aprofundar no conhecimento sobre sua realidade social em diálogo com os conteúdos curriculares (Gimonet, 2007). Ao final de seu processo formativo, os estudantes do Ensino Médio devem elaborar o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), um projeto de conclusão do curso técnico em agropecuária integrado ao

ensino médio, que procura reunir os conhecimentos técnicos apreendidos durante o processo de formação. Espera-se que, ao ser implementado, o PPJ se constitua como uma base profissional e geradora de renda para o aluno recém-formado, a partir da qual poderá conquistar sua autonomia e desenvolver atividades profissionais que potencializem a economia familiar e comunitária.

Este artigo pretende apresentar os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar, a partir da utilização da Metodologia de Produções Narrativas (Balasch & Montenegro, 2003), como uma EFAⁱⁱ do estado de Minas Gerais contribuiu para a formação humana e técnica dos participantes. A hipótese que orientou a pesquisa aqui relatada foi de que aprofundar no conhecimento sobre o contexto social e histórico no qual os estudantes estão inseridos poderia tornar o Projeto Profissional do Jovem mais adequado à realidade e, portanto, mais eficienteⁱⁱⁱ.

Para apresentar os resultados alcançados com essa pesquisa, o presente artigo está organizado em 3 sessões. Na primeira, a proposta metodológica da pesquisa será descrita e serão apresentados os instrumentos da Pedagogia da Alternância, sua articulação com a Metodologia das Produções Narrativas e

como se deu sua aplicação em campo; na segunda, discutiremos sobre as informações levantadas, apresentando os resultados e as reflexões suscitadas; e, por fim, trazemos as considerações finais.

As relações entre a Escola Família Agrícola e a Metodologia das Produções Narrativas

Embora a Pedagogia da Alternância tenha recebido pouca atenção até os anos 2000 pelo meio acadêmico brasileiro (Teixeira et al., 2008), sua origem remonta a 1935, a partir de experiências educacionais desenvolvidas por pequenos agricultores na França e um padre da região que se dispôs a educar os jovens sem retirá-los do meio rural (Nosella, 2012). Muitas mudanças ocorreram desde então, mas a Pedagogia da Alternância mantém como principal objetivo a formação humanista, o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas para jovens do campo e o desenvolvimento social e econômico da região em que estão inseridas as escolas. No Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), como são chamadas algumas das escolas que se orientam por este modelo^{iv}, emergem em 1969 com essa finalidade, valorizando os conhecimentos acumulados pelos agricultores e as experiências concretas de seus alternantes. As EFAs geralmente são organizadas pelos sindicatos de

trabalhadores rurais de cada região, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento local (Nosella, 2012).

As EFAs pressupõem o envolvimento do alternante em todo o seu processo formativo, ancorando-se em sua experiência de vida, trajetória histórica e contexto sociocultural. As atividades são desenvolvidas no Tempo-Escola – períodos intensivos de formação presencial na escola – e no Tempo-Comunidade – períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas com a realização de práticas pedagógicas orientadas. Para a articulação entre o tempo-escola e o tempo-comunidade são utilizadas várias ferramentas pedagógicas (Gimonet, 2007), ou, como prefere Begnami (2019), mediadores didáticos; dentre eles: (a) Plano de Estudos; (b) Colocação em Comum; e (c) Caderno de Realidade.

O Plano de Estudos (PE) organiza as atividades que serão realizadas nas comunidades de origem dos estudantes e nos encontros escolares. Os PEs partem, geralmente, de temáticas relevantes para a comunidade onde se situa a EFA e de onde originam seus estudantes, e orienta as leituras dos educandos sobre suas vivências no Tempo-Comunidade em consonância com os conteúdos acadêmicos. O PE organiza os estudos e a

experiência reflexiva do estudante a partir da apresentação de diferentes ferramentas de pesquisa e registro sobre o tema em foco em cada plano elaborado (Gimonet, 2007; Begnami, 2019).

Os estudos realizados pelos estudantes durante o Tempo-Comunidade são organizados sob a forma de texto, figuras e gráficos nos Cadernos de Realidade e são socializados em uma atividade chamada por Colocação em Comum. Esta atividade pressupõe a socialização e a problematização do tema estudado na pesquisa de realidade a partir de uma apresentação oral dos registros do estudante sobre suas atividades no tempo-comunidade (Begnami, 2019). Em discussões sobre experiências próprias e alheias, cria-se um panorama ao tema colocado em questão pelo Plano de Estudos (Gimonet, 2007).

No Caderno de Realidade, o estudante organizará os conhecimentos produzidos e as reflexões que emergiram nos estudos e debates realizados na aplicação das ferramentas anteriores. Sua proposta original pressupõe que cada aprendiz elabore “um estudo progressivo, detalhado e preciso da célula profissional que lhe era familiar, na qual estava atuando” (Gimonet, 2007, p. 32).

A partir dos conhecimentos produzidos na aplicação das ferramentas

pedagógicas aqui descritas e seu diálogo com a comunidade, o estudante dará o primeiro passo para elaborar um projeto de vida por meio do Projeto Profissional do Jovem. O PPJ é

... o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional. (Franca-Begnami, 2013, p. 235).

O PPJ oferece ao estudante a oportunidade de planejar uma atividade profissional orientada pelos profissionais da EFA a partir de um estudo aprofundado sobre seu contexto. Com isso, as EFAs buscam cumprir as duas atividades fins da Pedagogia da Alternância, a saber, o desenvolvimento integral do estudante, nas dimensões humanísticas e técnicas; e o desenvolvimento de seu meio, a partir das ações técnicas e políticas de seus egressos na comunidade.

Contudo, conforme pesquisa realizada por Franca-Begnami (2013) com egressos da EFA Bontempo sobre o

Projeto Profissional do Jovem (PPJ), apenas 14% colocaram o projeto em andamento e 34% tentaram colocar em prática, mas desistiram, pois não deu certo. Quanto ao interesse, 38% manifestaram ter tido interesse em implementar. Segundo pesquisa realizada por Couto (2016), dos 58 egressos do curso Técnico em Agropecuária da CFR de Açailândia, 24 não obtiveram financiamento público na tentativa de acessar o PRONAF – Jovem; 14 não tiveram interesse em implantar a unidade produtiva e 11 não possuíam propriedade rural para implementar. No entanto, 25 dos 58 egressos continuavam trabalhando na propriedade familiar e 8 evadiram do meio rural para o urbano. O autor avalia que, embora haja um baixo percentual de egressos atingidos pelo êxodo rural, a falta de financiamento e o acesso à terra são os principais fatores para a não implementação do PPJ.

Segundo Galindo (2014), a falta de políticas públicas efetivas para a juventude do campo e a dificuldade de acesso às existentes se apresenta como fator direto e principal para o êxodo rural. A viabilização de crédito e o acesso à terra para investimento se inserem como prioridades para a construção da autonomia, emancipação e dignidade a essa juventude, como um modo de assegurar sua permanência no campo ao invés de

demandar a saída dele para viver. “É preciso pensar em políticas públicas que promovam autonomia ao invés de tutela; que promovam o protagonismo no lugar da dependência; que considerem os jovens como sujeitos estratégicos para o desenvolvimento sustentável e solidário no campo” (Galindo, 2014, p. 127). Segundo esta autora, é urgente que sejam pensadas políticas articuladas com essa juventude, e não somente para ela, mas com sua participação efetiva.

Em Escolas Famílias Agrícolas nas quais a implementação do PPJ já se encontra historicamente mais alicerçada, como é o caso descrito por Oliveira e Benevenuto (2019) na EFA de Jaguaré/ES, a implementação do PPJ pelos egressos chega a 51%, com esses estudantes tendo aplicado o projeto em sua prática familiar. Os demais 49% não conseguiram desenvolvê-los por vários motivos, como “questões naturais, recursos financeiros, alterações familiares” (Oliveira & Benevenuto, 2019, p. 21).

Diante deste cenário buscou-se avaliar, a partir da utilização de entrevistas narrativas, como a EFA pesquisada contribuiu para a formação humana e técnica dos participantes. Utilizando a Metodologia das Produções Narrativas, foram realizadas entrevistas narrativas com estudantes do 3º ano do Ensino Médio e

Técnico em Agropecuária da EFA a partir do segundo semestre de 2019. O Plano de Estudos da EFA neste período de formação se encontrava articulado com a construção do Projeto Profissional do Jovem, sendo essa a temática em foco, de forma que a utilização da MPN teria como finalidade avaliar se tal metodologia poderia contribuir não apenas no aprofundamento das experiências do estudante como camponês, mas como essa experiência e identidade poderiam atribuir sentido e influenciar na construção do PPJ.

A Metodologia das Produções Narrativas parte de entrevistas semiestruturadas, nas quais o entrevistado apresenta suas experiências e percepções sobre uma determinada temática. Na pesquisa em questão, as entrevistas basearam-se na temática definida pela instituição para o Plano de Estudo daquele período, ou seja, o desenvolvimento do PPJ. Nesse sentido, a primeira entrevista narrativa abordou a trajetória familiar e escolar do estudante até o momento atual, com a construção do PPJ. Nas entrevistas, pesquisador e entrevistado dialogam sobre diversos aspectos do fenômeno estudado, considerando que o participante, nessa interação, relata, revisita e reconstrói sua compreensão sobre tais experiências. Após a primeira entrevista, o entrevistador elaborava uma narrativa escrita sobre os

conteúdos abordados nessa entrevista e a apresenta para o estudante. À medida que procedem à leitura dessa primeira narrativa, pesquisador e participante discutem as informações, podendo ser incluídas novas questões que aprofundem nos relatos, esclareçam aspectos pouco explorados e/ou ampliem as narrativas atuais para abranger assuntos que poderiam favorecer a compreensão do tema no contexto estudado. Estas entrevistas se repetem uma ou duas vezes, sendo que para cada uma delas a narrativa incorpora os novos elementos abordados. Ao final, entrevistador e entrevistado dispõem de um texto elaborado e validado conjuntamente, que aprofunda sobre a compreensão do modo de vida camponês para os entrevistados, contribui com a produção de conhecimentos sobre a comunidade (Balasch & Montenegro, 2003) e, nesse sentido, pode subsidiar a construção do Projeto Profissional do Jovem.

Pesquisa em movimento - em campo

Os estudantes participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com seu interesse, após uma conversa realizada com a turma do 3º ano do ensino médio na EFA para apresentação da proposta. A elaboração dos roteiros para a primeira entrevista foi feita pela equipe pesquisadora, tendo como foco aspectos

vivenciais do estudante no tema abordado pelo Plano de Estudos. As primeiras entrevistas narrativas foram realizadas em agosto de 2019 na EFA, durante o tempo-escola, com cada um dos 5 estudantes participantes, abordando sua trajetória de vida, experiências escolares e memórias nesses contextos; e sobre o tema, planejamento e escrita dos PPJ até aquele momento. A partir disso, foram transcritas todas as entrevistas e a equipe da pesquisa se reuniu periodicamente para fazer a análise das narrativas, os apontamentos e hipóteses sobre as informações. De acordo com esses levantamentos, foram elaborados novos roteiros para as entrevistas seguintes, elaborados e direcionados especificamente para a realidade de cada estudante entrevistado com base nas informações levantadas na primeira entrevista.

Em outubro de 2019 foram, então, realizadas novas entrevistas com os/as estudantes, em que foram retomadas as temáticas discutidas na primeira entrevista e também foram aprofundadas as conversas sobre o processo de planejamento e desenvolvimento dos PPJ que, naquele momento, estavam ainda mais avançados. Após a realização desse segundo bloco de entrevistas, todas são novamente transcritas e a equipe pesquisadora se reúne para realizar análise

dos novos dados e informações obtidas. As narrativas construídas conjuntamente são, por fim, compiladas em um único texto, que constitui a narrativa final de cada estudante.

Durante o primeiro semestre de 2020, os participantes - já egressos - foram acompanhados e novamente entrevistados pela pesquisadora. Essas entrevistas semiestruturadas^v foram elaboradas com o objetivo de avaliação do processo. Nela, foram avaliadas: 1) as dificuldades encontradas no processo; (2) a pertinência das informações levantadas na realização do Projeto Profissional do Jovem; (3) as contribuições da MPN no levantamento dessas informações. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma monitora da EFA também no primeiro semestre de 2020, quando as atividades letivas referentes ao ano anterior já haviam sido encerradas.

Os procedimentos adotados na presente pesquisa caracterizam-na como uma observação participante. Como o próprio nome sugere, a observação participante pressupõe a entrada do pesquisador como participante e, como tal, sujeito a interferir no contexto estudado (Flick, 2009). Para este autor, a observação participante cada vez mais se enquadra em outras metodologias, em especial na etnografia.

Pesquisa em movimento - discussões levantadas e resultados obtidos do processo

Durante as entrevistas, procurou-se abordar a trajetória de vida dos estudantes resgatando memórias ligadas ao contexto camponês relacionado ao seu universo familiar e sua infância. Procuramos também resgatar vivências relacionadas à trajetória escolar, desde seu ingresso na escola até o momento de entrada na EFA, conversando sobre contribuições e mudanças proporcionadas pela EFA. Abordou-se também sobre o tema, planejamento e escrita dos Projetos Profissionais do Jovem de cada estudante e, por fim, uma avaliação do processo de pesquisa realizado e as contribuições da Metodologia das Produções Narrativas ao seu processo formativo identitário e técnico.

Ao analisar as informações levantadas, construídas conjuntamente entre entrevistador e entrevistado nas narrativas finais, foi possível notar categorias em comum, de modo que algumas temáticas se interligam na narrativa dos entrevistados, ganhando maior evidência. Apresentaremos essas características a seguir, onde procuramos dividi-las em três sessões, sendo 1) Memória em movimento - formação interpessoal na trajetória escolar; 2) O PPJ

na narrativa dos entrevistados; 3) Avaliação de egressos e professores. Apresentaremos os resultados e análises a seguir.

Memória em movimento - formação interpessoal na trajetória escolar

Dos 5 estudantes entrevistados, 4 revelaram ter muitos problemas de comunicação antes de entrarem para a EFA, alegando dificuldades relacionadas à vergonha e à timidez. Essas dificuldades se interligam constantemente com relatos de sofrimento, chegando a revelar, em alguns casos, complicações relacionadas às vivências tidas em escolas urbanas, anteriormente ao ingresso na EFA.

Iolanda^{vi}, uma das alunas entrevistadas, estudou em uma EFA durante o ensino fundamental, antes de ingressar na EFA pesquisada. Revela que, desde então, já vivenciava uma formação pautada na desconstrução de estigmas relacionados ao campo. Ao formar no ensino fundamental, migrou para a EFA pesquisada para cursar o ensino médio em função da localização mais próxima à sua moradia e também pelo fato de conhecidos de sua comunidade já terem estudado na escola. Seu conhecimento sobre a existência da EFA pesquisada se deu por intermédio do diretor da instituição, que sempre procurou fazer um trabalho de base

nas comunidades localizadas nos arredores da escola, divulgando a proposta da EFA, o processo de seleção dos estudantes e buscando fazer a comunicação com as famílias sobre essa proposta, bastante diferenciada em relação às demais instituições educativas.

Antes de seu ingresso na EFA onde estudou durante o ensino fundamental, Iolanda relata que estudou por um semestre em uma escola urbana, situada no município a que seu subdistrito pertence: “eu fui estudar na cidade, fui pra escola estadual. Foi totalmente diferente, eu pensei que não ia conseguir acompanhar o ritmo, que eu não estava aprendendo nada, na verdade. Além de que eu não conversava com ninguém, ficava calada, na minha.” (Iolanda, 2019). É possível perceber uma situação de recolhimento e sofrimento por parte da estudante do campo em uma escola urbana, anunciada pela sensação de não-pertencimento, de deslocamento.

Se não fosse a EFA eu não sei o que seria de mim, eu acho que eu ia ter a vergonha multiplicada. Era tanta vergonha, tanta... que quando eu fui estudar na escola estadual, eu cheguei e comecei a chorar... no primeiro dia que fui, queria ir embora pra casa. Eu não conhecia ninguém, não tinha com quem conversar por um tempo. (Iolanda, 2019)

Dessa sensação de deslocamento e retraimento, Iolanda revelou ter problemas

muito intensos relacionados à vergonha e à timidez, e que na EFA pesquisada, essa característica foi sendo trabalhada:

Um dia eu parei para pensar sobre o processo de perder a vergonha e começou com a apresentação de nome, que tanto em [na primeira EFA que estudou] e aqui [EFA pesquisada] eu tinha que falar com alguém, tinha que apresentar nome, tinha que falar de onde eu era. Depois tinha que apresentar todo mundo na sala, aí eu não ia estar falando sozinha, ia ter mais gente pra falar comigo. Foi assim que comecei a perder a vergonha, porque querendo ou não eu ia ter que falar, se eu quisesse ganhar nota, alguma coisa assim, eu tinha que falar alguma coisa. (Iolanda, 2019)

Essa fala revela a importância das estratégias pedagógicas propostas pela EFA, em que se procura incentivar a inserção e a participação coletiva pautada na autonomia dos educandos. Com esse processo de desconstrução da timidez, a estudante também mostra seu processo de redescoberta de sua identidade e negritude e sobre a compreensão de si no mundo e em relação ao mundo, em um contexto onde demais estudantes negras impulsionaram umas às outras, constituindo um espaço de grande diversidade e possibilidades.

... antes eu alisava o cabelo, não sabia nem o que era afrodescendência. A EFA [pesquisada] ajudou muito na minha vida, em coisas que eu não tinha noção. Igual, trança, nunca me imaginei de trança. Foi através da

Carolina, aí um dia eu e Ana falamos: “vamos colocar tranças? vamos!”. A Ana colocou primeiro, ela também não gostou muito no primeiro dia... Só que depois ela gostou, aí foi a minha vez. Eu fiquei pensando “será que eu coloco?”, então fui e coloquei, gostei, e estou aqui até hoje. Tudo por causa da Carolina. Ela imaginou que no dia em que eu colocasse, eu ia tirar na hora (risos), que eu não iria gostar. Eu disse que também pensei o mesmo. Imaginei que eu iria querer tirar no mesmo momento, e agora não quero tirar mais. (Iolanda, 2019)

A desconstrução da vergonha e o fortalecimento da identidade e da negritude também estão presentes nos relatos de Margarida, originária de uma comunidade quilombola localizada em outro município de MG: “a EFA ajudou muito a fortalecer minha identidade. Eu era uma das pessoas que tinha preconceito por ser quilombola, mas depois da EFA nos fazer buscar nossa origem, eu percebi que não tem nada de vergonhoso nisso, muito pelo contrário.” (Margarida, 2019). Isso também confirma a proposta educativa que a EFA defende, incentivando que os estudantes se aprofundem sobre sua história, origem e ancestralidade por meio de dinâmicas onde essas temáticas são frequentemente inseridas.

... mudou basicamente tudo em mim desde que entrei aqui na EFA [pesquisada], porque aqui a gente não forma só na vida acadêmica, mas formamos como cidadãos também. Eu não conhecia nenhum dos movimentos sociais, hoje conheço,

participo, sei as causas que lutam e tudo mais. Quando cheguei aqui estranhei demais conviver com um tanto de pessoas. Hoje não, hoje eu convivo, converso, interajo mais com alguns visitantes. Eu era totalmente vergonhosa, hoje já não tenho tanta vergonha assim, ainda tenho um pouco, mas não tanto como antes. (Margarida, 2019)

Problemas com comunicabilidade também estão presentes na narrativa de Larissa, oriunda da mesma comunidade de Margarida. Todavia, de cor branca, Larissa apresenta peculiaridades diferentes no que diz respeito à compreensão de si e sobre o fortalecimento de sua identidade camponesa. Larissa vem de um grupo familiar pequeno, sua residência é distante das demais residências da comunidade. A entrevistada não compartilhou a infância com pessoas da mesma idade, tendo vivenciado experiências mais individuais, e só passou a ter contato com demais crianças da mesma faixa etária a partir dos 6 anos de idade, quando começou a frequentar uma escola rural localizada a 10 km de sua casa. Nessa escola, relatou viver uma educação mais desmotivadora, descontextualizada, onde as propostas pedagógicas seguiam o modelo de escolas urbanas, apesar de não estar localizada nessa área.

É necessário pontuar a diferença entre escola rural e escola do campo, com finalidade de melhor explicar a raiz de

muitos incômodos experienciados pelos estudantes antes de seu ingresso na EFA pesquisada, visto que mesmo estudando em escolas rurais próximas de suas residências, vivenciaram um processo formativo diferenciado do que a EFA busca propor enquanto escola do campo.

A educação urbanocêntrica transportada para as escolas rurais contribuiu e ainda contribui para o processo de desmotivação da juventude do campo quanto à relação educação e sustentabilidade. A falta de uma escola apropriada à realidade impacta na sustentabilidade do campo, pois fragiliza a reprodução da agricultura familiar. (Franca-Begnami, 2013, p. 232).

A concepção de escola rural está constantemente acompanhada de estigmas, segundo os quais os sujeitos que vivem nessas localidades estão relacionados ao atraso, ao que tende a desaparecer. “Por um longo tempo a educação rural se encarregou de escassez de políticas específicas ao contexto dos povos que vivem no campo, ao mesmo tempo, os currículos e as práticas foram submetidos ao modelo urbanístico de escola.” (Machado, 2017, p. 18323). É possível perceber um modelo de educação em que não é priorizada a formação pautada no protagonismo desses estudantes para que possam se tornar sujeitos políticos atuantes sobre sua própria história e realidade.

As atividades propostas pela EFA reforçam a necessidade de reconhecer a luta desses povos e suas vivências no campo como um espaço de formação crítica, política e social, a fim de reivindicar o reconhecimento e a valorização de suas práticas culturais. Com isso, busca-se desconstruir a relação entre suas experiências e existências à desvalorização de seu modo de vida, reconhecendo a diversidade nos processos de formação dos sujeitos.

Ao contrário da educação rural, a educação do campo é proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em educação do campo é inevitável não pensar em lutas sociais, trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas. Desse modo, o campo não é somente o contrário de urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades. (Machado, 2017, p. 18326).

A partir disso, pode-se pensar o impacto de uma educação contextualizada na vida dos educandos, por meio da qual é possível que se reconheçam como parte dos processos de sua formação, como a proposta das escolas do campo e o trabalho que as Escolas Famílias Agrícolas procuram desenvolver.

As EFAs propõem-se a realizar uma educação pertinente e significativa a partir da realidade dos jovens do campo; para tanto, utiliza e desenvolve, na Formação em Alternância, instrumentos

pedagógicos específicos, articulados em um Plano de Formação, para envolver a escola com a família e a comunidade, o estudo com o trabalho, experiência e ciência, numa perspectiva de conhecer para transformar. (Franca-Begnami, 2013, p. 232-233).

Em relação à educação que Larissa relatou ter vivenciado em escolas rurais anteriormente à sua entrada na EFA, escolas estas localizadas no distrito vizinho ao que reside, ela pontua sobre a desmotivação que sentiu em relação às propostas pedagógicas inseridas naquele contexto, colocando-se em relação à sensação de pertencimento ao ingressar na EFA:

A experiência das outras escolas pra daqui é muito diferente, e pelas metodologias, aqui [EFA pesquisada] é muito mais forte para mim do que lá [outras escolas], porque lá é o ensino convencional, de qualquer escola, não ensina nada além... Aqui mostram nas aulas a nossa realidade, sabe, coisa que a gente não sabia sobre nós mesmos. A gente aprende sobre a comunidade. Não é que o livro didático não seja eficaz, é que o livro muitas vezes não é voltado pra realidade da gente. (Larissa, 2019)

Essa estudante também revelou ter muitos problemas relacionados à comunicabilidade desde muito nova, contando sobre o desenvolvimento de sua performatividade em público, impulsionada pelas dinâmicas propostas pela EFA.

Eu mudei com certeza depois que vim pra EFA. Eu tinha muita vergonha, e aqui, a porta que a escola abre pra gente é maravilhosa. Aqui ensinam a gente a conviver com pessoas diferentes. Eu não tenho mais vergonha de apresentar trabalho, eu me libertei. Às vezes eu fico com vergonha, nervosa, mas não igual antes. Falar em público era horrível, eu só tinha costume na igreja. No começo foi ruim, mas depois eu acostumei. Agora, qualquer dia que me chamarem eu estou indo (risos). (Larissa, 2019)

É possível perceber a dimensão que a EFA, aos poucos, toma em suas vivências, o que se confirma novamente pelo efeito das práticas pautadas na reflexão crítica de si, na desconstrução de estigmas e nos processos coletivos vivenciados.

... a escola contribuiu para eu reconhecer minha identidade. Igual, os planos de estudo são voltados para a comunidade, propriedade da gente. O primeiro plano de estudos que tive aqui na escola foi sobre antepassados, família, origem da família, de onde a gente veio. Resgata muita cultura, quais são as tradições da família, resgata muita coisa. (Larissa, 2019)

Embora o sentimento de vergonha fosse o desafio a ser superado para estas três entrevistadas, todavia, foi possível que a proposta pedagógica da EFA trouxesse contribuições para a superação de dificuldades de outra natureza, como irritação, impaciência, dificuldades em ter boa convivência em grupos, como narra Pedro. Para ele as estratégias de inserção

propostas pela EFA, em que as interações interpessoais são trabalhadas, se mostraram muito eficazes em seu desenvolvimento, impactando diretamente na qualidade de seu processo formativo. O aprimoramento dessa capacidade de comunicação favorece uma formação dos estudantes enquanto cidadãos, compreendendo que as relações interpessoais são parte fundamental do desenvolvimento integral, que é um dos pilares da pedagogia da alternância.

O único estudante que não revelou ter problemas relacionados à vergonha foi Lúcio, que faz parte de uma família que tem sua identidade camponesa consolidada há muito tempo, desde seus avós, sendo esse o único grupo familiar com essa característica dentre todos os entrevistados. Os familiares dos demais entrevistados desenvolvem atividades remuneradas em outras funções, trabalhando com agricultura apenas para consumo próprio e em pequena escala. Essas famílias não têm uma boa estrutura para desenvolvimento dessas atividades, residindo em propriedades sem um espaço adequado para este fim.

Os pais de Lúcio são agricultores que, por sua vez, desenvolvem atividades de plantio em sua propriedade, que além de produzir para consumo próprio, como as demais famílias dos outros entrevistados, também comercializam seus produtos, que

são orgânicos e agroecológicos. Nessa narrativa sobre uma trajetória familiar em que as vivências são concentradas em práticas agroecológicas no trabalho com a terra, é possível perceber que Lúcio faz parte de um núcleo familiar em que essa formação interpessoal, da compreensão de si e de sua identidade vêm sendo trabalhadas conjuntamente. Sua mãe já fez parte de movimentos sociais como o sindicato de agricultores e hoje desenvolve suas atividades na propriedade com o suporte técnico da *Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas (Rede)*, que trabalha na promoção e qualificação de experiências de produção agroecológica e organização popular. Por meio do acompanhamento às famílias e grupos e da implementação de atividades de formação e capacitação, a Rede fortalece as experiências e a atuação política das lideranças e das organizações de base.

Diante de suas vivências familiares, é possível perceber a conexão entre os aprendizados que Lúcio tem em sua moradia com seus aprendizados na EFA, o que se interliga justamente à proposta das EFAs, que tem como princípio pedagógico o envolvimento do estudante em todo seu processo formativo, baseando-se na experiência de vida, na trajetória histórica e em seu contexto sociocultural.

As ferramentas da pedagogia da alternância são de extrema importância para o desenvolvimento das atividades realizadas na propriedade de sua família, aplicando em casa conhecimentos técnicos apreendidos na escola, quando no tempo-comunidade; e aprofundando-se em atividades desenvolvidas em casa por meio das ferramentas pedagógicas propostas pela EFA, quando no tempo-escola.

As narrativas finais de todos os estudantes revelaram o papel fundamental da EFA pesquisada para a vida no campo e a importância da valorização dos conhecimentos sobre a agroecologia, o que contribui para o fortalecimento da identidade camponesa segundo as propostas da pedagogia da alternância, cujo objetivo é o desenvolvimento do sujeito e do meio. Nessa EFA, os estudos sobre a família, ancestralidade e comunidade, ou seja, a busca das origens, estão orientados para promover a contextualização destes sujeitos e impactam positivamente na consolidação das identidades de cada um; no desenvolvimento da comunicabilidade através da realização de atividades coletivas; na inserção nos movimentos sociais e na compreensão de si em relação ao mundo, o que caracteriza, em parte, os propósitos presentes nas ferramentas estratégicas que a EFA propõe.

O PPJ na narrativa dos entrevistados

O Projeto Profissional do Jovem é uma atividade curricular de conclusão de curso que busca articular os conhecimentos técnicos aprendidos durante a formação com o contexto sociocultural e familiar e as perspectivas de projeto de vida dos estudantes em processo de formação. Seu objetivo é uma elaboração escolar/acadêmica detalhada que busca projetar e propiciar uma estratégia de futuro e geração de renda para os egressos. Essa atividade pedagógica é caracterizada como uma estratégia de inserção socioprofissional dos jovens em seu meio (Franca-Begnami, 2013).

O PPJ integra-se ao plano de formação das EFAs como uma atividade pedagógica a ser desenvolvida durante os três anos de formação no ensino médio, sendo que os jovens devem estar, desde o início, orientados a aprofundar-se e planejar o tema de seus projetos. Os estudantes têm liberdade para escolher a temática que desejam trabalhar, entretanto, é necessário que essa escolha seja feita com base nas condições dispostas no núcleo familiar, na estrutura de cada propriedade, em um estudo sobre seu mercado potencial e às possibilidades oferecidas pelas políticas públicas e suas viabilidades (Franca-Begnami, 2013).

As entrevistas realizadas com os estudantes também tinham por objetivo refletir sobre as temáticas específicas de seus projetos, sobre as contribuições do PPJ para sua formação técnica e para sua efetiva inserção socioprofissional.

Em relação ao processo de planejamento dos PPJ, na EFA pesquisada as orientações eram realizadas por um monitor específico para essa atividade, geralmente, uma vez na semana. Essa orientação também acontecia remotamente quando necessário, pois o monitor dividia sua rotina de trabalho entre a EFA e outra atividade remunerada.

As estudantes Margarida e Larissa planejaram seus PPJ em dupla. Seus projetos eram sobre a criação de galinhas caipiras, planejados para implementação na propriedade da família de Larissa. Contudo, durante as entrevistas, as estudantes revelaram que sua implementação não seria efetivada em um momento pós-formação na EFA. Seu principal objetivo era ingressar na universidade, o que gerou questionamentos por parte de suas famílias sobre a implementação e manutenção do projeto. Mediante o desejo de ir para a faculdade – o que realmente ocorreu a partir da entrada de ambas em um curso de Licenciatura em Educação do Campo – essa manutenção ficaria comprometida já que ambas

estariam ausentes, o que poderia vir a sobrecarregar seus familiares. Segundo elas, mesmo em alternância, durante o tempo-escola a manutenção ficaria a cargo de suas famílias. Ambas afirmaram que, após a conclusão de seus cursos e com a possibilidade de investimento, a implementação poderia ser realizada. Assim, embora o desejo de dar sequência aos estudos seja legítimo e tenha uma contribuição significativa em seu desenvolvimento e inserção profissional, verifica-se que a realização do PPJ não levou em consideração uma análise do contexto de produção familiar, o que poderia não apenas viabilizar sua implementação, mas trazer contribuições para o incremento de sua produção, o aprimoramento do aprendizado das estudantes e o aprofundamento na compreensão do modo de produção adotado por suas famílias. Por outro lado, verifica-se que a formação oferecida pela EFA contribuiu para a realização do principal objetivo das estudantes.

O PPJ de Pedro foi sobre produção de alho e sua comercialização, sendo planejado em dupla com outra colega de turma que não participou desta pesquisa. A implementação se daria num sítio em que ambos fizeram estágio durante sua formação na EFA, visto que nenhum deles dispunha de boa estrutura em suas

propriedades para implementação, pois Pedro, assim como sua parceira de projeto, moram em uma casa na zona urbana. Pedro, já em 2020, revelou que os planos foram atrapalhados pela situação de pandemia, mas também pelo afastamento de sua parceira de projeto e a falta de recursos para investimento. Diante desse cenário, deparou-se com a necessidade de procurar emprego em uma cidade localizada perto de sua cidade de origem.

Iolanda planejou seu PPJ em trio, desenvolvendo a temática sobre um pesque e pague na propriedade de um dos integrantes do grupo. Essa temática não tinha relação com as condições reais de sua estrutura familiar e sua trajetória de vida. Por muito tempo a estudante trabalhou com seu tio no plantio e manutenção de uma horta a partir da qual comercializavam seus produtos na região. Iolanda revelou que seu tio interrompeu as atividades devido à necessidade de desenvolver outras funções remuneradas para garantir a renda familiar, evidenciando a necessária pluriatividade^{vii} do homem do campo/agricultor familiar para sua sobrevivência no campo ante a falta de acesso a recursos para investimento em atividades de agricultura. Iolanda também não conseguiu implementar seu PPJ.

Já outro participante, Lúcio, planejou desenvolver uma horta em mandala

somente com ervas-medicinais na propriedade de sua família. Esse planejamento estava integrado a um projeto de sua família voltado para o estabelecimento de uma parceria com a REDE em que forneceriam as ervas a uma farmácia de manipulação de Belo Horizonte para a produção de medicinas homeopáticas. A estrutura de todo o seu PPJ seria utilizada como orientação para o desenvolvimento dessa parceria. Lúcio não implementou seu projeto pois, também devido à pandemia de COVID-19, a família não recebeu as mudas para que iniciassem o plantio. Desta forma, a parceria com a REDE teve de ser, por hora, interrompida. Em entrevista, no primeiro semestre de 2020, Lúcio afirmou que o projeto seria iniciado assim que as atividades se normalizassem.

As entrevistas de avaliação do PPJ com os egressos revelaram que nenhum deles foi implementado. O fato de que estes jovens se formaram imediatamente antes do período de isolamento social pela pandemia causada pelo COVID-19 influenciou diretamente nesse resultado. Contudo, as narrativas permitem afirmar que, para alguns estudantes com acesso à terra, o PPJ não foi pensado de forma a integrar e contribuir para a produção desenvolvida por sua família ou suas condições de vida, revelando-se como uma

proposta de difícil efetivação em função da necessidade de mão de obra ou recursos para sua implementação.

Outros PPJs evidenciaram o que a literatura (Breitenbach & Troian, 2020) já aponta sobre as dificuldades dos jovens do campo relativas ao acesso à terra e aos recursos para o desenvolvimento de suas atividades. Na narrativa de Iolanda, verifica-se que o problema de acesso a recursos e possibilidades de sobrevivência no campo afeta não apenas aos jovens. Difere dessa situação a narrativa de Lúcio, cuja família possui estrutura e a articulação do PPJ com a produção familiar foi considerada desde o início. Sua narrativa deixa nítido que a pandemia era um obstáculo temporário.

Quanto às dificuldades que os estudantes enfrentam para implementar seus projetos, as narrativas sugerem que a articulação familiar durante o processo interfere em seu desenvolvimento. A compreensão da finalidade da proposta e sua avaliação conjunta com a família é fundamental para sua implementação. Sobre os desafios para o enfrentamento dessas dificuldades, segundo Freitas e Santos (2015), a necessidade está

em somar esforços, políticas e programas específicos junto aos jovens camponeses para garantir-lhes o direito de se inserirem profissionalmente no campo e dele extraírem as condições de sua

sobrevivência. A estratégia pode ser apostar na formação dos jovens e no diálogo entre as famílias sempre que possível e necessário, como forma de prepará-las para acessar as políticas públicas. (Freitas & Santos, 2015, p. 182).

Apesar da não implementação, todos os estudantes reconhecem que o PPJ é uma atividade que pode gerar renda e afirmam que através do PPJ é possível aprender a estruturar um bom projeto com todos os requisitos necessários para sua implementação.

Avaliação de egressos e professores

Nas entrevistas de avaliação com os egressos e uma professora, buscou-se refletir sobre o processo de construção dos PPJ, sua dimensão enquanto instrumento pedagógico e sobre as contribuições da Metodologia das Produções Narrativas neste processo.

Em relação ao lugar da EFA na formação integral dos estudantes, na qual se busca formar nos quesitos técnico/profissional, intelectual/acadêmico e cultural/social, ou seja, para o desenvolvimento integral dos educandos como sujeitos (Gimonet, 2007), as narrativas dos estudantes revelaram sobre a potência da EFA no desenvolvimento das identidades enquanto sujeitos do campo e da formação social para sua participação em reuniões e espaços públicos. Essa

característica está no relato de Margarida, sobre as contribuições da EFA, em um momento pós-formação:

A EFA trouxe muitas contribuições para mim, que vejo agora como ex-aluna. Por exemplo, como técnica em agropecuária eu acho que trouxe uma contribuição de conhecimento em que eu posso compartilhar com minha família. Posso fazer com que minha ideia seja ouvida por eles, com as ideias deles, e assim misturar, fazer uma coisa melhor. Mas no que a EFA contribuiu mesmo para a minha vida, na formação, foi como cidadã, foi aprender a entender coisas que se eu tivesse em outra escola não teria aprendido. Hoje eu sei ser crítica, mas construtiva. (Margarida, 2020)

A narrativa de Margarida revela contribuições em torno de seu desenvolvimento social e técnico, em que suas habilidades comunicacionais foram trabalhadas, suas relações interpessoais aprofundadas e o conhecimento técnico validado. Isso reflete em sua postura a partir de uma autopercepção positiva, a respeito de sua confiança em si própria e na credibilidade que passou a ter em seu meio familiar enquanto técnica em agropecuária.

O desenvolvimento integral do estudante está diretamente ligado ao desenvolvimento do meio, pilares que orientam a proposta pedagógica nos Centros de Formação Familiar por Alternância (CEFFAs) (Gimonet, 2007). Em entrevista, a professora expôs sobre a

importância da EFA pesquisada no desenvolvimento da comunidade:

A EFA tem uma grande importância na comunidade, no sentido de que ela reúne muitas pessoas de toda aquela região, não só alunos, por conta da Folia de Reis, dos encontros culturais que tem lá, isso fortalece muito o sentido da comunidade, o senso de comunidade. É bem importante e proporciona muitos momentos para aquelas pessoas, de estar em contato com outras pessoas e de outros lugares. Então a EFA, para além de fortalecer essas pessoas enquanto comunidade, é um ponto de encontro, com outros espaços, outras ideias. É bem transformador saber de pessoas que estão propondo fazer horta na EFA com as famílias e levar esse conhecimento técnico pro cotidiano, sinto que isso acontece demais em vários espaços. (Carmen, 2020)

No que diz respeito ao PPJ, a perspectiva dos estudantes entrevistados mostra que compreendem a ferramenta como um potencial gerador de renda; uma proposta capaz de ensinar a estruturar projetos na área técnica em agropecuária.

O PPJ é bem estruturado. Qualquer um que pegar depois que estiver 100% pronto vai saber onde vai acontecer, o porquê quero fazer isso, quem vai estar envolvido nesse projeto, quanto tempo irá durar. (Lúcio, 2019);

A gente pode trabalhar através do PPJ, lucrar através dele. (Iolanda, 2019).

A monitora Carmen apresentou suas percepções sobre as potencialidades e limites da ferramenta, apesar de alegar ter

uma visão mais superficial em função do não acompanhamento integral dessa atividade, já que assumia outras funções de ensino.

... são poucos que implementam o PPJ, que aparentemente fica sendo mais uma coisa que fazem para cumprir e essa não é a ideia dele. Falta suporte da EFA e para a EFA. Falta formação continuada para os professores, que precisam estar em contato com outras coisas, acompanhando a contemporaneidade. (Carmen, 2020)

Embora compreenda a importância da EFA pensar as atividades desenvolvidas para a elaboração do PPJ conforme preconizam os princípios da pedagogia da alternância, “onde o educando, a partir do seu interesse profissional vai discutir junto com a equipe da EFA e com a família uma possibilidade de renda e profissionalização” (Gerke de Jesus, 2011, p. 87), Carmen evidencia as limitações enfrentadas pelos monitores e pela EFA no que diz respeito às condições de trabalho e formação continuada. Em relação às dificuldades econômicas, desde o início da pesquisa no ano de 2019, a EFA trabalhava com um quadro de monitores reduzido, com remuneração incerta e com valores inferiores ao que costumeiramente era aplicado.

Na linha do tempo do movimento das Escolas Famílias Agrícolas de Minas

Gerais, Begnami (2019) caracteriza assim o ano de 2019:

Início de nova legislatura e novo Governo Estadual. Dificuldades de interlocução com o novo governo. Audiência pública na Assembleia Legislativa cobra diálogo, o repasse imediato de recursos para as EFAs. Tentativas de financiamento público da AMEFA não resulta positivamente. O Estado atrasa mais de 6 meses no repasse dos recursos e paga somente o valor per capita do FUNDEB. 1º ano do Governo Zema, a Comissão Permanente de Educação do Campo não é recomposta e nem convocada para se reunir. A AMEFA enfrenta grandes dificuldades para funcionar e despede funcionários. Frente ao cenário de financiamento zero, a equipe remanescente da AMEFA se lança na aventura de elaboração de projetos para manter-se viva e com isso otimizar o acompanhamento técnico às EFAs^{viii}.

Segundo as análises apresentadas, com a perspectiva dos egressos e da monitora em relação à formação técnica da EFA, com avaliações sobre o processo de construção dos PPJ e de realização da pesquisa, os relatos sugerem que embora a EFA desenvolva um trabalho importante com formação contextualizada, enfrentou dificuldades com repasses do governo estadual para a instituição no ano de 2019, o que perdurou no ano letivo de 2020, agravando-se ante a situação de pandemia. Nesse período, as atividades desenvolvidas por monitores da EFA passaram a competir com outras atividades voltadas para sua subsistência. Ainda em relação à formação

técnica, especificamente em relação ao ano letivo de 2019, Carmen aborda sobre algumas dificuldades enfrentadas pela escola neste ano:

Em 2019, eu realmente acredito que houve dificuldades, porque foi um período em que ficamos sem professor de agricultura por muito tempo; justo neste ano a escola passou a ficar só 15 dias com alunos, então as unidades produtivas estavam em baixa e o monitor que orientava os PPJ estava à distância também, o que influenciou na qualidade por não ter alguém para assumir essa função de perto, trabalhando desde o acompanhamento da escrita desses alunos até o desenvolvimento das temáticas com um acompanhamento efetivo. (Carmen, 2020).

Essas dificuldades se apresentam ainda no relato (e nas práticas) de Carmen, que ministrava três disciplinas, a saber, Artes, História e Agroindústria, revelando a sobrecarregada jornada de trabalho ante as demandas em função do quadro reduzido de professores. Tais condições impactam na formação de professores para temáticas desenvolvidas. A professora discorreu sobre os limites que, em sua percepção, tais situações impõem à formação técnica da instituição:

... tem alguns limites dentro da EFA, acredito que pela equipe de professores, pelos atropelamentos que às vezes acontecem. Tem essa pedagogia da alternância que funciona muito bem, acho que a gente conecta muito bem com os instrumentos pedagógicos, essa coisa deles ficarem na escola, ficarem em

casa. Mas ao mesmo tempo eu sinto que é muita coisa e que às vezes as coisas acabam se perdendo. Tem muitos professores que não estão interessados em acompanhar as pedagogias contemporâneas e inserir os discursos identitários em todas as matérias, a questão das identidades, da mulher, LGBTQQIA+, raça e etnia, a cultura e arte negra, até mesmo porque mais de 90% dos estudantes são negros, então ainda falha muito nessa questão. (Carmen, 2020)

Reforça, portanto, a necessidade de a escola trabalhar pontos mais específicos na construção dos projetos, como a escrita e os recursos de estruturação dos dados, que poderiam ser tratados com maior ênfase durante a orientação. Essa situação repercute no desenvolvimento das atividades desenvolvidas pela EFA. A narrativa de Larissa sobre a formação técnica na EFA aponta para algumas dificuldades enfrentadas em sua formação:

Sobre as contribuições que a EFA trouxe pra mim no que diz respeito à atuação como técnica acho que ficou bem fraco, em relação aos professores e suas influências. Os professores deveriam ser mais capacitados. Em relação à parte técnica foi fraco, mas pensando na convivência com as pessoas, melhorou bastante. Sobre a formação que tive na EFA, não foi satisfatória, faltou justamente por essas questões. (Larissa, 2020)

Sobre a contribuição da Metodologia das Produções Narrativas no processo de pesquisa realizado na EFA, na perspectiva

de alguns estudantes, as narrativas propiciaram um resgate de memórias significativo e a oportunidade de rever e repensar suas práticas.

Com as narrativas eu pude ver o quanto eu mudei, superei. Me ajudou a rever meu passado e onde eu estou agora. No PPJ as narrativas não contribuíram tanto, mas porque foi algo mais técnico, mais específico naquele PPJ, mas para o projeto de vida pode ser que sim, porque, eu revendo o que aconteceu, eu vou ter uma maior determinação naquilo que eu quero. (Margarida, 2020)

As narrativas me ajudaram a pensar mais no projeto, e pensando mais, a gente percebe que precisa mudar algumas coisas. Influenciou na escrita e me fez pensar mais no tema por causa das perguntas que foram feitas. (Larissa, 2020)

Em relação às contribuições da Metodologia das Produções Narrativas como ferramenta pedagógica para a EFA, Carmen reflete sobre a semelhança da proposta das narrativas com o que é proposto pela EFA; sobre um ensino baseado na importância da experiência de vida para praticar e compreender a pedagogia da alternância (Gimonet, 2007) e para a construção e troca de saberes.

Eu acredito que as narrativas têm muito a ver com a EFA. Se conecta muito bem com isso da educação contextualizada, que é olhar para a sua própria história, sobre o que Paulo Freire traz dessa emancipação, de tornar-se sujeito da sua própria história. Então acredito que as narrativas contribuem muito pra isso.

As dificuldades também, com certeza, vieram dessa pandemia, da reorganização dos horários da EFA, porque, de fato, é muita coisa (Carmen, 2020)

Ao ser perguntada se os PPJ dos estudantes participantes da pesquisa apresentaram alterações em relação aos demais estudantes da turma, Carmen alegou que os estudantes que fizeram parte da pesquisa já são os que naturalmente se destacam na realização das atividades escolares, o que torna difícil mensurar as contribuições específicas dessa atividade.

Um dos limites apresentados no desenvolvimento da MPN com os estudantes está relacionado ao início das atividades da pesquisa quando os alunos já se aprofundavam na escrita do PPJ por meio do Plano de Estudos (PE), tendo já iniciado a escrita e a estruturação das propostas. A ex-aluna Larissa avalia, portanto, que “as narrativas poderiam ter sido mais no início do PPJ pra ir acompanhando até o final, porque as entrevistas foram feitas mais próximas do final do nosso projeto e também agora depois que formamos, e se fosse desde o começo, seria ideal” (Larissa, 2020).

No que concerne à possibilidade de articulação da MPN com os conteúdos ministrados no curso médio e técnico em agropecuária, como o Plano de Estudos e o PPJ, segundo a avaliação da professora

Carmen, essa combinação poderia contribuir para um melhor planejamento do PPJ através da reflexão sobre as possibilidades e dificuldades de efetivação dos projetos, bem como para um melhor aprofundamento dos conteúdos trabalhados pelas ferramentas pedagógicas utilizadas.

Considerações finais

O fortalecimento da identidade camponesa e a inserção dos jovens em processos produtivos no campo são desafios estruturantes para o movimento da educação do campo. A análise da utilização da Metodologia das Produções Narrativas como atividade pedagógica articulada aos instrumentos da pedagogia da alternância em uma EFA de Minas Gerais com a finalidade de atender a esses desafios foi o objetivo do projeto apresentado nesse artigo.

As narrativas de estudantes do curso técnico em agropecuária evidenciaram a importância da EFA na sua formação, não apenas na identificação, mas na reflexão desses sujeitos sobre o modo de vida camponês e suas dificuldades e peculiaridades. Evidenciaram ainda a importância desse reconhecimento e das práticas pedagógicas utilizadas para que os jovens assumam uma condição de protagonistas nos processos sociais para o reconhecimento de seus direitos e sua

identidade. As narrativas evidenciam, assim, a importância da EFA no desenvolvimento de uma formação integrada dos jovens do campo, articulando conteúdos curriculares a seus modos de vida.

Embora as narrativas evidenciem que a elaboração do PPJ cumpre uma função técnica relevante em sua formação profissional, algumas questões levantadas nas narrativas e entrevistas de avaliação evidenciaram que essa dimensão do processo formativo - uma das principais referências para a inclusão produtiva do jovem no campo - enfrenta dificuldades. Em que pese o fato da pandemia causada pela COVID-19 ter influenciado diretamente na implementação dos PPJs pelos recém-formados, verifica-se que já apresentavam problemas para sua implementação relativos à disponibilidade de terras e recursos por parte dos estudantes, pouca articulação com a produção familiar e uma assistência satisfatória para que sua elaboração durante o período letivo considere essas dificuldades. Esses problemas, portanto, não podem ser avaliados de forma pontual, mas inseridos na complexidade do contexto que se situam os jovens do campo e a própria EFA.

No que se refere ao papel da EFA no processo formativo, torna-se evidente que

o desenvolvimento de suas atividades é severamente comprometido pelo descumprimento dos repasses financeiros, obrigando professores que ainda se mantêm na docência a dividirem suas atividades – e a formação necessária para seu exercício – com outras que garantam sua manutenção e de suas famílias. As análises revelaram, portanto, dificuldades da instituição em relação à formação técnica, e isso se desdobra em complicações relacionadas à falta de recursos para manutenção dos funcionários da instituição, bem como da estrutura, o que revela o processo de precarização das EFAs.

Em relação à contribuição da Metodologia das Produções Narrativas como ferramenta pedagógica para a EFA e a possibilidade de articulação da MPN com as ferramentas da alternância, os dados sugerem semelhança entre a proposta da MPN com a pedagogia da alternância, em que “a experiência deve ser considerada, ao mesmo tempo, como suporte de formação, reservatório de saberes e cadinho educativo, sendo ela o ponto de partida do processo para aprender” (Gimonet, 2007, p. 29). Por meio da narrativa, bem como da proposta da pedagogia da alternância para as EFAs, é possível “permitir uma tomada de consciência por meio das questões que

surgem” (Gimonet, 2007, p. 35). Essa articulação possibilita uma educação contextualizada, em que refletir sobre o passado é parte fundamental para a construção do futuro. Ao pensar e refletir através da experiência, é possível superar generalizações e equívocos sobre, por exemplo, o modo de vida e cultura dos povos do campo, levando em conta suas especificidades.

Referências

- Balash, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Begnami, J. B. (2019). *Linha do tempo do Movimento CEFFA na França, Brasil e Minas Gerais*. AMEFA: Belo Horizonte.
- Breitenbach, R., & Troian, A. (2020). Permanência e sucessão no meio rural: o caso dos jovens de Santana do Livramento/RS. *Ciências Sociais Unisinos*, 56(1), 26-37. <https://doi.org/10.4013/csu.2020.56.1.03>
- Carmen. Entrevistas. (2020). Entrevistadora Autora. Mariana, janeiro. 1 arquivos.mp3 (60 min.). Acervo pessoal dos autores.
- Carneiro, M. J. (1998). Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 11, 53-75.
- Couto, X. C. S. (2016). O projeto profissional do jovem na Casa Familiar Rural de Açailândia: culminância, interdisciplinaridade e desenvolvimento agroecológico do meio. *Cadernos de Agroecologia*, [S.l.], 10(3), Recuperado de: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/17549>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- Esmeraldo, G. G. S. L., Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2017). O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná. *Educação & Sociedade*, 38(140), 569-585. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017180449>
- Flick, U. (2009). Observação e Etnografia. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Franca-Begnami, M. J. (2013). Projeto Profissional do Jovem: desafios e possibilidades para egressos da Escola Família Agrícola Bontempo. In Begnami, J. B., & Burghgrave, T. (Orgs.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade* (pp. s./p.). Orizona, GO: UNEFAB.
- Freitas, G. V., & Santos, I. F. (2015) Juventude das Escolas do Família Agrícola de Minas Gerais: desafios e possibilidades na perspectiva da inserção profissional. In Leão, G., & Antunes-Rocha, M. I. (Orgs.). *Juventudes do Campo* (pp. 167-184). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freitas, A. F., & Freitas, A. F. (2021). *Repensando o desenvolvimento rural sustentável a partir da agricultura familiar: um diagnóstico socioterritorial do Alto Rio Doce, Minas Gerais*. Viçosa, MG, Brasil: Asa Pequena.
- Galindo, E. (2014) Em pauta: juventude rural e políticas públicas. In Menezes, M. A. de, Stropasolas, V. L., & Barcellos, S. B. (Orgs.) *Juventude rural e políticas públicas no Brasil* (pp. 122-132). Brasília: Presidência da República.

- Gerke de Jesus, J. (2011). *Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo*. Vitória, ES: GM.
- Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Iolanda. Entrevistas. (2019). Entrevistadora Autora. Minas Gerais, novembro. 2 arquivos.mp3 (90 min.). Acervo pessoal dos autores.
- Larissa. Entrevistas. (2019 - 2020). Entrevistadora Autora. Minas Gerais. 2 arquivos.mp3 (70 min.). Acervo pessoal dos autores.
- Lúcio. Entrevistas. (2019 - 2020). Entrevistadora Autora. Minas Gerais. 2 arquivos.mp3 (90 min.). Acervo pessoal dos autores.
- Machado, L. C. T. (2017) Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In *Educere: XII Congresso Nacional de Educação*, de 28 a 31 de agosto de 2017, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em set. 2020.
- Margarida. Entrevistas. (2019 - 2020). Entrevistadora Autora. Minas Gerais. 2 arquivos.mp3 (70 min.). Acervo pessoal dos autores.
- Nosella, P. (2012). *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória, EDUFES.
- Oliveira, E., & Benevenuto, M. A. D. R. (2019). A contribuição da Pedagogia da Alternância e do projeto profissional jovem nos projetos de vida de jovens egressos da EFA de Jaguaré/ES. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7245. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7245>
- Pedro. Entrevistas. (2019 - 2020). Entrevistadora Autora. Minas Gerais. 2 arquivos.mp3 (60 min.). Acervo pessoal dos autores.
- Santos, M. L., & Silva, D. G. D. (2019). Contribuições da Metodologia das Produções Narrativas na Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Perspectiva*, 10, e019029. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.8246>
- Santos, M. L., & Silva, D. G. D. (2020). Narrativa e trajetória camponesa: estudo de caso em um curso de licenciatura em Educação do Campo. *Reflexão e Ação*, 28(2), 132-146. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14364>
- Santos, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 26(98), 185-212. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600965>
- Teixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>
- UNICEF. (2017). *Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF.

i Pesquisa realizada com financiamento de bolsa de iniciação científica da Universidade Federal de Ouro Preto, Edital PIP - 2º Semestre/2019-2020.

ii Com o objetivo de preservar as fontes e a instituição, foram omitidas todas as informações que pudessem permitir sua identificação.

iii Pesquisa anteriores evidenciaram que a utilização de entrevistas narrativas, conforme

propostas por Balasch e Montenegro (2003), contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre sua trajetória, à luz do contexto social e histórico no qual estavam inseridos (Santos & Silva, 2019; Santos & Silva, 2020).

iv No Brasil, há outras denominações para escolas que utilizam a pedagogia da alternância, segundo a referência utilizada por seus proponentes (Nosella, 2012; Begnami, 2019).

v Diante do cenário da pandemia de COVID-19, a partir do primeiro semestre de 2020, as entrevistas foram realizadas por meio de ligações telefônicas e aplicativos de mensagem instantânea, onde, de acordo com a disponibilidade e acessibilidade de cada participante, optamos por uma das possibilidades de contato citadas.

vi Todos os nomes dos/as entrevistados/as foram alterados como objetivo de preservar a identidade das fontes.

vii A pluriatividade é um fenômeno caracterizado por Carneiro (1998) e que está relacionado à ... redução de pessoas ocupadas na agricultura, dado que se associa ao aumento do número de pessoas residentes no campo exercendo atividades não-agrícolas. (Carneiro, 1998, p. 2).

viii Recuperado de: <https://amefa.wordpress.com/efas-na-linha-do-tempo/>. Acessado em 12 de março de 2021.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 01/04/2021
Aprovado em: 04/05/2021
Publicado em: 12/07/2021

Received on April 01st, 2021
Accepted on May 04th, 2021
Published on July, 12th, 2021

Contribuições no Artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Universidade Federal de Ouro Preto.

Funding

Universidade Federal de Ouro Preto.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Santos, M. L., & Carvalho, E. S. O. (2021). A Metodologia das Produções Narrativas na Pedagogia da Alternância: contribuições para o Projeto Profissional do Jovem. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e11937. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11937>

ABNT
SANTOS, M. L.; CARVALHO, E. S. O. A Metodologia das Produções Narrativas na Pedagogia da Alternância: contribuições para o Projeto Profissional do Jovem. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e11937, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11937>