

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

VALDINEI DE ALMEIDA

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE
CASO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA)
DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES**

**SÃO MATEUS
2018**

VALDINEI DE ALMEIDA

POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA) DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na linha de pesquisa Ensino, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrea Brandão Locatelli

SÃO MATEUS
2018

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES – BC, ES, Brasil)

Almeida, Valdinei de, 1986-
A447p Possibilidades e limites da produção curricular : um estudo de
Caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância
(CEFFA) do Município de São Mateus - ES / Valdinei de Almeida.
- 2018.
158 f.: il.

Orientador: Andrea Brandão Locatelli.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Currículos - Avaliação. 2. Escolas rurais. I. Locatelli,
Andrea Brandão, 1969-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

VALDINEI DE ALMEIDA

POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA) DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS - ES

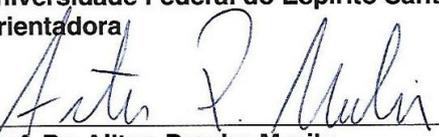
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 07 de junho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª. Andrea Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. André Luiz Bis Pirola
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devemos toda honra e toda glória, pois Dele, por Ele e para Ele devem ser todas as coisas. A caminhada não foi fácil, pois tivemos muitos obstáculos, barreiras e situações conflitantes, mas que foram superadas pela graça de Deus.

Agradeço a minha esposa Luciene, pelo incentivo, apoio, confiança, paciência, conselhos, enfim, por todas as manifestações que traduzem o amor que sentimos e o nosso querer em caminharmos juntos.

Gratidão por minha orientadora Andrea Brandão Locatelli pela acolhida, ajustamento dos estudos às minhas necessidades e condições, por acreditar comigo nesse sonho.

Aos Professores Doutores Adelar João Pizetta e Gustavo Machado Prado pelas considerações feitas na Banca de Qualificação.

Aos Professores Doutores Ailton Pereira Morila e André Luiz Bis Pirola pelas análises e considerações feitas na Banca de Defesa dessa dissertação.

A equipe da Escola Família Agrícola do Km 41.

A equipe de educadores da ECORM Córrego Seco.

A companheira de estudos Ana Cristina Soprani, que juntos compartilhamos esse desafio.

A primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo do CEUNES.

Gratidão ao meu amigo Professor Doutor Ueber José de Oliveira pelas palavras de apoio e incentivo, pessoa na qual, no campo acadêmico, me inspiro. Agradeço por todas as suas manifestações de solidariedade, pois sua disponibilidade em ajudar as pessoas é incomparável.

À RACEFFAES.

*“Comece por fazer o que é necessário,
depois o que é possível e, de repente,
estará a fazer o impossível.”*

São Francisco de Assis

RESUMO

A partir de 1998, quando é realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que tinha como centro de discussão a superação da Educação Rural por uma nova forma de se conceber o campo, vendo-o como um espaço social diferenciado, ganham força a luta dos Movimentos Sociais do Campo por políticas públicas, visando uma educação de qualidade apropriada às necessidades dos camponeses. Além disso, desde 1968 a Educação do Campo no Estado do Espírito Santo configurava-se por meio da Pedagogia da Alternância, inserida no Brasil com a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Nas décadas de 1970 e 1980, sob a formação do MEPES, são criadas diversas escolas em alternância em diferentes Estados Brasileiros. Em meados da década de 1980, com a criação do Setor de Educação do MST, o movimento adapta os elementos e princípios da Alternância, surgindo, então, a Pedagogia do Movimento. Em 1990, começam aqui no Estado as experiências dos CEFFA's públicos, que voltam a serem discutidos e implantados a partir de 2010, mobilizados e articulados pela RACEFFAES, a qual é criada no início dos anos de 2000, frente a conflitos político-econômicos entre as Escolas Família Agrícola do Norte e a Central do MEPES. No município de São Mateus existem cinco CEFFA's, e é diante desse contexto, que este trabalho buscou sistematizar o processo de produção curricular dos CEFFA's, analisando suas possibilidades e desafios, correlacionando-o com as trajetórias e experiências vividas por educadores de uma escola do campo em alternância. Fizemos a opção em realizar um Estudo de Caso, na Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região de Córrego Seco. Constatamos que o Plano de Curso construído pelo coletivo de educadores da RACEFFAES, traz uma proposta ousada, uma vez que, visa a autonomia no processo de produção curricular, apontando como base principal a Formação Integral dos sujeitos, a partir da reflexão dos elementos da realidade, proporcionando um processo de conscientização. Por fim, sugerimos à RACEFFAES, algumas reflexões necessárias ao fortalecimento dos CEFFA's e consequentemente da Educação do Campo.

Palavras-chaves: Pedagogia da Alternância, MEPES, RACEFFAES, Plano de Curso, Conscientização.

ABSTRACT

From 1998, when it was held the 1st National Conference for a Peasant Education, which discussions was centered around the overcoming of the Countrified Education to a new way of understanding the countryside, now with the perception of something distinguished, the public-policy struggle of the Countryside Social Movements got strengthened, aiming an adequate educational quality for the peasants needs. Besides, since 1968 the Peasant Education in the State of Espírito Santo was defined by the Pedagogy of Alternation, introduced in Brazil with the formation of the Movement of Promotional Education of Espírito Santo - MEPES (portuguese initials). In the decades of 1970 and 1980, under the creation of MEPES, many schools in alternation emerged in different Brazilian States. In mid 1980 decade, with the creation of the Educational Sector of the MST, the movement brings the elements of the Alternation and adapts them, emerging thus the Pedagogy of Movement. In 1990, it started here in our State the experiences of the public CEFFA's, which are back in discussion at the time and ate implemented from 2010, mobilized and articularized by RACEFFAES, that was founded in the early 2000's, facing some politic-economical conflicts between the Northern Agricultural Family Schools and the Center of MEPES. In the county of São Mateus, there are five CEFFA's, and in this context this work aimed to systematize the process of curricular production in the CEFFA's, analysing its possibilities and challenges, relating them with the trajectories and experiences cultivated by the educators of one peasant school of alternation. We opted by perform a case study in the Community Rural School of Middle School in the region of Córrego Seco. We verified that the Course Plan built together by the RACEFFAES's educators presents a bold proposal, since it aims the autonomy in the process of curricular production, indicating as prime basis the integral formation of the individual, from the thinking of the elements in the reality, providing a conscientization process. At least, we suggested to the RACEFFAES some speculation necessary to the strengthening of the CEFFAs and consequently de Peaseant Education.

Keywords: Pedagogy of Alternation, MEPES, RACEFFAES, course plans, conscientization.

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Área de atuação do MEPES	76
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - A estrutura organizativa da RACEFFAES.....	83
Figura 02 - Fenômenos Norteadores do Plano de Curso.....	105
Figura 03 - Dinâmica do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Criação das EFA's no Espírito Santo em ordem cronológica.....	75
Quadro 02 - Novas propostas de escolas em Pedagogia da Alternância a partir de 1990	78
Quadro 03 - CEFFA's que constituem a RACEFFAES	84
Quadro 04 - Encontros de Formação de Monitores da RACEFFAES.....	87
Quadro 05 - Disposição das turmas nos turnos matutino e vespertino	100
Quadro 06 - Estrutura, Objetivos e Temas de Estudo dos temas Geradores	106
Quadro 07 - Entendimento dos educadores sobre o currículo	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo	85
---	----

LISTA DE SIGLAS

- AECOFABA - Associação das Escolas Famílias da Bahia
- AES - Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo
- AIMFR - Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais
- AMEFAM - Associação dos Monitores das Escolas Famílias
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD/UFES - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo
- CCS/HMA - Centro Comunitário de Saúde/Hospital e Maternidade Anchieta
- CEFFA – Centro Familiar de Formação em Alternância
- CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- EFA – Escola Família Agrícola
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- EPN - Equipe Pedagógica Nacional
- EPR - Equipe Pedagógica Regional
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
- MFR - Masion Familiares Rurales
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
- RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo
- SEDU - Secretaria de Estado da Educação
- SRE - Superintendência Regional de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UnB - Universidade de Brasília

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	25
DIALOGANDO SOBRE O CURRÍCULO	25
1.1 COMEÇANDO A CONVERSA.....	25
CAPÍTULO 2	48
CURRÍCULO E EDUCADORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	48
2.1 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDO	48
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: QUAL O LUGAR DOS EDUCADORES?.....	50
2.3 EDUCADORES DO CAMPO COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES	58
2.4 OS EDUCADORES DO CAMPO EM MEIO ÀS DISPUTAS CURRICULARES.....	67
CAPÍTULO 3	72
OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA'S) DO ESPÍRITO SANTO E O CURRÍCULO	72
3.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO	72
3.2 A REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO (RACEFFAES)	78
3.3 OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA	88
3.4 AS ESCOLAS EM ALTERNÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS	92
3.4.1 A EFA do Km 41	92
3.4.2 A EEEF 27 de outubro	94
3.4.3 A ECORM Córrego Seco	95
3.4.4 A EMEIEF Zumbi dos Palmares	97
3.4.5 A ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho	98
CAPÍTULO 4	100
OLHANDO MAIS DE PERTO: O CURRÍCULO EM UM CEFFA	100
4.1 A PESQUISA DE CAMPO NA ECORM CÓRREGO SECO	100
4.2 PLANO DE CURSO: DE QUAL CURRÍCULO ESTAMOS FALANDO?	103
4.2.1 A estrutura do Plano de Curso	105
4.2.2 O Plano de Estudo	110
4.2.2.1 Passos do Plano de Estudo.....	111
4.2.3 Os Instrumentos Pedagógicos	114
4.3 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DADO AO CURRÍCULO: ENTRE “O DITO” E O “FEITO”	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	143

APÊNDICES	153
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

As reflexões e proposições por políticas públicas para a Educação do Campo sempre estiveram nas pautas dos Movimentos Sociais do Campo, os quais buscavam o direito a uma educação própria e apropriada para os camponeses, porém ganharam força e maior visibilidade por intermédio das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, que as elencaram como parte de um processo de reconhecimento e valorização da diversidade da vida do campo e das relações sociais e culturais nele presentes, entre meados da década de 1980 e fim da década de 1990. Esse processo se fortaleceu com a realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, que propunha a superação da Educação Rural por uma nova forma de pensar o campo como espaço social diferenciado.

A busca por uma educação própria e adequada aos camponeses, consideramos, deve ser vista como estratégia política de fortalecimento da cultura popular, que promova a tomada de consciência, pela população camponesa, de suas produções locais e históricas, tal como presente nas concepções de Freire (2003, p. 85), para quem “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”.

Silva (2015, p.21), por sua vez, nos diz que “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”, embora ressalte que essas teorias nem sempre estejam tratando diretamente sobre o currículo. A afirmação do autor nos sugere como esse campo tem adquirido relevância nas pesquisas em educação, uma vez que há uma grande possibilidade de discussões em seu bojo.

Importante ressaltar que, com a efervescência das discussões sobre a Educação do Campo, é fundamental que sejam analisadas as questões curriculares, pois, ainda de acordo com Silva (2015, p. 15), “talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”, visto que, segundo o autor, caso o consideremos como uma pista de corrida, como se sugere quando recorremos à etimologia da palavra currículo, proveniente do latim *curriculum*, participaremos desse curso, e é nele que nos tornaremos o que somos.

Nesse contexto, é necessário que sejam levantadas algumas indagações sobre qual a identidade da Educação do Campo, quem são os sujeitos que a representam e se os currículos das Escolas do Campo garantem esta identidade.

Deste modo, a respeito da caracterização das Escolas do Campo, Molina e Sá (2012, p.326) dizem que:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.

Historicamente, o município de São Mateus apresenta marcos importantes nos processos de luta que envolvem a educação do campo, tendo abarcado diferentes experiências de escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância, metodologia pedagógica resumida por Nosella (2013, p.29) como “uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”. Ainda de acordo com Nosella, a característica dessa metodologia “reside na realização do processo ensino-aprendizagem alternando o período de permanência na escola, geralmente por uma semana, e o período de permanência na vida familiar [...]” (p.30).

Quando se estabelece a tradição de São Mateus em educação campesina, entre outras referências, toma-se o fato de que, no município, surgiu uma das primeiras escolas no Brasil a utilizar a Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola do Km 41, criada em 1972. Posteriormente surgiram as experiências das escolas em assentamentos da reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Outro fato histórico importante a ser considerado é, a partir de 2010, a criação das escolas comunitárias rurais pela Secretaria Municipal de Educação.

No município, existem hoje cinco CEFFA's¹, Escolas do Campo que utilizam a Pedagogia da Alternância, as quais possuem particularidades quanto às orientações

¹ De acordo com Nosella (2013, p. 264), “CEFFA é um nome genérico, até então de caráter político, formulado no Brasil, em 2001, que busca articular e unir Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais, para lutarem juntamente, no âmbito nacional, pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância e pelo financiamento público, em marcos legais que assegurem, todavia, os seus princípios constitutivos”.

pedagógicas que conduzem suas atividades, principalmente no que tange ao currículo. São elas: Escola Família Agrícola do Km 41, Escola Estadual de Ensino Fundamental “27 de Outubro”, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Assentamento Zumbi dos Palmares, Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região do Córrego Seco, Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental Maria Francisca Nunes Coutinho. Faremos um breve apanhado sobre cada uma delas.

A Escola Família Agrícola do Km 41, localizada no distrito de Nestor Gomes, é uma das dezenove escolas que fazem parte do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), instituição filantrópica particular que introduziu a Pedagogia da Alternância no Brasil, com sede no município de Anchieta - ES. Ela segue as orientações pedagógicas da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES)².

A Escola Estadual de Ensino Fundamental “27 de Outubro”, localizada em assentamento da reforma agrária, distante cerca de dez quilômetros do Distrito de Nestor Gomes, segue as orientações da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e do Setor de Educação³ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento da reforma agrária de mesmo nome, construída a cerca de oito quilômetros das margens da Rodovia 381, que liga os municípios de São Mateus e Nova Venécia, é orientada pedagogicamente pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelo Setor de Educação do MST.

² A RACEFFAES congrega escolas do campo que adotam a Pedagogia da Alternância de diversos municípios do estado, e busca, através da organização de educadores, famílias e educandos, desempenhar um papel de articuladora, em vista da unidade político/pedagógica dos CEFFA'S, além da contribuição com o processo de expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública. Ela tem importante papel em ser elo de unidade entre as associações dos CEFFA'S regionais, interligando-os à União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), em nível nacional, e à Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais (AIMFR).

³ De acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012), o MST foi se articulando politicamente, em vista de sua organização coletiva, tomando algumas decisões que viriam, posteriormente, ser marcos dessa organização. “Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores. O Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos, realizado em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo, formalizou a criação de um Setor de Educação do MST [...]” (2012, p.503).

A Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região do Córrego Seco, localizada a cerca de oito quilômetros do Distrito de Nestor Gomes, segue as orientações da SME e da RACEFFAES. Atende a filhos⁴ de pequenos agricultores, muitos dos quais fazem parte do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Boa parte da área geográfica atendida pela escola são remanescentes quilombolas, mas que não passaram por processo de autoreconhecimento.

A Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental Maria Francisca Nunes Coutinho, localizada na comunidade do Nativo de Barra Nova, a aproximadamente doze quilômetros da sede do município, atende a filhos de pequenos agricultores, pescadores, catadores de caranguejo e trabalhadores rurais. Segue as orientações da SME e da RACEFFAES.

Todos esses CEFFA's têm como característica comum o público atendido, sendo em sua quase totalidade estudantes oriundos das famílias camponesas (pequenos produtores; assentados da Reforma Agrária; quilombolas; assalariados rurais; pescadores; catadores).

Os CEFFA's que constituem a RACEFFAES produzem seu currículo, nomeado de *Plano de Curso*, por intermédio de seus educadores. Eles têm a autonomia em definir temas e conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, levando em consideração que o conhecimento deve ser construído a partir dos saberes prévios dos educandos sobre suas realidades, diferenciando-se de outras escolas, que adotam esse discurso, mas, na prática, não envolvem diretamente nem os educadores, nem os estudantes no processo de produção curricular.

Nesse contexto, a RACEFFAES tem papel fundamental na articulação dos educadores que contribuem na elaboração, construção e avaliação do Plano de Curso que, segundo a entidade, é o “[...] mecanismo metodológico que garante a Formação Integral, trabalhando a formação técnica, acadêmica e humana em função da formação profissional sócio-política. Ele define os rumos do processo educativo desenvolvido pelo CEFFA” (RACEFFAES, 2010).

⁴ O termo aqui está aplicado de forma genérica, englobando, em seu sentido, estudantes que não necessariamente possuem apenas este tipo de vínculo com seus respectivos responsáveis.

O Plano de Curso utilizado pelos CEFFA's tem como ponto de partida os Temas Geradores, os quais, de acordo com a entidade, seguem a ordem do desenvolvimento humano, estando presentes na infância e adolescência, em preparação para a vida adulta. São eles: a nutrição, a reprodução e a interação social (RACEFFAES, 2010). O documento tem como finalidade proporcionar a investigação da realidade concreta, a qual se manifesta nas colocações dos saberes prévios dos estudantes. Estes, por sua vez, são sistematizados e dão base ao trabalho a ser desenvolvido pelas disciplinas, em vista de que os conhecimentos científicos contribuam na tomada de consciência dos estudantes sobre suas realidades (RACEFFAES, 2010). Dessa forma, vemos que

A organização do currículo das matérias é garantida de forma científica, possibilitando que o extrato da realidade, apreendido pelo Plano de Estudo⁵, possa ser refletido, auxiliando o estudante no seu papel fundamental: ser agente para que o meio onde ele vive possa desenvolver-se de forma sustentável e solidária (RACEFFAES, 2010).

Os CEFFA's, por meio da Pedagogia da Alternância, têm como meta o desenvolvimento da consciência crítica, a qual vai sendo construída com base nos temas de estudos trabalhados no Plano de Curso. Portanto, a integração entre realidade e conteúdos das disciplinas, num diálogo contínuo, possibilita aos estudantes, segundo a proposta, refletirem sobre as contradições, constatações, fenômenos, relações entre os homens com o meio ambiente e entre si, presentes em sua realidade cotidiana.

No entanto, a partir da apropriação do currículo (Plano de Curso) pelos educadores, faz-se necessário refletir sobre quais são os possíveis significados e sentidos que são dados por eles, entendendo que os mesmos estão envoltos de valores, visões de mundo, posicionamentos político-ideológicos, enfim, diante da multiplicidade de contextos nos quais estão imersos.

Acredita-se que, de acordo com as experiências vividas pelos educadores, as apropriações do Plano de Curso aconteçam de forma diferenciada e múltipla, podendo ocorrer movimentos diversos, tanto de aceitação como de negação, de

⁵ Telau (2015, p.38) descreve que o Plano de Estudo “é o método guia da Pedagogia da Alternância e é o nome que recebe um dos seus instrumentos”. Pode-se ver que “o instrumento, que recebe o nome do método, é um roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores que tem a finalidade de iniciar o estudo de um tema” (TELAU, 2015, p.38).

convergência como de divergência. É possível que a apropriação do Plano de Curso pelos educadores sofra constantes reformulações, a partir dos diferentes contextos em que se encontram.

Quanto a nosso interesse pela temática indicada, pesquisar sobre Currículo e Educação do Campo tem relação com uma trajetória profissional e pessoal. Em 2009, tornamo-nos Educador do Campo, ao ingressar na Escola Família Agrícola do Km 41. Tudo era muito novo, pois sempre estudáramos em instituições convencionais de ensino, e deparamo-nos com uma realidade totalmente diferente da que estávamos acostumados em relação à forma de se pensar educação. Surgiram em nosso vocabulário termos como Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Passávamos, então, a fazer parte de uma escola preocupada e compromissada com a realidade camponesa, bem como com o despertar da consciência dos sujeitos camponeses, possibilitando-lhes posicionarem-se criticamente diante de suas realidades.

Em 2010, ingressamos na equipe de Plano de Curso da RACEFFAES, responsável pela articulação, debate, avaliação e reformulação contínua do currículo utilizado pelos CEFFA'S. Desde então, várias questões foram surgindo nas oficinas de produção do currículo, bem como no cotidiano escolar e em diálogos informais com educadores de outras escolas, tanto de valorização daquele instrumento, quanto de inquietações.

Cabe destacar que, ao se considerar a relevância da formação dos estudantes com fulcro em um processo de tomada de consciência e olhar crítico para suas realidades, possibilitando a capacidade de transformá-las, vê-se que o Educador do Campo tem papel fundamental como intelectual para conduzir esse processo. Por meio de sua prática docente, possui grande potencial transformador, ao fazer escolhas e tomar decisões sobre os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, sobre o currículo.

Portanto, faz-se necessário pesquisar sobre o currículo das Escolas do Campo, refletindo sobre as tensões, conflitos e possibilidades presentes no emaranhado de relações que acontecem no longo, sinuoso e imprevisível caminho da produção curricular dos CEFFA'S. Isso possibilitará identificar aproximações e

distanciamentos, convergências e divergências, limites e possibilidades, nos limiares da produção curricular das Escolas do Campo em Pedagogia da Alternância, bem como de sua utilização, adaptação e reformulação no cotidiano escolar. Faz-se necessário, ainda, indicar questões que precisem de um olhar mais atento dos educadores, que tanto prescrevem como realizam cotidianamente o currículo, mobilizando outros sentidos para o fazer escolar, os quais ampliam e afirmam práticas possíveis na produção identitária da educação do campo.

Outro aspecto relevante é que, através da parceria estabelecida entre a Universidade e as Escolas do Campo, possibilita-se grande contribuição às pesquisas em educação no Brasil, ao se buscar sistematizar um currículo produzido por educadores preocupados com a realidade da qual fazem parte, possibilitando maior divulgação do papel desenvolvido por estes, evidenciando a importante contribuição da RACEFFAES para o fortalecimento da Educação do Campo, tanto em nível regional, como nacional.

Através da revisão de literatura, a qual será tratada em um dos capítulos deste trabalho, constatou-se que, embora haja considerável quantidade de produções acadêmicas sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, ainda pouco se discutiu sobre o currículo nessas modalidades de ensino e prática educativa.

Diante disso, o objetivo principal desta pesquisa consiste em sistematizar o processo de produção curricular dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA'S), correlacionando-o com as experiências pedagógicas e sociais evidenciadas nos discursos e práticas dos educadores. Buscou-se, nesta pesquisa, em primeiro lugar, analisar as aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito nos documentos oficiais, o currículo prescrito pela RACEFFAES e outros documentos constitutivos destes; em seguida, procurou-se identificar os significados e sentidos dados ao Plano de Curso (currículo) do CEFFA'S pelos educadores; e, por fim, perceber como as multiplicidades de relações e tensionamentos possibilitam a produção do currículo nos diferentes contextos pesquisados.

De acordo com Malheiros (2011), a presente pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, sendo exploratória e descritiva. De acordo com a autora Marli André (2013), podemos considerá-la como Estudo de Caso, por seu caráter de focalização de um dado fenômeno, considerando a complexidade do contexto no

qual está inserido. Para a autora, faz-se necessária a real aproximação do pesquisador, atentando-se para o entrelaçamento de situações e aspectos que sejam relevantes para o caminhar da pesquisa, pois o conhecimento não é estático, mas, ao contrário, está em constante reformulação, além do que uma mesma realidade pode ser compreendida de diferentes formas. Ela nos diz que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (p. 97).

Diante da complexidade e multiplicidade de elementos que compõem o contexto em que um objeto de estudo está inserido, cabe ressaltar, é fundamental que ocorra a delimitação da pesquisa, visto que é impossível analisar todas as diferentes possibilidades que cercam um fenômeno. Dessa forma, a focalização precisa sobre o que se pretende analisar, dentro do universo da pesquisa, é extremamente relevante para que os objetivos traçados sejam atingidos.

Ademais, as estratégias, técnicas e métodos de coleta de dados têm grande relevância, sendo cruciais no decorrer da pesquisa. Bassegy (apud André, 2013, p. 99) diz que, em relação à coleta de dados nos estudos de caso, existem três grandes métodos: o diálogo, por meio das entrevistas; a observação minuciosa dos eventos; a análise precisa de documentos.

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região do Córrego Seco, cuja escolha se dá principalmente pelo relevante trabalho que esta tem desenvolvido na região onde está inserida. Outro fator a ser destacado é que o quadro de educadores já atua na escola há pelo menos dois anos, o que possibilita que tenham maior familiaridade com o currículo, nosso objeto de estudo.

A partir dessas considerações, importante salientar que o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No capítulo I, traçamos, por meio da revisão de literatura, diálogo com autores que discutiram a temática curricular, estruturados em

dois momentos. No primeiro, nos atentamos para trabalhos publicados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), que nos trouxeram reflexões mais gerais sobre as discussões no campo do currículo. No segundo momento, buscamos, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (BDTD/UFES) e nos trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES – CEUNES), aproximações do nosso objeto de pesquisa, discutindo sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo.

No capítulo II, buscamos, nas teorizações de Paulo Freire, Henry Giroux e Miguel Arroyo, entre outros, compreender a educação do campo como emancipadora, a partir das experiências sociais, o papel dos Intelectuais Transformadores, os tensionamentos e as disputas que permeiam as produções curriculares.

No capítulo III, fazemos uma breve retomada sobre a origem da Pedagogia da Alternância e sua chegada ao Brasil, descrevemos a caracterização e dinâmica dos Centros Familiares de Formação em Alternância e apresentamos a organização e contribuição ao movimento de Educação do Campo dada pela Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. Apresentamos, também, as Escolas em Alternância do Município de São Mateus.

Por fim, e nem por isso menos importante, no capítulo IV, é apresentado o caminho metodológico percorrido e a estruturação do Plano de Curso da RACEFFAES, além de serem analisados os dados obtidos na pesquisa de campo, buscando respostas aos objetivos do trabalho.

CAPÍTULO 1

DIALOGANDO SOBRE O CURRÍCULO

1.1 COMEÇANDO A CONVERSA

Como um dos passos iniciais da pesquisa, buscou-se refletir sobre em qual conjuntura a Educação do Campo, a partir do final da década de 1990, ganha força nas discussões em âmbito nacional.

Começamos pelo ano de 1997, quando aconteceu o 1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), evento que é considerado um marco na luta por uma Educação Básica do Campo, termo que viria a ser mudado em 2002 para Educação do Campo, a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002. Do ENERA, nasceu a I Conferência Nacional da Educação do Campo, que aconteceu em 1998, realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária. As diferentes entidades que participaram da Conferência instigaram o MST a refletir de forma mais ampla acerca de em que consistiria uma educação apropriada aos camponeses (CALDART, 2012).

Em 2001, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, representando um divisor de águas, por garantirem uma reflexão mais aprofundada acerca dos aspectos conceituais e das necessidades estruturais, importantes reivindicações dos movimentos sociais camponeses.

Destacaram-se, nessas reflexões,

[..] o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p.17).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que foi realizada em 2004, buscou fortalecer o debate sobre os conceitos e fundamentos que viriam a dar base às proposições pedagógicas defendidas. Munarim (2008) ressalta que ela “[...] marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado Brasileiro, as organizações e movimentos sociais do campo, no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo” (p. 11). Nessa conferência, foram apresentadas diversas demandas, entre as quais se destacaram a universalização do acesso à educação pelos camponeses, a ampliação do acesso e permanência dos camponeses nos cursos superiores, a formação específica para os educadores do campo, o respeito às especificidades da Educação do Campo, a valorização da cultura camponesa, materiais didático-pedagógicos que valorizassem a realidade camponesa, a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo. Ademais, nela se apontou, por fim, a necessidade de implementação de políticas para a elaboração de currículos (BRASIL, 2007, p. 23).

É neste ensejo, de uma já consolidada atenção à educação campesina, que se justificou pesquisar sobre o que vem sendo discutido no que tange ao processo de constituição do que possa ser o currículo da Educação do Campo, tendo como referência as publicações feitas em dois relevantes eventos na área de educação: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁶, e o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)⁷.

⁶ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), associação sem fins lucrativos, é um espaço de diálogo entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e seus respectivos professores e estudantes, assim como os demais pesquisadores da área, buscando o desenvolvimento da cultura, da educação e da ciência.

A ANPEd existe desde Março de 1978, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento e universalização da educação, através de uma sólida prática acadêmico-científica, incentivando o debate e a pesquisa na pós-graduação. A associação é uma referência nas pesquisas em educação e está organizada em vinte e três Grupos de Trabalho, nos quais pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas se juntam para aprofundar o debate e as pesquisas em educação, além de proporem atividades acadêmicas para as Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, as quais acontecem anualmente (ANPEd, acesso em 17 abr. 2016).

⁷ O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) acontece desde 1979 refletindo sobre as concepções e fundamentos da educação, assim como sobre seus aspectos políticos. Os encontros acontecem bienalmente, reunindo pesquisadores, especialistas, estudantes, professores e dirigentes educacionais. É um espaço de ampla discussão entre pesquisadores sobre os processos educacionais nos diferentes níveis de ensino, sendo hoje um evento muito significativo no cenário nacional, cujas contribuições têm sido referência para o avanço da produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras.

Os encontros realizados já discutiram sobre diferentes temas, buscando refletir sobre os impactos nos processos de ensino-aprendizagem sob a influência das tendências pedagógicas que vão se configurando ao longo do tempo. “Eles têm sido efetivos espaços de convivência, intercâmbio e

Como ponto de partida para levantamento de trabalhos publicados nesses eventos sobre a temática curricular, foram escolhidos os anos de 2000, pois foi a partir daquele momento que a legislação sobre a Educação do Campo começou a ganhar consistência, em especial com o Parecer CNE nº 36/2001 (BRASIL, 2007), que indicou a operacionalidade do ensino nesta categoria.

A busca de materiais publicados para análise se deu no período entre 2000 e 2017, anos em que ocorreram os encontros em cada evento, tendo como descritores para a pesquisa as palavras *Educação do Campo* e *Currículo*. Em um primeiro processo de levantamento de materiais, foi possível perceber, de forma preliminar, que há uma compreensão limitada sobre a Educação do Campo, seus sujeitos e contextos, indicando a necessidade de melhor apropriação dos conceitos acerca da modalidade.

Dessa forma, buscamos dialogar com Carvalho (2005, p.162), o qual nos diz que “[...] o campesinato representa um modo de vida, um modo de organizar a vida, uma cultura, uma visão da realidade, ele representa uma comunidade”. Ademais, o campesinato se expressa como um modo de ser, pois “[...] é o universo social, econômico, político e cultural que expressa e funda o modo ser camponês, a singularidade do seu movimento social” (CARVALHO, 2005, p. 165).

O campesinato, portanto, é considerado, no presente trabalho, como a expressão dessa diversidade camponesa, com seus diferentes modos de viver, a partir de uma racionalidade camponesa, a qual foi se constituindo diante das diferentes formas de apropriação da natureza, permeadas pela diversidade histórica, étnica e territorial.

Quando tratamos de diversidade camponesa, faz-se necessário desvelarmos quem são esses sujeitos históricos que compõem as diferentes comunidades que fazem parte do campesinato. Essa diversidade camponesa inclui: pequenos produtores, posseiros, lavradores, os povos das florestas, agroextrativistas, ribeirinhos, pescadores, seringueiros, castanheiros, catadores de caranguejo, açazeiros, meeiros, arrendatários não capitalistas, assentados da reforma agrária, quilombolas e indígenas (SILVA, 2014; CARVALHO, 2005).

No que tange às questões levantadas anteriormente a respeito da identidade camponesa e seus sujeitos, associadas ao levantamento realizado nos eventos ANPEd⁸ e ENDIPE, tivemos dificuldades em encontrar trabalhos a partir dos descritores elencados (Currículo e Educação do Campo). Verificou-se que, apesar de alguns trabalhos tratarem de certas realidades que fazem parte do conceito de campesinato, não as explicitaram, deixando pouco claro ao leitor que os sujeitos naqueles contextos pesquisados – e de acordo com Carvalho (2005), Costa e Carvalho (2012) e Silva (2014) – fazem parte do universo camponês.

Como resultado desse primeiro levantamento, encontramos apenas o texto de Jesus (2008), o qual discute sobre a realidade preocupante dos educadores das Escolas do Campo que enfrentam dificuldades de acesso, infraestrutura e formação adequada. No trabalho, a autora reflete sobre a importância da formação em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ressalte-se que a reivindicação por cursos de formação de professores em nível superior, específicos para o campo, havia sido apresentada pelos movimentos sociais camponeses cerca de uma década antes da realização de sua pesquisa, como forma de garantir formação condizente aos profissionais que atuam nesses espaços. No texto, Jesus (2008) diz ser necessária

[...] uma proposta de formação de professores capaz de propiciar o exercício para a criação de epistemologias que enfrentem a natureza dual de se pensar e produzir a realidade na relação entre campo e cidade, ciência e tradição; natureza, cultura e conhecimento; ação e reflexão na práxis pedagógica; sujeito e objeto; campos disciplinares e áreas do conhecimento, entre outros (JESUS, 2008).

O trabalho de Jesus (2008) contribui com nossas discussões, ao evidenciar a necessidade de se pensar as proposições de formação de educadores, buscando unidade nas propostas pedagógicas para a Educação do Campo. Podemos afirmar isso uma vez que a autora salienta a necessidade de um currículo que garanta formação de qualidade, contextualizada com a realidade camponesa, e que possibilite a valorização desses espaços.

Devido a termos dificuldades em encontrar trabalhos sobre a temática a ser pesquisada, vimos que era necessário repensar quais descritores poderiam ser utilizados para que se ampliassem as possibilidades de levantar produções

⁸ O levantamento foi realizado no GT 12 que trata sobre o Currículo.

científicas que tratam dos currículos da Educação do Campo e de sua diversidade, pois faz-se indispensável discutir sobre as propostas curriculares que estão sendo construídas, e se essas proporcionam conhecer a partir da realidade camponesa, permitindo que se aprenda ao mesmo tempo em que se valorize a identidade, despertando o sentimento de pertença pela diversidade de sujeitos e culturas.

Diante desse contexto, procurou-se elencar descritores mais gerais relacionados à educação que pudessem elucidar nossas análises sobre as produções curriculares. Dessa forma, optou-se por buscar nos eventos da ANPEd⁹ e do ENDIPE o que vem sendo discutido e produzido sobre o currículo em relação aos descritores: *cultura, identidade, cotidiano, prática, ideologia, subjetividade, políticas curriculares*.

Encontraram-se sessenta trabalhos nos eventos da ANPEd, os quais foram organizados em pastas anuais referentes ao intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2000 até 2017. Nos eventos do ENDIPE, que acontecem bianualmente, foram encontrados dezoito trabalhos, sendo estes agrupados em pastas correspondentes aos eventos que aconteceram entre os anos de 2000 e 2010, correspondentes ao período em que foram disponibilizados no site do evento os trabalhos.

Posteriormente, todo o conteúdo foi submetido a uma primeira análise, que consistia em identificar, nos textos, os seguintes elementos: a temática central, objetivos, metodologia, resultados, considerações e referencial teórico utilizado. Essa etapa resultou em uma nova seleção, visto que, embora todos enunciassem em seus títulos relação com os descritores elencados para a pesquisa, alguns muito se distanciavam das discussões e análises a que a revisão de literatura se propunha.

Os trabalhos selecionados foram organizados em pastas correspondentes aos descritores indicados anteriormente, os quais passaram por uma nova apreciação, desta vez mais minuciosa, aprofundada, buscando elencar as principais contribuições deles à pesquisa. Esse movimento de pesquisa permitiu perceber convergências e divergências nos textos, assim como uma nova seleção dos trabalhos, pois percebemos que alguns seguiam uma linha teórica que dificultava nossas análises. Esse procedimento enriqueceu o campo da proposta de revisão

⁹ A pesquisa deteve-se ao grupo de trabalho sobre currículo, o GT12.

sobre o que está sendo discutido e produzido acerca de nosso objeto de estudo, o currículo¹⁰.

Sendo assim, especificamente, temos que Ferraço (2000) pesquisou sobre os currículos produzidos por educadores e estudantes nas salas de aula de uma Escola Pública do Ensino Fundamental de São Paulo, tendo como base alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre *currículo realizado*. A ideia central advogada pelo autor é que os conteúdos propostos nos currículos prescritos só passam a ter significado no momento em que são apropriados pelos estudantes e educadores, os quais estão “imersos em redes de valores, preferências, superstições, crenças e reapropriações dos tempos/espacos vividos” (p. 13).

As ideias de Ferraço (2000) dialogam com o nosso objeto de pesquisa quando nos apontam que, a partir da diversidade de contextos presentes nas subjetividades de educadores e estudantes, cria-se uma infinidade de caminhos a serem percorridos no processo de ensino-aprendizagem, colocação semelhante à defendida por educadores das escolas em alternância.

A RACEFFAES, devemos pontuar, organiza diversos momentos de formação de educadores, buscando garantir a unidade nas orientações pedagógicas inerentes à Pedagogia da Alternância. Um dos principais temas dessas formações trata da produção curricular, o Plano de Curso. Dessa forma, Gomes (2011) contribuiu para a ampliação dos nossos estudos relacionados a currículo e processos de formação continuada de professores, abordando os educadores e como eles produzem diferentes currículos a partir da apropriação dos discursos oficiais, problematizando as políticas de educação. Em seu estudo, a autora questiona a necessidade de se reconhecerem os saberes, fazeres e valores dos educadores como produções curriculares legítimas, alertando-nos para a complexidade e pluralidade da educação, dos conhecimentos e das práticas docentes.

Ainda inserido nessa discussão, outro trabalho relevante encontrado foi o de Oliveira (2001), que discute as possibilidades de produção cotidiana do currículo. Neste, a autora inicia as discussões chamando a atenção para a necessidade de se

¹⁰ Buscou-se, na revisão de literatura, identificar as possibilidades de contribuições de cada trabalho a nossa pesquisa, não se tratando do elencamento de novos objetivos, mas de justificativa desse movimento metodológico.

reconhecerem as unidades escolares como espaços potenciais de produção curricular, sendo seu objetivo, no texto, demonstrar, por meio da pesquisa com um professor da rede municipal de Nilópolis – RJ, como estas produções se operam no cotidiano. Na parte final do texto, Oliveira ressalta que uma grande contribuição para os estudos na área de currículo é reconhecer “a importância do papel do professor de sala de aula na criação das práticas pedagógicas e curriculares” (OLIVEIRA, 2001. p. 15), aproximando-se em muito das discussões propostas em nossa pesquisa, uma vez que é preciso evidenciar como os educadores ligados à RACEFFAES se articulam nas produções curriculares, a partir de seus saberes, valores, visões, concepções e das tensões entre as polaridades *autonomia x documentos oficiais*.

Devemos destacar que, sobre essa relação polarizada *autonomia x documentos oficiais*, Oliveira (2003) discute como as práticas curriculares produzidas no cotidiano são regidas pelas possibilidades dos autores que nela estão presentes, bem como das circunstâncias em que estes estão envolvidos. Aborda, ainda, como há uma tensão entre a regulação e a emancipação do currículo, mesmo que ambas sejam apenas polos de análise e não necessariamente questões antagônicas, o que é demonstrado pela pesquisa feita com uma professora do Ensino Fundamental que, em sua prática pedagógica, tanto segue o que é proposto nos documentos oficiais, como se utiliza de seus saberes pessoais e da forma como se posiciona no mundo.

Destaque-se, também, o trabalho de Oliveira (2008) que evidenciou como a produção curricular está associada às memórias pessoais e culturais, as quais se efetivam em diferentes espaços/tempos, sendo geradora de redes de sujeitos e de redes de conhecimentos, dialogando com as visões de mundo que interferem na prática curricular. Oliveira (2008) ressalta que as escolas, em seus cotidianos, já praticam uma grande diversidade de currículos, produzindo uma pluralidade de conhecimentos, os quais só se tornam conhecimento verdadeiro a partir do olhar crítico para as situações problemas da realidade, que devem ser expressas por meio de explicações verbais estruturadas.

As proposições de Oliveira (2001, 2003, 2008) corroboram nossa proposta de pesquisa, uma vez que também objetivam evidenciar o papel desempenhado pelos educadores dos CEFFA's nas produções curriculares desses espaços escolares,

levando em consideração as experiências vividas, contextos, exigências legais e especificidades da Pedagogia da Alternância, bem como os desafios encontrados durante os processos de elaboração do Plano de Curso.

Sobre os trabalhos que tratavam da relação entre cultura e identidade nos currículos prescritos e praticados e a existência de relações de contextos e possibilidades, Canen e Oliveira (2002) procuraram identificar experiências pedagógicas que retratassem um currículo em ação multiculturalmente comprometido, que levantasse questões sobre desigualdade e preconceito, frente a grupos identitários, sistematicamente marginalizados, como negros, indígenas, homossexuais e outros.

A pesquisa se concentrou em um estudo de caso com uma professora de Ciências do Ensino Fundamental, em uma escola do Rio de Janeiro, no ano de 2001, a partir da observação sistemática do cotidiano escolar. A principal contribuição do trabalho foi perceber como a prática pedagógica multicultural se constrói discursivamente – em razão de intenções voltadas ao desafio na construção das diferenças, bem como dos preconceitos relacionados a essa prática –, apresentando-se como um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometida. Essa discussão nos alerta o olhar para o Plano de Curso dos CEFFA's, instigando-nos a levantar, no processo de pesquisa, se o mesmo está considerando essa *multiculturalidade*.

Na relação identidade/currículo, identificou-se o trabalho de Frangella (2005), que procura investigar as relações entre identidade e currículo no campo de formação de professores, buscando discutir se há uma identidade docente, e, se existe, como esta se constitui. A autora, ao analisar como a formação de identidade interfere na produção curricular, ressalta que “a identidade defendida para o educador fixa os elementos dessa formação e traz uma perspectiva de mudança curricular direcionada” (p. 14). Essa é uma das questões que pretendemos discutir: Como a identidade dos educadores do campo interfere na produção curricular das escolas em alternância do município de São Mateus – ES?

Outro autor que fez importantes elaborações acerca de currículo, e que nos ajuda a pensar nosso objeto, é Arroyo (2008), que proporcionou o diálogo sobre qual a relevância a ser dada à memória e à cultura dos professores em seus processos de formação, frente a currículos de formação de professores que são pragmáticos,

cientificistas e positivistas, os quais visam preparar os educadores para levarem os estudantes a uma maioria intelectual, mas por meio de uma ótica reducionista do conhecimento científico. Tais contribuições nos possibilitaram refletir sobre a importância de trazer essa problematização em nosso trabalho, discutindo sobre a formação dos educadores do campo, e sobre qual o papel da RACEFFAES nesse processo, enquanto articuladora das formações, em vista da unidade pedagógica dos CEFFA's.

Ainda no que tange à relação formação de professores e produção de currículo, Severino (2008) refletiu sobre a relação docência, cultura e memória, postulando que a prática docente só é válida quando acontece como uma experiência vivenciada de compartilhamento de sentidos, na qual o currículo é a mediação entre as experiências vividas e suas possibilidades de ressignificações. Destaca-se a inferência de que o ser humano é, através de sua intervenção na realidade, a correlação entre o seu ser sujeito histórico cultural e o seu ser sujeito natural histórico.

O texto de Pereira (2013) fez uma análise sobre o antagonismo existente entre conhecimento e cultura, presente em alguns discursos, o que tem colocado em risco o projeto democrático de educação. Destacou-se no texto o alerta dado de que “é importante que a teorização curricular não perca de vista os processos de deslegitimação de saberes, de exclusão e silenciamento de diferenças culturais que constituem a tradição curricular moderna” (PEREIRA, 2013). Ao discutirmos sobre os currículos dos CEFFA's, esperamos ressaltar as possibilidades de valorização da cultura camponesa, diante da problematização que é feita pela autora.

Dentre as pesquisas sobre a relação da ideologia com o currículo, destacou-se a contribuição de Uberti (2011, 2012), que, ao tomar como caminho metodológico a análise do discurso, estudou o projeto político-pedagógico da Escola Cidadã em Porto Alegre – RS, na busca por problematizar a relação da ideologia com o currículo. O texto da autora nos auxiliou a levantar como a ideologia dos educadores do campo interfere em suas práticas, assim como na efetividade do Plano de Curso. Em seu texto foi abordado, ainda, como determinados conhecimentos são considerados válidos na construção curricular, objetivando discutir “a forma pela qual a concepção de ideologia e a dimensão da verdade tornam-se visíveis e enunciáveis

no discurso educacional progressista com valor de verdade na atualidade” (2011. p. 1).

Sobre a relação entre ideologia, poder e controle, Vieira, Hypólito e Duarte (2006) realizaram uma pesquisa com oito professoras do ensino fundamental, séries iniciais de escolas públicas, que estavam começando o exercício da docência por serem recém-formadas. A principal consideração feita pelos autores indica que

[...] as docentes em início de carreira são capturadas por discursos, conformadas em modelos curriculares e colonizadas por dispositivos de controle que pressionam para o caminho da tradição, seja por práticas discursivas controladoras, seja por práticas curriculares que dão certo, seja por práticas docentes tidas como amorosas, dedicadas e efetivas (VIEIRA; HIPÓLITO; DUARTE, 2006. p. 11).

Buscaremos em nosso trabalho identificar se os educadores do campo são também cooptados por essa *‘tradição’* curricular, como problematizado no trabalho de Vieira, Hypólito e Duarte (2006).

Na pesquisa de Thiesen (2010a) se discute qual o papel do currículo enquanto mediador da relação entre o conhecimento, em sentido amplo, e o conhecimento escolar, inferindo-se que, ao ser selecionado para um determinado currículo, o conhecimento historicamente produzido sofre “um processo de reconstrução, constituindo-se como um saber novo e não apenas como transposição ou didatização de um saber já existente” (2010a, p.1). O autor busca, ainda, propor a reflexão sobre a dicotomia entre o currículo prescrito e o currículo praticado, dizendo que:

Essa polaridade que marca a atual fase nos estudos curriculares, a nosso ver, tem deixado questões importantes em segundo plano, sobretudo aquelas que se referem ao campo específico da organização do trabalho pedagógico na escola. Enquanto os estudos centram-se em discutir questões relacionadas com classe, ideologia, poder, gênero, cultura e diferença, os professores, nas salas de aula, continuam realizando a transposição didática do conhecimento do modo como compreendem.

A partir das postulações de Thiesen (2010a), espera-se verificar como acontece o processo de seleção de conteúdos, tanto na etapa de produção do Plano de Curso, como na aplicação prática do currículo em sala de aula, buscando evidenciar as implicações da transposição didática na escola a ser pesquisada.

Duas pesquisas se demonstraram relevantes na correlação feita entre currículo e subjetividade: Pereira (2007) e Tedeschi (2015). Vimos a análise sobre como

repercutiu no campo do currículo a revolução das formas de pensar, agir e ser das sociedades atuais advindas da dita pós-modernidade e como ocorrerão significativas mudanças paradigmáticas nas análises deste campo, principalmente na que trata do currículo como autopoiese, ou seja, “um currículo vivo que se faz ao caminhar” (p.15). Considerar o currículo como algo vivo, no âmbito da Educação do Campo, mais precisamente nos CEFFA's, permite inferir que este processo se dá ao passo que não seja visto apenas como uma prescrição em documentos, com caráter de obrigatoriedade, de imposição, mas sim como possibilidades de criação e recriação, de autoprodução, inseridas nas múltiplas virtualidades do espaço escolar.

Tedeschi (2015) buscou demonstrar como a imposição do controle disciplinar dentro dos currículos escolares atua sobre a formação dos estudantes, no que tange à subjetivação destes aos ideais modernos de uniformização e homogeneização. Observou, também, que há uma tensão entre a normalidade, vista por alguns professores, dos controles disciplinares, com a inconformidade de alguns, demonstrando movimentos de resistência. Sobre este aspecto do controle disciplinar, apresentaremos o que, nos CEFFA's, nomeiam de auto-organização, processo considerado como constituinte do currículo dessas escolas, no qual os estudantes participam ativamente das formulações e acompanhamento das questões disciplinares.

Outro aspecto relevante para as análises curriculares é o que trata de suas políticas, e como elas não necessariamente tendem a uma verticalização, fria e isolada, mas, ao contrário, são um terreno efervescente, de disputas de poder, carregado de ideologia. Nessa configuração, refletir sobre o processo de construção curricular de forma que fosse evidenciado como a escola recebe os currículos prescritos e atua sobre eles, reinterpretando-os, aceitando-os ou rejeitando-os, resultando na materialização do currículo em ação, foi o objetivo do trabalho de Teixeira (2001). Para a autora, as escolas tanto seguem como reconfiguram as propostas oficiais. Dessa forma, Teixeira compreende

[...] o currículo escolar como processo social constituído de lutas e conflitos, no qual diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e selecionando, em determinado contexto histórico, alguns conhecimentos como socialmente válidos e, conseqüentemente, desconsiderando outros conhecimentos por não entendê-los como válidos (p.1).

Em nossa pesquisa sobre essa temática, esperamos indicar como são consideradas as propostas curriculares oficiais na elaboração e construção do Plano de Curso dos CEFFA's, e como se dá o processo de reelaboração do documento nos momentos das práticas pedagógicas. Dentro dessa discussão, vê-se que existe uma multiplicidade de situações que influenciam na constituição das políticas curriculares, as quais chegam até as escolas não exatamente como foram pensadas, mas sim reformuladas, com diferentes significados e sentidos. Isso advém “do processo de hibridização de discursos, presentes nos contextos de produção, elaboração e efetivação do currículo” (LIMA, 2008).

Continuando nossas reflexões sobre a influência das políticas curriculares, chegamos a Thiesen (2010b), que discutiu sobre o lugar dos conteúdos escolares, diante do tensionamento que marca o debate de conceitos no âmbito das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Buscou identificar, também, distanciamentos entre as abordagens teóricas e a prática curricular nas escolas. Em seu texto, aponta que o campo do currículo está em crise por se ter dificuldades em estabelecer um diálogo integrador entre teoria curricular, políticas de currículo e currículo escolar, principalmente por distanciar os educadores, considerados protagonistas do currículo, ficando estes à margem da produção teórica. Ainda no cerne dessa análise, Thiesen (2010, p.134-135) diz que

[..] o fato de os atuais estudos curriculares contemplarem questões envolvendo os cotidianos das escolas e o trabalho pedagógico dos educadores não significa, por si só, que tais sujeitos estejam pertencidos ao debate num plano mais epistemológico.

Ao considerar o currículo como política cultural, Oliveira (2013) utilizou-se da Teoria do Discurso em vista de compreender como os sujeitos atuam na produção de políticas, assim como de que maneira as possíveis construções ganham sentido e significado e, ainda, como estes se hegemonomizam. Segundo a autora, a linguagem tem papel central na constituição social dos significados produzidos. Ademais, Oliveira contrapõe as teorias que compreendem “o currículo como repertório e que, por isso, estão preocupadas com o produto, àquelas que, entendendo o currículo como produção de sentidos, estão preocupadas com o processo de significação” (p. 15).

Essa abordagem da relação *currículo x significado* é um discurso defendido pelos educadores da RACEFFAES, que apontam o Plano de Curso como a possibilidade

de dar sentido aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, uma vez que esses partem da realidade dos estudantes.

Diante desse diálogo, o qual está longe de ter sido esgotado, analisar o que vem sendo discutido e produzido sobre o currículo em relação aos descritores *cultura, identidade, cotidiano, prática, ideologia, subjetividade, políticas curriculares*, possibilitou expandir o horizonte da pesquisa, ao mesmo tempo em que demonstrou que pesquisar sobre o currículo requer responsabilidade e compromisso, visto que há grande diversidade de caminhos, visões e perspectivas proporcionados pela área.

Sendo assim, em um segundo momento de nossa revisão de literatura, buscamos trabalhos publicados pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – CEUNES/UFES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFES, no sentido de contribuir de forma mais aproximada com o nosso campo de pesquisa, sendo elencados, para esta etapa da pesquisa bibliográfica, os descritores MEPES, RACEFFAES e Pedagogia da Alternância.

O levantamento de materiais se deu por meio das publicações *on line* dos sites dos respectivos programas, sendo encontrados cerca de vinte trabalhos que remetiam a esta temática. No entanto, foram selecionados aqueles que tratavam dos descritores de forma mais direta. Outro estratagema utilizado foi o de elencar pesquisas que discutissem sobre a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo. Diante disso, os trabalhos escolhidos para contribuir com a pesquisa foram Rodrigues (2008), Moreira (2009), Caliari (2013a), Menezes (2013), Jesus (2014), Moro (2015), Lírio (2016), Baldotto (2016) e Oliveira (2016), com os quais dialogaremos na revisão de literatura e no capítulo III, que aborda os Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. Neste capítulo, os trabalhos são apresentados por ordem cronológica de publicação.

Rodrigues (2008) realizou sua pesquisa com treze educadores de Escolas do Campo em Pedagogia da Alternância do Estado do Espírito Santo, objetivando analisar as práticas discursivas de reprodução e diferenciação desenvolvidas por

monitores¹¹. Para a coleta de dados, o pesquisador utilizou-se de entrevistas com questões abertas, as quais possibilitaram problematizar as seguintes questões: Em que estratégias se movimentam para atuar dentro e fora da escola? Que discurso da Pedagogia da Alternância eles produzem: o contexto, o modo de funcionamento dentro e fora da escola? O que dizem da metodologia e do processo ensino-aprendizagem? De que modo produzem subjetividades? Como se relacionam com os outros sujeitos? Que relações de poder-saber produzem com os outros sujeitos parceiros? Que resistências produzem no cotidiano? De que modo abordam as singularidades: os contextos, os sujeitos, os saberes, as situações pedagógicas? Como avaliam suas práticas discursivas no ensino em alternância?

As principais considerações do autor apontam para uma série de problemas identificados nas falas dos educadores, relacionados aos tensionamentos presentes entre o discurso da alternância e sua efetivação na prática. Entre as principais indagações levantadas pelos entrevistados, estavam as que questionavam sobre a dinâmica e funcionamento das escolas em alternância, as quais, para além dos afazeres pedagógicos, exigem dos educadores o desenvolvimento de outras atividades de caráter administrativo, o que implicaria a qualidade do trabalho.

Assim como nas constatações acima, feitas por Rodrigues (2008), esperamos, com o presente trabalho, analisar o que pensam os educadores sobre a dinâmica do trabalho dentro das escolas em alternância, uma vez que os educadores desenvolvem outras atividades para além do lecionar a disciplina. Outro aspecto dentro dessa temática que se faz necessário observarmos são as possíveis implicações na prática curricular que podem ser evidenciadas na fala dos educadores no campo da pesquisa.

Outra análise importante de Rodrigues (2008), e que também pretendemos verificar na pesquisa de campo, é a que aborda a participação das famílias nos processos educativos que acontecem nessas escolas, pois, segundo os educadores, eles percebem que seria preciso uma atuação mais presente. Nos discursos da alternância, sempre se ressaltam os aspectos positivos da participação das famílias

¹¹ O termo monitor é uma expressão utilizada, principalmente, pelas Escolas Famílias Agrícolas e corresponde ao termo educador.

no processo de formação. Dessa forma, é importante levantarmos como está o envolvimento direto delas com as Escolas do Campo.

Rodrigues reflete, ainda, sobre as formas e jeitos de se fazer alternância, dizendo que “não existe uma Pedagogia da Alternância em forma de modelo ou tipo ideal. As formas educativas são objeto de constante reapropriação crítica e construção histórica em cada cultura” (RODRIGUES, 2008, p.190). A partir dessas colocações, nos inquietamos a analisar como o Plano de Curso toma forma no momento em que chega em um CEFFA, pois acreditamos que cada contexto implica reformulações do fazer pedagógico.

O trabalho desenvolvido por Moreira (2009) tem como elemento motivador a problematização sobre como a Pedagogia da Alternância, praticada pela rede de escolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), possui limitações enquanto proposta emancipatória, uma vez que é influenciada pelo caráter conservador presente nas práticas administrativas do órgão central, permeadas pelas relações com o poder público e com as questões de caráter teológico-católico. Diante disso, o autor buscou “compreender como o aspecto religioso medeia as relações das Escolas Famílias Agrícolas com o Estado, e analisar o potencial político-emancipatório da Pedagogia dos CEFFAs como proposta para a Educação do Campo” (2009, p.81).

Em um primeiro momento, Moreira evidencia os processos históricos de constituição da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Espírito Santo, sintetizando a práxis e principais princípios desenvolvidos e praticados pelos CEFFA's, principalmente pelas Escolas Famílias Agrícolas, constituintes do MEPES. Posteriormente, o autor traz as discussões e reflexões teóricas que o ajudaram a elucidar seu objeto de estudo, recorrendo ao “[...] pensamento de Espinosa, a partir da filósofa Marilena Chauí [...]” (p.28), tratando das relações entre Educação do Campo, Religião Católica, Estado e movimentos sociais dentro do contexto do MEPES, e como ocorreu o processo histórico de crise entre os CEFFA's do Norte e os CEFFA's do Sul¹². No terceiro momento, Moreira busca evidenciar suas contribuições para o

¹² O autor trata Norte e Sul tendo como referência a localização geográfica das Escolas do Campo pertencente ao MEPES, as quais posteriormente vieram a se diferenciar quanto a alguns princípios filosóficos.

movimento de educação em alternância no Brasil, realizando apontamentos de limites e potencialidades para a Educação do campo.

O autor, ainda, evidencia que no processo histórico de constituição dos CEFFA's, fica patente como o Sul se voltou mais para questões da formação técnica dos filhos dos agricultores, em vista de sua permanência no campo, ao passo que o Norte mesclou, em sua atuação, um caráter mais político e social.

Ademais, Moreira também identificou na pesquisa que “[...] as relações entre Estado e Religião foram uma prática histórica adotada como estratégia administrativa do MEPES, numa complexa relação de forças que, de certa forma, alijou os sujeitos/praticantes de uma real participação” (2009, p.322).

A partir de todas essas colocações feitas por Moreira (2009), aponta-se para a importância de termos um olhar atento no campo de pesquisa sobre quais são as forças externas que podem vir a ter influência sobre a prática curricular dos CEFFA's.

O trabalho realizado por Caliari (2013a), por meio de análise documental, observações e entrevistas com famílias camponesas, educadores e coordenadores da Escola Família Agrícola de Olivânia e dirigentes do MEPES, buscou identificar o processo de participação das famílias dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância.

Para Caliari (2013a), a participação das famílias nos processos escolares de ensino-aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica, a qual é determinante para a garantia de um envolvimento familiar na escola, em quantidade e qualidade, uma vez que este movimento expressa o poder do conhecimento e o da participação. O autor afirma que “[...] a concepção formativa e educativa da Pedagogia da Alternância passa pelo entendimento da participação não como um fim, e sim como um meio [...]” (p. 523), o qual cria possibilidades de constantes intervenções e contribuições nas tomadas de decisões dentro da escola.

As colocações de Caliari (2013a) conversam bem com a pesquisa, já mencionada, de Rodrigues (2008), quando tratam da participação das famílias nas escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, o que só vem a fortalecer a nossa intenção em

também verificar como se dá esse processo, bem como os possíveis benefícios dessa ação para o cotidiano escolar.

Por fim, Caliari (2013a) faz uma análise da valorização da família camponesa, que se dá dentro dos processos pedagógicos inerentes à Pedagogia da Alternância, abordando o resgate da cultura, a produção de conhecimento a partir da realidade e o incentivo e abertura de espaços para a participação coletiva. Estes aspectos passam a influenciar a organização das famílias no campo social, cultural, político e econômico, visto que o discurso e a prática de muitas famílias estão alinhados aos princípios defendidos pela escola.

Um dos trabalhos pioneiros a discutir sobre o processo de expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública é o de Menezes (2013), pois, como já indicamos, seu surgimento no Brasil, mais precisamente no Espírito Santo, se deu por meio de uma instituição filantrópica particular (MEPES). A autora busca traçar o contexto histórico-social em que foram criadas as três Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré – ES, evidenciando a contribuição destas para o processo de expansão da modalidade no estado.

Menezes (2013) buscou delinear, desde sua origem na França até sua chegada ao Espírito Santo, como aconteceu o movimento de expansão das Escolas em Alternância, assim como as potencialidades e contradições presentes nesse processo, visto que as observações sobre a realidade evidenciavam que este movimento se modelava de acordo com os diferentes contextos que surgiam.

Dessa forma, Menezes (2013) retoma o surgimento de Pedagogia da Alternância na Europa, sua chegada ao Brasil e como essa foi se configurando, no Estado do Espírito Santo, por meio do MEPES, destacando os princípios filosóficos que foram marcantes na criação da identidade desse movimento. Em seguida, a autora apresenta, no trabalho, as diferentes configurações que a Pedagogia da Alternância foi tomando, tanto no Espírito Santo, como em outros estados brasileiros.

Além disso, com base nas reflexões teóricas sobre a Educação do Campo, a pesquisa apresenta a constituição e a dinâmica das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré – ES, trazendo para a análise e reflexão as entrevistas com os vários atores

(educadores, estudantes, famílias, organizadores da RACEFFAES, funcionários do MEPES) ligados à história dessas escolas.

Cabe ressaltar que a pesquisa possibilitou à autora considerar que a Educação do Campo em Alternância é uma possibilidade de formação problematizadora e contextualizada com as comunidades camponesas, a qual necessita de reconhecimento por meio de políticas públicas que as financiem e garantam seus princípios.

Outro aspecto apresentado em relevância, no trabalho, diz respeito aos processos e motivações de criação de um CEFFA, o qual não pode nascer de forma vertical por intermédio de qualquer meio de poder estabelecido, mas sim do anseio das famílias, as quais atuam como coparceiras da escola, juntamente com os movimentos sociais e poder público, aspecto fundamental na garantia dos princípios da Pedagogia da Alternância.

Por fim, Menezes (2013) reflete sobre como é possível e necessário que as Escolas do Campo em Alternância possam ir se configurando de acordo com o contexto social, econômico, cultural e político que as cerca. Apresenta, finalmente, as principais adaptações e/ou mudanças que as Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré realizaram na busca por uma educação que valorize e problematize a realidade camponesa.

O trabalho de Menezes (2013) será de grande relevância quando formos tratar das diferentes experiências de escolas em alternância que existem em São Mateus, como já nos referimos anteriormente. Teremos a possibilidade de ilustrar em quais contextos surgiram as escolas em alternância pela via pública no município.

Outra importante autora para a problematização do assunto é Jesus (2014), que buscou discutir os sentidos da formação continuada para o Educador do Campo e seu processo de profissionalização docente. Para isso, o desenvolvimento da pesquisa se deu em vista de levantar produções acerca da formação de educadores, sistematizar as narrativas e documentos produzidos em um curso de Especialização em Educação do Campo ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES (PPGE-UFES), bem como investigar quais foram os sentidos produzidos por esses educadores.

No trabalho, Jesus (2014) procura sanar a seguinte questão: “Que sentidos são produzidos pelos professores do campo, a partir dos processos formativos, e que relação é possível estabelecer com a profissionalização docente no campo? (JESUS, 2014, p.25)”. A pesquisa aconteceu tendo como universo as narrativas de professores que participaram do Curso de Especialização em Educação do Campo (PPGE-UFES), no qual a autora foi uma das tutoras.

Importante observar que a referida pesquisa revela que, nas narrativas dos educadores, se evidencia a problemática que diz respeito às dificuldades por eles encontradas e como estas interferem na profissão do docente. São destacados os seguintes aspectos: sobrecarga de trabalho, precarização do trabalho e não valorização dos educadores.

Diante disso, Jesus (2014) indica que “[...] condições de trabalho, estatuto socioprofissional, organização e formação devem constituir-se em pauta nos processos de formação docente, contribuindo na produção de experiência/sentidos político-pedagógicos que nos impulsionem à luta por direitos” (p.278).

Conforme já enunciamos anteriormente, faz-se relevante detectar como a formação dos educadores do campo vai implicar as práticas desenvolvidas nas escolas. Além disso, é necessário indagarmos sobre como acontece a dinâmica de trabalho, ressaltando que, além das disciplinas, são desenvolvidas outras atividades pedagógicas e administrativas pelo coletivo de educadores.

Em nosso trabalho, pretendemos discutir como as condições socioeconômicas, culturais e políticas de uma determinada realidade impactam em mudanças nas práticas pedagógicas. É sobre esse aspecto que Moro (2015) desenvolve sua pesquisa, buscando “analisar as transformações ocorridas no espaço rural do município de Rio Novo do Sul, entrelaçando com a atuação do sistema educacional mediado pela Pedagogia da Alternância nesse espaço” (p.22).

A autora busca evidenciar quais foram as contribuições diretas e indiretas da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul nas mudanças sociais, políticas, culturais e agrárias que possivelmente ocorreram nas comunidades atendidas pela escola. Para isso, retoma as discussões bibliográficas que tratam sobre a origem e história da Pedagogia da Alternância, assim como sobre a trajetória agrária do município em

que ocorre a pesquisa. Em um segundo momento, recorre a dados censitários e geográficos, na busca por elementos que apontem mudanças no cenário sócio-histórico das comunidades camponesas do entorno da escola.

Por fim, acerca da pesquisa de Moro (2015), a coleta de dados para que a autora entrevistou lideranças de vinte e duas comunidades rurais possibilita análises de 1969 até 2015, destacando as transformações dos espaços, evidenciando a relação da juventude com o campesinato, as mudanças nas técnicas do uso da terra, bem como os impactos trazidos por tais transformações. Cabe destacar que foram realizadas também entrevistas com pessoas que participaram direta ou indiretamente da fundação da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul, em vista de dados sobre o contexto em que a Pedagogia da Alternância foi inserida no município. Posteriormente, a autora realizou pesquisa documental identificando os alunos que foram matriculados na escola no período 1969-2014, parte dos quais foram entrevistados.

Moro (2015), ademais, evidencia a relevância do surgimento da Escola Família Agrícola como forma de valorização do meio rural e de resistência frente às imposições capitalistas que implicavam a constituição de um “homem do campo desmotivado e pressionado pelo sistema a sair do campo para ser mão de obra barata nos centros urbanos” (p.259). Ela ressalta que a escola “surge para atender a uma demanda do povo” e que sua clientela “era toda voltada para o campo e o trabalho era em comum com as comunidades, [...] pois trabalhava sua realidade. Com isso, o campo começou a tomar uma nova visibilidade” (p.259). Além disso, a pesquisa de campo mostra a preocupação dos camponeses com o afastamento que ocorreu entre escola e comunidades, ao longo de décadas. Assim, a autora sugere que é preciso repensar o fazer pedagógico da escola frente às transformações no espaço rural, uma vez que historicamente a educação foi decisiva na constituição histórica do município de Rio Novo do Sul.

O trabalho de Moro (2015) nos ajuda a pensar quais são os impactos que acontecem nas comunidades atendidas pelas Escolas do Campo em Alternância, ressaltando que, como foi enunciado na breve apresentação sobre o Plano de Curso, há um discurso sobre as transformações da realidade a partir dos conteúdos

curriculares. Dessa forma, é preciso identificar como essas implicações são percebidas por educadores, estudantes e famílias.

Lírio (2016) discutiu sobre as tensões entre as propostas do Setor de Educação do MST e as políticas de governo do Estado do Espírito Santo no período da gestão do Governador Paulo Hartung (2003 - 2010). A principal contribuição do trabalho à presente pesquisa acontece em seu segundo capítulo, no qual o autor aborda a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no Norte Capixaba, discutindo sobre as contribuições da RACEFFAES a este movimento. Nesse mesmo capítulo, trata sobre as Escolas de Assentamento do MST, categoria de escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância. O trabalho de Lírio (2016) será retomado no terceiro capítulo, quando descreveremos a atuação da RACEFFAES na Educação do Campo.

O trabalho realizado por Oliveira (2016) objetivou analisar a relação da Pedagogia da Alternância com o ensino de filosofia, tendo como questões norteadoras a concepção desta disciplina pela comunidade escolar de uma Escola Família Agrícola no município de Nova Venécia, assim como as percepções de outros Educadores do Campo de Escolas em Alternância da região Noroeste do Espírito Santo.

Utilizando o método cartográfico, o autor buscou, por meio das experiências sobre o vivido, através de grupos de discussão, entrevistas com alunos, ex-alunos, gestores e com educadores das Escolas em Alternância, elencar as possibilidades e desafios encontrados para o ensino de filosofia, além de como a disciplina pode contribuir para a transformação social.

Oliveira (2016) constatou que o ensino de filosofia, nessas escolas, por parte dos professores, se dá de forma acadêmica e historicista, resultando em pouco significado para os estudantes. No entanto, salientou que as diversas relações que acontecem no cotidiano das Escolas em Alternância possibilitam que essa disciplina surja de forma livre, criando, assim, possibilidades de se repensarem as formas de ensino de filosofia nesses espaços escolares.

É no bojo dessa discussão sobre como acontece a atuação prática dos educadores, e se estes proporcionam a transformação social por meio das reflexões que são oportunizadas pelo Plano de Curso, que temos o anseio de debruçar parte de nossa

pesquisa, em vista de analisarmos se o discurso de que o currículo das Escolas do Campo proporciona ações efetivas na realidade dos estudantes condiz com prática educativa.

Baldotto (2016) pesquisou como acontecem os processos de ensino aprendizagem em seis Escolas do Campo que utilizam a Pedagogia da Alternância, sendo três no município de São Mateus e três no município de Jaguaré. A autora recorreu à metodologia da História Oral Temática, realizando entrevistas e diálogos com educadores, representantes de pais, lideranças comunitárias e estudantes. Além das narrativas, foram também pesquisados documentos que tratam da Educação do Campo nesses municípios.

O referido trabalho, destacamos, traz uma breve análise sobre o movimento de Educação do Campo, abordando o contexto histórico e contextualizando-o no Estado do Espírito Santo, descrevendo e problematizando os Planos Pedagógicos dessas escolas e, mais especificamente, o Programa de Valorização da Educação Rural do Município de Jaguaré – PROVER, o Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus – PLAFEC e as Diretrizes das Escolas de Assentamento e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Por fim, apresenta e discute a utilização de elementos pedagógicos inerentes à Pedagogia da Alternância, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no caso o Plano de Estudo, a Auto-organização, a Mística, o Caderno da Realidade, o Caderno de Acompanhamento, Visitas/viagens de Estudo, Oficinas, Experiências e as Visitas às Famílias.

Uma das principais contribuições da autora foi perceber que muitas escolas acabam seguindo de forma engessada as propostas pedagógicas que lhes são repassadas. Quanto a esse aspecto, Baldotto (2016, p.151) completa, afirmando que

[...] em algumas situações, a escola procura cumprir a proposta pedagógica seguindo a ordenação dos elementos pedagógicos tal qual está formalizada, o que fragiliza a essência de uma proposta que deve ser vivenciada e reorganizada dentro do cotidiano e contexto no qual a escola encontra-se inserida.

Concordamos com a ideia da autora no que tange à necessidade de repensarmos sobre o *'engessamento'* que ocorre nas Escolas do Campo Públicas, quando essas sofrem pressões externas do poder público. Pretendemos averiguar quais são os

impactos dessas possíveis intervenções no cotidiano escolar a ser pesquisado e como isso interfere na autonomia docente.

Diante dessas situações, Baldotto (2016) sugere que os anos iniciais do Ensino Fundamental serão fortalecidos, por meio de uma melhor estruturação e apropriação, por parte dos educadores, dos Planos Pedagógicos voltados para os sujeitos camponeses. Argumenta ainda que esse processo deva ser realizado com o envolvimento dos que atuam diretamente nessas escolas: educadores, estudantes, famílias, lideranças e gestores.

Destacamos, assim, que as pesquisas de Rodrigues (2008), Moreira (2009), Caliari (2013a), Menezes (2013), Jesus (2014), Moro (2015), Lírio (2016), Baldotto (2016) e Oliveira (2016), contribuíram para as discussões mais amplas de nossa pesquisa. No entanto, nenhuma delas tratou especificamente do currículo das Escolas do Campo, o que contribui para justificar a nossa pesquisa, dada a sua originalidade.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO E EDUCADORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

2.1 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDO

Segunda Silva (2015, p.21) “a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo”. Ainda segundo o autor, “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (p.21). Diz isso porque, para ele, há marcos na história da educação ocidental que já demonstravam a preocupação com a questão ‘*do que ensinar?*’, como por exemplo, a *Didactica magna* de Comenius. Entretanto, “o termo *curriculum*, [...] no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana” (p.21).

Os estudos sobre o currículo ganham força a partir da década de 1910, nos Estados Unidos, quando o currículo aparece como um campo especializado de estudo, com a publicação por Bobbitt da obra *The curriculum*. Esse livro surge em meio às disputas entre diferentes forças políticas, culturais e econômicas que “procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2015, p. 22). A partir daí, as discussões ganham força no mundo, surgindo diversas tendências de teorias curriculares, as quais Silva (2015) classifica como Tradicionais, Críticas e Pós Críticas. No que tange a essas discussões, cabe ressaltar, não se objetivou em nossa pesquisa aprofundamento sobre a gênese e evolução histórica das teorias curriculares, visto que já há vasta quantidade de trabalhos que tratam dessa questão, mas sim, uma abordagem sobre os autores que fornecem conceituações concorrentes diretamente para as análises a que se propõe a pesquisa, ou seja, os processos de produção curricular nas escolas.

Ao analisarmos a etimologia da palavra currículo chegamos ao termo do latim, ‘*Scurrere*’, que se traduz como ‘*correr*’, no que diz respeito a curso. Há, nesse termo, um sentido de sequência, segundo nos diz Goodson (1998), o currículo como um

curso a ser seguido, assim como também descreve Silva (2015), considerando este como *'uma pista de corrida'*. Sobre isso, Silva (2015, p. 14) nos alerta que

“[...] as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”.

As teorizações sobre currículo perpassam os questionamentos sobre *o que ensinar?* E essa dimensão do ensino tem, como pano de fundo, elementos ligados à sociedade, à aprendizagem, ao conhecimento, à cultura e à natureza humana, os quais vão influenciar no recorte feito sobre o conhecimento, no momento em que ocorre a seleção de quais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos, ao almejar-se um determinado tipo de ser humano para uma determinada sociedade.

Em uma das principais teorizações acerca do tema, Apple (1982) analisa como o currículo está diretamente ligado às estruturas sociais e econômicas, mais precisamente como a dominação econômica determina a “hegemonia cultural”, e como é esta que vai definir quais conhecimentos devem ser considerados como válidos, sendo objetivado, pelos grupos dominantes, o convencimento ideológico da sociedade em vista da manutenção de seus interesses. Dessa forma, espera-se que a pesquisa de campo aponte elementos que fomentem a discussão sobre a influência do *'sistema dominante'* nas práticas curriculares e se, na perspectiva dos educadores, ela realmente acontece, ressaltando que apontaremos em nosso referencial teórico um *Educador Transformador*, ou seja, que busque romper com velhos paradigmas.

Outra importante abordagem que é dada ao currículo é a descrita por Sacristán (2000), que o considera como mutável diante das situações que o cercam, reformulando-se, alterando-se de acordo com o processo, cabendo à escola possibilitar as condições necessárias para o estabelecimento de uma nova cultura curricular. Para o autor, evidencia-se que:

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

A partir do exposto, optamos por buscar, nas contribuições de Freire, Giroux e Arroyo, as discussões sobre o currículo que o apontam como um documento politizado, construído de forma democrática e que possibilita a emancipação humana, ao valorizar os saberes dos estudantes, buscando a conscientização crítica dos mesmos. Outra conceituação importante é a que considera os educadores como “Intelectuais Transformadores”, os quais têm possibilidades de resistência frente à ideologia dominante. Freire, Giroux e Arroyo refletem sobre como é fundamental que o currículo garanta a problematização da realidade e desmascare as desigualdades sociais, colocando os estudantes como protagonistas do processo de transformação da realidade. Esse posicionamento justifica a escolha desses autores como base do referencial teórico de nossa pesquisa.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: QUAL O LUGAR DOS EDUCADORES?

Começamos nossas reflexões sobre a grande contribuição de Freire às discussões curriculares motivados pelo que nos diz Abensur (2012), ao compreender que “a Pedagogia Freireana parte do entendimento de ser humano como um ser inconcluso e que, sendo inacabado, tem vocação para ser mais, através de um permanente movimento de busca”. Ainda no campo da motivação sobre as contribuições Freireanas, Giroux (1997, p.145) afirma que ele intercala a “linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade”.

Freire não desenvolveu especificamente uma teoria do currículo, mas é notória sua contribuição às questões curriculares, quando aborda, em sua conceituação pedagógica, elementos fundamentais a esse debate, o que se confirma nas proposições feitas por outros autores diretamente ligados às questões do currículo, como no caso de Henry Giroux.

Pode-se evidenciar aqui um dos principais conceitos elaborados por Freire, o de “*educação bancária*”, o qual está diretamente ligado à crítica curricular. Freire problematiza a visão de que há um determinado número de conteúdos que foram selecionados e que devem ser simplesmente transferidos aos estudantes pelos professores. Nessa concepção de educação, o conhecimento é considerado como algo externo, independente das motivações das pessoas envolvidas no processo pedagógico. Segundo Silva (2015, p. 59), “Freire ataca o caráter verbalista,

narrativo, dissertativo do currículo tradicional”. Critica, ainda, o caráter dado nas relações em sala de aula, que atribuía o papel ativo ao professor, e aos estudantes o papel passivo.

Em uma das suas principais obras, *Pedagogia do Oprimido* (2007), Freire nos alerta que são as experiências sociais que gestam toda forma de conhecimento, concepções, visões de mundo. Afirma que é por meio das práticas políticas, sociais e culturais que homens e mulheres são capazes de se conscientizarem para a ação política. Arroyo (2012, p. 556) caracteriza o termo Pedagogia do Oprimido enquanto conceito, afirmando que

Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão.

Para que as experiências sociais, humanas, de trabalho e resistências dos oprimidos sejam reconhecidas como saberes e passem a ter significação histórica, pedagógica e política, é preciso que sejam “[...] reconhecidas e explicitadas como conformantes dos conceitos, das teorias e dos valores”, pois é preciso reconhecer que “[...] todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação” (ARROYO, 2012, p.555).

Para Freire, é nesse movimento de reconhecimento e apropriação dos tensionamentos existentes nas experiências sociais que é possível lutar contra as formas de opressão. Ele nos aponta que “a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (FREIRE, 2007a, p.32). Arroyo (2012, p. 555), em análise da obra Freireana, corrobora essa discussão, ao nos mostrar que “o próprio enunciado de Paulo Freire, pedagogia do oprimido, aponta para essa relação entre experiências de opressão, entre sujeitos que padecem e reagem à opressão e à radicalidade deformadora-formadora desses processos sociais”.

Os Educadores do Campo têm, com Paulo Freire, portanto, a possibilidade de trabalharem a partir da busca pelo entendimento das contradições e possibilidades

presentes nos contextos sociais, permitindo que se reconheçam os povos camponeses como sujeitos ricos em saberes, culturas e formas particulares e múltiplas de verem e pensarem o mundo.

Ademais, Freire vai defender, em suas obras, a importância do diálogo nos processos educativos, uma vez que na educação bancária ele não tem espaço, pois, ao considerar os educadores como únicos detentores de conhecimento, estabelece-se uma relação monológica entre professores e estudantes, na qual cabe a um professor o conhecimento, e cabe ao outro recebê-lo. Para ele, o ato de conhecer acontece por meio das intercomunicações entre os diferentes atores envolvidos, o que permite que a educação aconteça de forma mútua. Considera, portanto, a educação como um ato dialógico. Em relação a isso, Silva (2015, p. 60) nos diz que

Na perspectiva de educação problematizadora, [...] todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo – o objeto a ser conhecido – não é simplesmente ‘comunicado’; o ato pedagógico não consiste em simplesmente ‘comunicar o mundo’. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

São as experiências dos estudantes que terão papel central na perspectiva Freireana, embora seja dada devida relevância aos especialistas, os quais, a partir desse universo experiencial, têm o papel de selecionar e organizar de forma interdisciplinar os temas significativos, ou seja, aqueles que podem contribuir de forma direta para a tomada de consciência.

Utilizando as palavras de Giroux (1997, p. 147), infere-se que as contribuições de Freire evidenciam que

[...] a educação representa tanto uma luta por significado quanto uma luta em torno das relações de poder. [...] é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social.

Fica claro na obra Freireana que os conteúdos a serem trabalhados na escola não devem ser apenas imposição ou depósito, mas sim o resultado da relação entre educadores e educandos, na qual o especialista irá devolver, de forma sistematizada, os elementos que foram problematizados no levantamento temático sobre a realidade (SILVA, 2015).

Giroux e Simon (2013, p. 121) contribuem para essa análise ao enfatizar que

Não se trata de exigir que os professores suprimam ou esqueçam o que sabem e como sabem. Na verdade, a luta pedagógica se enfraquece sem tais recursos, entretanto, professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação.

Freire (2007a) diz que o currículo deve ser compreendido como a complexidade de relações que acontecem nas práticas cotidianas das escolas, permeadas pela força ideológica e suas representações. Propõe, dessa forma, que o currículo leve em conta os aspectos socioculturais presentes no contexto escolar, superando uma educação que não está preocupada com a formação de sujeitos críticos e conscientes, mas com um modelo padronizado de adulto a que se pretende formar, distante criticamente dos problemas que o cercam, tendo como pano de fundo os interesses do sistema capitalista.

Arroyo (2012, p.562) contribui com essa discussão sobre a temática curricular, afirmando que

É importante dar centralidade, nos currículos das Escolas do Campo, às experiências de opressão e, sobretudo, de resistência que professores e educandos carregam para as escolas; trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas Escolas do Campo e nos cursos de formação e de licenciatura.

Essas proposições vão ao encontro das palavras de Giroux (1997), de que é preciso uma transformação na forma de se conceber a escola, a qual deve possibilitar que educadores e estudantes sejam críticos nas relações entre teoria e prática, entre o senso comum e a tomada de consciência, bem como entre a aprendizagem e a transformação social.

Ao considerar-se que os estudantes da Educação do Campo, por intermédio de um processo de tomada de consciência e conseqüente olhar crítico para suas realidades, têm a capacidade de transformá-la, vê-se que o Educador do Campo tem papel fundamental como intelectual para conduzir esse processo. Por meio de sua prática docente, possui grande potencial transformador ao fazer escolhas e

tomar decisões sobre os processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, Arroyo (2012, p. 562) contribui com a problematização, propondo “que a escola e o conjunto de ações formadoras privilegiem o direito dos oprimidos a saberem-se sujeitos de libertação da opressão e de recuperação de sua humanidade roubada, a saberem-se sujeitos de humanização”.

Nesse mesmo sentido, Molina e Sá (2012, p. 469) salientam que o papel do Educador do Campo vai muito além da escolarização, consistindo em compreender “[...] os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo”.

Cabe considerarmos que os Educadores do Campo das Escolas em Alternância têm como principal base para a sua prática pedagógica a realidade camponesa em que cada estudante está inserido, e que esses educadores, por meio de um processo dialógico envolvendo escola, estudantes e comunidades camponesas, criam possibilidades de produção ou reelaboração de conhecimentos a partir dos saberes prévios que vão sendo socializados.

Ademais, no tocante a essa relação da educação com o contexto dos estudantes, Freire (1996) nos traz a reflexão sobre a importância de se conceber o ser humano em suas diversas dimensões, ou seja, afetiva, social, cultural, relacionando-as com a educação, entendendo esta como uma ação cultural que pode ser utilizada para a domesticação dos homens, conservando estruturas sociais dominantes através dos processos de alienação, ou ser possibilidade de libertação dos sujeitos. Nesse sentido,

[...] a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade (FREIRE, 2007b, p.105).

As propostas político-pedagógicas do educador Paulo Freire foram em defesa de uma educação que partisse do saber das classes populares, entendendo que cada educando é repleto de conhecimentos, saberes, experiências e que, a partir da própria vida, será possível a tomada de consciência crítica sobre suas realidades. Freire (1996) sugere que o educador deva respeitar e valorizar os saberes dos educandos e também problematizar com eles a importância de determinados

conteúdos para a aplicação cotidiana, mediando a conscientização que, de acordo com Mânfió (1999), é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade do tempo e espaço de cada um.

Sobre a conscientização a partir das realidades, Giroux (1997, p. 153) ressalta que

Primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. Isto significa fazer das experiências públicas e privadas objeto de debate e confirmação; significa legitimar tais experiências a fim de dar àqueles que vivem e nelas se deslocam um sentido de afirmação, e fornecer as condições para que estudantes e outros mostrem uma voz e presença ativas.

É dada grande relevância, nos trabalhos de Freire, à defesa de uma escola que estimule e possibilite aos estudantes pensar e tomarem consciência de que pensam, de que sabem, e de que são capazes de buscar diferentes caminhos e possibilidades para a construção deste conhecimento. Freire nos diz que é preciso sair da superficialidade, quando nos processos educativos trata-se da compreensão da realidade (FREIRE, 2002). Diante disso, é fundamental que nas Escolas do Campo tenha-se um currículo que vá além de possibilitar aos estudantes o acesso à informação e ao conhecimento científico, mas que este seja democrático e valorize os diversos saberes cotidianos. Assim como nos diz Abensur (2012, p. 293):

Torna-se preciso, então, considerar que a construção do currículo não pode esquecer a situação concreta e existencial dos educandos. A vida, o cotidiano, com seus problemas, suas possibilidades, seus limites e seus desafios; a cultura e a tradição, os valores e os princípios necessitam estar presentes no currículo da escola, deixando explícitos os seus caracteres político, histórico e cultural.

A proposta curricular evidenciada na obra de Freire corresponde a um currículo não padronizado, rígido, imutável, mas sim, flexível, aberto, produzido a partir da escolha de temas de relevância social para os estudantes, ou seja, temas que lhes possibilitem pensar criticamente sobre suas realidades. Além disso, a escolha curricular deve acontecer com a participação coletiva dos atores envolvidos nos processos educativos, dando voz e vez a estes, indo de encontro às práticas convencionais que excluem os saberes do cotidiano. Freire diz que isso “significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos”. (2006, p.111)

A proposta de uma educação conscientizadora está baseada na valorização dos diferentes saberes, visões de mundo e experiências presentes nos estudantes,

educadores, bem como nos demais atores sociais envolvidos no cotidiano escolar. Isso possibilita, ao invés da alienação, que os estudantes, por meio de análise e reflexão sobre os diferentes desafios e possibilidades presentes na realidade, possam desenvolver uma leitura crítica sobre a mesma. A questão levantada aqui não implica a desvalorização do conteúdo, mesmo porque, como ressalta Freire (2006, p.110), “[...] não há, nunca houve, nem pode haver educação sem conteúdo [...]”. No entanto, se busca problematizar a gênese dos conteúdos, entendendo-se que devem surgir da realidade.

Deve-se destacar aqui a relevância dada ao diálogo nesse processo de produção curricular e valorização dos diferentes saberes, pois se permite a exteriorização das concepções que se tem sobre um determinado tema, criando espaços para dar voz e vez aos estudantes, principalmente. De acordo com Freire (2007a, p.87), o papel do educador “[...] não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

Giroux e Simon (2013, p. 121) contribuem com as reflexões sobre a essencialidade do diálogo, ao dizerem que “uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem”.

A partir do diálogo, as problematizações surgidas propiciam vasto e rico campo de possibilidades da ação pedagógica do educador, uma vez que estará em suas mãos o papel de articular os saberes expressos naquele contexto, em vista de que os estudantes olhem para uma determinada situação problema, conseguindo associar também as possibilidades de ação sobre esta realidade. Como nos diz Freire (1979, p.30), o estudante “[...] quando compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Em consonância com essa reflexão, Giroux (1997, p. 154) apresenta que

Tudo isso sugere tomar com seriedade o capital cultural dos oprimidos, desenvolvendo-se instrumentos críticos e analíticos para questioná-lo, e mantendo-se o contato com as definições dominantes de conhecimento, a fim de que possamos analisá-las em função de sua utilidade e modos nos quais elas contêm a lógica da dominação.

É fundamental que o currículo tenha sua gênese na realidade, nas relações estabelecidas entre o homem e o mundo, com suas contradições e potencialidades, a partir das experiências vivenciadas, sem considerar, todavia, permanecer nesse estágio de conhecimento, mas, ao contrário, proporcionar aos estudantes perceberem de onde se deve partir, qual caminho será trilhado e qual horizonte se buscará. Isso resultará da multiplicidade de relações que circundam o cotidiano escolar.

O movimento de problematização da realidade – que é potencial para a produção e reelaboração de saberes – exige do educador que tenha conhecimento sobre uma gama de contextos. Daí a importância de que seja levado em consideração o perfil profissional e a identidade do educador para atuar nas Escolas do Campo. É preciso que esses educadores, além de conhecedores das questões que envolvem a vida da escola, também compartilhem de ideias e visões de mundo que venham a contribuir para o processo de conscientização dos estudantes, colaborando para que sejam criadas as reais possibilidades para a transformação.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que o diálogo é fundamental para que ocorra a fluidez entre os saberes experienciados e o saber científico, entendendo-se que dialogar é respeitar, é exercitar, entender e fazer-se entendido, é perceber que as diferentes experiências, as quais são individuais, exercem movimentos de convergências ou divergências, e que ambas as movimentações são riquíssimas para os processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, Abensur (2012, p.296) contribui com nossa reflexão ao dizer que

A busca do diálogo não é fácil. Exige o desenvolvimento do ato de escutar, muitas vezes mais do que o ato de falar. Requer a tolerância de conviver com opiniões contrárias, com o conflito e a necessidade de mostrar e conquistar o seu lugar num ambiente de diversidades. O desafio está não em estabelecer a relação entre comunidade-escola, mas em estabelecer o diálogo entre o saber de “experiência feito” e o saber escolar, científico.

Ao refletirmos sobre as questões pertinentes à relação currículo e realidade, percebemos a necessidade de lutar pela construção de um currículo democrático, que vá ao encontro das construções curriculares burocráticas que existem, as quais são feitas por um pequeno grupo de especialistas, distante das múltiplas realidades dos contextos escolares. A esse respeito, nos diz Abensur (2012, p.301):

A intenção não é desprestigiar especialistas e enaltecer a comunidade, mas fazer com que todos que participam da escola e que fazem e refazem sua história participem do processo de reformulação do currículo com o qual irão trabalhar, valorizando não só o conhecimento científico, mas também o conhecimento de experiência feito.

Em conformidade com essas palavras, Freire (2001, p.24) nos diz que “a reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático”.

2.3 EDUCADORES DO CAMPO COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES

Entre os diversos autores que tratam dos estudos curriculares, sem dúvida, Henry Giroux merece destaque, por ser um dos mais emblemáticos no desenvolvimento das teorias críticas do currículo. Sua crítica¹³ está direcionada às “perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo então dominantes” (SILVA, 2015, p. 51). Giroux, ao problematizar sobre o extremo caráter técnico que era dado ao currículo pela cultura dominante, dá destaque a como eram deixadas de lado as questões históricas, éticas e políticas das ações humanas e sociais, as quais são fundamentais para a superação das desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2015).

Giroux desenvolve sua teoria enfatizando o conceito de “pedagogia da possibilidade”, frente às teorizações de Althusser, Bordieu, Passeron, Bowles e Gintis, as quais ele considerava um tanto quanto pessimistas e imobilistas. Em suas críticas a esses autores, argumenta que, “do ponto de vista da teoria tradicional crítica, os tradicionalistas omitem importantes questões referentes às relações entre conhecimento, poder e dominação” (GIROUX, 1997, p.26).

É nesse contexto que o autor aponta que há, na escola e no currículo, possibilidades de mediações frente às determinações de poder e controle. Segundo Silva (2015, p.53), para Giroux, “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”. Contribuindo com essa discussão, Arroyo (2013) afirma que a sala de aula é um espaço em disputa, pois,

¹³ Silva (2015) atribui esta crítica ao que ele classifica como uma primeira fase de Giroux, pois considera que este foi dando novos contornos a suas teorizações. Segundo o autor, Giroux foi se aproximando mais das questões da cultura popular, embora não tenha perdido o vínculo com as problemáticas pedagógicas e curriculares.

ao mesmo tempo em que as políticas curriculares buscam o controle dos processos de ensino e aprendizagem, por meio de avaliações gerais, esta pode ser um espaço de resistência, de criação e recriação, enfim, um espaço de criatividade.

Nas primeiras obras de Giroux, é apontado como o caráter de resistência, presente nas relações envolvendo professores e estudantes, é fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, que se apresente como política e lute contra os determinismos dominantes. Nessa fase, o autor se baseia em dois conceitos, inspirados nas obras de Freire, que são: '*emancipação e libertação*'. E são essas concepções que o fazem conceber o currículo como uma ação social politizada. Silva (2015, p.54), ao tratar sobre Freire, salienta que

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder de controle.

Dessa forma, o currículo, o qual é mergulhado na construção de valores e significados socioculturais, pois não cabe a ele apenas a transmissão de conteúdos, é visto a partir da noção de *política cultural*. Tais valores e significados socioculturais estão, por sua vez, ligados às relações de dominação, poder, desigualdade e injustiças sociais, e não somente a significados situados ao nível da consciência individual ou coletiva, pois, na verdade, estão permeados de disputas, de imposições e de resistências.

Destacam-se, devemos frisar, na obra de Giroux, os conceitos de "*esfera pública*", utilizando-se das postulações de Habermas, o conceito de "*voz*", e por fim, o de "*intelectual transformador*", a partir das considerações feitas por Gramsci sobre o intelectual orgânico, conceito acerca do qual será dada maior atenção posteriormente, por ser fundamental enquanto luz teórica no caminhar da pesquisa.

Para Giroux, tanto o currículo, como a escola, precisam possibilitar aos estudantes desenvolver as habilidades de participação, discutindo, propondo, questionando o senso comum, fazendo, portanto, da escola uma "*esfera pública democrática*", considerando-a como fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Complementando tais considerações, Giroux (1997, p. 28) argumenta que

Com uma linguagem política, as escolas são então defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias

para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática.

Nesse contexto, as escolas são vistas como locais nos quais os estudantes têm a possibilidade de produzir conhecimentos e desenvolver habilidades fundamentais para a vivência de uma democracia autêntica. Ao invés de as escolas serem consideradas apenas extensões dos locais de trabalho, e que de forma passiva reproduzem a lógica do sistema dominante, estas passam a ser caracterizadas como espaços de reconhecimento do diálogo significativo e de atividade humana (Giroux, 1997).

Ressalte-se que o currículo pode ser a expressão das contradições e tensionamentos presentes na problemática das lutas por identidades dos diversos coletivos sociais. “Nesse contexto de cultura política da memória, podemos entender os currículos como territórios de disputa política para se tornarem não mais negadores, mas esferas públicas da memória real [...]” (ARROYO, 2013, p.296).

Ademais, se faz necessário que ressaltemos, os professores desenvolvem papel fundamental no processo de emancipação e libertação, ao atuarem de forma crítica diante das imposições tecnocráticas que lhes são impingidas, criando possibilidades de resistências nas salas de aula, assim como em todo o ambiente escolar. Cabe aos educadores posicionarem-se diante das pressões dominantes, mas não apenas enquanto contestação e indignação, mas, sobretudo, enquanto possibilidade de mudança, de intervenção, de tomada de novos rumos. Para Giroux (1997, p.29), os professores, em sua prática pedagógica com os estudantes, têm o papel de “[...] educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla”.

No que concerne ao conceito de voz, Giroux discute sobre a essencialidade de se dá-la aos estudantes, os quais têm seus anseios, sonhos e perspectivas suprimidos nos processos curriculares formais. O autor propõe que “[...] os Intelectuais Transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem” (1997, p.163). Esse conceito aproxima-se das discussões de Arroyo (2013, p 60.), quando este nos diz que “é urgente reconhecer as autorias positivas de milhões de crianças e adolescentes, de

jovens e adultos populares que roubam seus tempos de trabalho e de sobrevivência para irem à escola”. O autor ainda argumenta que está nos educadores a esperança de ir-se “tentando incorporar na preparação das aulas e em projetos de trabalho o direito dos adolescentes e jovens de conhecer com profundidade essas tensas relações entre as promessas de progresso e a realidade de sobrevivência que vivem” (2013, p.244).

Ainda sobre o papel do Intelectual Transformador nesse processo de valorização das vozes dos estudantes, Giroux e Simon (2013, p.121) dizem que “os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante”. É preciso que os educadores vejam “as escolas como esferas culturais e políticas ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz” (GIROUX, MCLAREN, 2013, p.141).

Giroux (1988, 1997) nos traz grande contribuição, ao considerar os professores como intelectuais, inferindo que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. “[...] Qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência (GIROUX, 1988, p.21)”. O autor traz reflexões sobre a importância de os educadores se responsabilizarem sobre o quê, como, e para que ensinam, ou seja, para ele, o trabalho docente está ligado a uma determinada visão de mundo, que pode estar em conformidade com as propostas dominantes, que visam à utilização da educação escolar como preparação de sujeitos que a elas se adequem, ou pode ser algo de revolucionário.

Quanto aos Intelectuais Transformadores, quando nos são apresentados, evidencia-se que “intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário” (GIROUX, 1997, p.29).

A obra de Giroux nos alerta, ainda, para a necessidade de se aproximar a atuação do educador das realidades dos estudantes, pois “há também uma crescente tendência política e ideológica [...] para afastar os professores e alunos de seu

contexto e de suas experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas que tornarão o processo escolar mais instrumental” (1988, p.22).

Ademais, os Educadores do Campo, ao conceberem a escola como um espaço que vai muito além de repassar conteúdos e um determinado grupo de valores, a potencializam como elemento transformador, considerando-a como um espaço de resistência e de introdução de formas particulares de vida social (GIROUX, 1997). Nesse contexto, o educador assume sua função social enquanto intelectual, vendo “[...] a escola como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (GIROUX, 1997, p.162).

Destaque-se que há uma grande força opressora exercida sobre os educadores pelos programas curriculares, que lhes atribuem o papel de gerenciadores de programas pré-estabelecidos de conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos, os quais terão os seus resultados de efetivação medidos através de avaliações padrão. Essa estratégia visa à manutenção e controle dos processos educativos.

Ressaltamos que reside na problemática acima mencionada a oportunidade de os educadores serem ousados e tornarem efetivamente o currículo um espaço de resistências frente às imposições ideológicas ocultadas nas relações curriculares. Cabe aos educadores mediar os diferentes e ricos saberes presentes nas salas de aula, quando se considera que ali há um coletivo social com vastas experiências, vivências e visões de mundo. Os educadores “[...] devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder” (GIROUX, 1997, p.29). Em suma, eles necessitam ser capazes de moldar e adaptar as condições que lhes são impostas pelo cotidiano nas escolas.

Nesse contexto, Giroux nos apresenta um importante questionamento: “como podemos tornar a escolarização significativa de forma a torná-la crítica, e como podemos torná-la crítica de forma a torná-la emancipadora?” (GIROUX, 1997, p.34).

Como respostas possíveis, temos que os educadores, na condição de Intelectuais Transformadores, precisam contribuir com os estudantes em sua formação crítica,

proporcionando uma ação transformadora, preparando-os para lutarem contra as diferentes formas de opressão, posicionando-se a favor da democracia, dentro e fora da escola, bem como nos espaços em que manifestem um caráter de oposição frente ao sistema dominante (GIROUX, 1997). Além disso, é preciso que superem a noção de que métodos e técnicas educativas iguais funcionarão para todos os estudantes, desconsiderando assim que cada um tem o seu ritmo, tempo, condições e experiências bem diversificadas. Giroux (1997, p. 161) fez esse alerta ao dizer que “a noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa”.

Diante disso, é preciso uma nova postura dos educadores, dentro da perspectiva de atuarem como intelectuais, sendo necessária uma nova postura profissional, que configure uma nova identidade de educador. Arroyo (2013, p.24) afirma que

Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. Se nosso foco é a disciplina, o que ensinamos e como este será o referente de nossa identidade. Mas se os alunos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores (as).

Dentro desta discussão, salientamos a importância da participação dos educadores em todas as etapas de produção curricular – planejamento, organização, implementação, execução e avaliação – como fundamental para a superação das atuais organizações curriculares, as quais, em sua maioria, não consideram os saberes dos educadores. Dessa forma, evidencia Giroux:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Assim, os educadores estarão comprometidos com a formação de cidadãos ativos e críticos, principalmente quando evidenciarem que, embora uma determinada situação da realidade pareça não favorável, há a possibilidade da criação de soluções, ou seja, se faz necessária, nos discursos dos educadores, a união entre a linguagem da possibilidade e a linguagem da crítica, levando os estudantes a reconhecerem que podem promover mudanças (GIROUX, 1997).

No entanto, de forma geral, nas escolas, o agir do professor está enraizado em suposições e visões de mundo, o que nos leva a dizer que a prática do professor está cheia de intenções. Nesse contexto, existem diversos mecanismos que inibem tal intencionalidade dos educadores. Por exemplo, a construção do livro didático e a estruturação curricular sem a participação do professor, que impede a possibilidade de os educadores sugerirem o que deve ser ensinado, ao mesmo tempo em que impossibilita que o interesse dos estudantes também seja respeitado. Dessa forma, os professores passam a ser técnicos executores e obedientes dos programas curriculares. Afinal, deve-se indagar quem cria os currículos e programas já pensou nas questões de como e por que ensinar? Diante disso, Giroux (1997, p.36) afirma que “a linguagem da eficiência e do controle promove mais obediência do que a análise crítica”.

Ademais, no processo de produção curricular, muitas questões ficam na obscuridade, pois os programas levam os professores a se preocuparem, a partir dos conteúdos que ali foram determinados, apenas com questões técnicas, além de que impossibilitam os estudantes a analisarem criticamente a intencionalidade por trás dos conteúdos.

A visão curricular tradicional, evidenciamos, sempre trata daquilo que é visível, que pode ser medido, quantificado. Há uma séria problemática nessa questão que “[...] se refere não apenas ao que é incluído em uma visão de mundo, mas também ao que é omitido e silenciado. Aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito” (GIROUX, 1997, p.36).

Além disso, nos programas curriculares tradicionais os currículos consideram o conhecimento como absoluto e externo aos indivíduos, trazendo um caráter apenas técnico à educação, não considerando a função política de um currículo. O conhecimento é tratado como algo a ser aprendido, apreendido e dominado (GIROUX, 1997). A prática docente cuida em preparar estudantes que dominem esses conhecimentos, e não lhes possibilita questionar, duvidar, refutar, enfim, tomar atitudes características do processo natural de conhecer, em que a relação entre conhecedor e conhecido se dá por afirmações e negações. Assim, “uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecido torna-se a acumulação e categorização” (GIROUX, 1997, p.45)

Os currículos tradicionais, por serem espaços de reprodução da cultura social mais ampla, a dominante, não dão abertura para construções coletivas de conhecimento em sala de aulas, isto é, “[...] existe pouco espaço para que os estudantes gerem seus próprios significados, atuem sobre suas próprias vivências, ou desenvolvam uma atenção ao pensamento crítico” (GIROUX, 1997, p.48).

Ademais, Arroyo (2013) questiona como os currículos deixam de fora as experiências curriculares que vão sendo construídas pelos educadores a partir de suas experiências pedagógicas. No cotidiano escolar, os educadores vão propondo e praticando currículo, no entanto, ainda não há espaço para que estes socializem e insiram essas práticas nas políticas curriculares.

Ressalte-se que, na busca por uma pedagogia crítica, fundante para a prática cotidiana do Intelectual Transformador “[...] a realidade nunca deveria ser tomada como dada, mas que, em vez disso, deve ser questionada e analisada. [...] o conhecimento deve ser problematizado e situado em relacionamentos sociais escolares que permitam o debate e a comunicação” (GIROUX, 1997, p.51).

No entanto, não basta querer mudar apenas os conteúdos e metodologias, buscando desenvolver nos estudantes potencial crítico e participação no processo democrático, pois isso não causaria efeito. É preciso entender que as escolas são espaços de socialização e que

Uma vez reconhecida a relação entre a escolarização e a sociedade mais ampla, questões acerca da natureza e significado da experiência da escolarização podem ser vistas a partir de uma perspectiva teórica capaz de elucidar o relacionamento muitas vezes ignorado entre conhecimento escolar e controle social (GIROUX, 1997, p.56)

Tudo que acontece nas relações e práticas docentes está, portanto, envolto de ideologia, conceito que Giroux (1997, p.36) formula como:

[...] um constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimentos, práticas sociais e experiências culturais. Neste caso, a ideologia é um conjunto de doutrinas, bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido a suas próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram.

Dessa forma, o professor age regido por sua ideologia, utilizando-se do senso comum em suas práticas nas salas de aula. Destaque-se, de acordo com Arroyo, que (2013, p.24), “o lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós vamos aprendendo e vamos conformando nossas identidades docentes na própria

docência, no cotidiano das salas de aula [...]”. É preciso que os educadores avaliem criticamente como o seu fazer pedagógico está carregado de questões mais amplas da sociedade, e como as forças de dominação, ao atuarem sobre o senso comum, interferem nessa prática.

Ademais, Giroux (1997, p.41), ao fundamentar a relevância da pedagogia crítica, problematiza que é preciso “[...] ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa”.

Dentro desse contexto, o Educador do Campo precisa lutar para tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, buscando a superação das forças opressoras que atuam sobre os currículos escolares, negando os saberes da cultura popular, considerando-os como ilegítimos. Sobre essa problemática Giroux e Simon (2013, p.111) nos dizem que

O discurso dominante, em resumo, deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural, assim como também menospreza a cultura popular. Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem. Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Dessa forma, cabe aos professores levar os estudantes a refletirem criticamente sobre as imposições da cultura hegemônica expressa no ambiente escolar. Os estudantes precisam tomar ciência de que existem tensionamentos entre movimentos pró e contra hegemônicos, e que estes implicam diretamente os processos de escolarização.

O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1997, p.39).

Nesse sentido, segundo Giroux e Simon (2013, p. 133), “a pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular oficial”. Portanto, é fundamental que os professores tenham

[...] maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares; eles precisam ter mais controle sobre como estes materiais poderiam ser ensinados e avaliados, e como alianças em torno de questões curriculares

poderiam ser estabelecidas com membros da comunidade mais ampla (GIROUX, 1997, p.40-41).

Dessa forma, infere-se que o Currículo da Educação do Campo pode ser visto como estratégia política de fortalecimento da cultura camponesa, na qual ocorra a tomada de consciência pelos camponeses de suas produções locais e históricas como condição necessária à manutenção da vida. Isso é potencializado quando se concebem os Educadores do Campo como Intelectuais Transformadores, os quais, ao terem como eixo norteador da produção curricular a realidade dos sujeitos, relacionando os saberes prévios destes com o saber científico, possibilitam a formação de jovens protagonistas, preocupados com as contradições e situações problemas que os cercam. Essa ideia corrobora Giroux, quando ele argumenta que o fato de os

[...] estudantes se conscientizarem de seu próprio sistema de referência assume um significado adicional quando este sistema de referência é informado por um modo de raciocínio que os auxilia a relacionar o pessoal e o social; em outras palavras, uma epistemologia que os ajude a reconhecer a natureza social, e, portanto, política do pensar e do agir (1997, p.87).

2.4 OS EDUCADORES DO CAMPO EM MEIO ÀS DISPUTAS CURRICULARES

É na sala de aula que tanto educadores como educandos vivenciam novas experiências, trocam aprendizados, reelaboram saberes, mas também se frustram, se entristecem. É nesse balanço entre experiências positivas e negativas que a sala de aula se torna espaço fecundo à formação tanto de estudantes como de educadores. Arroyo (2013, p. 10) diz que “a sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência”.

Arroyo (2013) aborda ainda que a sala de aula é o espaço onde é possível a concretização do educador, e que é no campo do currículo que há espaço para as lutas e resistências, assim como reflete Giroux (1997, p. 28) ao dizer que “[.] as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação”.

Sobre a problemática da dominação, Giroux (1997, p. 146), ao analisar a obra Freireana, diz que “[...] a lógica da dominação representa uma combinação de práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca têm

sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sendo disputadas dentro de relações assimétricas de poder”.

Retomando a discussão da Educação como união entre a crítica e a possibilidade, com base nas contribuições de Freire, Giroux (1997, p. 147) define que

[...] ela representa a necessidade de um comprometimento apaixonado por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão, mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida”.

Nas análises sobre as implicações diretas entre a prática docente, o currículo e as relações escola/sociedade, deve-se evidenciar que, tanto educadores, quanto educandos são frutos de tensões sociais, econômicas, culturais, profissionais, enfim. Ademais, se verá que o currículo é “o espaço central mais estruturante da função da escola”. (ARROYO, 2013, p. 13).

Ao considerar o currículo como central nas relações que acontecem nas escolas, vê-se o porquê de ele estar em disputa, em meio a interesses diferenciados e distintos, calcados principalmente em questões político/ideológicas do sistema econômico. Essa rivalidade se dá por diversos fatores, dentre os quais podemos destacar o que trata da relação poder/conhecimento, pois esse campo vive em constante tensão, ocorrendo grandes investimentos em recursos humanos, econômicos e intelectuais na busca por inovações nas diversas áreas do conhecimento.

Deve-se ressaltar também que “a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação” (ARROYO, 2013, p.14). Historicamente, sempre foi negada e/ou reduzida a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, do campo, das periferias, sendo que a eles sempre foi negligenciada a incorporação de seus saberes socialmente produzidos, além de ter sido dificultado o acesso ao conhecimento, deixando-os à margem deste processo (ARROYO, 2013).

Outro elemento a ser considerado nas discussões sobre os tensionamentos que perpassam currículo/conhecimento/poder é a relação direta entre currículo, trabalho docente e condição docente, a qual é envolta de diretrizes e normas curriculares. Arroyo (2013, p. 16) diz que

É fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procura de explicações e de sentidos a tantas vivências e indagações desestruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social, política e cultural.

Cabe ainda evidenciar como as grades curriculares são mecanismos de controle sobre o campo do conhecimento, quando estas incluem determinados conteúdos, excluindo automaticamente outros, agindo duplamente tanto por não permitir a inserção de novos conhecimentos, como por defender como intocáveis os que foram pré-determinados.

De acordo com Arroyo (2013, p. 17), “as grades curriculares têm cumprido esta dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum”. Os currículos escolares mantêm-se resistentes “à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento” (ARROYO, 2013, p.37).

Há uma luta pela autonomia profissional que se choca com a rigidez curricular, uma clara tensão, pois, de um lado, os educadores buscam autonomia, criatividade, liberdade; do outro, as diretrizes da educação propõem avaliações de educadores e educandos por níveis, etapas, por desempenho. Arroyo (2013, p. 35) reflete que

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado.

É preciso deixar claro que “em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2013, p.38). Dessa forma, é urgente que os educadores vejam os estudantes como potenciais produtores de conhecimentos que, quando estimulados, problematizados, provocados, lançam essas potencialidades pelos ares da produção do conhecimento. Nesse sentido, afirma Arroyo:

Muitos profissionais desses educandos aí encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar ousadas criativas no próprio campo da docência e do currículo, para inventar outros conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes de seu viver (ARROYO, 2013, p.39).

Um educador comprometido com a transformação da realidade de seus estudantes tem a possibilidade de resistir às imposições curriculares que lhe são feitas, guiando-se pela sensibilidade em ponderar que é a vida de seus estudantes, e a sua própria, que deve ser a fonte motivadora para criar, inventar, inovar, deixar que as energias ali presentes fluam rumo ao aprendizado. “Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado” (ARROYO, 2013, p.51-52).

Nesse aspecto do acúmulo dos saberes de educadores e estudantes, argumenta Arroyo:

De fato é uma pergunta desafiante: Por que entre tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho nem entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e as disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes (ARROYO, 2013, p. 72).

É preciso, pois, que educadores e estudantes tenham vozes nos currículos (GIROUX, 1988), superando a exposição negativa que é dada a estes principalmente nas questões que envolvem os processos avaliativos. Nessas avaliações, tratam-nos como se só viessem à tona diante de resultados negativos, impondo-lhes a culpa pelo fracasso escolar.

Nos resultados das avaliações importa quem não fala, quem não acerta e quem falou mal, não ensinou. Os sujeitos importam parra condená-los. Essas ausências-presenças dos autores da ação educativa mostram que os professores reais, com suas trajetórias humanas, seu gênero, classe, raça, pertencimento, identidades e culturas ficam de fora (ARROYO, 2013, p. 54).

Sobre a situação que envolve os educadores e estudantes nos processos de avaliações externas, tão presentes e maçantes nos cotidianos escolares, Arroyo critica como o “[...] caráter centralizador das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho” (2013, p.35). Contribui também refletindo que

[...] os desenhos curriculares, o material e as didáticas que os reforçam e, sobretudo, os desempenhos avaliados e esperados de ensino-aprendizagem privilegiam apenas o real pensado, conceitualizado e não reconhecem como legítimos os projetos que partem do real vivenciado e nem buscam uma compreensão sistematizada das experiências. Nem

sequer de sua compreensão nos saberes das diversas disciplinas curriculares (2013, p.126).

Nesse contexto, “em vez de prepararem os estudantes para ingressar na sociedade com as habilidades que lhes permitam refletir criticamente e intervir no mundo a fim de mudá-lo, as escolas são forças que, de modo geral, socializam os estudantes para conformarem-se ao *status quo*” (Giroux, 1997, p.66).

Faz-se necessário lutar contra os processos escolares que visam apenas resultados numéricos em avaliações, e estabelecer que o conhecimento deve ser libertador, possibilitando que os estudantes possam interpretar o mundo criticamente e que tenham condições de mudá-lo, caso seja necessário. Giroux (1997, p. 31) aborda que,

Para os Intelectuais Transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimentos, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas.

Dessa forma, passa por fortes tensionamentos a questão que trata do reconhecimento das experiências sociais como fonte de produção de conhecimento, como frisa Arroyo (2013, p.117):

Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, [...] não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional.

Portanto, o Educador do Campo, enquanto Intelectual Transformador, precisa desenvolver, em sua prática pedagógica cotidiana, ações de emancipação dos sujeitos, fortalecendo a ideia de que as transformações são possíveis, uma vez que, a partir da conscientização, e conseqüente olhar crítico para a realidade, os estudantes criam as condições e materialidade necessárias à intervenção nessa realidade. Para isso, é importante ressaltar a essencialidade em dar voz e vez aos educadores e estudantes nos processos curriculares, evidenciando como as experiências sociais são fundamentais para a produção de conhecimento e troca de saberes.

CAPÍTULO 3

OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA'S) DO ESPÍRITO SANTO E O CURRÍCULO

Como sabemos, há uma grande diversidade de trabalhos que abordam o surgimento, desenvolvimento e expansão da Pedagogia da Alternância, dos quais destacamos Rodrigues (2008), Moreira (2009), Caliari (2013a), Menezes (2013), Nosella (2013), Moro (2015), Telau (2015), Lirio (2016), Baldotto (2016) e Oliveira (2016). Tendo esses textos e autores como referência, retomaremos, de modo breve, alguns dos principais marcos e contextos de configuração da Pedagogia da Alternância, bem como verificaremos as disputas e conflitos que permearam as discussões sobre Educação do Campo no Estado do Espírito Santo e no município de São Mateus.

3.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

As primeiras experiências de escolas a utilizarem a Pedagogia da Alternância, as “*Masion Familiares Rurales – MFR’s*” surgem na França, em 1935, por iniciativa de quatro agricultores, Edouard Clavier, Lucien Callewaert, Paul Callewaert e Yves Peyrat e do Padre Granerau (MOREIRA, 2009; CALARI, 2013; NOSELLA, 2013), como anseio de se edificar uma escola na qual não fosse necessário o afastamento dos jovens de suas famílias, visto que a maior parte da juventude estava se deslocando para as cidades, permanecendo com suas famílias apenas os jovens indispensáveis ao trabalho familiar e/ou os que vendiam sua força de trabalho nas regiões onde viviam. Aliado a isso, havia o desejo das famílias de que os jovens tivessem condições de permanecerem nas comunidades rurais, juntamente com o interesse do Padre Granerau de ter número de fiéis na igreja, uma vez que a quantidade de pessoas estava diminuindo ante o fenômeno do êxodo rural (CALIARI, 2013b).

A proposta então consistia em alternar a formação na propriedade familiar, com caráter mais técnico, em um período de três semanas, com uma semana de formação mais teórica, sob as orientações de Granerau. Surgem então, os princípios da dinâmica da alternância, sendo que, nesse contexto, os objetivos estavam regidos pela necessidade de se ofertar um ensino mais técnico, diante das

inovações tecnológicas que chegavam ao campesinato, em um período em que a Europa passava por uma crise econômica que afetava os camponeses.

De acordo com Caliari (2013b) e Menezes (2013), no início da década de 1940, o número de MFR's aumentou consideravelmente, totalizando dezessete unidades, passando estas a integrar a "*Union Nationale des Maisons Familiales Rurales*", criada por iniciativa dos agricultores franceses, buscando garantir a preservação dos princípios da pedagogia da alternância. A partir da década de 1950, as MFR's aumentaram seu número consideravelmente na França, totalizando cerca de 120 unidades (QUEIROZ apud MENEZES, 2013). A expansão se deu também para outros países da Europa, África, América Latina e Sudeste Asiático (TELAU, 2015).

Cabe destacar a importância da Itália no processo de expansão da Pedagogia da Alternância, onde as MFR's passam a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, sendo implantadas em Soligo (Treviso) e em Ripes (Ancona) no início da década de 1960 (TELAU, 2015). De lá, essa proposta vem para o Brasil, inicialmente para o estado do Espírito Santo, por meio do padre jesuíta Humberto Pietrogrande, em um período em que ocorriam transformações significativas no campo político e econômico no país.

Aqui no estado, entre as décadas de 1930 e 1960, a economia se enfraqueceu devido à crise ligada à cafeicultura brasileira, resultando no endividamento de muitos agricultores, o que levou a um desarranjo na economia capixaba. Como consequência dessa situação, houve o aumento da emigração rural capixaba para as cidades e para outros estados (OLIVEIRA, apud TELAU, 2015).

Em 1965, o padre Humberto chega ao Brasil, mais precisamente ao município de Anchieta – ES, e se depara com as condições precarizadas em que se encontravam os descendentes italianos que tinham vindo de sua região de origem na Itália. No ano seguinte, o padre Humberto volta para a Itália e lá começa a articular parceiros, com vistas a criar formas de ajudar os imigrantes aqui do Estado. Dessa forma, no ano de 1966, foi criada a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, objetivando a parceria entre o governo italiano e o brasileiro para desenvolver ações em benefício dos imigrantes italianos no Estado do Espírito Santo. Foi a partir dessa entidade que se projetaram os moldes das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no Brasil (TELAU, 2015).

Em 1968, foi criado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com sede em Anchieta, com a tarefa de ser a Unidade Mantenedora das EFA's. Nesse período, um número elevado de famílias estava vendendo suas terras, muitas delas por causa de dívidas, e outras por acreditarem que, nas cidades, encontrariam melhores condições de vida, o que provocou um fluxo intenso de migração. Outro fator de migração é que, nas cidades, havia a demanda de mão de obra para atender ao processo de industrialização. É nesse contexto que surge a primeira Escola Família Agrícola do Brasil, em 1969, em Olivânia, no sul do estado do Espírito Santo (JESUS, 2013).

O MEPES, juntamente com a AES, passaram a ser responsáveis por uma série de visitas de intercâmbio entre Brasil e Itália, que levavam/traziam agricultores, estudantes, famílias, monitores, e outros que tivessem ligação com o MEPES e a AES, em vista de conhecer as experiências das Escolas em Alternância Italianas e Brasileiras (MENEZES, 2013).

Um aspecto importante que marca o surgimento das EFA's no Brasil, é o que diz respeito à sua matriz de influência, pois, além da fonte Italiana, herdaram-se características das experiências Francesas. De acordo com Oliveira (2016, p.41),

[...] vem da gênese francesa o modelo pedagógico com os princípios da alternância entre o meio sócio familiar, o produtivo, o centro escolar, as famílias, a vida de grupo, o internato, equipe de formadores, assim como os instrumentos de ligação entre o meio de vida sócio profissional e a escola. Já da experiência italiana [...] tiveram a seguinte influência: os objetivos da formação, a organização e o funcionamento do dia a dia da escola, a propriedade agrícola, os aspectos religiosos e a perspectiva de formação do jovem do meio rural para o desenvolvimento do mesmo.

O MEPES teve, ao longo de sua história, três fases distintas, a saber: fase de implantação, fase de consolidação e fase de expansão. A partir da década de 1970, várias outras unidades das Escolas Famílias Agrícolas da rede MEPES foram criadas, resultantes da fase de expansão, se espalhando para várias cidades do Estado. Importante ressaltar o caráter diferenciado das motivações da criação dessas escolas entre o Sul e o Norte. Tal como salienta Telau (2015), “no norte, o contexto de lutas e resistências que marcaram a disputa entre o projeto da agricultura camponesa e o avanço do agronegócio [...], no sul as ações se centraram mais em políticas compensatórias, que lutas sociais”. Dessa forma, as escolas do

Sul possuíam um caráter mais técnico, ao passo que as escolas do Norte tinham um caráter mais político e ideológico.

Atualmente, o MEPES está presente em diversos municípios do Estado, como podemos observar no Quadro 01, que apresenta a criação das EFA's em ordem cronológica:

Quadro 01 – Criação das EFA's no Espírito Santo em ordem cronológica

Escola Família Agrícola – MEPES		Ano de Fundação
01	Escola Família Agrícola de Olivânia	1969
02	Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves	1969
03	Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul	1969
04	Escola Família Agrícola de Campinho	1971
05	Escola Família Agrícola de Jaguaré	1971
06	Escola Família Agrícola do Km 41	1972
07	Escola Família Agrícola do Bley	1972
08	Escola Família Agrícola de Rio Bananal	1978
09	Escola Família Agrícola de Pinheiros	1985
10	Escola Família Agrícola de Boa Esperança	1986
11	Escola Família Agrícola de Chapadinha	1988
12	Escola Família Agrícola de Vinhático	1988
13	Escola Família Agrícola de São João do Garrafão	1990
14	Escola Família Agrícola de Marilândia	1997
15	Escola Família Turismo Pietrogrande	2005
16	Escola Família Agrícola de Castelo	2006
17	Escola Família Agrícola de Mimoso do Sul	2008
18	Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemerim	2010
19	Escola Família Agrícola de Ibitirama	2014

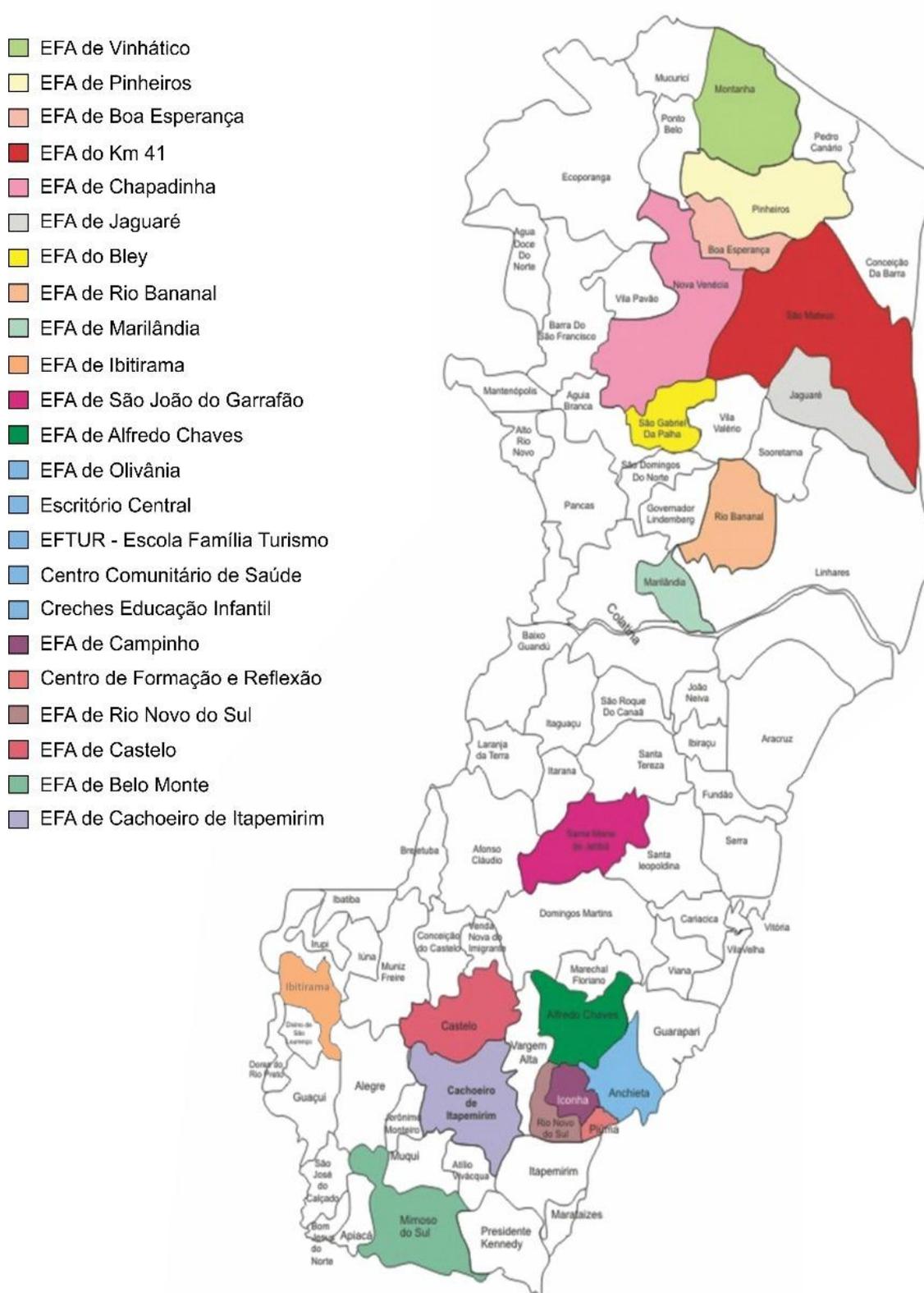
Fonte: Moro (2015, p.106)

Nota: Adaptado pelo autor.

Além das EFA's, o MEPES possui, no município de Anchieta, o Escritório Central, com a função de ser a sede administrativa do movimento, quatro creches, que atendem principalmente às crianças de famílias carentes – Centro de Educação Infantil Pingo de Gente, Centro de Educação Infantil Criança Feliz, Centro de Educação Infantil Francisco Giusti, Centro de educação Infantil Xodó das Titias – e o Centro Comunitário de Saúde/Hospital e Maternidade Anchieta (CCS/HMA) que presta serviços de saúde à comunidade em geral. No município de Piúma, em 1971, foi criado o Centro de Formação, com a finalidade de assegurar os princípios filosóficos e pedagógicos do MEPES (MEPES, 2017).

Segue o mapa ilustrativo da distribuição das Escolas Famílias Agrícolas da rede MEPES no Estado, além da localização do Escritório Central, das Creches, do CCS/HMA e do Centro de Formação e Reflexão.

Mapa 01 – Área de atuação do MEPES



Fonte: Relatório anual 2017 (MEPES, 2017).

Nota: Adaptado pelo autor.

A partir da década de 1970, ocorre rápida expansão da Pedagogia da Alternância para diversas regiões do Brasil. Atualmente, a pedagogia existe em mais de vinte Estados (UNEFAB, 2017). Nosella (2013 p.257) descreve que

No início dos nos anos 70, expandem-se para o norte do Estado e, em meados dessa década, para o Estado da Bahia. Nos anos de 1980, a expansão atinge mais cinco Estados: Minas Gerais, Maranhão e Piauí, Rondônia e Amapá. Tal expansão cria uma preocupação com os princípios filosóficos, metodológicos e políticos do modelo. Por isso, é criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). A expansão atinge o seu auge nos anos de 1990, sendo criadas novas EFA's em mais seis Estados: Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Rio de Janeiro e Sergipe.

Vale ressaltar que a criação da UNEFAB ocorreu em assembleia realizada no Centro Diocesano de São Mateus – ES (MOREIRA, 2009), com o objetivo de ser a instituição de representação e assessoria a essas escolas, defendendo os princípios da Pedagogia da Alternância, contribuindo nas reflexões pedagógicas, trabalhando para a divulgação dos trabalhos das EFA's, criando propostas de unificação da formação dos monitores, buscando parcerias. A UNEFAB é uma Organização Não Governamental que, além das EFA's, orienta as Escolas Comunitárias Rurais e outras instituições que adotam a Pedagogia da Alternância. A referida entidade está ligada à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), criada em 1975, com sede em Paris, na França, objetivando congregar as discussões sobre os CEFFA's em nível mundial.

A partir da década de 1980, tiveram início outras experiências em Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, as quais marcaram significativamente o processo de expansão dessa modalidade educativa, passando a não ser mais o MEPES seu único tutor, fazendo com que, diante dessa diversidade, surgissem novos contornos que acabaram por enriquecer a dinâmica pedagógica, interferindo diretamente nas formulações curriculares desses espaços.

Em 1984, surgiu o primeiro Assentamento da Reforma Agrária do Espírito Santo no município de Jaguaré, conhecido como Assentamento Córrego da Areia (LIRIO, 2016). Segundo Lirio (2016, p. 95), “os Assentados, diante de tantas urgências, necessitavam também de organizar um espaço para que seus filhos pudessem estudar. Foi a partir dessa e de outras lutas que surgiu a primeira Escola do MST no norte capixaba”. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) passou a enxergar na Pedagogia da Alternância elementos favoráveis e significativos à

proposta de educação, a qual, a partir de meados da década de 1980, começou a ser defendida por esse movimento, o que futuramente se desdobraria na criação do Setor de Educação do MST e da denominada *Pedagogia do Movimento*. A partir daí, muitas escolas dos assentamentos passam a utilizar os conceitos e elementos característicos da *Alternância*, adaptados aos seus contextos.

Como continuidade histórica desse processo de expansão da Pedagogia da Alternância, com outras formulações, surgem, na década de 1990, as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas mantidas pelas Secretarias Municipais de Educação. No quadro 02, segue a relação dessas novas experiências:

Quadro 02 - Novas propostas de escolas em Pedagogia da Alternância a partir de 1990

Ano	Escola	Município
1990	Escola Comunitária Rural Municipal de Giral	Jaguaré
1990	Escola Comunitária Rural Municipal de São João Bosco	Jaguaré
1992	Escola Comunitária Rural Municipal de Japira	Jaguaré
1992	Escola Família Agrícola "Normilia Cunha dos Santos"	Barra de São Francisco
1996	Escola Municipal de Ensino Fundamental Família Rural de Ecoporanga	Ecoporanga
1999	Escola Municipal Família Agrícola de Mantenópolis	Mantenópolis

Fonte: RACEFFAES (2018).

A partir desse processo de expansão e remodelação da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo, germinou a necessidade de uma melhor articulação entre as diferentes experiências, visto que o MEPES já não dava mais conta de desempenhar esse papel. A Pedagogia da Alternância já não era mais exclusividade de um único movimento, de uma única entidade, passando então a ser apropriada, defendida e implantada em diferentes municípios, adaptando-se às diferentes realidades. Nesse sentido e contexto, apresentaremos na próxima seção, como a RACEFFAES desempenhou papel fundamental na expansão e fortalecimento da P.A no Estado.

3.2 A REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO (RACEFFAES)

Para entendermos em quais contextos foram surgindo as motivações para a criação da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, precisamos revisitar alguns acontecimentos verificados a partir dos anos 1980.

Para Moreira (2009), a criação da UNEFAB, em 1982, com objetivo de garantir a unidade da Pedagogia da Alternância no Brasil, sofreu de fragilidade devido à ‘centralização’ das discussões sob a tutela de apenas duas entidades, o MEPES e a Associação das Escolas Famílias da Bahia (AECOFABA), os quais ficavam, numa forma de revezamento, na presidência da entidade. Outro aspecto considerado pelo autor é o da centralização da formação dos educadores, que ficava sob a responsabilidade do MEPES, não atendendo a especificidades de outras regiões do país, como descreveu Francisco José de Souza Rodrigues¹⁴:

O MEPES, o Centro de Formação, vamos dizer aí de, dos anos setenta, até os anos oitenta, oitenta e seis, oitenta e sete, que já foi no meu finalzinho aí, a qualidade da formação do MEPES era muito boa, vamos dizer assim era uma qualidade muito interessante, porque recebia todas, todos aqueles estados que pensavam em criar escolas em alternância, mandavam gente pra cá, e sempre eram pessoas ligadas a alguma pastoral, ou alguma entidade ligada próxima à igreja, que selecionavam pessoas lá e mandavam para o centro de formação, então, as pessoas vinham para o Centro de Formação já com alguma vivência, ou em uma pastoral, ou no Sindicato. O que vai acontecer com isso é que o povo vinha prá cá e recebia uma formação, um modelo, [...] mais a realidade que as pessoas ficavam envolvidas aqui eram bem diferentes das que elas viviam no norte e nordeste, então as pessoas iam aprendendo um modelo de educação, um modelo de pedagogia dentro desse contexto capixaba, você imagina o cara vem lá do Amapá, com aquela geografia, aquela história e aprende uma pedagogia moldada no padrão capixaba, então essa era..., mas a qualidade do ensino em si, era muito boa, porque tinham muitos professores da UFES, professores assim, muito comprometidos com a educação, era uma formação muito interessante, muito boa, cientificamente, pedagogicamente era difícil, por que as pessoas estavam distantes do seu contexto [...] então a pessoa vivenciava um processo de aprendizagem, vamos dizer assim, descontextualizado de seu mundo, de sua realidade (RODRIGUES, 2017).

No início dos anos 1990, em âmbito nacional, ganhou força a ideia de que fossem implantadas as *Regionais* nos estados, em vista do acompanhamento e assessoria das EFA's. Para isso, criou-se uma *Equipe Pedagógica Nacional (EPN)*, as *Equipes Pedagógicas Regionais (EPR)* e foi produzido o *Plano Nacional de Formação de Monitores*, o qual objetivava garantir as diretrizes que deveriam ser trabalhadas pelas Regionais (NOSELLA, 2013). Nesse processo, “emerge o tensionamento no âmbito das associações, quando os agricultores exigem maior participação e protagonismo na gestão das regionais e nas organizações locais” (NOSELLA, 2013, p.262).

¹⁴ RODRIGUES, Francisco José de Souza. Educador na Escola Família Agrícola do Km 41, atuando também na Secretaria de Educação de São Mateus – ES, no setor responsável pela formação dos educadores e famílias das Escolas do Campo. Faz parte da Equipe Pedagógica da RACEFFAES. Integrante do Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo. Entrevista concedida à Valdinei de Almeida, São Mateus, 20 de out. 2017.

Em 1996, aconteceu, em Riacho de Santana, uma Assembleia Geral da UNEFAB, que aprovou o Plano Nacional de Formação de Monitores, apontando que este deveria acontecer de forma regionalizada (MOREIRA, 2009). Foi a partir daí que ganhou força a discussão acerca da necessidade de se criarem organizações, em nível regional, para atender as demandas das escolas em alternâncias ligadas à UNEFAB. Outro aspecto a ser citado é a instalação da sede da UNEFAB em Brasília, em 2002, visando maior proximidade e representatividade com o Governo Federal. Isso estava dentro da lógica de que as associações das escolas tratariam as questões locais/municipais, as Regionais cuidariam das questões em nível de Estado e a UNEFAB seria responsável pelas discussões e lutas em nível nacional, articulando-se com o poder público federal (MOREIRA, 2009).

Começaram a ocorrer, nesse contexto, certos tensionamentos devido a esta forma de gestão da UNEFAB, que contrariava alguns dos princípios filosóficos da Pedagogia da Alternância, sendo um dos principais a gestão dos agricultores. Dessa forma, ocorreu, em Teófilo Otoni – MG, em 1998, uma assembleia geral, que fez quatro importantes encaminhamentos:

- a) Mudança na configuração administrativa, que se baseava na Junta Diretora do MEPES, garantindo maior participação; b) sua gerência seria exercida por um agricultor; c) mudança de mandato de dois para quatro anos, para se ter maior tempo de concretizar um projeto; d) constituição da Secretaria Executiva da UNEFAB, pois, até então, confundia-se muito o papel político e executivo da UNEFAB. (MOREIRA, 2009, p.305).

Também em meados da década de 1990, começou a surgir um movimento de insatisfação em relação à política de formação de monitores das EFA's do MEPES, principalmente por parte das escolas do Norte, as quais questionavam as políticas que a direção da entidade, influenciada por alguns professores da UFES, queria adotar em relação ao currículo, o que gerou desmotivação dos educadores, os quais alegavam que a proposta curricular fugia dos princípios filosóficos e desvalorizava os instrumentos da Pedagogia da Alternância. Os encontros de formação oferecidos pelo Centro de Formação e Reflexão¹⁵ do MEPES, nesse período, visavam a reelaboração do currículo, como descreve Rodrigues:

Vai ter um período aí, nos anos noventa, que o MEPES vai começar a discutir sobre a escolarização, que é transformar as escolas supletivas em seriadas, aí vai receber influência da UFES, muito forte, já com outros

¹⁵ O MEPES, nas décadas de 1970 a 1990, detinha o monopólio das formações em alternância no Brasil.

professores, não aqueles professores históricos da UFES, [...] aí é onde vai ter o grande, o grande, grande conflito interno, o conflito interno ele vai se dar em dois campos, no campo da formação e no campo da política. Na formação, é que o grupo do Centro de Formação então que vai assumir o comando ali, eles ligados a determinados professores da UFES, vão trazer pra dentro do MEPES, para as Escolas Famílias, essa influência da escolarização muito forte, **e o pessoal aqui do norte começou a questionar esse tipo de formação, esse tipo de direcionamento, inclusive, o debate principalmente era a questão do currículo**, era um currículo muito mais numa perspectiva escolar, né, de escolarização, inclusive nossa preocupação era que as Escolas Famílias se tornassem uma escola comum, com currículo comum, era muito forte esse debate interno, o pessoal da UFES questionava muito, e chegou um momento desse debate, de se parar com os Planos de estudo, para dar um peso nos conteúdos, [...] a ponto de questionar alguns instrumentos pedagógicos da alternância, chegando a dizer assim, que gastava muito tempo, né, esses tipos de coisa, [...] aí ele vai criar corpo esse conflito interno, porque o pessoal da UFES vai assegurar essa tese, do conteúdo, [...] aí que vai ter um problema aí agora, aí vai tensionar a questão interna, **é aí que os educadores do Norte começam a não quererem mais ir para a formação** (RODRIGUES, 2017, grifo nosso).

Outro questionamento que começou a ser feito pelos monitores das EFA's do Norte ao MEPES foi sobre a necessidade de se dar voz e vez aos agricultores nos processos de gestão. No entanto, a estrutura administrativa do MEPES, segundo Moreira (2009), se caracterizava por ser centralizada, ficando todo o poder na mão do Presidente da entidade, contrariando os apontamentos, que vinham tanto da AIMFR quanto da UNEFAB, de uma gestão descentralizada, participativa e que envolvesse os agricultores. Em meio a esses conflitos, foi criada a Associação dos Monitores das Escolas Famílias (AMEFAM), que englobava todas as escolas, com o anseio de ser uma organização de caráter mais político, a qual, no entanto, se tornou significativamente mais apropriada pelas escolas do Norte. Esse período é bem descrito por Rodrigues (2017), ao dizer que

A AMEFAN, ela é criada para dar um suporte, para manter a unidade política e pedagógica. A AMEFAN surge dentro desse conflito aí. É a AMEFAN que vai assumir, um pouco dessa, dessa organização pedagógica, [...] a AMEFAN é criada pra dar conta desse embate, que historicamente estava ocorrendo dentro do MEPES. O padre Humberto era o presidente [...] aí tinha a Junta Diretora, o padre Humberto era presidente do MEPES e da Junta Diretora, para auxiliar o presidente, criou-se o cargo de secretário executivo e secretário geral, vão ter essas duas forças políticas, que na época era o Sigmundo e o Valentim. E aí o Sigmundo e o Valentim que vão ser os dois camaradas que vão fazer a perseguição no norte do Estado. Vão fazer demissão, [...] vai, vai fechar a escola de Boa Esperança para ninguém entrar, então eles vão, eles vão tensionar muito os grupos, eles assumem esse papel de perseguição no Norte do Estado, a serviço do padre Humberto. Porque quando nós estávamos discutindo essa questão pedagógica, aí vamos nos envolver também na questão política, e aí vem esse debate [...] com a questão do fortalecimento institucional, que, que quer dizer isso? Fortalecimento das associações (RODRIGUES, 2017).

No ano de 2001, foi realizada, em Vitória, uma Assembleia Geral dos agricultores, envolvendo diferentes experiências de Escolas em Alternância, as Escolas Família Agrícolas do MEPES, EFA's ligadas ao poder público e as Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré. Essa Assembleia teve por finalidade redefinir políticas comuns diante dos contextos em que as escolas se encontravam, sendo uma articulação fomentada pelos monitores das EFA's do norte. Fizeram-se presentes cerca de cem pessoas (agricultores e monitores) ligados aos centros educativos em Pedagogia da Alternância (MENEZES, 2013), os quais elencaram as *Três Bandeiras dos CEFFA's: A organização que queremos; A escola que queremos; A agricultura que queremos*.

Em diálogo realizado com Francisco José de Souza Rodrigues, ele nos conta que houve uma tentativa de transformar o MEPES na regional sugerida pela UNEFAB. No entanto, a direção do MEPES resistiu, não aceitou e ainda declarou que “*um grupo de monitores queriam tomar o MEPES*”. Enquanto isso, Padre Humberto, presidente do MEPES na época, afirmava categoricamente “*autonomia sim, independência não*”. Francisco ainda nos disse que

O grande debate internacional era essas duas bandeiras, adequação da formação e fortalecimento institucional, que, no nosso entendimento, naquele momento, era o fortalecimento das associações, e pra adequação da formação se criassem as regionais. O que significa criar a regional? Significa que cada regional teria sua autonomia, e também teria sua equipe pedagógica regional, para que as formações passassem a não ser mais no MEPES. Por isso que o MEPES, nesse momento aí, vai ter problema (RODRIGUES, 2017).

Mesmo depois da Assembleia Geral dos agricultores, o MEPES não quis ceder à proposta de se tornar a *Regional*, nem abrir a possibilidade de que se criasse uma de forma autônoma, resultando em protestos públicos nas ruas de Anchieta – ES, local da sede do MEPES e, conseqüentemente, no “rompimento” por parte das escolas do Norte com a entidade (MENEZES, 2013). É diante dessa conjuntura que, em 2003, foi institucionalizada a RACEFFAES, como forma de organização político-pedagógica dos CEFFA's do Espírito Santo. De acordo com a RACEFFAES (2015, p.7-8), ela

é constituída pelas organizações das famílias dos CEFFA's, onde cada sócio participa de forma igualitária no processo de gestão da entidade, o que assegura a garantia da autonomia e da manutenção dos princípios filosóficos da organização. Atualmente a RACEFFAES congrega 25 Associações e Conselhos de Escola de 12 municípios das regiões norte e noroeste do Estado do Espírito Santo.

A RACEFFAES passa a ser, na região Norte e Noroeste do Estado do Espírito Santo, o elo entre os CEFFA's, a UNEFAB e a AIMFR, tendo como principais finalidades atuar como articuladora das reflexões político-pedagógicas, proporcionar o protagonismo e a militância das famílias, estudantes e monitores, por meio da auto-organização, e dar apoio e assessoramento à expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública. A RACEFFAES, apud Telau (2015, p.32-33), ressalta que:

A RACEFFAES tem por finalidade a promoção de atividades em comum, a comunicação entre os CEFFAs, a intermediação da relação com as entidades mantenedoras (MEPES e Secretarias de Educação) e a promoção da unidade político-pedagógica, no sentido de garantir a manutenção e aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. Seus objetivos e linhas de atuação são o fortalecimento da organização dos agricultores e agricultoras em vista da gestão dos CEFFAs locais e das instâncias do movimento da Pedagogia da Alternância; a promoção e a unificação da formação, de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância; o apoio e a promoção do movimento de expansão dos CEFFAs para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em parceria com as diversas mantenedoras, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, própria e apropriada.

A estrutura organizativa da RACEFFAES é composta por representações das Associações e Conselhos Escolares dos CEFFA's¹⁶, ocorrendo a articulação entre agricultores, que atuam em funções políticas, e educadores e técnicos, que desenvolvem atividades de função executiva. A figura 01 mostra a estrutura organizativa da RACEFFAES:

Figura 01 – A estrutura organizativa da RACEFFAES



Fonte: RACEFFAES (apud OLIVEIRA, 2016).

¹⁶ Cada CEFFA possui institucionalizada uma Associação ou Conselho de Escola, em vistas de garantir um de seus princípios, que trata da gestão dos agricultores de forma democrática e participativa.

Como atividades políticas, temos: a) A *Assembleia Geral*, na qual ocorrem as deliberações institucionais, de acordo com as orientações estatutárias, sendo composta por 2/3 de agricultores; b) O *Conselho Administrativo*, normalmente representado pelos presidentes das Associações ou Conselhos Escolares dos CEFFA's, os quais formalizam os encaminhamentos da Assembleia Geral; c) A *Diretoria Executiva*, formada pelos cargos de Presidente, Secretário e Tesoureiro, com seus respectivos vices eleitos, os quais respondem legalmente pela entidade.

Como atividades executivas, temos: a) *Secretaria Executiva*, constituída por técnicos e/ou voluntários, que cuidam das questões administrativas, sendo o ambiente de articulação entre os CEFFA's e as atividades desenvolvidas pela RACEFFAES; b) *Equipes de Serviço*, que têm a função de analisar, refletir e propor as orientações sobre as questões pedagógicas, administrativas e agropecuárias¹⁷ dos CEFFA's, visando à unidade e fortalecimento da Pedagogia da Alternância, por meio de diretrizes comuns.

Atualmente, a RACEFFAES articula vinte oito CEFFA's, sendo vinte da rede pública estadual e municipal e oito da rede filantrópica do MEPES, conforme quadro 03:

Quadro 03 - CEFFA's que constituem a RACEFFAES

Município	CEFFA
Montanha	Escola Família Agrícola de Vinhático
Boa Esperança	Escola Família Agrícola de Boa Esperança
Pinheiros	Escola Família Agrícola de Pinheiros
Mantenópolis	Escola Família Agrícola de Mantenópolis
Barra de São Francisco	Escola Municipal Família Agrícola Jacyra de Paula Meneguete
	Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos
Ecoporanga	Escola Família Agrícola de Ecoporanga
Nova Venécia	Escola Família Agrícola de Chapadinha
	Escola Comunitária Rural Municipal Santa Helena
	Escola Comunitária Rural Municipal Gaviãozinho
	Escola Comunitária Rural Municipal Água Limpa
São Mateus	Escola Comunitária Rural Municipal São Gonçalo
	Escola Família Agrícola do Km 41
	Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região de Córrego Seco
Jaguaré	Escola Comunitária Rural Municipal Nativo
	Escola Família Agrícola de Jaguaré
	Escola Comunitária Rural Municipal Giral
	Escola Comunitária Rural Municipal Japira

¹⁷ Os CEFFA's possuem, em seus organogramas organizativos, esses três setores.

	Escola Comunitária Rural Municipal São João Bosco
Rio Bananal	Escola Família Agrícola de Rio Bananal
São Gabriel da Palha	Escola Família Agrícola de Bley
	Escola Municipal de Educação Integral e do Campo Francisco José Mattedi
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego Queixada
Colatina	Escola Municipal Comunitária Rural Reta Grande
	Escola Municipal Comunitária Rural São João Pequeno
	Escola Municipal Comunitária Rural Fazenda Pinotti
	Escola Municipal Comunitária Rural Ernesto Corradi - Boapaba
Vila Valério	Escola Municipal De Educação Rural Camponesa "Conjunto Familiar Agostinho Partelli"

Fonte: RACEFFAES (2018).

A RACEFFAES, em parceria com o Comitê Estadual da Educação do Campo do Espírito Santo – COMECES e o setor de educação responsável pelas escolas de assentamento da Secretaria Estadual de Educação – SEDU, realizou um levantamento geral sobre escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância, como segue na Tabela 01:

Tabela 01 - Escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo

Município	Escolas Comunitárias Rurais	Escolas Famílias Agrícolas	Escola de Assentamento da Reforma Agrária	Escolas que trabalham com elementos da P.A
São Mateus	02	01	05	42
Conceição da Barra	-	-	04	-
Pinheiros	-	01	03	05
Montanha	-	01	04	01
Ponto Belo	-	-	01	-
Linhares	-	-	01	-
Nova Venécia	04	01	05	-
Pedro Canário	-	-	01	-
Boa Esperança	-	01	-	-
Barra de São Francisco	-	02	-	-
Ecoporanga	-	01	-	-
Mantenópolis	-	01	-	-
Jaguaré	03	01	-	17
São Gabriel da Palha	02 ¹⁸	01	-	13
Vila Valério	01	-	-	10
Rio Bananal	-	01	-	-
Colatina	04	-	-	46
Pancas	-	-	-	01
Marilândia	-	01	-	-

Fonte: RACEFFAES (2018).

¹⁸ Estas escolas não usam a nomenclatura "ECOR".

Ressaltamos, aqui, o expressivo número de cento e trinta e cinco escolas no Estado do Espírito Santo que, embora não trabalhem no sistema de alternância, utilizam elementos dele, destacando-se a auto-organização dos estudantes e alguns dos instrumentos pedagógicos, como o Plano de Estudo, Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento.

Sobre os Instrumentos Pedagógicos, de acordo com Caliarí (2013b, p.45) “para viabilizar a sua prática, a Pedagogia da Alternância utiliza uma metodologia própria, com base na experiência adquirida pelo aluno com sua família, no seu meio”. Esses instrumentos serão detalhados no capítulo IV.

A partir de sua criação, a RACEFFAES passou a desenvolver ativamente diversas atividades de formação, na busca por aprimorar a unidade da prática educativa entre os CEFFA's, avaliar e reelaborar as orientações dos Instrumentos Pedagógicos, estudo e análise de conjuntura. As formações, atualmente, acontecem com monitores, estudantes e famílias. As principais atividades em vista da formação e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos CEFFA's são:

Curso de Aperfeiçoamento: Curso de aperfeiçoamento em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo para educadores, técnicos de Superintendências Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e membros do Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo, oferecido em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo Campus Barra de São Francisco, a fim qualificar os processos de ensino/aprendizagem e a expansão das estratégias formativas na modalidade da Educação do Campo, especificamente a Pedagogia da Alternância. (IFES, 2017).

Curso de Especialização: Curso de pós-graduação (especialização) para profissionais da educação licenciados, bacharéis ou com outros diplomas de nível superior (professores, técnicos e gestores) que atuam nos sistemas públicos e nas Escolas do Campo que adotem ou que estejam em processo de implantação da Pedagogia da Alternância, com duração média de cerca dezoito meses, oferecida em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo Campus Barra de São Francisco (IFES, 2017).

Seminário de Estudantes: é realizado periodicamente, com estudantes do 4º ano do Ensino Médio dos diversos CEFFA's que compõe a RACEFFAES, refletindo sobre temas diversos, em vista da Formação Integral dos estudantes.

Formação das famílias: é realizada periodicamente, com as famílias que participam dos diversos CEFFA's, refletindo sobre temas relevantes à Educação do Campo.

Seminários Regionais de Educação do Campo: de acordo com a demanda dos municípios, sejam esses já possuidores CEFFA's ou que estejam em vias de implantação. A RACEFFAES organiza os seminários, como articuladora do processo de expansão da Pedagogia da Alternância.

Encontro de monitores: acontece uma ou duas vezes por ano, refletindo sobre a prática pedagógica, a dinâmica da alternância, desafios e possibilidades, enfim, diversos temas, que tem por objetivo fortalecer o trabalho desenvolvido pelos CEFFA's. Essas formações são articuladas pela Equipe Pedagógica da regional, e contam com a parceria de professores-pesquisadores das Universidades e Institutos Federais, Superintendências Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, líderes de movimentos sociais, bem como outros parceiros e simpatizantes do movimento de Educação do Campo. No quadro 04, segue a listagem cronológica dos encontros, com seus respectivos temas de formação:

Quadro 04 - Encontros de Formação de Monitores da RACEFFAES

Nº	Ano	Tema do Encontro
I	2002	Elementos do Plano de Formação e Currículo
II	2003	O setor agropecuário nos CEFFA's; A Auto-Organização e a vida de Grupo
III	2004	O Plano de Estudo e Ciclo
IV	2004	Formação das Famílias
V	2005	Contextualização da P.A na dialética da educação popular
VI	2005	Fundamentação e reconstrução do plano de curso do médio profissional
VII	2006	Contribuição da dialética na dinâmica da Pedagogia da Alternância
VIII	2006	A inter-relação e a vivência no CEFFA e a nossa transcendência no universo
IX	2007	Papel do CEFFA no desenvolvimento da economia camponesa no Espírito Santo
X	2007	Avaliação e ciclo no CEFFA
XI	2008	O papel do acompanhamento pedagógico dos monitores em vista do promocional e do protagonismo dos(as) estudantes dos CEFFA's
XII	2008	Monitor do CEFFA: um educador popular
XIII	2009	História da escola e seu papel político na sociedade
XIV	2009	Retrospectiva histórica da crise econômica: reflexos na educação, na política e na economia
XV	2010	A consciência crítica; O campo da Educação do Campo
XVI	2010	Conjuntura política na América Latina; Moral Sexual: moralismo conservador e moral libertadora (sexualidade e a vida de grupo na sessão do CEFFA); Fundamentos do Plano de Formação dos CEFFA's e as condições psicológicas do ambiente educativo

XVII	2011	A mística na Educação Popular
XVIII	2011	Fundamentos filosóficos, pedagógicos e antropológicos e a possibilidade da universalidade da P.A.; Conjuntura do Campo: Brasil e Espírito Santo; Psicologia do comportamento da juventude: influência da tecnologia e do sistema social atual
XIX	2012	Fundamentos filosóficos e psicológicos da Pedagogia da Alternância
XX	2012	Fundamentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância: o Plano de Estudo no Plano de Formação
XXI	2013	O plano de curso orgânico e a integração das áreas
XXII	2013	A auto-organização escolar e a integração dos conhecimentos
XXIII	2014	A auto-organização nos diversos sistemas de estadia dentro de nossa regional
XXIV	2014	A Alternância na dimensão pública da escola
XXV	2015	A Metodologia da Educação Popular e o Plano de Estudo nos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância
XXVI	2015	A prática da Pedagogia da Alternância na dimensão histórico-filosófica da Educação do Campo
XXVII	2016	Educação do Campo: A escola pública de direito e a luta contra a mercantilização da educação.
XXVIII	2016	O método Plano de Estudo como instrumento da práxis agroecológica
XXIX	2017	Impactos da Orientação Neoliberal nos Padrões de Escola, Produção Agropecuária e Consumo
XXX	2017	O Plano de Estudo na práxis da agroecologia

Fonte: RACEFFAES (2018).

*Oficinas do Plano de Curso*¹⁹: nessas oficinas são convidados educadores dos CEFFA's, das diversas áreas do conhecimento, para juntos refletirem e construir os Temas Geradores, temas de Planos de Estudo, bem como toda parte metodológica curricular.

Vale ressaltar que as tensões que culminaram no surgimento da RACEFFAES, frente aos conflitos entre os CEFFA's do Norte com o MEPES, ainda acontecem, mesmo que de forma velada. Há, dessa forma, no Estado, duas organizações que atuam como articuladoras da Pedagogia da Alternância. No entanto, o MEPES atua mais com os CEFFA's do Sul e a RACEFFAES com os CEFFA's do Norte e Noroeste, embora ambas ofereçam atividades semelhantes. Enfatizamos, ainda, que boa parte das escolas do Norte é pertencente à rede mepiana.

3.3 OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Como já mencionamos, a Pedagogia da Alternância vai tomando novas formas, de acordo com o contexto em que vai sendo inserida, tanto em nível de Brasil, quanto no próprio Estado, passando-se, assim, a ter várias experiências: Escolas Famílias Agrícolas do MEPES, Escolas Famílias Agrícolas Municipais, Escolas Comunitárias Rurais, Casas Familiares Rurais. Diante desse contexto, em 2001, foi criado um

¹⁹ O Plano de Curso será tratado em nosso quarto capítulo.

nome genérico que congrega todas essas escolas, passando elas a serem conhecidas como Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFA's, na busca por unificar a luta pelo reconhecimento dos direitos dessa modalidade educativa.

De acordo com Calvó (1999), os CEFFA's baseiam suas práticas pedagógicas em quatro pilares, a Associação, a Metodologia Pedagógica, a Formação Integral e o Desenvolvimento Local que, ao interagirem entre si, dão às Escolas em Alternância seu caráter peculiar:

a) A proposta organizativa e a integração entre os parceiros: a Associação

Entende-se como parceiros na formação as famílias, estudantes e educadores, os quais desempenham atividades de forma integrada, em que cada um tem responsabilidades específicas. A Associação entre pais, estudantes, educadores, bem como outros parceiros, é responsável pelos diversos aspectos, econômicos, jurídicos, pedagógicos, administrativos, dentre outros que competem ao funcionamento da escola. É uma forma de gestão que proporciona tanto a estudantes, como suas famílias, terem participação ativa.

As famílias e os agricultores são organizados formalmente em Associação ou Conselho de Escola, mas não com uma falsa participação, como acontece nas escolas convencionais, e sim de forma efetiva, na qual todos os envolvidos tenham voz, direitos, opinem, avaliem e deliberem.

Os estudantes também são articulados, por meio da auto-organização, sistema pelo qual se faz o exercício da participação coletiva no planejamento e execução das atividades do cotidiano da escola, buscando-se desenvolver diversos valores, como a solidariedade, protagonismo, trabalho em grupo, liderança, bem como outros fundamentais ao processo de Formação em Alternância.

Nos CEFFA's, a função do educador vai muito além de apenas '*professar*' conteúdos e ser apenas um executor curricular. Os educadores desenvolvem suas atividades de forma integrada, descentralizada, dentro da lógica da gestão compartilhada, atuando nos setores: pedagógico, que visa à formação integral dos estudantes; administrativo, que trata da garantia do funcionamento da escola; e no setor

agropecuário, responsável pelas reflexões sobre desenvolvimento e sustentabilidade, a partir dos princípios agroecológicos.

b) A metodologia pedagógica dos CEFFA's

A metodologia pedagógica da alternância busca ser o elo entre o saber científico e a realidade dos estudantes, diante de suas contradições, fenômenos e multiplicidade de situações, na busca por construir o conhecimento de forma coletiva, visando às possibilidades de intervenção nessa realidade. Por meio de Instrumentos Pedagógicos²⁰ próprios, a alternância leva o estudante a refletir sobre suas concepções, visões de mundo e saberes prévios, levando-o a um olhar mais crítico e problematizador. Os principais Instrumentos Pedagógicos utilizados na Pedagogia da Alternância são: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudo, Cursinhos, Intervenções, Avaliação de Habilidade de Convivência.

Sobre as especificidades dessa modalidade educativa, Rocha (2007, p.13) reitera que, “[...] a formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços, a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, para otimizar as aprendizagens”.

A Pedagogia da Alternância consiste numa articulação contínua entre o meio sociofamiliar e o meio escolar, em que os estudantes, por intermédio da convivência entre si e com os educadores, estabelecem diálogos entre os saberes oriundos da formação adquirida nas experiências de vida e os conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento. “Isso exige uma organização curricular específica, com instrumentos pedagógicos adequados, como também uma formação permanente e específica para seus educadores e educadoras” (SILVA, 2007, p. 58).

c) A Formação Integral nos CEFFA's

A Formação Integral busca o desenvolvimento por completo dos estudantes, valorizando as diferentes formas de conhecimento, e não somente o saber científico. Busca-se uma formação nos aspectos: ecológicos, éticos, espirituais, econômicos,

²⁰ Os Instrumentos Pedagógicos da Alternância serão discutidos no capítulo quatro.

filosóficos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos, sociológicos, dentre outros. Corroborando essa ideia, Rocha (2007, p.6) nos diz que “[...] a Pedagogia da Alternância propõe uma Formação Integral, que leve em conta todas as dimensões da pessoa, formando cidadãos autônomos, com consciência crítica e solidária, que constitui base do desenvolvimento pessoal e comunitário”.

A Pedagogia da Alternância, em seus processos de formação, valoriza o desenvolvimento integral do ser humano, opondo-se a qualquer forma de privilégio dado a um determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros, tendo dispositivos pedagógicos que dinamizem o processo de integração entre o meio sociofamiliar e o meio escolar, entendendo que ambos fazem parte de um mesmo processo de construção de conhecimento e que, portanto, devem ser valorizados, implicando “levar a escola para a vida e trazer essa para a escola” (ROCHA, 2007, p.13).

d) Os CEFFA's e o desenvolvimento local

O desenvolvimento local se dá por meio da formação dos estudantes e das famílias, em vista de que, a partir do processo de tomada de consciência, possam atuar como autores de suas realidades. O ambiente educativo do CEFFA é espaço de promoção da solidariedade humana, pois o homem, mais do que social, no sentido de que precisa dos outros, é comunitário, no sentido de que se realiza servindo aos outros. É um ambiente propício para a pessoa realizar-se, dar-se aos outros. A pessoa cresce à medida que cresce sua relação interpessoal com os outros. Quanto maior for à vivência comunitária, mais se sentirá agente de sua própria história.

O principal compromisso dos CEFFA's deve ser valorizar, resgatar e reelaborar os significados das realidades dos estudantes, valorizando a vida, a dignificação das pessoas, entrelaçando os diferentes saberes, tendo o diálogo como eixo fundamental para uma educação: *Educação da Opção*, frente às questões econômicas, políticas e sociais, diante da escolha entre valores humanos ou de mercado, o que direcionará os posicionamentos em relação à sustentabilidade do planeta. *Educação para a Percepção*, no sentido de que os parceiros nos CEFFA's se reconheçam como autores, entendendo que são eles que terão olhar diferenciado para as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, nas quais estão inseridos. *Educação para a Autonomia*, a qual motive os estudantes a decidirem

suas representações, suas artes, suas linguagens, suas estratégias e suas utopias (CALIARI, 2013b).

3.4 AS ESCOLAS EM ALTERNÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

A Pedagogia da Alternância no município de São Mateus teve início em 1971, com a criação da Escola Família Agrícola de Jaguaré²¹ e, em 1972, da Escola Família Agrícola do Km 41, resultado da mobilização de agricultores, lideranças sociais e da Diocese de São Mateus, se destacando a figura do Padre Aldo Luchetta. Pretendemos, nesta seção, apresentar de forma breve as Escolas em Alternância do município de São Mateus.

3.4.1 A EFA do Km 41

Iniciemos com a Escola Família Agrícola do Km 41, a qual foi uma das primeiras experiências de escolas em alternância do Brasil e que, no município, será a grande referência para as outras experiências que irão surgindo ao longo dos anos. A escola está localizada no Distrito de Nestor Gomes, São Mateus – ES. Sua implantação decorreu da real necessidade das famílias camponesas frente às questões socioeconômicas da época.

Tudo começou no final da década de sessenta quando o Norte do Estado do Espírito Santo, região caracterizada pela agricultura familiar e pequenas propriedades rurais, atravessava um período muito difícil. Naquele período, muitas propriedades foram vendidas, a preços consideravelmente baixos, para as grandes empresas. As vendas eram estimuladas pelas promessas de emprego nas referidas empresas e também de que resultariam em melhorias na qualidade de vida das famílias, pois seus filhos poderiam estudar na cidade e, no futuro, também conseguir um emprego. Dessa forma, as terras foram ocupadas pelo latifúndio, com a monocultura do eucalipto, e pela pecuária, provocando o aumento da densidade demográfica nas periferias das cidades (principalmente São Mateus), devido ao êxodo rural (EFA KM 41, 2016).

Diante da situação, no fim da década de sessenta, um grupo de agricultores ligado à Diocese de São Mateus e lideranças das comunidades rurais católicas lideradas pelo Pe. Aldo Luchetta procuraram alternativas para diminuir o êxodo rural, resultado

²¹ Até 1981, Jaguaré era um Distrito de São Mateus.

do assédio das grandes empresas, principalmente a Aracruz Celulose, e dos latifundiários (EFA KM 41, 2016).

Com o Padre Aldo à frente, foi criado o Conselho Municipal Promocional de São Mateus, no início da década de 1970. Esse grupo foi até Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, onde o MEPES havia implantado as primeiras experiências das Escolas Famílias Agrícolas para atender aos agricultores e seus filhos, no sentido de sensibilizá-los para o sentimento de pertença ao campo. Nessa visita, conseguiram perceber que essa era a *'luz'* que faltava para a região. De volta, o grupo deu início a uma conscientização sobre a importância e a necessidade de se implantarem as EFA's no município de São Mateus (EFA KM 41, 2016).

A ideia foi assumida pelas lideranças comunitárias, ocorrendo intensa mobilização, na qual eram apresentadas as propostas para as famílias, que, coordenadas pelos membros do Conselho Municipal Promocional de São Mateus, iniciaram uma grande mobilização. Em mutirão e com muito trabalho, no dia 30 de abril de 1972 foi inaugurado, ainda inacabado, o primeiro pavimento da escola e, no dia seguinte, 1º de maio, com uma equipe de três monitoras, que passaram por uma formação inicial oferecida pelo MEPES, iniciaram-se as atividades com uma turma de dezesseis jovens mulheres, as quais passaram por processo seletivo para o Curso de Economia Doméstica (EFA KM 41, 2016).

Na EFA do km 41 foram matriculadas apenas jovens do sexo feminino, enquanto a EFA de Jaguaré oferecia o curso de Agricultura só para jovens do sexo masculino, pois na mentalidade conservadora da época era impossível permitir que moças e rapazes estivessem juntos em um colégio interno. Alguns anos depois, a escola passou para o Supletivo de Suplência de 1º Grau e, em 1991, o ensino passou para o Fundamental Regular de 5ª a 8ª séries (EFA KM 41, 2016).

Atualmente, a EFA do Km 41 atende mais de quarenta comunidades, tendo assim grande relevância para a região, levando conhecimento, crítica e sentimento de pertença ao campo às comunidades camponesas, não apenas para que os jovens fiquem no campo, mas para que aqueles que optarem por outras alternativas reconheçam sua identidade e a valorizem. Diversos estudantes e famílias que passaram pela escola, posteriormente, tornaram-se lideranças e/ou educadores que atuaram na reflexão acerca da implantação de outros CEFFA's no município.

3.4.2 A EEEF 27 de outubro

No dia 27 de outubro de 1985, cerca de trezentas e cinquenta famílias, oriundas de diferentes cidades do Norte do Estado, seguindo as orientações do MST, realizaram a ocupação da fazenda Georgina, localizada no Distrito de Nestor Gomes, São Mateus – ES (CERQUEIRA²², 2018).

Para o processo de ocupação, muitas famílias vieram com todos os seus componentes, na esperança de que logo se concretizasse o sonho da posse da terra. Dessa forma, surgiu uma questão para os líderes do movimento, que era de como organizar o estudo para as crianças que estavam no acampamento, uma vez que estas tinham, com a mudança, saído da escola (CERQUEIRA, 2018).

Começaram, então, no acampamento, a organizar um espaço para que as crianças tivessem o contato com os processos educativos. Procuraram algumas pessoas que reunissem as condições e, de forma voluntária, ocupassem esse espaço de tempo no acampamento com o processo de ensino aprendizagem (CERQUEIRA, 2018).

Posteriormente a conquista da terra, que aconteceu no ano de 1986, ocorreu a organização desses espaços escolares de modo mais estruturado. Dessa forma, naquele ano, nas comunidades do Vale da Vitória, Palmeira e 27 de Outubro, ainda na informalidade, passaram a funcionar três escolas para atender as crianças do assentamento. No ano de 1987, deixou de funcionar o espaço escolar da comunidade da Palmeira, e ocorreu a criação e reconhecimento da escola do Vale da Vitória, sendo que a escola do 27 de Outubro ficou funcionando como anexa a esta. No ano de 1988, a escola do 27 de Outubro também foi reconhecida, deixando de ser uma unidade anexa e passando a ser chamada de Escola de Primeiro Grau 27 de Outubro (CERQUEIRA, 2018).

No início da década de 1990, as famílias começaram a identificar que as crianças, quando terminavam a quarta série, acabavam por abandonar os estudos, visto que só havia o Ensino Fundamental nas Séries Finais, na época correspondente à 5ª a 8ª séries, na sede do distrito de Nestor Gomes, muito distante para os estudantes se

²² CERQUEIRA, Luciete de Oliveira. Educadora aposentada, que atuou mais de trinta anos na EEEF 27 de Outubro, assentada, moradora da comunidade da Palmeira. Entrevista concedida à Valdinei de Almeida, São Mateus, 07 de fev. 2018.

deslocarem, considerando que, naquela época, não havia transporte escolar e eram pouquíssimas as famílias que possuíam veículo motorizado. Havia, em Nestor Gomes, a Escola Família Agrícola, que seria uma opção, já que, nela, os estudantes permaneciam em sistema de internato. No entanto, muitas famílias não levavam os estudantes para lá, pois tinham sérias restrições financeiras, visto que, na EFA, as famílias contribuíam com um valor em dinheiro para ajudar na manutenção da escola. Outra situação era que os estudantes dos assentamentos sofriam preconceito na escola Estadual de Nestor Gomes, sendo vítimas de injúrias pela condição social. Diante de tudo isso, surgiu o anseio das famílias de que essa modalidade de ensino acontecesse no próprio assentamento, ressaltando-se que elas tinham como referência o trabalho desenvolvido pela EFA do km 41 (CERQUEIRA, 2018).

Em 1992, após várias tentativas das famílias, sem resultados, em negociar com a SRE de São Mateus, o movimento decidiu dar início, mesmo na informalidade, no mês de março, ao funcionamento das turmas de 5^a à 8^a série, vindo a regularizar a situação no segundo semestre do mesmo ano, após várias pressões do movimento ao governo do Estado, criando-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental 27 de Outubro, que funcionava nos moldes da Pedagogia da Alternância, nomeada pelo MST como Pedagogia do Movimento (CERQUEIRA, 2018).

Em 1996, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) construiu duas salas de aula na comunidade Palmeira, passando então a funcionar no local, no ano seguinte, as turmas do Ensino Fundamental Séries Iniciais, na época correspondente às turmas de 1^a à 4^a série, de forma anexa a EEEF do 27 de outubro, a qual ficou atendendo as turmas de 5^a à 8^a séries, que correspondem hoje às turmas do 6^o ao 9^o anos. Atualmente a EEEF 27 funciona em salas multisseriadas, sendo 6^o e 7^o anos em uma sala, e 8^o e 9^o anos em outra (CERQUEIRA, 2018).

3.4.3 A ECORM Córrego Seco

No ano de 2001, um grupo de agricultores buscou se articular para discutir a construção de uma escola, na região do Córrego Seco, São Mateus – ES, que atendesse ao Ensino Fundamental Séries Finais, pois os estudantes desse nível de ensino tinham que se deslocar até o Distrito de Nestor Gomes para os estudos, onde

uma parte estudava na Escola Família Agrícola do Km 41, e outra parte ia para a escola convencional. Podemos considerar, aqui, a grande influência que a Escola Família Agrícola do Km 41 teve nesse processo, pois essas famílias que reivindicavam uma educação própria e apropriada aos camponeses se posicionavam a partir das experiências que tinham vivenciado nessa escola, uma vez que boa parte das famílias da região já tinha passado por lá (ECORM CÓRREGO SECO, 2016).

As discussões por essa escola vão se estender por alguns anos, sendo retomadas em 2008, em uma reunião realizada na Comunidade São Bento, ocasião na qual a EFA do Km 41, representando a RACEFFAES, apresentou a proposta de expansão da Pedagogia da Alternância. A partir daí, foram marcadas algumas reuniões com as famílias para apresentação e reflexão acerca da proposta. Após as primeiras reuniões, foi indicada uma comissão, coordenada pelos agricultores, chamada de comissão executiva, e uma comissão ampliada com representantes das comunidades da região – São Bento, Córrego Seco, Santa Rosa, Corrrego Da Areia, Córrego Do Caboclo, Córrego Da Onça, Araribá, Córrego Timirin, Aterro, Córrego Da Lagoa, Coroa Grande e Córrego Da Palmeira – para implementar a escola (ECORM CÓRREGO SECO, 2016).

No ano de 2009, no mês de abril, foi realizado um seminário com as famílias da região e a presença de representantes municipais, como o Secretário de Educação em exercício naquele ano, André Nardotto, e a Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, Léa Márcia. Naquela ocasião, a Secretaria de Educação aprovou o projeto e deliberou, juntamente com a comissão das famílias, os passos que precisariam ser tomados (ECORM CÓRREGO SECO, 2016).

Em outubro de 2009, foi realizada uma assembleia no galpão da comunidade São Bento, Córrego Seco, com cerca de 180 participantes, famílias e representantes do Poder Público Municipal. Naquela data, foi divulgado que a escola passaria a funcionar em fevereiro de 2010, provisoriamente no córrego Timirim, na EMEF São Jorge, que estava fechada, e que posteriormente seria encaminhada a construção da escola no Córrego Seco. No dia 06 de fevereiro de 2010, foi realizado o evento de inauguração da ECORM “Córrego Seco”, estando presentes mais de 250 pessoas, incluindo Secretários Municipais e o Prefeito em exercício, Amadeu Boroto.

Em agosto de 2015, aconteceu a inauguração do prédio escolar na Comunidade de Córrego Seco (ECORM CÓRREGO SECO, 2016).

3.4.4 A EMEIEF Zumbi dos Palmares

Em fevereiro de 2000, ocorreu, no Assentamento Zumbi dos Palmares, a criação da Escola Estadual Pluridocente Dandara, que iniciou suas atividades sem decreto de criação e nem autorização da Superintendência Regional de Educação de São Mateus (SER), funcionando com sérias limitações estruturais referentes ao prédio, mobília, materiais e alimentação (EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES, 2013).

No primeiro ano, a escola funcionou em um galpão, com duas turmas multisseriadas (1ª e 2ª séries, e 3ª e 4ª séries). Possuía, também, uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que funcionava à noite. Os primeiros educadores eram Lindomar Panni e Marilda Castro, ambos do assentamento. No ano seguinte, a escola passou a funcionar no casarão da sede do assentamento, na antiga casa-sede da fazenda que foi desapropriada para o assentamento das famílias (EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES, 2013).

Em 2002, frente aos desafios enfrentados com a SEDU, diante da necessidade de reconhecimento da escola, as famílias solicitaram à municipalização que pudessem oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dessa forma, neste ano, foi criada a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Assentamento Zumbi dos Palmares, na gestão do prefeito municipal Lauriano Marcos Zancanella. No período, foi firmado o compromisso do poder público municipal em reformar a sede do assentamento e, ao mesmo tempo, iniciar a construção de um prédio para atender toda a demanda de estudantes da região. Porém, a promessa demorou mais de quinze anos para ser cumprida, pois somente após muita luta e várias ocupações da prefeitura pelas famílias, educandos e educadores foi então construída a nova escola, inaugurada em 2016 (EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES, 2013).

Nos primeiros anos, as famílias mais politizadas do assentamento, e que defendiam a escola dentro da própria comunidade, tiveram de enfrentar a problemática do transporte escolar que levava os estudantes para a cidade de Nova Venécia: muitas famílias que não confiavam no trabalho pedagógico realizado na escola do

assentamento escolheram encaminhar seus filhos para as escolas da cidade, implicando a diminuição das matrículas na EMEIEF Zumbi dos Palmares. Em 2008, ocorreu o fechamento de algumas turmas, devido ao baixo número de estudantes matriculados. Foi quando surgiu a Comissão de Educação do Campo da Região de Nestor Gomes, com representação de várias entidades e movimentos sociais da região (EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES, 2013).

Essa articulação, posteriormente, culminaria na criação da ECORM Córrego Seco e da ECORM do Nativo, e seria a responsável também, em 2010, pela implantação da Pedagogia da Alternância na EMEIEF Zumbi dos Palmares. Atualmente, a escola funciona com onze turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente duzentos estudantes do assentamento e das comunidades do entorno.

3.4.5 A ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho

Em 1985, foi criada a Escola de 1º grau “Nativo de Barra Nova”, com duas salas de aula, localizada inicialmente na Comunidade de São José, Nativo de Barra Nova, atendendo duas turmas da 5ª série do Ensino Fundamental Séries Finais. Em 1997, a escola passou a atender também a Educação Infantil. Em 1999, a escola passou a se chamar Escola Municipal de 1º Grau “Professora Maria Francisca Nunes Coutinho”. No ano de 2002, ocorreu uma nova adequação da denominação da escola, passando esta a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Maria Francisca Nunes Coutinho” (ECORM MARIA FRANCISCA NUNES COUTINHO, 2018).

Em 2012, implantou-se na escola a Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental Séries Finais, após mobilização das famílias, juntamente com a Secretaria de Educação do Município, uma vez que já se havia inserido essa experiência de escolas municipais em alternância com as escolas ECORM Córrego Seco e EMEF Zumbi dos Palmares (ECORM MARIA FRANCISCA NUNES COUTINHO, 2018).

Em seu primeiro ano de funcionamento em alternância, a até então EMEIEF “Maria Francisca Nunes Coutinho” trabalhava com o sistema de Alternância Semanal: os estudantes passavam uma semana na sessão escolar e uma semana na estadia

sociofamiliar. Em 2013, após reflexão com as famílias, a escola passou a funcionar como sistema de Alternância em Ciclo, em que a dinâmica da alternância *escola x meio sociofamiliar* acontecia de forma diária, ou seja, as turmas ficavam um dia de forma integral, e nos demais dias da semana realizavam a estadia sociofamiliar no turno da tarde. Ainda em 2013, a escola estendeu a metodologia da alternância para as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais (ECORM MARIA FRANCISCA NUNES COUTINHO, 2018).

Em 2015, a EMEIEF recebeu nova nomenclatura, passando então a ser chamada de ECORM “Maria Francisca Nunes Coutinho”. No mesmo ano, foi implantada na escola a Educação de Jovens e Adultos, a qual, dois anos depois, também passou a funcionar no sistema de alternância (ECORM MARIA FRANCISCA NUNES COUTINHO, 2018).

CAPÍTULO 4

OLHANDO MAIS DE PERTO: O CURRÍCULO EM UM CEFFA

4.1 A PESQUISA DE CAMPO NA ECORM CÓRREGO SECO

A ECORM Córrego Seco funciona de segunda à sexta, no horário de 7h às 11h30min no período da manhã, e de 12h30min às 17h no período da tarde, atendendo a quatro turmas do Ensino Fundamental Séries Finais. Os estudantes atendidos possuem idade entre dez e quinze anos e são, em sua maioria, filhos de camponeses, os quais exercem atividades diversas como agricultores, meeiros, trabalhadores rurais assalariados e diaristas. No turno da manhã, de segunda à sexta, todas as turmas vão para a escola. No turno da tarde, de segunda à quinta, cada dia fica uma turma, conforme o quadro 05.

Quadro 05 - Disposição das turmas nos turnos matutino e vespertino.

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	6º, 7º, 8º, 9º				
Tarde	6º	7º	8º	9º	---

Fonte: ECORM Córrego Seco (2016).

Na ECORM Córrego Seco foram realizadas observações dos diversos ambientes e situações que envolvem a prática pedagógica da escola, bem como reuniões de equipe, planejamento docente, aulas, momentos de integração dos estudantes, momentos de reflexão coletiva e outras atividades de caráter relevante à pesquisa que foram surgindo durante o processo de investigação. Todas essas observações foram registradas em fichas descritivas. Realizou-se, também, a análise documental dos planos de aulas dos educadores, Projeto Político Pedagógico da Escola, bem como outros documentos que forneciam subsídios para nossas análises.

No que tange aos educadores²³, inicialmente, aplicou-se um questionário para levantamento dos dados de identificação pessoal e profissional, por meio do qual foi possível traçar um perfil dos docentes. Diante disso, identificamos que quatro dos educadores pesquisados possuem graduação de nível superior em licenciaturas, e uma educadora possui curso superior em outra área, acrescido de Complementação

²³ A escola possui seis educadores. No entanto, fizemos a opção em realizar a pesquisa com os cinco que trabalham de forma integral na escola, ficando de fora o educador da disciplina de Educação Física, visto que este está na escola em apenas alguns horários, o que dificultaria a pesquisa, além de que ele não acompanha as demais atividades pedagógicas da escola inerentes à metodologia da Pedagogia da Alternância.

Pedagógica, estando esta atualmente cursando uma licenciatura. Todos os educadores possuem cursos de especialização e aperfeiçoamento na área de educação, e três deles foram ter sua primeira experiência como educadores na ECORM Córrego Seco. Cada educador atua em uma área do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agropecuárias.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os cinco educadores, buscando, por meio de suas narrativas, identificar as relações deles tanto com o que está no currículo prescrito, quanto com o currículo efetivo, ou seja, as nossas preocupações estiveram voltadas a conhecer quais as aproximações e distanciamentos que se verificam entre os discursos e as práticas observadas no cotidiano escolar, bem como a evidenciar como a inter-relação entre a escola e o contexto no qual está inserida implica a produção curricular. Esses diálogos foram gravados e posteriormente transcritos, facilitando assim a análise das informações.

Ainda na pesquisa de campo com os educadores, aconteceram observações das aulas – as quais se deram por meio de uma matriz de análise – que buscavam identificar as convergências e divergências dos discursos dos educadores, nas entrevistas, com a prática em sala de aula e o que é proposto no Plano de Curso.

Posteriormente a uma prévia análise dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações das aulas dos educadores, elaborou-se um questionário buscando elucidar algumas lacunas que não foram preenchidas nas entrevistas e observações, sendo este entregue aos educadores após uma breve explicação sobre o mesmo, a fim de que as interpretações das questões garantissem os objetivos. Um dos educadores não devolveu o questionário respondido.

Na seção que analisa a pesquisa de campo, representaremos cada educador por letras distintas, visando a respeitar os princípios éticos em pesquisa científica quanto ao sigilo dos personagens envolvidos. Dessa forma, os nossos sujeitos serão identificados como *Educador A*, *Educador B*, *Educador C*, *Educador D* e *Educador E*.

Outro passo dado na pesquisa de campo foi a escolha, de forma aleatória, de cinco estudantes, todos do oitavo ano do Ensino Fundamental, para a realização de um

grupo focal. Toda a conversa foi gravada, objetivando facilitar a transcrição e posterior análise das informações. Ressaltamos que a conversa foi dirigida por meio de questões previamente estruturadas, cujos objetivos eram dar voz aos estudantes sobre o que pensam e sentem em relação às práticas pedagógicas que são desenvolvidas, bem como sobre possíveis questionamentos e indagações que porventura tivessem.

Por fim, realizou-se, com os estudantes, a análise dos materiais produzidos por eles, bem como dos registros feitos nos cadernos. Essa atividade tinha como objetivo identificar as formas como os educadores trabalhavam os conteúdos e questionar os estudantes escolhidos sobre algumas problemáticas identificadas durante as observações.

Quando analisarmos as entrevistas e as observações feitas com os estudantes, também respeitando os princípios éticos da pesquisa científica, os identificaremos por números distintos, sendo *Estudante 1*, *Estudante 2*, *Estudante 3*, *Estudante 4* e *Estudante 5*.

Utilizando das contribuições de Souza (2007) sobre histórias de vida e narrativas como campo potencial de pesquisa, vemos que os sujeitos pesquisados, ao compartilharem suas memórias, trazem à tona o contexto sociocultural em que estão inseridos, contribuindo para as possibilidades de uma análise sincrônica e diacrônica dos fatos, evidenciando uma gama de situações que podem vir a contribuir para as reflexões propostas na pesquisa. Ressaltamos aqui, que, de acordo com Souza,

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (2007, p. 63).

Outra contribuição importante de Souza (2007) se dá quando ele nos diz que “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos, em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado” (2007, p. 66). Essa definição contribui diretamente na elucidação dos objetivos propostos nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito a identificar os sentidos e significados

dados pelos educadores ao Plano de Curso dos CEFFA'S e na identificação das multiplicidades de relações e tensionamentos que interferem no currículo.

4.2 PLANO DE CURSO: DE QUAL CURRÍCULO ESTAMOS FALANDO?

Como já mencionado no Capítulo III, a RACEFFAES é a articuladora da produção curricular dos CEFFA's que dela fazem parte, por meio das *Oficinas do Plano de Curso*, das quais são convidados a participarem educadores das diversas áreas do conhecimento, para juntos refletirem e construïrem os Temas Geradores, temas de Planos de Estudo, bem como toda parte metodológica curricular.

Todavia, a RACEFFAES encontra dificuldades na articulação dessas oficinas, uma vez que a construção do Plano de Curso demora cerca de dois anos para estar concluída e, nesse período, há uma rotatividade considerável de educadores nos CEFFA's, principalmente os públicos, pois são, em sua maioria, educadores contratados por designação temporária. Como as oficinas vão sendo feitas por etapas, quando são inseridos novos educadores nas escolas, estes acabam por ter dificuldade de compreender o que foi construído até aquele momento. Outra situação que gostaríamos de destacar aqui é a dificuldade em garantir representações de todos os CEFFA's na construção do currículo, devido a vários fatores, principalmente a não liberação dos educadores pelas unidades de ensino, o que tem implicações na garantia de uma construção coletiva.

Ao analisarmos o Plano de Curso (currículo) dos CEFFA's e ao dialogarmos com educadores envolvidos em seu processo de constituição, aferimos que ele é descrito como o mecanismo metodológico que garante a Formação Integral dos estudantes, buscando a integração entre os saberes prévios sobre suas realidades e o saber científico, visando à conscientização dos sujeitos envolvidos no processo formativo. "Ele define os rumos do processo educativo" (RACEFFAES, 2010).

O texto que apresenta o Plano de Curso defende a Formação Integral dos estudantes, a partir de alguns critérios que buscam a superação da verticalidade da educação. No entanto, percebeu-se, no decorrer do processo de pesquisa, e também pela experiência que adquirimos na condição de participantes da equipe de plano de curso da RACEFFAES, que não há embasamento teórico consistente na

constituição do documento, o que dificulta nossas análises desse aspecto. Outro elemento a ser destacado é, também, a não explicitação no documento da Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos fundamentais para a construção de uma proposta curricular.

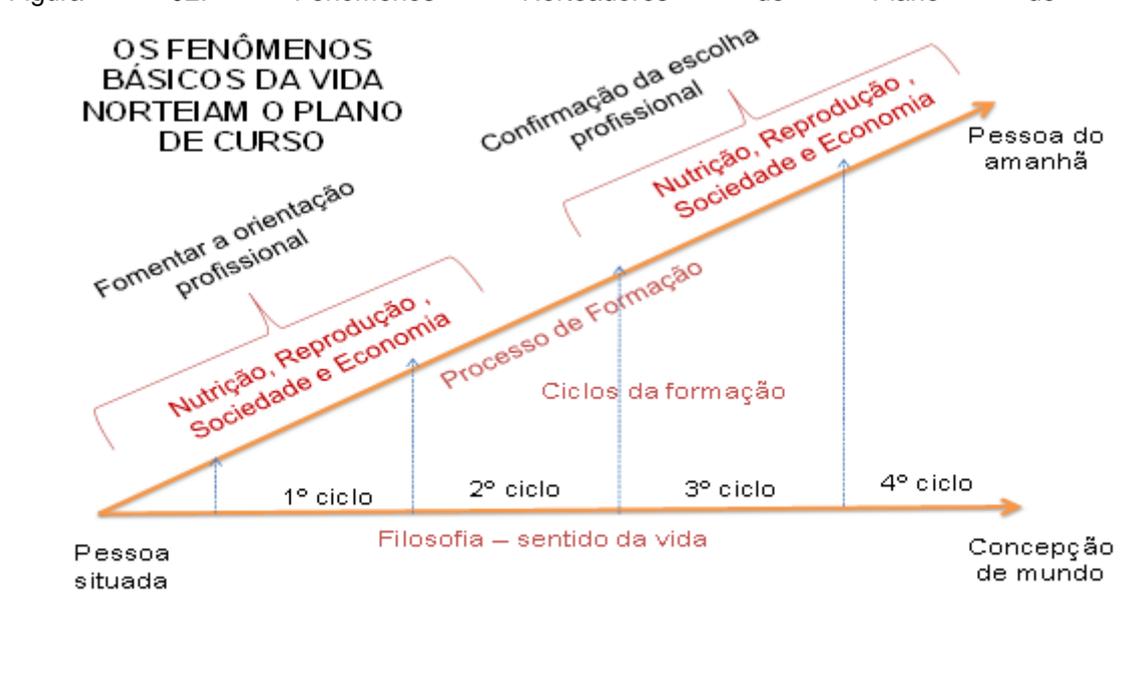
De acordo com RACEFFAES (2010), os critérios considerados na constituição do documento são:

- Planejar ações para o processo educativo: vivência do estudante, educação, família e comunidade;
- Fomentar a filosofia da Pedagogia da Alternância, numa concepção integral de educação humana e social: homem sujeito do seu processo;
- Formar um homem sujeito da transformação social (promocional e protagonista);
- Refletir as ações do dia-a-dia num processo lento e gradual, porém consistente da pedagogia: refletir e melhorar cada vez mais as nossas ações;
- Promover uma educação em defesa de uma cidadania e desenvolvimento de uma sociedade mais fraterna, humana e de justiça, através de uma plena educação, garantindo a ética dos valores universais;
- Buscar elementos de formação constante dos três atores do processo: estudante, monitor e família;
- Situar o jovem na sua realidade concreta, ampliando sua visão crítico/participativa: cultura, trabalho, costumes e tradições;
- Interpretar, via diagnóstico nacional, a situação da educação rural e da práxis da Pedagogia da Alternância (P.A.), garantindo o princípio do promocional e protagonismo, reduzindo a influência do paternalismo comum nas instituições família e escola;
- Identificar, compreender e refletir as possíveis contradições entre os objetivos institucionais e direcionais;
- Refletir constantemente ação e reflexão da Pedagogia da Alternância, utilizando métodos e instrumentos próprios do Plano de Curso, sob a ótica da formação científica e do cotidiano, no sentido de otimizar o espaço do CEFFA (ambiente educativo da sessão – estadia) para criar as condições para o desenvolvimento dos conteúdos, privilegiando o Plano de Estudo como método guia da Alternância;
- Desenvolver a prática do exercício da vida social: habilidades, atitudes e consciência; integrando os conteúdos vivenciais e científicos numa práxis de reflexão constante, buscando formas de superar dicotomias de autoritarismo e paternalismo nas relações educador - educando.

O Plano de Curso utilizado pelos CEFFA's tem como ponto de partida os Temas Geradores, os quais, de acordo com a entidade e com os educadores entrevistados,

seguem a ordem do desenvolvimento humano presente na infância e adolescência, em preparação para a vida adulta, sendo esses fenômenos: nutrição, reprodução, sociedade e economia (RACEFFAES, 2010). A figura 02 representa essa ideia. Analisando o Plano de Curso e questionando os educadores, não obtivemos resposta satisfatória sobre qual seria a sustentação teórica para essa lógica de *ordem do desenvolvimento humano*.

Figura 02: Fenômenos Nortecedores do Plano de Curso.



Fonte: RACEFFAES (2010).

Até a composição do documento, em 2010, os CEFFA's constituintes da RACEFFAES ofertavam o Ensino Fundamental Séries Finais e o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Dessa forma, consideravam como primeiro ciclo as turmas do 6º e 7º anos, segundo ciclo 8º e 9º anos, terceiro ciclo 1º e 2º anos do Ensino Médio e quarto ciclo 3º e 4º anos. Atualmente, tem-se pensado essa classificação, devido à incorporação da Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental Séries Iniciais.

4.2.1 A estrutura do Plano de Curso

Os Temas Geradores, segundo Telau (2015, p.2), “[...] são eixos da formação que procuram abranger toda a realidade social, econômica e cultural da região; por isso,

geralmente eles não são escolhidos por uma ou outra escola, mas por uma articulação regional, para que se abranja essa realidade mais ampla”.

Sobre os Temas Geradores é importante ressaltar que, embora sinalizem inspirações e referências ao trabalho desenvolvido por Freire (1987), não estão descritos e apresentados no Plano de Curso. Isso dificulta o entendimento da proposta e do real significado do termo, uma vez que não fica claro se é uma apropriação do conceito Freireano, uma reelaboração ou se é, até mesmo, um termo em comum. Contudo, diante de nossa prática nas escolas que utilizam o Plano de Curso, vimos, durante o processo curricular, que, em vários momentos, a prática e o discurso estão fundamentados nas proposições de Freire, principalmente na dinâmica do Plano de Estudo, que será apresentado mais a frente nesse trabalho. Os Temas Geradores estão descritos no quadro 06, bem como seus objetivos.

Quadro 06 - Estrutura, Objetivos e Temas de Estudo dos temas Geradores

SÉRIE	TEMA GERADOR	OBJETIVO	TEMAS DE ESTUDO
6º ANO	A FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender a importância da participação da família nas atividades desenvolvidas no meio rural; * Reconhecer a terra como fonte de luta, resistências e vida da família camponesa; * Refletir sobre a necessidade de conservação da terra e dos recursos naturais; * Resgatar as origens e valores culturais da família camponesa; * Refletir sobre as mudanças ocorridas na estrutura familiar no tempo e espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - A organização da Família na Vivência e no Trabalho. - A nossa moradia.

6º ANO	A ALIMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer a nutrição como fator de controle de pragas e doenças; * Conhecer as funções biológicas do nutrientes nos animais e vegetais; * Reconhecer na alimentação saudável o fator indispensável à boa qualidade de vida; * Relacionar os problemas sociais com deficiência alimentar; * Analisar as mudanças ocorridas nos costumes alimentares. 	<ul style="list-style-type: none"> - A Alimentação das plantações e criações. - A nossa alimentação.
	A SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> * Relacionar a dimensão da saúde do homem nos aspectos socioeconômicos e biológicos; * Reconhecer as causas do uso indiscriminado dos remédios químicos; * Despertar e resgatar a importância do uso da medicina alternativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - A saúde das plantações e criações - A nossa saúde
7º ANO	O CLIMA E O TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> * Perceber a maneira como o clima interfere na vida do homem e do meio ambiente. * Analisar os fatores e as mudanças ocorridas no clima. * Refletir sobre as técnicas de uso e conservação da água; * Perceber a importância da água como fonte de vida do camponês e da humanidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A influência do clima na vida de nosso povo.
	A ENERGIA	<ul style="list-style-type: none"> * Analisar as fontes, evolução e uso da energia pelo homem, animais e vegetais; * Despertar para uma maior e melhor utilização das fontes de energia. 	<ul style="list-style-type: none"> - A utilização das fontes de energia.
	OS MEIOS DE TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> * Refletir sobre os tipos, evolução e importância dos meios de transporte e comunicação existentes na comunidade; * Analisar a importância dos meios de transporte e comunicação para o desenvolvimento do meio. 	<ul style="list-style-type: none"> - A utilização dos meios de transporte e comunicação em nossa comunidade.
8º ANO	REPRODUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> * Proporcionar o conhecimento dos diversos tipos, função e técnicas de reprodução, bem como analisar os seus impactos científicos, sociais, políticos e econômicos. * Compreender a transformação biológica do ser humano, buscando refletir acerca dos tabus e preconceitos sobre a sexualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A população de nossa comunidade. - A reprodução das Plantações e Criações.

8º ANO	AS ATIVIDADES ECONÔMICAS REGIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> * Analisar as culturas agrícolas de autosustentação da região, destacando a sua viabilidade e importância para a agricultura familiar; * Perceber a importância e viabilidade das criações, bem como da diversidade das atividades para a família e comunidade do meio rural; * Melhorar as técnicas de manejo, alimentação, raça, controle de pragas e doenças e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - A produção agropecuária e extrativista de nossa região.
9º ANO	AS ATIVIDADES SOCIOECONÔMICAS REGIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> * Analisar a importância da agroindústria como fonte econômica e de aproveitamento da matéria-prima na economia familiar; * Perceber as relações comerciais, as etapas da comercialização dos produtos, os mercados e os agentes envolvidos no processo da comercialização. * Conhecer os tipos e atuação das organizações do campo; * Estimar a participação e envolvimento das famílias e estudantes nas atividades dos movimentos sociais; * Estimular o espírito de liderança. 	<ul style="list-style-type: none"> - A industrialização de nossos produtos. - A comercialização de nossos produtos. - As organizações sociais de nossa região.

Fonte: RACEFFAES, 2010

Como vemos, o Plano de curso é estruturado a partir dos Temas Geradores, os quais, frente aos objetivos traçados, culminam em propostas de Temas de Estudos, que resultarão nos Planos de Estudo. Vale ressaltar que cada tema de estudo passa por ajustes e adaptações de acordo com a realidade de cada CEFFA.

Nas Oficinas de Plano de Curso da RACEFFAES, a partir dos Temas Geradores e dos seus respectivos Temas de Estudo, é feita a proposta metodológica curricular, organizada em forma de quadro, por disciplina, contendo objetivos, conteúdo, motivação, hipótese, recurso e fonte, metodologia e avaliação. Para melhor compreensão desses elementos, após sua apresentação, os descreveremos como estão dispostos no Plano de Curso, tomando como base a proposta curricular da

disciplina de ciências do 6º ano do Ensino Fundamental Séries Finais, para a exemplificação. Diante disso, vemos:

Objetivos - descreve o que se espera como contribuição de cada disciplina para a reflexão acerca da realidade, por meio do conhecimento científico, diante do tema de estudo proposto. *“Identificar os fatores que deram origem a vida; Reconhecer a organização e inter-relação dos seres vivos entre si e com a Terra, bem como o papel do ser humano na preservação e conservação do meio ambiente”* (RACEFFAES, 2010).

Temas de Estudo - são propostos para cada disciplina diante de cada Plano de Estudo. *“Preservar o equilíbrio natural é preservar a vida”* (RACEFFAES, 2010).

Enfoque – quadro composto por três partes, conteúdo, motivação e hipótese. O conteúdo diz respeito ao que será trabalhado na disciplina. A motivação apresenta o *“o porquê”* de estudar os conteúdos propostos. Por exemplo: *“Entendendo a origem e evolução da vida, compreendemos a biodiversidade de seres que temos hoje e suas relações de interdependência”*. A hipótese sempre traz uma situação problema que precisa ser refletida com a contribuição do Tema de Estudo. Por exemplo: *“O processo de evolução dos seres vivos permanece nos dias atuais, porém o modelo de desenvolvimento compromete o processo de evolução natural dos seres vivos, assim como o equilíbrio dos ecossistemas”* (RACEFFAES, 2010).

Metodologia, recursos e fontes – nas oficinas, os educadores sistematizam propostas de como os Temas de Estudo podem ser trabalhados de forma contextualizada com a realidade, tanto na Sessão como Estadia, apontando sugestões de vídeos, livros, possibilidades de integração com outras disciplinas ou áreas do conhecimento e atividades que possibilitem aos estudantes relacionarem, de forma concreta, teoria e prática.

Avaliação – compõe-se de duas partes, *Objetivo e Conteúdo e Metodologia*. O objetivo descreve o que se espera em relação ao aprendizado dos estudantes frente às contribuições que os estudos dos conteúdos deram à reflexão sobre o tema, e como este contribuirá para a conscientização acerca da realidade. Exemplo: *“Identificar as principais mudanças no processo de evolução nos ecossistemas, bem como suas relações de interdependência e os problemas causados pela ação do*

homem” (RACEFFAES, 2010). O Conteúdo e a Metodologia da avaliação correspondem a sugestões de integração entre disciplinas ou áreas do conhecimento, bem como possíveis atividades que podem ser realizadas, evitando-se, assim, avaliações metódicas e conteudista.

4.2.2 O Plano de Estudo

Os Temas Geradores norteiam os temas do Plano de Estudo, o qual, no primeiro ciclo, propõe temas mais gerais, que primam pela inserção da realidade familiar e comunitária, bem como da realidade geral. No segundo ciclo, são desenvolvidos temas de caráter mais científico, técnico, social, político e econômico a fim de fomentar a orientação profissional. No Ensino Médio Profissionalizante, o Plano de Curso atende também aos mesmos fenômenos da vida citados anteriormente, sendo que, no terceiro ciclo, os temas corroboram para ir criando a possibilidade da confirmação da escolha profissional e, no quarto ciclo, possuem um caráter técnico-social-político, fomentando a consolidação da base profissional do jovem (RACEFFAES, 2010).

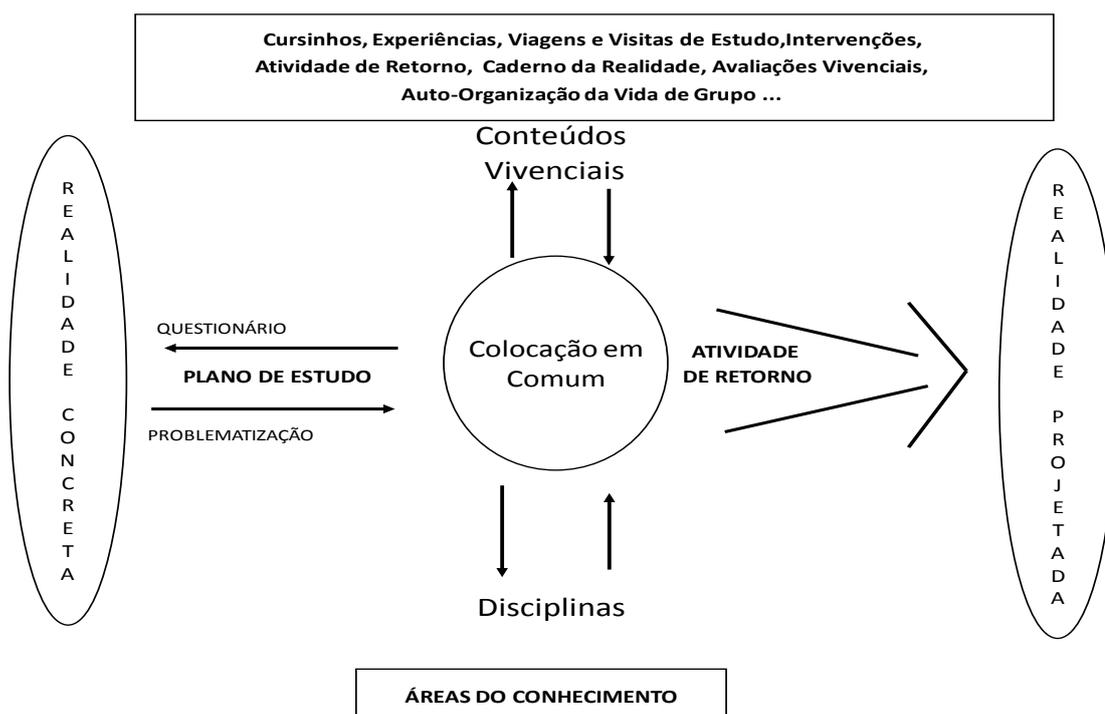
De acordo com Telau (2015), o termo Plano de Estudo tanto é usado para o principal instrumento pedagógico dessas escolas, como para o método que é considerado como ‘Método Guia da Pedagogia da Alternância’. Dessa forma, a dinâmica do Plano de Estudo tem como finalidade proporcionar a investigação da realidade concreta, a qual se manifesta nas colocações dos saberes prévios dos estudantes. Estes, por sua vez, são sistematizados e dão base ao trabalho a ser desenvolvido pelas disciplinas, tendo em vista que os conhecimentos científicos contribuam na tomada de consciência dos estudantes sobre suas realidades (RACEFFAES, 2010). Dessa forma, vemos que

A organização do currículo das matérias é garantida de forma científica, possibilitando que o extrato da realidade, apreendido pelo Plano de Estudo, possa ser refletido, auxiliando o estudante no seu papel fundamental: ser agente para que o meio onde ele vive possa desenvolver-se de forma sustentável e solidária (RACEFFAES, 2010).

Os CEFFA’s, por meio do Método Plano de Estudo, têm como meta o desenvolvimento da consciência crítica, a qual vai sendo construída com base nos temas de estudo trabalhados no Plano de Curso. Portanto, a integração entre realidade e conteúdos das disciplinas, num diálogo contínuo, possibilita aos

estudantes, segundo a proposta, refletirem sobre as contradições, constatações, fenômenos, relações entre os homens e o meio ambiente e entre si, presentes em sua realidade cotidiana. A figura 03 demonstra a dinâmica do Plano de Estudo como Método Guia da Pedagogia da Alternância:

Figura 03 - Dinâmica do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância



Fonte: RACEFFAES (2010).

4.2.2.1 Passos do Plano de Estudo

O Plano de Estudo, enquanto instrumento pedagógico, é realizado seguindo alguns passos, de forma sistemática, possibilitando o movimento entre o saber prévio dos estudantes e o saber que vai ser reelaborado durante o processo de produção de conhecimento. Dessa forma, os passos são os seguintes:

Motivação do Plano de Estudo - momento em que a equipe de educadores pensa e elabora o que chamam de *Enfoque do Plano de Estudo*, o qual é composto pelas seguintes partes:

- Conteúdo – é o que se espera ver na pesquisa por meio das perguntas que os estudantes levam para responder com a família e/ou comunidade.
- Motivação – corresponde aos objetivos da pesquisa.
- Hipótese – normalmente expressa as problemáticas da realidade.

É na motivação que os educadores planejam como será feita a abordagem do tema com os estudantes, normalmente recorrendo à Mística²⁴, possibilitando que estes se sintam motivados a expressarem seus saberes, pontos de vista, opiniões, enfim, o que conhecem sobre determinado tema.

Elaboração do roteiro de entrevista – após a mística de motivação sobre o tema, que os educadores fazem com os estudantes, e diante das primeiras colocações que são feitas no coletivo da turma, são organizados grupos para que se proponham questões que precisam ser investigadas na realidade das famílias e comunidades acerca do tema pré-estabelecido. Cada grupo entrega as questões para os educadores que farão uma análise, síntese e sistematização das questões que irão compor o roteiro de entrevista. Essas perguntas seguem uma lógica de etapas, a saber:

- Fato Concreto – questões de levantamento de dados concretos, mensuráveis, que representam como a realidade se apresenta.
- Análise – permite que os entrevistados expressem suas opiniões sobre o fato concreto.
- Comparação – busca analisar histórica e geograficamente outras possibilidades de manifestação dos fenômenos da realidade pesquisada.
- Reflexão – leva o entrevistado a pensar sobre as causas e consequências dos fenômenos pesquisados.
- Ideia Geral – objetiva que os participantes da pesquisa apontem projeções.

O roteiro de entrevista apresenta-se com os dados da escola, tema do Plano de Estudo, introdução, que apresenta a síntese do enfoque (conteúdo, motivação e hipótese), a abrangência (com quem será realizada a atividade), as perguntas, espaço para assinatura dos entrevistados.

²⁴ De acordo com Almeida e Locatelli (2016, p.4), “os momentos de Mística realizados pelas Escolas do Campo em Pedagogia da Alternância são espaços potenciais para a mobilização e motivação nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que trazem para a reflexão a realidade dos educandos, possibilitando que os processos de ensino-aprendizagem sejam significativos”.

Entrega dos roteiros – momento em que, após os educadores sistematizarem e confeccionarem o roteiro, o apresentam aos estudantes, retomando elementos da mística de motivação, bem como as principais colocações que foram feitas pelos estudantes durante os passos iniciais do processo. Nesse momento, é realizada uma leitura coletiva das questões, objetivando sanar possíveis dúvidas e esclarecer alguns questionamentos, proporcionando que os estudantes tenham as condições necessárias para atuarem como pesquisadores da realidade.

Realização das entrevistas – os estudantes, no período da estadia, a realizam de acordo com a abrangência preestabelecida.

Apreciação – quando os estudantes retornam da estadia, os educadores fazem um levantamento sobre a realização, dificuldades encontradas, depoimentos dos sujeitos pesquisados, impressão dos estudantes e famílias sobre a atividade.

Pré-síntese - após a apreciação, os estudantes são organizados em grupos de realidade aproximada (normalmente por comunidades) para que socializem a pesquisa e façam uma síntese das colocações. Essa síntese será apresentada no coletivo da turma, no momento da colocação em comum.

Colocação em comum – momento em que os grupos de pré-síntese socializam com os colegas e educadores as constatações, dúvidas e situações problemas que precisam ser melhor esclarecidas, principalmente pelas disciplinas escolares. Essas situações são chamadas de *Pontos de Aprofundamento*, sendo estes fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem dos CEFFA's, pois direcionam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

Síntese – é realizada uma individual, na qual cada estudante sistematiza as respostas do roteiro de entrevista em forma de relatório ilustrado, e uma geral, que reúne as principais colocações feitas durante a colocação em comum na turma. Ambas as sínteses compõem o Caderno de Realidade.

Vemos, portanto, que o método do Plano de Estudo busca problematizar a realidade concreta dos estudantes, por meio da investigação da realidade, na qual os estudantes expressam os seus saberes prévios, bem como trazem as reflexões feitas na família. Diante disso, os educadores vão mediando, na escola, um processo de colocação em comum e síntese dessas realidades, a fim de, juntamente

com os estudantes, elencar situações que necessitam de aprofundamento científico. Esse aprofundamento vai acontecer por meio dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, assim como pelos Instrumentos Pedagógicos.

Todavia, gostaríamos de chamar atenção para uma situação que pode dificultar o entendimento do Plano de Curso por aqueles que, com ele, ainda não estão familiarizados. O termo *Tema de Estudo* ora corresponde às disciplinas curriculares, ora aos temas de Planos de Estudo.

4.2.3 Os Instrumentos Pedagógicos

De acordo com Caliarí (2013b, p.45), “para viabilizar a sua prática, a Pedagogia da Alternância utiliza uma metodologia própria, com base na experiência adquirida pelo aluno com sua família, no seu meio”. Os principais Instrumentos Pedagógicos são: Plano de Estudo²⁵, Colocação em Comum, Folha de Observação, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudo, Visita às Famílias, Intervenção, Cursinho/Oficinas, Atividade de Retorno, Estágios e Serões.

- **Colocação em Comum** – momento de socialização dos estudantes, possibilitando o levantamento de questões múltiplas, das diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes. A Colocação em Comum acontece na maior parte dos Instrumentos Pedagógicos. Normalmente, os estudantes são organizados em grupos ou no coletivo da turma e o educador atua como mediador das proposições, buscando, juntamente com os estudantes, apontar constatações, dúvidas, comparações e análises. É um processo potencializador, dentro da proposta de uma educação dialógica.
- **Caderno da Realidade** – este instrumento possibilita aos estudantes, famílias e educadores, acompanharem o processo de desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito à sistematização das ideias acerca da realidade, bem como o processo de construção do conhecimento a partir do Plano de Estudo. Nele, ficam arquivados os roteiros dos Planos de Estudo, Visitas e Viagens, Cursinhos, Intervenções, Atividade de Retorno, bem como as respostas a estes roteiros e as redações ilustradas dessas diversas atividades. É muito comum ouvir-se dizer nos CEFFA's que o Caderno da

²⁵ Já analisado anteriormente.

Realidade representa a '*vida do estudante*' e sua forma de compreensão do mundo.

- **Folha de Observação** – No decorrer dos processos de construção de conhecimentos, podem vir a surgir temas de relevância e problematizações que precisam ser investigadas na realidade. Diante disso, o educador responsável pela disciplina, juntamente com os estudantes, elaboram questões de pesquisa para serem realizadas na estadia. Quando retornam à escola, os estudantes colocam em comum as constatações e dúvidas encontradas, visando o aprofundamento científico.
- **Caderno de Acompanhamento** – Este Instrumento Pedagógico possibilita a integração entre os Parceiros na Formação (Educadores – Famílias – Estudantes), pois é por meio dele que ocorre a sistematização entre a sessão e a estadia. Nele, são registradas as principais atividades que acontecem na sessão, bem como quais atividades são encaminhadas para serem realizadas na estadia pelos estudantes, individualmente ou com a participação da família e/ou comunidade. Dessa forma, as famílias têm a possibilidade de acompanhar o processo de formação dos estudantes. Durante a estadia, os estudantes, juntamente com as famílias, realizam o planejamento, buscando equilibrar atividades de estudo, de iniciação ao mundo do trabalho e de lazer. Esse planejamento é registrado em local específico no Caderno de Acompanhamento, assim como, possíveis observações que a família queira fazer para a escola, ou vice-versa. Ao retornarem à escola, os estudantes realizam a Colocação em Comum da Estadia, ou seja, apresentam uma síntese dos momentos em que estiveram realizando as atividades de formação sob a supervisão e acompanhamento das famílias, visando à troca de conhecimentos.
- **Visitas e Viagens de Estudo** – Este instrumento tem por finalidade possibilitar aos estudantes conhecerem novas realidades e adquirir novos conhecimentos, que poderão ser utilizados em suas realidades, bem como proporcionar-lhes que identifiquem contradições, questionamentos e novas dúvidas, interligadas com as discussões realizadas a partir dos Temas de Plano de Estudo. Para as Visitas e Viagens, é elaborado, pelos educadores e

estudantes, o roteiro da visita/viagem, constando dos objetivos, motivação e hipótese, bem como das questões que necessitam de observação ou pesquisa por meio de entrevista.

- **Visitas às Famílias** – Por meio delas, ocorre a maior interação entre os parceiros, pois é a escola indo até às famílias, a fim de aumentar o diálogo, bem como possibilitar aos educadores conhecerem a realidade econômica, social e cultural na qual os estudantes estão inseridos. Nesse momento, é possível identificar situações que contribuam para a compreensão da individualidade dos estudantes, principalmente aquelas que interferem nos processos de ensino-aprendizagem. Elas acontecem ao menos uma vez por ano, ou quando necessário. Outro elemento importante a se considerar sobre as visitas é que elas fazem parte do Programa de Formação das Famílias, pois se entende que, com elas, é possível refletir sobre o papel da família no acompanhamento da formação dos estudantes, assim como na gestão da escola. A Visita às Famílias é um dos momentos cruciais em que as famílias dão um parecer sobre o trabalho desenvolvido pela escola, funcionando, assim, como uma espécie de avaliação institucional.
- **Estágio** – Realizado no Ensino Médio Profissionalizante, é um dos importantes elementos da formação que primam por estabelecer a relação *teoria e prática*. Essa atividade busca possibilitar aos estudantes vivenciarem novas realidades, tendo contato com outras experiências, de caráter técnico, visando ao desenvolvimento profissional dos futuros Técnicos. O estágio é acompanhado pelos educadores da escola e por um Mestre de Estágio, que é aquele que recebe, em sua propriedade agrícola, os estudantes para o desenvolvimento da atividade.
- **Intervenção** – Atividade de grande importância das Escolas em Alternância, pois busca proporcionar aos estudantes conhecerem outras realidades e/ou depoimentos de pessoas que vivenciem na prática experiências que venham a contribuir no processo de formação dos estudantes. Antes dessa atividade, os educadores organizam com a turma como será o roteiro de questões que serão abordadas, bem como a metodologia, se rodas de conversa, palestras ou depoimentos.

- **Cursinho/Oficina** – Este instrumento tem por objetivo ser uma atividade complementar, de caráter prático, normalmente como fechamento de um tema de estudo dentro dos Temas Geradores. Visa a motivar os estudantes ao desenvolvimento de práticas alternativas e que desenvolvam a consciência crítica. Essa atividade pode ser realizada pelos próprios educadores, ou com a participação de parceiros externos.
- **Atividade de Retorno** – Esta atividade normalmente acontece como fechamento de um Tema de Estudo, pois é nela que os estudantes poderão, de forma orientada, dar retorno do seu aprendizado às famílias e comunidades. Quando realizam esta atividade, os estudantes tomam maior apropriação sobre o conhecimento que adquiriram durante o processo formativo. Na sessão, os educadores orientam o roteiro da atividade para ser realizado na estadia. Quando os estudantes retornam, é realizada a Colocação em Comum, trazendo também o parecer da família e/ou comunidade.
- **Serões** – Acontece nas escolas que trabalham com o sistema de internato, ou seja, naquelas onde os estudantes ficam em tempo integral, inclusive dormindo em suas dependências. Dessa forma, aproveita-se o período noturno para orientação de atividades pedagógicas, de estudo, desenvolvimento de momentos de reflexão e culturais.

4.3 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DADO AO CURRÍCULO: ENTRE “O DITO” E O “FEITO”

O Plano de Curso dos CEFFA's traz uma proposta no mínimo ousada de currículo escolar, uma vez que busca integrar, na produção de conhecimento, os saberes dos estudantes, famílias, comunidades e dos educadores. Dessa forma, consideram, no campo dos saberes, o acúmulo de experiências vivenciadas por esses autores dos processos formativos na Pedagogia da Alternância.

Ademais, é presente e constante o discurso de que o aprendizado deve partir e acontecer por meio das interações entre as experiências de vida dos indivíduos, as situações e fenômenos concretos da realidade, com o conhecimento científico sistematizado nas escolas. E esse conhecimento a ser produzido acontece não de

uma forma ingênua, mas sim de forma conscientizada e problematizadora, pois é isso que tornará possível o protagonismo dos sujeitos frente à transformação da realidade.

Sendo assim, em nossa pesquisa de campo, buscamos, por meio das observações, entrevistas, questionários e conversas informais, analisar qual a dinâmica de envolvimento dos educadores nos processos formativos, relacionando como os aspectos da memória, das experiências desses sujeitos interferem na construção curricular e no cotidiano escolar, bem como quais as proximidades que existem entre o discurso e a prática.

Portanto, o primeiro aspecto que gostaríamos de tratar aqui é sobre como as experiências escolares dos educadores tiveram implicações na atuação docente desses sujeitos, entendendo que o currículo, quando trabalhado pelo educador, estará circundado dessas interações. Nos depoimentos, identificamos que quatro dos cinco educadores passaram pela Pedagogia da Alternância e, destes, três ressaltaram com veemência a importância que essa experiência teve em suas vidas e como ela foi fundamental na escolha da atuação como educador. É o que podemos ver na fala do *Educador B*:

Hoje eu percebo que o fato de eu ter estudado na Escola Família contribuiu para que hoje eu fosse uma educadora da escola de alternância [...] e hoje eu percebo que naquela época a educação na Escola Família, ela vinha agregar com a educação que eu tinha em casa, a valorização do homem do campo, voltada aquela educação para o campo, e também valorizava a educação que eu tinha em casa [...] e com o aprendizado que eu tive na Escola Família, fez com que eu percebesse, assim, a necessidade de eu estar colaborando com essa educação do campo. Então eu vejo que aquela época que eu passei na Escola Família veio auxiliar na minha formação para hoje ser uma educadora do campo. Eu não me identificaria trabalhando em outra escola, em uma escola regular. O meu gosto é pela educação do campo, pela Pedagogia da Alternância mesmo, né, entendeu? (Educador B).

O *Educador E* também ressaltou a importância da sua passagem, enquanto estudante, por uma Escola em Alternância, nos dizendo que:

Então, o que serviu de referência mesmo foi a escola, então, eu iniciei em 2004 na Escola Família Agrícola do Km 41, e a minha trajetória sempre foi em alternância, pois eu nunca tive oportunidade, na verdade eu nunca tive interesse em estudar em escola convencional, então, assim, é a motivação pela alternância. [...] Mas o encantamento mesmo foi na alternância, na vivência que eu sempre tive, enfim (*Educador E*).

Não diferentemente, o *Educador A* nos descreve:

Eu, que estudei na Escola Família, via a relação entre educador e nós que estudávamos, diferente do regular, eu tinha estudado no regular, e assim, tentar formar o protagonismo, é, que lá, é, pensar, falar o que você pensa, que é diferente de outras escolas, e o que eu não tinha em casa, é, eu achava assim, algo especial, eu tinha, eu estava me formando outra pessoa diferente, diferente de meus colegas que estudavam em outras escolas. É, o professor lá no CEFFA onde eu estudava, ele não estudava comigo só a matemática, o português, né? Mas sim, também as outras áreas, as minhas relações com meus outros colegas, e assim eu sempre fui apaixonada por Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, por isso a gente tinha aquele envolvimento entre professor e educando, como eles tratavam em relação ao nosso caráter na verdade (*Educador A*).

Já o *Educador C*, embora também tenha estudado em escola em Pedagogia da Alternância, diz que o despertar para a Educação do Campo só veio acontecer já quando educador. Segundo ele, tinha outros planos para o futuro, e mesmo cursando uma Licenciatura, o interesse “[...] era outro né, até então eu não havia me descoberto para trabalhar como educador, eu sempre pensei em outras áreas, e tal [...]” (*EDUCADOR C*). Todavia, ao vivenciar a experiência de ser um Educador do Campo, retomou na memória as vivências da época de estudante, vindo a constatar que seu processo de autoidentificação

Foi acontecendo, [...] pois parece que teve um ímã que me puxou para cá, e minha cabeça era completamente outra, [...] quando eu cai aqui, quando me puxaram pra cá, abriu um leque, assim, de oportunidade, e eu vi que eu tinha mais utilidade aqui, trabalhando nesse projeto [...]. E eu aprendi muito aqui, eu aprendi mais aqui do que na faculdade. Nesses sete anos que eu trabalhei na Pedagogia da Alternância, eu aprendi mais do que os quatro anos que eu tive na faculdade, do que eu aprendi na alternância enquanto estudante. Como educador todo dia eu estou aprendendo, e isso é muito bom pra mim, para minha formação profissional e enquanto pessoa, todo dia eu estou aprendendo uma coisa nova, e a gente aprende muita coisa com os estudantes (*Educador C*).

Todavia, o *Educador C* também salientou que nem todas as experiências de quando era estudante foram positivas, destacando como essas situações hoje interferem na sua prática, pois, segundo ele, quando retoma na memória determinadas situações, procura agir de forma diferente com seus estudantes, como podemos confirmar em seu depoimento:

Algumas coisas que eu lembro que eu não faria, fizeram comigo quando eu era estudante, que hoje eu não faria com os estudantes, algumas atitude né, e algumas coisas assim, a às vezes na sala de aula, eu estou trabalhando com os meninos aquilo apreço que vem assim, na cabeça, assim, poxa fazer dessa forma, mas dessa forma não é legal (*Educador C*).

Em outra situação de formação, passando por outros contextos, as experiências vividas pelo *Educador D* também tiveram influência na prática pedagógica desse

profissional. No entanto, diferentemente dos casos citados anteriormente, as memórias não são tão positivas em relação à escola, há marcas de um período escolar do qual a rigidez é a principal lembrança, o que leva esse educador a ver na Pedagogia da Alternância uma opção de educação para a liberdade. “[...] Eu vejo que a Pedagogia da Alternância é uma prática de que todas as escolas deviam participar e realizar, porque ela te dá uma autonomia, que, uma autonomia de liberdade, é igual Paulo Freire falou né, uma educação libertadora [...]” (*EDUCADOR D*).

Dessa forma, os Educadores afirmam que as experiências vividas no período escolar foram determinantes no processo de autoidentificação e confirmação profissional, ambos por verem, na Educação do Campo em Pedagogia da Alternância, uma educação diferenciada, que valoriza o sujeito, que o respeita, que está baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Sendo assim, com base nas ideias de Arroyo (2013), constata-se como a prática docente é inseparável da história humana e social dos educadores e estudantes, e como isso vai impactar diretamente no currículo, uma vez que são esses registros de memórias que direcionam os relacionamentos na escola.

Outro aspecto que buscamos analisar é o que pensam os educadores sobre qual seria o diferencial da Pedagogia da Alternância. O que a escola oferece aos estudantes camponeses que as escolas de ensino regular não oferecem? Diante disso, vimos que as falas apontam para a mesma direção, isto é, que o principal diferencial seria a *Formação Integral*, uma educação que, para além do estudo das disciplinas curriculares, está preocupada com a formação de sujeitos conscientes, participativos e que, por meio do diálogo, construam conhecimento, tornem-se protagonistas e possam atuar nas diferentes realidades que os circundam. Os educadores, ao falarem da Formação Integral, que é um dos princípios dos CEFFA's, o faziam demonstrando sentimento de pertença a essa visão de educação, principalmente aqueles que relacionavam os seus posicionamentos frente à realidade ao período em que foram estudantes da alternância. As principais falas nos dizem que:

A formação integral, [...] e a ligação também do conteúdo com o meio do estudante, é..., eu acho isso assim, é..., uma coisa que motiva o estudante a estar buscando o conhecimento, fazendo ele ligar esse conhecimento

científico com as dúvidas que ele traz lá da casa dele, né, vejo mais ou menos isso (EDUCADOR B).

Eu percebo que é a formação né, a formação pessoal também né, dos estudantes, assim, que é aquela formação que a gente fala na alternância que é formar pra vida também né, não só formar pra questão da disciplina, né, português, matemática [...] E essa formação que nós temos pra vida, de conversar, de insistir quando o menino está com uma dificuldade, e na alternância tem esse tipo de diferencial (EDUCADOR E)

Além de despertar a consciência, a Pedagogia da Alternância, me veio à palavra na cabeça libertação, eu acho linda essa palavra, eu acho que liberta, acho que quebra muitas coisas, dos paradigmas não sei, às vezes até coisas que vinham trabalhando com a gente, os nossos pais, que vinha dos nossos antepassados que hoje a gente vê que não é, a maneira como a gente olha pro nosso, pro ser humano [...] eu penso nos meninos né, tem toda uma delicadeza pra trabalhar, com os meninos de uma forma a mudar, não mudar a forma de pensar, mais mudar eles, é dar a eles, dar opção, condição, possibilidade, para que ele possa escolher o que eu sou, certo e o que é errado, e isso é muito claro na Pedagogia da Alternância (EDUCADOR C).

O Educador D, embora não tenha usado diretamente o termo Formação Integral, remete a ele quando fala dos conteúdos vivenciais, pois são esses instrumentos dentro do Plano de Curso que possibilitam a integração entre a realidade concreta e o conhecimento científico, bem como possibilitam a socialização das diferentes realidades, tudo contribuindo para a formação dos estudantes. Sendo assim, o Educador D nos diz:

Eu creio que são os conteúdos vivenciais. Os conteúdos vivenciais são o grande diferencial, o carro chefe né, uma diferença entre o ensinamento lá do geral e o da alternância, porque os conteúdos vivenciais, além deles ajudarem o aluno que não domina todas as disciplinas, ele também trabalha o, como é que eu posso dizer? Ele trabalha o social da criança, ele trabalha, (pausa), na verdade ele trabalha o aluno como um todo, coisa que lá a gente não vê, lá no geral a gente trabalha conteúdo, conteúdo, e às vezes o aluno não está interessado só no conteúdo.

O *Estudante 3* também mencionou sobre a Formação Integral ao apontar o que ele percebia como diferencial da escola, que era o fato de que, na proposta curricular, além das disciplinas, outras formas de conhecimento são valorizadas, como podemos constatar em seu depoimento, ao nos dizer que *“[...] aqui na escola é legal, porque a gente aprende não só o que está nos livros, na matemática, no português, na ciência, aqui a gente aprende a ser alguém, a se posicionar, a refletir, a criticar, e acho que tudo isso faz com que a educação daqui seja melhor”*.

Ainda dentro da discussão da Proposta de Formação Integral dos CEFFA's, foi possível identificar, nos diálogos, como os educadores valorizam a interação nos processos pedagógicos, entendendo que isso seria um grande diferencial das

Escolas em Alternância, assim como nos apontou Arroyo (2013) e Freire (2007a), quando ressaltam a relevância que há em se dar voz aos estudantes. Em uma das conversas, o *Educador C* nos diz que “[...] o ponto máximo da escola é o diálogo que a gente tem com os estudantes, é o ponto chave. Eu não imagino outra escola que não tenha isso, eu sei que no regular não tem esse tempo, que não é assim, mas para mim isso tem que existir”. O *Educador B* também afirma que: “eu vejo assim, essa questão do diálogo com o aluno, fazer o aluno refletir sobre as suas ações né, é muito importante”.

Na conversa com os estudantes também foi possível diagnosticar que eles evidenciam que há, na escola, uma valorização dos espaços de diálogo, por exemplo, nos dizendo que, “uma das coisas que mais gosto na escola é que podemos dar nossa opinião, principalmente quando participamos da auto-organização” (ESTUDANTE 1).

Podemos perceber que o diálogo nas Escolas em Alternância é fundamental, tanto nas práticas curriculares, pois é por meio do processo dialógico do Plano de Estudo que ocorre toda a mobilização para os processos de ensino e aprendizagem, como nas relações mais individuais dentro do coletivo de diversidades, entendendo-se que cada estudante possui suas histórias, conflitos, potencialidades, e tudo isso é e deve ser considerado pelos educadores, potencializando as intervenções pedagógicas a que se propõe a Formação Integral. Dessa forma, reforçando ainda a importância dada ao diálogo na escola, o *Educador E* narra que

Eu converso muito com os estudantes, eu converso informalmente, às vezes no trabalho prático, às vezes em sala de aula, porque as vezes eu entendo assim que foram esses momentos, que leva a gente refletir, e na escola tinha muito isso, tem sempre um monitor que você se identificava mais, ia sempre na casinha deles, ficava conversando, e eu tenho muito isso com os meninos e também de ficar conversando com eles, de saber o que eles querem pro futuro, falar da família, das atividades coletivas, assim, tem muita coisa que eu né, trouxe pra minha vida, e parece assim que você entende mesmo quando você passa por aquela situação, pois quando você é estudante é bem diferente e tem coisa que eu vim entender agora.

Outro elemento tratado na pesquisa foi a percepção dos educadores sobre quais seriam os principais desafios enfrentados pelas Escolas em Alternância, mais especificamente na escola em que atuam. Dessa forma, buscamos analisar, por meio das falas, como o Educador do Campo, enquanto um “*Intellectual Transformador*” (GIROUX, 1997), se posiciona diante dessas situações. Os

principais desafios apontados foram o reconhecimento do trabalho desenvolvido na Pedagogia da Alternância, a rotatividade de educadores, as condições de trabalho nas Escolas do Campo, a formação dos educadores, a participação das famílias na escola, o acesso dos estudantes à escola, o pouco apoio do poder público às escolas e o currículo.

O não reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas Escolas em Alternância é uma queixa recorrente dos educadores dos diferentes CEFFA's. Como essas escolas atendem um público específico, acabam acontecendo avaliações negativas daqueles que não as conhecem e que não compreendem as fundamentações filosóficas e pedagógicas desses espaços escolares. Com isso, é comum ouvir comentários preconceituosos e desqualificadores da formação em alternância. Sobre esses comentários, a *Educadora A* afirma:

O nosso principal desafio é o reconhecimento. A gente houve muito lá fora que o ensino é fraco, eu mesmo quando estudava, até meus pais entenderem que aquilo ajudaria pra minha formação, eles também achavam como um ensino fraco. Hoje como educadora eu vejo que não. Nós somos vistos é, porque a gente luta pelo sentimento de pertença do aluno pelo campo, não quer dizer que é um ponto negativo né, que o estudo é fraco, você vê que quando a gente pega o currículo todas as matérias que o aluno precisa saber, que tem no ensino regular, como eles dizem, também tem no nosso né, só que a gente faz aquela relação, tanto quanto matéria, quanto conteúdo e o que eles precisam saber também na sua vida lá no campo, na sua propriedade, então assim uma limitação que eu acho é isso, a gente não ser conhecido por trazer uma boa formação.

O *Estudante 2* apresentou preocupação com a mesma situação, pois, segundo ele, já ouviu crítica de parentes em relação à escola, dizendo que o “*ensino era fraco*”. Ainda de acordo com relato dele, ele rebate as críticas, defendendo o trabalho desenvolvido pela escola, tentando mostrar aos familiares que o aprendizado é de qualidade.

A rotatividade de educadores também tem sido uma problemática recorrente nas Escolas em Alternância, principalmente nos CEFFA's, que são mantidos pelo poder público, situação agravada pela exigência que a atuação pedagógica dos educadores dessas escolas apresenta, pois, muito mais que ministrar disciplinas curriculares, requer desses profissionais conhecimentos e apropriação da Formação Integral que acontece por meio dos Instrumentos Pedagógicos, atividade que é complexa, e que implica romper com os paradigmas de uma educação compartimentalizada. Além disso, os educadores atuam em diversas outras

atividades pedagógicas, como visita às famílias, acompanhamento de turma²⁶, formação das famílias²⁷, auto-organização dos estudantes²⁸, acompanhamento do dia²⁹.

Diante disso, vê-se que, nas Escolas em Alternância, é preciso um período de adaptação dos educadores para que tenham condições mínimas de conhecer as especificidades metodológicas da Formação Integral. Assim, quando há a saída de um educador e a conseqüente chegada de um novo, se faz necessário que se reinicie todo o processo. Sobre isso, o *Educador B* analisa que

O desafio maior que eu vejo é a rotatividade de educadores, porque quando a gente trabalhava lá no Timirim, que a gente começou numa equipe, quando a gente trabalhou o primeiro ano e depois o segundo ano juntos, a gente foi amadurecendo, começou a avaliar mais e querer melhorar a nossa prática nos instrumentos pedagógicos. Mas, a partir do momento que começou a rotatividade dos educadores, aí a gente não consegue fazer isso, sempre a gente tem que, estão vindo colegas novos, a gente tem que ensinar, aí parece que fica estagnado, a gente não consegue melhorar cada vez mais esses instrumentos pedagógicos. Aí quando a pessoa está começando a pegar o ritmo, aí no outro ano já muda, aí é complicado né?

Corroborando essa análise, o *Educador C* também confirma esse desafio enfrentado, apontando que

[...] a gente tinha uma equipe muito boa, muito centrada, muito focada no que a gente queria, nossos objetivos, e aí todo ano, a gente recebia uma mudança, todo ano mudava, todo ano mudava, isso acabava atrapalhando os projetos que a gente tinha, de poder fazer os instrumentos, eles evoluírem né, da gente pode trabalhar, eu acho assim que essa rotatividade de educadores, ela atrapalha a gente desenvolver os instrumentos da Pedagogia da Alternância, porque se entra alguém novo, entre aspas, a gente tem que dar uma parada pra poder aquela pessoa poder acompanhar a gente, mas se aí entra um, dois, três, aí é muito difícil, a gente já teve experiência de ano que ficou um ou dois da equipe.

Nos relatos dos educadores, pode-se também identificar preocupação em relação à formação dos educadores que vão chegando à escola, pois estes entendem que trabalhar com a Pedagogia da Alternância requer conhecimento, frente aos

²⁶ Atividade pedagógica que consiste em monitorar o desenvolvimento da turma nas atividades pedagógicas, bem como na realização dos Instrumentos Pedagógicos, encaminhando as possíveis dificuldades, individuais ou coletivas, com a equipe de educadores e/ou famílias.

²⁷ A escola organiza encontros de formação das famílias, para conscientizá-las sobre seus papéis enquanto parceiros na formação dos estudantes, esclarecendo sobre as responsabilidades a eles atribuídas.

²⁸ Sistema no qual os estudantes participam ativamente de diversas atividades, por meio da gestão compartilhada, na qual exercem o protagonismo e exercitam habilidades inerentes ao trabalho coletivo, como planejamento, acompanhamento das atividades, avaliação e coordenação.

²⁹ A cada dia da semana um educador acompanha todas as atividades da rotina escolar, ficando atento aos horários e execução das atividades da auto-organização e encaminhando as possíveis dificuldades apresentadas pelo coletivo de estudantes.

diferentes conceitos, pilares e especificidades metodológicas. Quem mais frisou essa situação foi o *Educador B*, que relata com insatisfação o fato de as atividades pedagógicas ficarem comprometidas toda vez em que há a rotatividade de educadores. Ele nos afirma que *“outro problema é o caso das pessoas que vêm despreparadas né, às vezes com nenhuma base, isso compromete demais o andamento das questões pedagógicas”* (*Educador B*). Diante disso, ele afirma que

Então, isso assim, causa muito, um pouco de, desmotivação na gente né, de lutar, a gente está sempre lutando remando contra maré, aí quando vem esses profissionais prá cá assim, todo ano, todo ano, chega uma hora que você fica né poxa, você fica nadando no seco, fica remando contra a maré, aí você se desgasta muito né, ou você carrega essas pessoas nas costas, ou você deixa pra lá e acompanha o sistema.

Vemos o depoimento acima como uma problemática que precisa ser pensada, pois, diante da perspectiva de Intelectuais Transformadores, é preciso que estes se posicionem criticamente diante das adversidades e não simplesmente se acomodem com a situação, pois se deve primar pela qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Por outro lado, caberia ao poder público municipal pensar formas de diminuir a rotatividade de educadores nas Escolas do Campo em Alternância, visto que, já reforçamos em vários momentos, há certo grau de complexidade em trabalhar com os elementos da Pedagogia da Alternância, o que poderia ser mitigado com um quadro contínuo de educadores e investimentos na formação e reflexão.

Não é novidade que as escolas públicas enfrentam problemas estruturais e financeiros, o que também é realidade nas Escolas do Campo. Embora a escola pesquisada esteja bem conservada e organizada, percebe-se que há fragilidades no suporte de materiais didático-pedagógicos, o que interfere na qualidade do trabalho a ser desenvolvido pela equipe de educadores. O *Educador E* apontou, em seu depoimento, essa preocupação, ao dizer que *“outro problema é a condição de trabalho em que a gente se encontra né, a gente vê que nas Escolas do Campo a gente nunca tem recurso quase, né [...]”*. Esta afirmativa é corroborada pelo *Estudante 5*, ao mencionar que uma das coisas que o incomodam na escola é a falta de recursos tecnológicos, como *“laboratório de informática e data-show para apresentar trabalhos”*.

A participação das famílias na escola faz parte dos princípios organizativos das Escolas em Alternância e é entendida não apenas como algo que se dá de forma passiva, como é muito comum nas escolas regulares, mas sim de forma efetiva, compreendendo que a proposta metodológica prevê a ação consciente dos três parceiros na formação: estudantes, famílias e educadores. Porém, se tem percebido que essa participação tem diminuído tanto em quantidade como em qualidade, o que tem interferido nos processos pedagógicos, principalmente nas atividades que são desenvolvidas na estadia quando os estudantes estão em seu meio sociofamiliar. Por isso, o *Educador D* aponta que “[...] um dos desafios que eu vejo muito é a participação dos pais. [...] a questão da visita, da frequência maior na escola”. No que tange a essa situação, o *Estudante 2* questionou sobre a participação de sua família na escola, o que reforça que a participação dos pais e/ou responsáveis é um desafio enfrentado pela escola, considerando que, na Pedagogia da Alternância, essa participação é fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, principalmente daquelas que acontecem no período da estadia, ou seja, quando o estudante está desenvolvendo suas atividades no meio sociofamiliar.

O *Educador D* e os *Estudantes 4 e 2* chamaram a atenção para o fato de que os estudantes enfrentam dificuldades de acesso à escola, devido à localização geográfica em que se encontram, principalmente na época de chuvas, resultando em um baixo número de estudantes na escola nesse período. O *Educador D* ressalta ainda que esse é apenas um dos problemas resultantes do pouco apoio do poder público às Escolas do Campo, como podemos ver quando ele diz que

[...] o desafio mesmo dos governos né, que por ser alternância, uma escola diferenciada, a gente também nota que os nossos governantes não tinham muito interesse. Eu acho que os políticos eles deviam participar mais das Escolas do Campo, ver quais são as prioridades, o que a gente quer de melhor, e esse diferencial que faz a escola.

Diferentemente dos outros desafios apontados, o *Educador E* chamou atenção para o currículo, pois, segundo ele, embora a situação naquele momento já estivesse se contornando, era preciso uma revisão contínua do documento. Outra situação descrita por ele é o fato de que as orientações dos conteúdos vivenciais precisavam ser mais bem sistematizadas.

No decorrer da pesquisa de campo, buscamos identificar qual era a concepção dos educadores em relação ao currículo, analisando constatações, potencialidades e

desafios do Plano de Curso. Entendemos que a visão que eles têm do currículo está relacionada às práticas que desenvolvem no ambiente escolar, pois há, no discurso e na prática, uma intencionalidade, que buscamos verificar se é convergente ou divergente. Dessa forma, ao serem perguntados sobre como definiriam o currículo, tivemos as seguintes respostas, conforme o quadro 07.

Quadro 07 – Entendimento dos educadores sobre o currículo

Educador	Entendimento sobre currículo
A	Eu acho assim, que o currículo não é só apenas esse papel, que me diz o que o sistema me diz que tenho que seguir isso aqui, mas sim, é a vivência do aluno, é formar ele como um todo, como um profissional e como pessoa. Eu acho que todas as áreas que se envolvem numa escola, é currículo pra mim. Quando eu chamo um aluno e faço aquela análise, é como é que se diz? Quando eu trago pra memória dele que ele tem que mudar, que as atitudes dele não estão seguindo a linha que a gente espera, eu acho que também é um currículo.
B	[...] eu acredito assim que além do conteúdo que está lá no plano de formação, tem todas as atividades que se encaixam aí dentro dos temas geradores, as atividades vivenciais que a gente chama né, que aí vem desde a experiência, o caderno da realidade, aí eu acho que isso é uma ligação com esses temas, aí eu acho que tem que ser levado em consideração, porque todos esses elementos fazem parte desse conjunto que vai possibilitar aquela formação integral que a gente almeja.
C	O currículo, na minha forma de pensar, que eu entendo, é um documento que contém todos os conteúdos que os meninos têm que saber, que têm que conhecer naquele período que eles estão estudando, por exemplo, se eles estão no sexto, sétimo, oitavo ou nono eles têm que ter aquele conhecimento que é adequado pra aquela série, pra aquele nível que ele está, e esse conteúdo ele tem que ser igual ao comum em todas as escolas.
D	Pra mim, o currículo da escola tinha que continuar os conteúdos vivenciais, tendo uma abrangência maior, na participação dos alunos como um todo, juntamente com a família, e que esse currículo ele, eu creio, que ele devia fazer parte de todas as escolas e não só da escola em alternância, é isso que eu penso sobre o currículo da escola.
E	Bom ele é o documento, mas ele vai muito além daquilo ali que está no papel. Nós temos o currículo também como uma referência né, mas eu acredito que ele não tem que ser algo que a gente não possa mudar ou adaptar, não precisamos assim seguir ele a risca. Ele ajuda as disciplinas a se organizar da melhor forma, garantir a interdisciplinaridade.

Fonte: Dados coletados pelo autor (2018).

Comparando as declarações, vemos que o *Educador C* referiu-se ao currículo de forma direta como um determinado grupo de conteúdos que “precisam” ser ensinados. Os demais o veem como a multiplicidade de situações que permeiam o cotidiano escolar. Dessa forma, os educadores *A*, *B*, *D* e *E* corroboram, em seus discursos, a proposta dos CEFFA’s de Formação Integral, entendendo-a como um currículo não estático, pré-determinado, mas em movimento, dinâmico, vivo.

Outro elemento a se destacar diante do exposto é que, mesmo que o *Educador C* tenha estudado nos CEFFA's e participado de formações pela RACEFFAES, prevalece em seu discurso uma lógica contrária à defendida nas Escolas em Alternância. Em sua fala, ele afirma que existem determinados conteúdos que são considerados como superiores a outros, e estes devem ser repassados aos estudantes. Há aqui uma divergência veemente, quando também consideramos que, em discurso anterior, o educador destacou como as relações vivenciadas no período em que era estudante influenciaram em sua formação. Embora o *Educador C* traga na memória como a movimentação curricular dos CEFFA's foi importante, ele a desconsidera em sua sistematização do que viria a ser um currículo.

Portanto, entendemos que a maior parte dos educadores, em seus depoimentos, se aproxima das proposições de Arroyo (2012), Giroux (1997) e Freire (2007a) relacionadas ao currículo, como já descrevemos anteriormente neste trabalho, o compreendendo a partir dos princípios da Formação Integral.

Como vimos no início do capítulo, o Plano de Curso possui metodologia, termos e orientações específicos da Pedagogia da Alternância, requerendo, dessa forma, que os educadores passem por um processo de reconhecimento e apropriação do documento, a fim de compreenderem com efetividade a proposta. Sendo assim, investigamos como aconteceu esse processo, e identificamos, nos depoimentos, que não houve uma dinâmica de formação e inicialização do Plano de Curso, ocorrendo que, quando cada educador iniciou o trabalho na escola, se deparou com o documento em si sem ter um suporte adequado, acontecendo um conhecimento de forma superficial, por meio dos educadores que já atuavam na escola, e que também enfrentavam dificuldades na compreensão do documento:

Foi um contato que foi acontecendo, porque não tive aquela formação inicial, como eu já tinha estudado eu já sabia mais ou menos como era o andamento, e assim foi apresentado pelos colegas o currículo, pelos colegas mesmo da escola, e fui observando as orientações metodológicas, de avaliação, e eu fui me interagindo aqui, o que está escrito aqui no currículo, eu fui trazendo para os conteúdos. Fui aprendendo na prática mesmo. Aí no decorrer dos anos, fui me aperfeiçoando (*Educador A*).

Foi uma experiência assim, não foi legal. A gente não tinha conhecimento do que ia fazer entendeu? A gente estava totalmente desnorteado, não tinha ninguém assim, a gente foi pedir orientação ao pessoal da Escola Família, porque na secretaria de educação não tem ninguém pra estar ajudando a gente nisso daí né? (*Educador B*).

Na verdade, estou conhecendo (risos). Foi assim foi bem cru, quando eu comecei a trabalhar aqui, eu estava no quarto período da faculdade, então eu estava bem no início ainda. Apresentaram pra mim o Plano de Curso, falaram pra eu trabalhar assim dessa forma, me mostraram o plano de curso, e eu fui acompanhando, entre aspas acompanhando (*Educador C*).

Olha como eu tinha trabalhado três meses no Estado, você pega o currículo do Estado aí tem tudo no livro né, de A a Z. Aí quando eu cheguei aqui e me deparei com o currículo da Pedagogia da Alternância, e aí começaram as verbalizações, aí começaram a me falar “Oh! isso é dentro disso”, “Isso é Tema Gerador, isso é Plano de Estudo”, eu quase enlouqueci né? Falei meu Deus do céu, o que que é isso? (*Educador D*).

Só me entregaram e falaram essa área é sua e você vai desbravar. Mas não teve ninguém assim para orientar, aí no princípio eu tive muita dificuldade pra compreender porque vem os temas pra você trabalhar, mas para quem está começando, com era no meu caso, tem temas que mesmo que ele seja dentro da área, ele é geral e às vezes você precisa de temas específicos para trabalhar dentro da área (*Educador E*).

Em relação ao processo de socialização do funcionamento do Plano de Curso, sabemos que esse acontece de forma coletiva nos Encontros de Formação da RACEFFAES e nas escolas, pelos responsáveis pela tarefa do Setor Pedagógico chamada de *Formação dos Estudantes*, a qual possui como uma de suas abrangências o Plano de Curso, e na *Formação Inicial dos Educadores*. Todavia, constata-se que ocorrem falhas durante esse percurso de socialização, destacando-se que nem todos os educadores dos CEFFA's participam dos encontros da RACEFFAES e/ou da *Formação Inicial*, devido a questões internas das unidades escolares, e que internamente as escolas nem sempre possuem educadores habilitados a repassar com eficiência as informações necessárias aos inexperientes.

Diante disso, os educadores expressam a necessidade de uma forma mais precisa de socialização do Plano de Curso, nos declarando que

Eu acho que tem que ter uma formação, porque quem chega nu e cru para tá olhando ali. Acho que tem que ter uma formação e oficinas, formação assim, ter uma oficina de cada área, pra poder estar dando uma passada, em cada conteúdo, para o pessoal dar uma discutida, eu acho que esse é o correto (*Educador B*).

Pra quem tá chegando, pra quem não conhece, até para as pessoas que já estão, seria necessário uma formação sobre o Plano de Curso. Dar uma reforçada, dar uma avaliada, pra ir sanando essas dificuldades, essa dúvidas que ainda tem, eu acredito que ainda tem dificuldade em trabalhar o Plano de Curso (*Educador C*).

E era preciso ter uma formação pra entregar o currículo, para orientar. A gente encontrou muita dificuldade, quando chegou o último Plano de Curso aqui. Precisava ser melhor orientado, principalmente quando é trocado o tema (*Educador E*).

Portanto, seria interessante que a RACEFFAES repensasse a dinâmica de socialização do Plano de Curso para os novos educadores que chegam aos CEFFA's, possibilitando que as reflexões filosóficas e políticas do Plano de Curso fossem de fato apropriadas, implicando, assim, maior efetividade metodológica dentro dos princípios da Formação Integral.

Considerando as teorizações de Giroux (1997) acerca da "Pedagogia da Possibilidade", de Arroyo (2012) sobre como os espaços escolares são "espaços de resistências" e de Freire (2007a) quando discute a educação como "emancipação e resistência", buscamos verificar, em nossa pesquisa com os educadores, se eles posicionam suas intencionalidades diante dos contextos e situações vividas no cotidiano escolar, ou se são meros reprodutores curriculares, ainda que o Plano de Curso tenha uma proposta de que os sujeitos envolvidos nos processos educativos sejam protagonistas.

Diante disso, questionamos sobre como seguiam o Plano de Curso, identificando que os educadores demonstram ter autonomia nas proposições de conteúdos que julgam serem necessários à formação dos estudantes. Vemos isso com os educadores *D* e *E* quando esses nos dizem respectivamente que *"às vezes tenho que fazer algumas adaptações, [...] incrementar algum conteúdo que não foi contemplado"*, e *"mas eu já me coloquei em situações que, por exemplo, de trabalhar uns conteúdos que não estão contemplados no currículo, de não deixar de trabalhar o que está lá, mas a gente acrescenta se necessário"*. Essa situação também é analisada com os demais, quando nos descrevem que

Eu não sigo a risca, né, assim do jeito que está aqui né, um por um escrito no papel, conforme a gente vai trabalhando no Plano de Curso que eu vejo as necessidades, que assim que foi algo que foi mudando no decorrer dos anos, que eu fui me organizando é, é, aí eu vou seguindo conforme o plano de estudo, que eu vejo as necessidades dos estudantes, eu vou inserindo. Tem alguns conteúdos que não vem escritos aqui no papel, mas que eu vejo que tem necessidade dos estudantes saberem aí eu vou e acrescento (*Educador A*).

Eu vou adequando, eu busco outras coisas. Eu olho as orientações, a metodologia, as formas como posso trabalhar aquele tema, quando eu tenho alguma dificuldade, que é diferente, aí eu busco outras coisas. [...] mas eu dou uma olhada no currículo do município também, para eu me basear um pouco também, para eu não ficar perdido, eu ver o que eu ..., ir fazendo um balanço, um paralelo (*EDUCADOR C*).

Todavia, chamamos atenção para o fato de que, embora os educadores se mostrem com certa liberdade para sugerirem e trabalharem conteúdos que não estão presentes no currículo, não ficam totalmente claras as reais motivações para essa 'autonomia', pois, nos discursos, apareceram algumas colocações que induzem a constatar que esse complemento curricular se dá por referência aos currículos convencionais. Podemos refletir sobre essa situação, diante da afirmação supracitada do *Educador C*, “[...] eu dou uma olhada no currículo do município”. Em outro momento da entrevista, ele também nos disse que

E aí assim, fica uma indagação, será que quando só meninos entram no sexto e saem no nono, eles vão ver todo o conteúdo que eles iriam ver lá fora? Será que em todos esses conteúdos mesmos, pra eles darem continuidade e se o menino parar no sexto aqui e for lá pra outra escola, ele vai conseguir acompanhar lá? Ou o que vem de lá pra cá vai conseguir acompanhar aqui? [...] por exemplo, se o menino estuda aqui no sétimo ano, se ele for pra outra escola, ele não vai conseguir acompanhar, porque conteúdos que ele vê lá, não vê aqui, ou os que vê aqui não vê lá, então eu acredito assim talvez nivelar deixar os conteúdos que trabalham lá vê aqui no tempo certo, ou não sei isso não está muito claro, essa questão dos conteúdos eu fico meio assim será que os meninos vão conseguir acompanhar, por que o currículo, pelo menos o que o pessoal da secretaria trouxe, tem uma diferença, na minha disciplina eu vejo assim.

Diante do exposto e da proposta de autonomia dos educadores enquanto *Intelectuais Transformadores*, e de se trabalhar conteúdos que ajudem na conscientização sobre a realidade, existe uma interrogação sobre se o que tem maior peso na determinação dos conteúdos a serem trabalhados são as referências externas e convencionais de currículo. Motivados por essa questão, quisemos verificar também qual a influência das avaliações externas, mais precisamente o PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo), na prática pedagógica dos educadores. Observamos que, de acordo com os relatos, os educadores afirmam que há interferência dessas avaliações.

Agora a gente que é municipal, a gente tem um problema assim, a gente tem que fazer aquelas provas que vêm de fora, você está entendendo, e as vezes tem conteúdo que é de uma série que está em outra, por causa dos temas geradores, e que isso assim é ruim pra no caso dessas provas aí, a gente sabe que não prova nada, e que às vezes os resultados nem são representativos, mas assim é cobrado o professor igual em um colégio regular (*Educador B*).

Sendo assim, há então outra situação que precisa ser pensada pela RACEFFAES, que é: quais as considerações que serão feitas nos planos de ensino, visto que as escolas estão inseridas nos programas de avaliações externas?

A partir de nossas análises e do nosso diálogo com os educadores, nos inquietamos em saber qual a avaliação feita por eles das potencialidades e desafios referentes ao Plano de Curso. Pudemos então ver que é bastante relevante para eles que os conteúdos estejam ligados aos temas da realidade. Afirmam assim que “o ponto forte que eu acho, é que os conteúdos já vêm, assim, dentro dos temas geradores, aí quando você faz os pontos de aprofundamento, geralmente bate com os conteúdos que está lá” (EDUCADOR B).

Ainda sobre a relação com a realidade a partir dos Temas Geradores, o *Educador A* ressalta que

Como ponto positivo, aqui no caso da minha disciplina o conteúdo, ele vem a parte de orientações metodológicas. Tem orientações para a sessão para a estadia, assim ele vem definido uma ajuda pra você, do que você pode trabalhar, como trabalhar, como trazer para a realidade dele, uma parte positiva que eu acho é essa, os métodos de avaliação que eu posso usar, então essa parte aqui, que vem junto dos conteúdos, é positiva. Tanto na sessão como na estadia vem detalhado né?

Por outro lado, o *Educador E* chama atenção para a distribuição equilibrada dos conteúdos no decorrer dos trimestres, enquanto o *Educador D* questiona a disposição dos conteúdos no nono ano, demonstrando-se preocupado se esses serão suficientes para que tenham a base necessária para o Ensino Médio. Vemos, portanto, mais uma vez uma preocupação dos educadores com o conteúdo em si, e não com o processo proposto pela metodologia da Formação Integral a partir dos elementos da realidade.

Em outra situação de destaque, dois educadores, *A* e *D*, demonstraram preocupação com as turmas do sexto ano, pois consideraram que elas sofrem um impacto relevante ao se depararem com uma metodologia diferente da que vivenciavam no Ensino Fundamental Séries Iniciais. Para eles, o currículo da alternância é muito exigente para essas turmas, pois é apresentada a eles uma série de termos e orientações que causam estranheza. Outra situação é que esses educadores consideram que a quantidade de conteúdos é demasiado exigente. Diante disso, nos dizem que

Hoje os alunos que chegam no sexto ano sentem aquele impacto em relação a nossa forma de trabalhar o currículo, porque eles vêm de escolas multisseriadas, e chegam aqui tem todo aquele impacto da auto-organização do trabalho prático, é mas eu sinto mais resistência da família, o educando ele né, por estar aqui envolvido com outros, mas vai se

adaptando ao processo. Mas a resistência maior mesmo é dos pais (*EDUCADOR A*).

Precisa adequar esses temas à idade deles, pois eles não têm entendimento para esse nível, sobre as teorias, enfim, os meninos não estão preparados para receber esse tipo de conhecimento não (*EDUCADOR D*).

Ainda sobre os desafios percebidos em relação ao Plano de Curso, os educadores, de forma unânime, destacaram a dificuldade que enfrentam para que aconteça a Integração das Áreas. Embora a própria dinâmica do currículo tenha essa intencionalidade, na prática, eles encontram limitações para que as disciplinas sejam trabalhadas de forma integrada. Um dos fatores limitantes está relacionado à falta de tempo dos educadores para planejarem juntos. Outra situação apontada diz respeito à formação de educadores nas licenciaturas, as quais não os preparam para desenvolverem habilidades de superação do trabalho isolado das disciplinas, tão presente no ensino convencional. Essa análise pode confirmar-se ao vermos os educadores afirmarem que

Nós temos muita dificuldade de fazer essa integração entre as disciplinas, com se diz, nós estamos muito ainda nas gavetinhas. Nós não conseguimos fazer essa integração, nós trabalhamos voltados para os temas, contextualizado, mas é cada um no seu quadrado. Acho que isso tem a ver com nossa formação, a vida toda nós fomos assim, eu, por exemplo, tenho dificuldade, tenho muita (*EDUCADOR B*).

Aqui tem alguns fatores que não permitem, porque está sobrecarregado de outras atividades, mais também não sei se é uma desculpa, mas essa integração eu acho que ela é muito importante, mas ela está deixando a desejar na escola, até porque a integração das disciplinas promove aulas mais dinâmicas, integradas, você consegue dinamizar as aulas e conseqüentemente os meninos vão gostar mais das aulas vão ser assim interessantes. Portanto, é algo que a gente precisa refletir mais e por em prática. [...] Eu não tenho muito essa prática de integração não, mais no geral com as outras disciplinas eu tenho dificuldade de puxar outras disciplinas. Mas também se a gente olhar, o plano de curso tem uma proposta de integração, mas a gente, às vezes deixa passar despercebido (*EDUCADOR E*).

Às vezes você pensa assim, 'ah vou fazer eu mesmo, assim é mais fácil, aí você meio que se distancia, cada um cuida do seu quadrado, tem essa dificuldade, eu tenho essa sensação'. [...] Às vezes, temos dificuldades em demonstrar para os estudantes que os conhecimentos estão todos conectados (*EDUCADOR C*).

No entanto, como a proposta do Plano de Curso traz em si essa indicação à Integração das Áreas, pois, a partir de um Tema Gerador, todas as disciplinas buscam relacionar o conhecimento científico com a realidade, por meio das colocações feitas no processo de Plano de Estudo, de certa forma ela é percebida

pelos estudantes, ainda que os educadores não a façam de forma sistematizada. É o que vemos na fala do *Estudante 3* ao nos descrever que “*todas as disciplinas acabam falando do mesmo tema*”.

Por fim, quando questionamos os educadores sobre quais propostas de mudanças fariam à RACEFFAES, quando vierem a acontecer novas oficinas de Plano de Curso, se limitaram a dizer que reorganizariam alguns conteúdos. Não apontaram, portanto, propostas de mudanças mais impactantes, até mesmo porque, ressaltam que aprovam como o currículo está estruturado. Dessa forma, mesmo que tenham consciência de que existem fragilidades no Plano de Curso, não se posicionaram de forma mais crítica dentro da lógica de construção e reconstrução curricular proposta pelas articulações da RACEFFAES.

Contudo, queremos enfatizar aqui que, em nossas observações na sala de aula, apenas nas disciplinas ligadas à área de Ciências Agropecuárias houve relação do conteúdo com a realidade, até mesmo porque essa é a lógica, a relação camponesa com a agropecuária. No entanto, não foi possível identificar que os demais educadores estavam trabalhando os conteúdos a partir da realidade. Na verdade, o que vimos foram aulas expositivas, conteudistas, sem mencionar, exemplificar, ou contextualizar com os elementos e fenômenos presentes na vida dos estudantes. Isso também se constatou ao observarmos que as aulas estavam regidas pelo conteúdo que estava nos livros, nos quais os estudantes respondiam a questões que não contribuíam para a reflexão sobre a realidade, divergindo do discurso dos educadores.

Outro aspecto observável é que, nas aulas acompanhadas, não foi dada “voz” (ARROYO, 2012) aos estudantes, para que eles pudessem dialogar tendo como base seus saberes prévios. O que vimos foram aulas em que os estudantes participavam de forma superficial, muitas vezes se limitando a responder às atividades que estavam descritas no quadro. Outro aspecto observável é que também os educadores não expressaram suas experiências vivenciadas, opiniões e visão de mundo, se restringindo apenas a ministrar o conteúdo. Outro dado que nos reforça essa dificuldade é que, ao observarmos os cadernos de registro das disciplinas dos estudantes, constatamos que se repete a situação que presenciamos

na sala de aula. Nesse caso, os textos, as atividades, os exemplos, não faziam menção ou referências à realidade camponesa.

Observamos também, em alguns momentos, que, embora nos discursos de educadores e estudantes, tenha havido afirmação de que o diálogo é uma constante no ambiente escolar, ocorreram situações em que os educadores tiveram que recorrer à 'autoridade', elevando o nível da voz, para que conseguissem se comunicar ou organizar o momento de estudo, implicando, assim, a diminuição da qualidade da relação dialógica defendida nos CEFFA's.

Desse modo, observamos que há um tensionamento e, ao mesmo tempo, uma lacuna, entre o dito e o feito no cotidiano escolar. Não pretendemos, aqui, apresentar a situação como uma mera crítica, mas sim apontar que é preciso repensar sobre os processos de formação de educadores, uma vez que demonstraram dificuldades em trabalhar o conteúdo em uma nova perspectiva, que não a convencional. Parece-nos que a contextualização dos conteúdos com a realidade fica restrita ao movimento realizado pelo Plano de Estudo. A partir daí, as disciplinas encontram dificuldades em continuar nessa perspectiva.

Portanto, diante do exposto, nossa intenção inicial de analisar as possibilidades e desafios do Plano de Curso foi se concretizando no decorrer da pesquisa, sem, no entanto, esgotar as possibilidades de reflexão sobre o papel desse currículo desenvolvido de forma coletiva por Educadores do Campo para as Escolas do Campo, ou seja, criado e recriado por autores e sujeitos dos processos educativos, dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância, norteados pela Formação Integral dos sujeitos, partindo da realidade e saberes prévios dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar as aproximações e distanciamentos entre o Plano de Curso, currículo organizado e construído de forma coletiva pelos educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância, os discursos dos educadores e as observações das práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Buscou-se, inicialmente, por intermédio da revisão de literatura, conhecer o que vinha se tratando nas pesquisas em educação sobre a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e mais especificamente sobre os currículos desses espaços formativos. Constatou-se que há escassez de trabalhos que abordem essa temática.

Dessa forma, fez-se a opção metodológica do estudo de caso em um CEFFA, buscando aproximação máxima do objeto a ser pesquisado, o currículo das Escolas do Campo ligadas à RACEFFAES, visando à quantidade, qualidade e solidez dos dados a serem coletados para a análise, de acordo com os objetivos traçados.

Vimos, em nosso primeiro capítulo, que há um grande número de pesquisas que tratam sobre o currículo, a partir de uma diversidade de posicionamentos teóricos, dificultando assim, por nossas limitações, aprofundar o debate, o que iria demandar-nos navegar em mares por hora desconhecidos, não esgotando a possibilidade de que o façamos em uma oportunidade futura. Na segunda parte desse capítulo, procuramos aproximar a revisão de literatura do nosso objeto de estudo, buscando, nas publicações da Universidade Federal do Espírito Santo, trabalhos de relevância que abordassem o currículo das Escolas do Campo em Pedagogia da Alternância. Identificou-se que a temática da Educação do Campo ganha força nas discussões acadêmicas a partir dos anos 2000, período em que esta categoria começa a ganhar respaldo com o Parecer CNE nº 36/2001 (BRASIL, 2007). No entanto, dos diversos trabalhos consultados, nenhum abordou o *Currículo das Escolas do Campo*, o que trouxe maior relevância a esta pesquisa por sua originalidade.

A parte inicial do nosso segundo capítulo apresentou, de forma sucinta, importantes conceituações acerca do currículo. No entanto, fizemos a opção por não nos aprofundarmos nessa discussão, visto que já há certa vastidão de trabalhos que o fazem. Dessa forma, quisemos, então, apresentar autores que, a nosso ver, contribuíam de forma mais direta para as discussões pretendidas no trabalho,

inclusive por estarem também próximos de nossas reflexões acumuladas ao longo de nossa trajetória profissional e acadêmica. Portanto, apresentamos as principais contribuições de Paulo Freire, Henry Giroux e Miguel Arroyo sobre como o currículo, enquanto documento politizado, é fundamental no processo de tomada de consciência, ressaltando também a relevância do educador no processo de constituição curricular.

Evidenciou-se, no decorrer do segundo capítulo, como Freire, Giroux e Arroyo possuem, em suas conceituações, proximidades, o que não se deu por acaso, sabendo-se que tanto Giroux, como Arroyo tiveram as ideias Freireanas como inspiração e referência. Dessa forma, tendo como base esses três autores, buscamos sustentar nossas análises à luz de alguns conceitos e ideias, como a Pedagogia da Possibilidade, a importância do diálogo, a centralidade da educação na relação do indivíduo com o coletivo, o saber prévio como elemento motivador ao conhecimento, conscientização, Intelectual Transformador, Emancipação e Libertação, o currículo enquanto Política Cultural, a escola como Esfera Pública, a necessidade em se dar Voz a estudantes e educadores, Identidade dos educadores, o currículo enquanto elemento de disputa e o currículo enquanto poder.

Nosso terceiro capítulo se constituiu pela intencionalidade em proporcionar uma compreensão básica dos caminhos e movimentações percorridos pela Pedagogia da Alternância, a partir seu surgimento na França, sua chegada ao Brasil no sul do Estado do Espírito Santo, implantação em outros Estados, outras experiências e modelos, a criação de organizações em nível regional, nacional e internacional e expansão pela via pública. Evidenciamos também, nesse capítulo, o tensionamento entre o MEPES e educadores das Escolas Famílias Agrícolas do Norte do Estado, culminando com a criação da RACEFFAES como articuladora dos CEFFA's, buscando a unidade político-pedagógica entre as diferentes experiências integrantes da UNEFAB e da AIMFR. Ainda nesse capítulo, descrevemos a estrutura da RACEFFAES e suas contribuições ao fortalecimento da Educação do Campo, por meio das formações de educadores, estudantes e famílias. Apresentamos também, aproximando de nosso objeto de estudo, a articulação da construção curricular dos CEFFA's, o Plano de Curso. Ademais, demonstramos as características e princípios que regem a constituição de um CEFFA, evidenciando as relações desses com a

proposta curricular. Por fim, expusemos, de forma breve, as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância no Município de São Mateus.

Nosso quarto capítulo se propôs a apresentar e analisar a efetivação do Plano de Curso na Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região do Córrego Seco, buscando verificar os tensionamentos ocorridos no entrelaçar da análise do documento, das observações do cotidiano escolar, das opiniões dos estudantes e dos discursos e trajetórias de vida dos educadores.

Constatou-se que a RACEFFAES encontra dificuldades na articulação coletiva da construção do currículo, uma vez que, durante esse processo, que demora cerca de dois anos, há intensa rotatividade de educadores, principalmente nos CEFFA's públicos que, em sua maioria contam com profissionais contratos por Designação Temporária. Existe, também, restrição à participação, devido às necessidades internas das escolas, bem como limitações impostas pelas Secretarias Municipais, ressaltando-se que as oficinas de construção do Plano de Curso acontecem paralelas aos dias letivos, ou seja, os educadores, para participarem, precisam se ausentar do ambiente de trabalho.

No entanto, gostaríamos de chamar a atenção para essa articulação, que acontece entre as Escolas do Campo que fazem parte da RACEFFAES para a construção do Plano de Curso, tarefa que poderíamos classificar de no mínimo ousada, pois se trata da procura das escolas e Educadores do Campo pela autonomia nos processos educativos, visto que, nas escolas convencionais, os currículos são pensados e exercidos de forma verticalizada, conteudista, desligada das questões da realidade. Nesse contexto, ressaltamos, o presente trabalho preocupou-se em contribuir para as pesquisas em educação, apontando que esse aspecto pode ser mais bem explorado por meio da análise crítica das possibilidades e desafios inerentes a esse procedimento.

Identificamos que, quanto ao Plano de Curso, não está claro quais posicionamentos teóricos o constituem. Ainda que, no discurso dos educadores, de forma generalista, seja ressaltada a contribuição de Freire, não é possível perceber sua influência de forma nítida. Também não há menção aos documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica no país, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais,

documentos importantes a serem considerados na construção de uma proposta curricular.

Apresentamos os principais elementos que constituem o Plano de Curso, o qual tem como ponto de partida os Temas Geradores, que foram elencados por um grupo de educadores nas primeiras articulações da RACEFFAES, visando a essa construção curricular. De acordo com a entidade, os temas propostos possuem uma lógica associada ao desenvolvimento humano: a *nutrição*, a *reprodução*, a *sociedade* e a *economia*, porém não está explicitado no documento algum referencial teórico que sustente tal embasamento. Além disso, vimos que, a partir dos Temas Geradores, são constituídos Temas de Estudo, adaptados à realidade de cada CEFFA, os quais, tendo como ponto de partida o *Método Plano de Estudo*, direcionarão todo o processo educativo a ser desenvolvido nas escolas, por meio dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas e pelos Instrumentos Pedagógicos.

No transcorrer do quarto capítulo, foi dada ênfase ao *Método Plano de Estudo*, pois este é apresentado como o *Método Guia da Formação em Alternância*. Por isso, foram elencadas as principais etapas que compõem o método, visando a fazer-se compreender que, para além de uma atividade pedagógica, esta seria a propulsora de toda a dinâmica de produção de conhecimento nos CEFFA's, partindo da investigação da realidade dos estudantes, buscando a conscientização dos sujeitos por meio da integração entre o saber prévio, empírico, e o saber científico, motivando as possíveis transformações da realidade. Da mesma forma, foi dada especial atenção aos Instrumentos Pedagógicos, que se originam a partir dos Planos de Estudos e dão complementariedade à produção de conhecimento, em consonância com as disciplinas curriculares. Nesse contexto, apontamos que é possível e necessário melhor aprofundamento científico sobre o *Método Plano de Estudo* e os *Instrumentos Pedagógicos*, visto que sua relevância para a Pedagogia da Alternância torna-os motivadores para futuras pesquisas em educação, principalmente nas que tratem de currículo.

Constatamos que a prática pedagógica dos educadores pesquisados trazem, em si, influências das experiências e trajetória de vida desses sujeitos, principalmente das que se referem ao período em que eram estudantes. Dos cinco educadores, quatro estudaram em Escolas em Pedagogia da Alternância e destacaram com grande

ênfase as memórias que carregam desse período, explicitando, nos diálogos, como elas interferem na atuação docente.

Averiguamos que, entre os educadores, é consenso o discurso da Formação Integral proposto no Plano de Curso dos CEFFA's, buscando, na formação escolar dos jovens camponeses, ir além dos conteúdos programáticos previstos nos documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica no país. Além disso, é perceptível, nos diálogos com os educadores e com os estudantes, que as Escolas em Alternância se propõem a formar para a vida cidadãos conscientes, participativos, com senso de organização coletiva e solidária.

Nas entrevistas, os educadores e estudantes descreveram quais seriam os principais desafios enfrentados pela escola, destacando-se o pouco reconhecimento do trabalho desenvolvido na Pedagogia da Alternância, as interferências da rotatividade de educadores nas práticas pedagógicas da escola, as dificuldades relacionadas às condições de trabalho, a formação dos educadores e suas implicações na garantia dos princípios metodológicos, a participação das famílias na escola, uma vez que a estas são atribuídas responsabilidades específicas à Pedagogia da Alternância, as limitações geográficas e suas interposições ao acesso dos estudantes à escola, o pouco apoio do poder público e o currículo.

Todavia, queremos destacar aqui dois desses desafios supracitados, a formação dos educadores e a rotatividade, que têm interferência direta na prática curricular. A formação de educadores é o que possibilita dar as condições mínimas de compreensão das diversas especificidades da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, quando ela é insuficiente, fica-se a mercê do que cada educador acredita que seja o fazer pedagógico. A rotatividade interfere diretamente no primeiro desafio destacado, pois dificulta a continuidade do processo formativo, além de implicar os processos de fortalecimento da identidade do trabalho coletivo na equipe, pois acontece que, quando um determinado educador está se adaptando, na troca de ano letivo não consegue mais a vaga na escola, vindo um novo educador e recomeçando todo o processo. Portanto, essas situações enfrentadas pelas Escolas do Campo vão atrapalhar a garantia dos princípios político-filosóficos pré-estabelecidos.

Sobre o processo de apropriação do Plano de Curso por parte dos educadores que vão chegando aos CEFFA's, recomendamos à RACEFFAES que repense e articule oficinas específicas de socialização da estrutura do documento, visando a assegurar uma formação mínima que possibilite maior efetividade metodológica nas escolas, ainda que já tenhamos mencionado as dificuldades dessa articulação.

Outro aspecto relevante demonstrado na pesquisa é sobre a complementação de conteúdos das disciplinas, feita pelos educadores ao Plano de Curso, visto que a motivação para essa movimentação não reside apenas no princípio da autonomia pedagógica, mas também na visão conteudista do currículo, fazendo com que determinados conteúdos sejam priorizados em detrimento de outros, sob a influência questões externas, seja por comparação com os currículos municipais, seja pelas avaliações externas como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES. Logo, se faz necessário que a RACEFFAES reflita sobre essas influências e formule estratégias de superação e/ou conciliação, sem perder de vista seus princípios, principalmente o que trata da realidade como direcionadora dos conteúdos.

Voltando ao aspecto da formação de educadores, uma das especificidades da Pedagogia da Alternância, sugerimos que esse campo tenha atenção especial, tanto dos educadores, como da RACEFFAES, pois constatamos, na pesquisa, relevante dificuldade dos educadores em trabalharem os conteúdos de forma contextualizada continuamente, estando restritos esses momentos ao *Método de Plano de Estudo*. Tal dificuldade, muito provavelmente, está associada às experiências formativas que esses educadores tiveram, pois, pelo que sabemos, quase em sua totalidade reforçam a abordagem dos conteúdos de forma desvinculada da realidade. Contudo, explicitamos, a proposta em si do Plano de Curso viabiliza caminhos para a Integração das Áreas, bem como da contextualização dos conteúdos.

Parece-nos fundamental que os as escolas em alternância, por meio dos encontros e formações da RACEFFAES, discutam como a Integração das Áreas pode acontecer de forma efetiva e eficaz, uma vez que é um dos pilares da proposta curricular defendida no Plano de Curso. Ainda falando sobre Integração das Áreas e contextualização dos conteúdos, apontamos também a necessidade de que a entidade discuta sobre o material didático dos CEFFA's, uma vez que esses, quando

necessário, têm sido os mesmos dos colégios convencionais, indicando talvez que haja a articulação para a produção de material específico, ainda que esse seja um passo um tanto quanto audacioso.

O presente trabalho não pretendeu dar por finalizada a discussão, mas, ao contrário, quis identificar e apontar diversas outras possibilidades de investigação, entendendo que a Pedagogia da Alternância é um fato histórico recente, que acaba de comemorar seus cinquenta anos de implantação no Brasil, passou e está passando por diversas reformulações, até mesmo porque está em sua gênese esse poder inovador de se adaptar as necessidades sobrepostas pela realidade. Sendo assim, consideramos que nossa pesquisa é apenas um passo inicial na contribuição das pesquisas que tratam da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e de seus currículos.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. **Currículo: o jeito freireano de fazer**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 289-310, nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ALMEIDA, Valdinei de; LOCATELLI, Andrea B. **A Mística nos processos de ensino-aprendizagem na Educação do Campo**. Trabalho apresentado no I Seminário de Ensino, História e Imagem: Territórios Possíveis, realizado no Centro Universitário Norte do Espírito Santo CEUNES/UFES, São Mateus – ES, em novembro de 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40. p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em 17 de abril de 2016.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. Cultura, memória de professores e formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 555-563.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em Movimento: dos planos à ação pedagógica em Escolas Multisseriadas e Anos Iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES, São Mateus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

CALDART, Roseli Salet. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salet et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALIARI, Rogério. A prática pedagógica da formação em alternância. In.:FOERSTE, Erineu, et al (org). **Educação do Campo**: diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: EDUFES, 2013b.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola**: o caso de Olivânia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013a.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. In: UNEFAB. **Pedagogia da Alternância**: Alternância e Desenvolvimento. UNEFAB, 1999.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt12>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI**: Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis – RJ. Vozes, 2005.

CERQUEIRA, Luciete de Oliveira. **Possibilidades e limites da produção curricular**: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do município de São Mateus – ES. Educadora aposentada, que atuou mais de trinta anos na EEEF 27 de Outubro. Entrevista concedida à Valdinei de Almeida, São Mateus, 07 de fev. 2018.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salet et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 115-122.

ECORM CÓRREGO SECO. **Proposta Político Pedagógica**. São Mateus, 2016.

ECORM MARIA FRANCISCA NUNES COUTINHO. **NBR 6023:2000** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <almeidakm47@gmail.com> em 26 fev. 2018.

EFA KM 41. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Mateus, 2016.

EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES. **Proposta Pedagógica**. São Mateus, 2013.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Disponível em < <http://endipe.pro.br/site/>>. Acesso em 18 de abril de 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Cotidiano Escolar e Currículos Reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit2.htm#gt12>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e identidade: a ANFOPE e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: < http://28reuniao.anped.org.br/?_ga>. Acesso em: 24 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade**: e outros escritos. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIROUX, Henry A; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. . In. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Maria Regina Lopes. As múltiplas práticas-políticas dos *currículos* formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos**...Disponível em:< <http://34reuniao.anped.org.br/index.php>>. Acesso em: 01 Ago. 2016.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. **Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo**. Vitória: IFES, 2017.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia da Alternância**. Vitória: IFES, 2017.

JESUS, Janinha Gerke de. **Sentidos da formação docente para a profissionalização**: na voz do professor do campo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JESUS, Janinha Gerke de; FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Alternância: diálogo com a Escola Família Agrícola de Olivânia. In.:FOERSTE, Erineu, et al (org). **Educação do Campo**: diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: EDUFES, 2013.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

KOLLING, E. J; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 500-507.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Múltiplas faces nas políticas curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho12.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LIRIO, Marcos Marcelo. **O MST como locus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para Educação do Campo no norte do Espírito Santo (2003-2016)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES, São Mateus, 2016.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MÂNPIO, A. J. Conscientização e pedagogia da alternância. In: UNEFAB, **Pedagogia da Alternância**: Alternância e Desenvolvimento. Salvador, 1999.

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) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MEPES. **Relatório anual 2017**. Anchieta, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 323-333.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salet et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOREIRA, Flavio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância**: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Família Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MORO, Ildranis Laquini. **As “transformações” no espaço rural e a atuação da pedagogia da alternância no município de Rio Novo do Sul – ES**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MUNARIM, Antonio. Movimento nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho12.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2013. (Coleção Educação do Campo).

OLIVEIRA, Ana de. Currículo: movimento político-tropológico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>>. Acesso em: 03 Ago. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A produção cotidiana da alternativas curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt12>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/?_ga>. Acesso em: 21 jul. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Memórias, culturas e currículos praticados nos processos cotidianos de constituição da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

OLIVEIRA, Suézio de. **O ensino de filosofia na Pedagogia da Alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES, São Mateus, 2016.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/?_ga>. Acesso em: 26 jul. 2016.

PEREIRA, Talita Vidal. Conhecimento x Cultura. Desconstruindo esse antagonismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...**Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/170-trabalhos-gt12-curriculo>>. Acesso em: 03 Ago. 2016.

RACEFFAES. **Cultivando a Educação dos povos do campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha: [s.n.], 2015.

RACEFFAES. **Plano de Curso do Ensino Fundamental**. São Gabriel da Palha, 2010.

RACEFFAES. **NBR 6023:2000** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <almeidakm47@gmail.com> em 20 fev. 2018.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. A formação Integral nos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, Brasil: UNEFAB, ano 3, v.1, n.5, p. 5-18, dez/2007.

RODRIGUES, Francisco José de Souza. **Possibilidades e limites da produção curricular**: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA) do município de São Mateus – ES. Educador na Escola Família Agrícola do Km 41. Entrevista concedida à Valdinei de Almeida, São Mateus, 20 de out. 2017.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim 2008. ENDIPE. Cultura, currículo e comunicação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...**Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SILVA, Maria do Socorro. A formação integral do ser humano. **Revista da Formação por Alternância**, Brasil: UNEFAB, ano 3, v.1, n.5, p. 45-61, dez/2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Valter Israel da. **Classe campesina**: Modo de ser, de viver y de producir. Porto Alegre. Instituto Cultural Padre Josimo, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e prática de formação. In: MASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.59-74.

TEDESCHI, Sirley Lizott. A produção de subjetividades na escola: uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**...Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 05 Ago. 2016.

TEIXEIRA, Vânia Laneuville. As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: < <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt12>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

TELAU, Roberto. **Plano de Estudo: a metodologia da Pedagogia da Alternância**. Colatina: [s.n], 2015.

TELAU, Roberto. **ENSINAR – INCENTIVAR - MEDIAR**: Dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. 2010a. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais**

eletrônicos...Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010b, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

UBERTI, Luciane. A propósito da verdade, da ideologia do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos**...Disponível em:<<http://34reuniao.anped.org.br/index.php>>. Acesso em: 01 Ago. 2016.

UBERTI, Luciane. Currículo e poder: para além das forças do Estado – ainda há o que dizer?. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**...Disponível em:<<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>>. Acesso em: 02 Ago. 2016.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/?_ga>. Acesso em: 25 jul. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA) DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES
Valdinei de Almeida
Orientadora: Dr^a Andrea Brandão Locatelli

Dados de identificação pessoal e profissional

1- Dados de identificação pessoal:

Nome:			
Data de nascimento:			
Telefone:		Email:	

2- Dados de identificação Profissional:

Três últimas experiências profissionais anteriores ao trabalho no CEFFA:

	Cargo/função	Local	Período
Última			
Penúltima			
Antepenúltima			

3- Atividades (funções) desenvolvidas no CEFFA

4- Dados referentes à formação de nível médio:

Local	Tipo	Ano de conclusão

5- Dados referentes à formação de nível superior:

Local	Curso	Ano de Conclusão

6- Dados referentes à formação em cursos de pós-graduação:

Local	Curso	Ano de Conclusão

7- Dados referentes à formação continuada (destacar as três de maior relevância, quando for o caso):

Local	Curso	Ano de Conclusão

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA) DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES

Valdinei de Almeida
Orientadora: Dr^a Andrea Brandão Locatelli

Roteiro de entrevista semiestruturada com os educadores do CEFFA

- a. Quais experiências foram marcantes em sua trajetória escolar (enquanto estudante), que de certa forma tiveram influência (positiva ou negativa) na sua atuação como educador?
- b. Quais principais referências que tem desta época?
- c. O que o(a) levou a fazer a opção em trabalhar na Educação do Campo?
- d. Qual o principal diferencial que você percebe que existe nas Escolas em Alternância, frente às demais?
- e. Quais os principais desafios encontrados pelas Escolas em Alternância?
- f. Como você definiria currículo?
- g. Como se deu a sua apropriação do Plano de Curso? Houve alguma explicação e/ou formação sobre como ele funciona?
- h. No planejamento de suas aulas, qual a relevância dada ao Plano de Curso?
- i. Quais as potencialidades e quais os desafios do Plano de Curso devem ser evidenciados?
- j. Você concorda com a forma que ele é estruturado? Por quê? Teria outra proposta?
- k. Qual a principal mudança que precisa ser feita no Plano de Curso?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA) DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES

Valdinei de Almeida
Orientadora: Dr^a Andrea Brandão Locatelli

Roteiro de observação das aulas

Educador/disciplina.	
Forma como o educador faz seu primeiro contato com a turma.	
Materiais didáticos utilizados.	
Postura durante a aula.	
Comportamento da turma.	
Metodologia utilizada na aula.	
Relação do tema com a realidade.	
Qual a voz que é dada aos estudantes.	
Como o educador coloca seu ponto de vista.	

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA) DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES

Valdinei de Almeida
Orientadora: Dr^a Andrea Brandão Locatelli

Roteiro de entrevista semiestruturada com estudantes do CEFFA

- 1- O que vocês acham da escola? E da Pedagogia da Alternância?
- 2- Sobre a abordagem dos Temas Geradores e suas relações com a realidade, vocês acham importante? Tem sentido?
- 3- O que vocês acham das aulas? Quais mais gostam? Por quê?
- 4- Como é a didática dos educadores? O que acham da forma como eles trabalham?
- 5- Os educadores relacionam os conteúdos com a realidade? Como?
- 6- A escola influenciou de alguma forma a sua relação com o campo?
- 7- Vocês acham que tem voz durante os momentos de estudos? É aberta a participação de vocês?
- 8- Vocês consideram que os seus saberes são valorizados?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
**POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO
FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA (CEFFA) DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES**

Valdinei de Almeida

Orientadora: Dr^a Andrea Brandão Locatelli

Roteiro de entrevista semiestruturada com os educadores do CEFFA

- 1- Ocorreram mudanças significativas em sua prática pedagógica? Quais? Por quê?
- 2- Ocorreram contribuições (críticas, análises, sugestões) dos estudantes à sua prática docente? Quais as implicações que elas tiveram?
- 3- Avaliações externas como o PAEBES interferem ou influenciam à sua prática pedagógica? Como? O que você acha destas avaliações?
- 4- Em relação aos conteúdos de sua disciplina presentes no currículo da escola, você já questionou o porquê eles foram selecionados? Quais as suas constatações?
- 5- Existem conteúdos que precisam ser trabalhados que não estão presentes no currículo? Se sim, dê exemplos por turma.
- 6- Qual a sua opinião sobre trabalhar com um currículo voltado à realidade camponesa sem ter material didático adequado a esta finalidade?