

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

SUZÉZIO DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NUMA ESCOLA DO NOROESTE DO
ESPÍRITO SANTO**

SÃO MATEUS

2016

SUÉZIO DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NUMA ESCOLA DO NOROESTE DO
ESPÍRITO SANTO**

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

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura

Orientador: Professor Dr. Jair Miranda de Paiva

SÃO MATEUS

2016

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

Oliveira, Suézio de, 1976-
O48e O ensino de filosofia na pedagogia da alternância : desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo / Suézio de Oliveira. – 2016.
121 f. : il.

Orientador: Jair Miranda de Paiva.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação 2. Pedagogia da alternância. 3. Filosofia (Ensino médio). 4. Educação do campo. I. Paiva, Jair Miranda de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

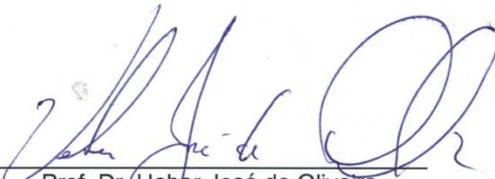
**"O ensino de Filosofia na Pedagogia da Alternância:
desafios e perspectivas numa escola do noroeste do
Espírito Santo"**

Suézio de Oliveira

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 24/03/2016.


Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador


Prof. Dr. Ueber José de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Prof^a. Dr^a. Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Dedico essa Dissertação:

Ao sopro transcendente de vida:

O sagrado e divino que extrapola a noção de tempo e lugar, que se chama amor, que esteve presente a todo instante do meu lado cuidando e incentivando nos diversos momentos de minha vida.

Ao Prof. Jair:

Meu orientador, amigo também de todas as horas, pois no momento de desânimo e sem caminho a seguir se fez presente, obrigado pela confiança, ajuda e exigência que tem comigo e pela seriedade com que mediu a transformação de uma ideia em uma dissertação.

À escola cujo calor humano e amizade, os participantes da pesquisa manifestaram através da participação na pesquisa.

Aos colegas educadores (as) dos CEFFAS:

Obrigado pelo apoio e disposição em participar da pesquisa contribuindo para sua construção.

Aos funcionários e funcionárias da SUPGRAD – CEUNES/UFES

Obrigado pela atenção dispensada

À CAPES:

Pelo apoio a esta pesquisa que proporcionou maior dedicação na sua realização.

Aos amigos e amigas:

Agradeço o incentivo e torcida constante para a realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao sagrado presente em todos os momentos de nossa vida;

À CAPES, pelo apoio a esta pesquisa.

Ao professor Dr. Jair Miranda de Paiva, pela insistência e valiosa orientação.

Aos monitores, estudantes, pais, mães e funcionários das Escolas Famílias pesquisadas, Escolas Municipais Comunitárias Rurais de Nova Venécia pelo apoio e participação direta na construção dessa pesquisa;

A Leide, amiga e companheira, pelo tempo dedicado às correções e elaborações desta pesquisa.

Aos funcionários e funcionárias da SUPGRAD: meu muito obrigado pela atenção e disposição no encaminhamento das demandas solicitadas.

Aos meus pais, João Batista de Oliveira, agricultor (*in memoriam*) e Osnária Maria de Oliveira (Agricultora), que souberam com os seus saberes incentivar os filhos para a educação.

A minha família, irmão, cunhada, sobrinhos e agregados pelo apoio, compreensão e incentivo.

Aos amigos, colegas que de uma forma ou de outra incentivaram nos momentos difíceis.

Tocando em Frente

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
de ser feliz.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

Almir Sater

RESUMO

Este estudo pesquisa as possibilidades de ensinar e aprender Filosofia em uma Escola do Campo em Pedagogia da Alternância e tem como objetivo compreender os possíveis desafios e perspectivas do ensino de filosofia nessa modalidade. Investiga o papel do ensino de filosofia na formação dos estudantes de Ensino Médio, bem como contextualiza e caracteriza as práticas de seu ensino no cotidiano escolar; indaga a concepção de filosofia dos sujeitos da escola, objetivando caracterizar suas percepções e concepções acerca do seu ensino na escola de alternância do campo. São sujeitos da pesquisa, que abordamos e convivemos no decorrer da sua realização, professores, estudantes e famílias, escolhidos devido à proximidade e vivência nessa modalidade de ensino. O estudo busca referência teórico-metodológica no cotidiano escolar vivido, compreendendo que na pesquisa a construção do conhecimento tem origem na prática escolar concreta, vivida em sua intensidade pelos sujeitos. Como instrumentos de produção de dados, na perspectiva da cartografia, eles foram produzidos e tratados de forma aberta e participativa. Por isso, utilizamos da participação direta e ativa no dia a dia da escola, interagindo com os sujeitos através de entrevistas semiestruturadas com alunos, professores, ex-alunos e famílias, grupos de conversa de forma aberta e direcionada sobre o ensino de filosofia, visando diagnosticar a percepção e entendimento sobre o ensino de filosofia na modalidade da Pedagogia da Alternância, junto a alunos, professores e comunidade escolar. Como resultados, notamos que existe uma 'filosofia' da instituição, construída no decorrer da história da Pedagogia da Alternância, que é difundida e mantida entre a comunidade escolar; com relação ao ensino de filosofia registramos a falta de professores formados em filosofia e com relação à percepção e constatação dos estudantes e professores sobre o mesmo há uma preocupação com a utilidade prática da filosofia na escola que, muitas vezes, é conduzida para a manutenção dos princípios históricos dessa modalidade de ensino, sendo ensinados seus conteúdos de forma histórica. Porém, constatamos que no cotidiano, para além do momento das aulas de filosofia, existe uma potência de criação na aprendizagem filosófica livre como possibilidade de conhecimento dialogado com a tradição filosófica de forma viva e ativa para a produção de novos conhecimentos. Por isso, seu ensino deve ser parte integrante do projeto educativo diferenciado como as Escolas de Alternância, onde o diálogo é princípio que considera a vida concreta, os problemas e as soluções, os saberes da vida. Nessa perspectiva, o ensino de filosofia é dinâmico e sem a rigidez metódica da sala de aula, que constatamos que tem influenciado na formação dos jovens do campo.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia da Alternância. Ensino de Filosofia.

RESUMEN

En este estudio se buscamos las posibilidades de enseñar y aprender Filosofía en una escuela de la zona rural (Escuela del campo) en Pedagogía de la Alternancia y tiene como objetivo comprender los posibles desafíos y perspectivas de la enseñanza de la misma en esta modalidad. Estudiamos el papel de la filosofía en la formación de los estudiantes de la enseñanza secundaria (EGB), así como en el contexto y con sus prácticas de enseñanza en la rutina escolar; indagamos la concepción de filosofía de los sujetos de la escuela objetivando caracterizar sus percepciones y concepciones acerca de su enseñanza en la escuela de Alternancia del campo. Los sujetos de la investigación que abordamos y con los cuales convivimos en su realización son profesores, estudiantes y familias que fueron escogidos debido a su proximidad y vivencia en esta modalidad de enseñanza. El estudio busca un referencial teórico-metodológico en el cotidiano escolar vivido, entendiendo que en la investigación la construcción del conocimiento tiene origen en la práctica escolar concreta, vivida en su intensidad por los sujetos. Como instrumento de producción de datos, en la perspectiva de la cartografía, fueron producidos y tratados de forma abierta y participativa. Por eso utilizamos la participación directa y activa en el día a día escolar actuando con los sujetos por medio de entrevistas semi-estructuradas con alumnos, profesores, ex-alumnos y familiares, grupos de conversaciones abiertas y direccionadas hacia la enseñanza de la filosofía, visando diagnosticar la percepción y el entendimiento sobre la enseñanza de filosofía en la modalidad pedagógica de la Alternancia junto a los alumnos, profesores y comunidad escolar. Como resultado, notamos que existe una "Filosofía" de la institución, construida en el recorrer de la historia de la pedagogía de la alternancia que es difundida y mantenida entre la comunidad escolar, en relación a la enseñanza de la filosofía, registramos la falta de profesores formados en filosofía y con relación a la percepción y constatación de los estudiantes y profesores sobre el mismo hay una preocupación con la utilidad práctica de la filosofía en la escuela que muchas veces es conducida para la mantención de los principios históricos de esa modalidad de enseñanza siendo enseñados sus contenidos de una forma histórica. Además de eso constatamos que en el cotidiano para más allá del momento de las clases de filosofía existe una potencia de creación en el aprendizaje filosófico libre como posibilidad de conocimiento dialogado con la tradición filosófica de forma viva y activa para la producción de nuevos conocimientos. Por eso, su enseñanza debe ser parte integrante del proyecto educativo diferenciado como las escuelas de Alternancia donde el dialogo es el principio que considera la vida concreta, los problemas y las soluciones, los saberes de la vida. En esa perspectiva, la enseñanza de filosofía es dinámica y sin la rigidez metódica de la sala de aula constatando que tiene influencia en la formación de los jóvenes del campo.

Palabras claves: Educación. Pedagógica de la Alternancia. Enseño de Filosofía

LISTA SIGLAS E ABREVIATURAS

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CdFR - Casa da Família Rural

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFFA - Centro Familiar de Formação em Alternância

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

EFA - Escola Família Agrícola

EPN – Equipe Pedagógica Nacional

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural

IFTAV- Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória

JAC - Juventude Agrária Católica

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento Educacional de Base

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR - *Maison Familiare Rurale*

PA – Pedagogia da Alternância

RACEFFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância

SEDU- Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

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

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Formação Integral do Jovem.....	22
Imagem 02 - Princípios dos CEFFAS.....	27
Imagem 03 - Mapa dos CEFFAS no Brasil.....	40
Imagem 04 - Estrutura organizativa da RACEFFAES.....	45
Imagem 05 - Divisão Regional do Estado do Espírito Santo.....	50
Imagem 06 - Vista Parcial da Cidade de Nova Venécia.....	52
Imagem 07 - Vista da Escola Tempo Novo.....	53
Imagem 08 - Dinâmica do Tempo na Escola Família.....	56
Imagem 09 - Momento de estudo na Escola Tempo Novo.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Localização das Escolas de Alternância de Ensino Médio.....	86
Tabela 01 - Formação dos professores que atuam com filosofia.....	87

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	109
Apêndice 02 - Roteiro para Encontro com professores.....	111
Apêndice 03 - Roteiro de Entrevista com professores de Filosofia.....	112
Apêndice 04 - Roteiro para Encontro com alunos.....	115

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 - Organização Curricular EFA 1º ao 4º ano.....	117
Anexo 03 - Plano de Curso Filosofia 1º ano.....	118
Anexo 04 - Plano de Curso Filosofia 2º ano.....	119
Anexo 05 - Plano de Curso Filosofia 3º ano.....	120
Anexo 02 - Plano de Curso Filosofia 4º ano.....	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - INQUIETAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA	17
1.1 O campo da pesquisa e suas possíveis problemáticas.....	18
1.2 Aspectos metodológicos da pesquisa.....	31
1.3 Os movimentos da pesquisa.....	33
2 - DAS ORIGENS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – DA FRANÇA AO BRASIL	37
2.1 A chegada da Pedagogia da Alternância no Brasil e Espírito Santo.....	41
2.2 Para além das origens: O surgimento da RACEFFAES no Noroeste do Estado do Espírito Santo.....	44
2.3 A criação da Escola Família Agrícola Novo Tempo – O campo de Pesquisa.....	50
2.4 Organização pedagógica das escolas do campo em alternância.....	56
3 - TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: DA SUA PERMANÊNCIA E AUSÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
3.1 O pêndulo do ensino de filosofia na educação brasileira.....	66
3.2 Por outro ensino de filosofia na educação do campo.....	73
4 - ALTERNÂNCIA E ENSINO DE FILOSOFIA NO CAMPO E NA PESQUISA	83
4.1 Caminhos, desafios e perspectivas do ensino de filosofia no campo.....	85
4.2 Para um novo ensino de filosofia no campo.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	109
ANEXOS	117

A emancipação dos indivíduos deve, pois, ser pensada em um esquema inverso, no qual a vontade seja, não deixada de lado, para que se estabeleça a 'pura' relação entre inteligências, mas, pelo contrário, se reconheça como tal, se declare como tal, isso é, se declare ignorante (Jacques Rancière).

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é perceber como acontece o ensino de filosofia na Escola de Pedagogia da Alternância. O tema proposto para estudo tem relação com minha trajetória de vida. Sou filho de agricultores. Estudei em escola multisseriada na comunidade São Geraldo, Mantenópolis - ES, onde recebi estímulos para minha formação e também as primeiras inquietações com relação ao campo. Afinal, recebíamos mensagens de menosprezo pelo campo e valorização da cidade. Dos anos finais do Ensino Médio até a licenciatura, pratiquei um progressivo êxodo do meu território de origem, pois o ensino e as condições econômicas que eu buscava não se encontravam no campo.

Esse processo de desterritorialização começou após o intenso contato com a ação pastoral junto à juventude nas Comunidades Eclesiais de Base, que me levaram aos estudos de filosofia em Vitória, no IFTAV–Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória, no período de 1995 a 1997. Tal contato com os conhecimentos filosóficos provocou-me a reflexão acerca de minha própria trajetória de vida e a motivação pelo campo da educação, tornando-me professor de filosofia no ano de 1996, nas Escolas Estaduais de Ensino médio da Grande Vitória.

Por volta do ano 2000, aconteceu o retorno na forma de contato com o campo com o ingresso como professor da Escola Família Agrícola Novo Tempo¹, Nova Venécia – ES, onde atuei entre os anos 2000 a 2015. Ser professor por 15 anos nessa escola e trabalhando com filosofia por 04 anos, tem-me provocado inquietações sobre suas possibilidades de ensino na Escola de Pedagogia de Alternância, pois, além das aulas de filosofia, também leciono as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Com tal diversidade de matérias, a atenção maior é prestada às disciplinas com carga horária maior, ficando as de carga horária menor às vezes sem aulas

¹ Nome fictício, como todos aqueles citados nesta pesquisa (professores, gestores, escolas), visando preservar sua imagem e privacidade, conforme Resolução 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS/CNS).

semanais. Esse fato tem interferido na aprendizagem filosófica dos estudantes. Nesse cotidiano escolar vivenciado constatei como problemática a dificuldade entre a possibilidade de interação entre o conteúdo trabalhado nas poucas aulas que existem, a metodologia e a expectativa gerada do seu papel como educador na formação dos estudantes.

Visando nos aproximar ao tema do ensino de filosofia no contexto real delineado, retomaremos os estudos sobre a chegada da metodologia da Pedagogia da Alternância no Brasil, bem como acerca do ensino de filosofia e suas particularidades, que expressam a interferência política em ter ou não a disciplina na 'grade' curricular das escolas de ensino médio. Para além de sua permanência, queremos compreender as possibilidades e acompanhar os processos de sua aprendizagem nesse estabelecimento de ensino.

Queremos, assim, com esta pesquisa, compreender as possibilidades do ensino-aprendizagem de filosofia na escola de ensino médio, que faz uso da metodologia pedagógica da alternância na educação do campo. Por isso, buscaremos caracterizar as práticas cotidianas de ensino de filosofia na educação do campo, através de pesquisa de campo numa Escola Família Agrícola, no município de Nova Venécia.

Para realização da pesquisa foram elencadas algumas questões que irão nortear seu caminho:

Qual a concepção de filosofia da comunidade escolar da Escola Família Agrícola Novo Tempo?

Qual a percepção dos estudantes da Escola Família Agrícola Novo Tempo acerca do ensino de filosofia?

Quais são as concepções dos professores de filosofia das Escolas do campo em pedagogia da alternância de ensino médio do Noroeste do Espírito Santo e qual a percepção de seu ofício?

Ao percorrer os caminhos dessa investigação, bem como para discutir e aprofundar essas questões sobre o ensino de filosofia, queremos refletir sobre seu ensino na perspectiva da potência de pensamento (KOHAN, 2003), que possibilita novas

problematizações sobre o mundo e sobre o homem. Por isso, refletir sobre ensinar e aprender filosofia significa abrir possibilidades de pensar a prática educadora presente nas escolas de alternância. Para atingir essa perspectiva percorremos os seguintes caminhos.

O primeiro Capítulo aborda como surgiu a problemática da pesquisa, situando as inquietações e indagações que foram impulsionadoras das construções e reconstruções no decorrer da pesquisa.

No segundo Capítulo apresentamos a história da Educação do Campo em Pedagogia da Alternância desde seu surgimento até os dias atuais visando, dessa forma, situar seu nascimento, desenvolvimento e funcionamento, em vista de oportunizar melhor a compreensão do ensino de filosofia nessa prática.

O terceiro Capítulo retoma a história do ensino de filosofia, destacando seu processo irregular de entradas e saídas no currículo do sistema de ensino brasileiro.

O quarto Capítulo discorre sobre o ensino de filosofia na educação do campo, através da imersão no cotidiano da escola, buscando e criando problematizações acerca das aulas de filosofia no cotidiano dos alunos e professores, apontando a necessidade de atenção ao ensino dessa área do saber (mais do que disciplina) fundamental à formação dos jovens da educação do campo.

Por fim, nas considerações finais fazemos uma retomada e concluímos a pesquisa, ressaltando os caminhos, desafios e possibilidades do ensino de filosofia na educação do campo.

Ao 'esquecer' o trabalho coletivo no qual se inscreve, ao isolar de sua gênese histórica o objeto de seu discurso, um autor pratica a denegação de sua situação real. Ele cria a ficção de um lugar próprio. [...] Um discurso manterá, portanto uma marca de cientificidade explicitando as condições e as regras de sua produção e, em primeiro lugar, as relações de onde nasce (Michel De Certeau).

1- INQUIETAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA

A motivação pelo tema surgiu da minha vivência profissional a partir do envolvimento com a educação do campo na modalidade de alternância, atuando primeiramente como professor de história na década de 2000 e, a partir de 2011, com filosofia para o ensino médio na Escola Família Agrícola.

Essa dissertação faz parte das inquietações da minha atuação de professor numa escola de alternância, da qual emergiram questões em minha prática cotidiana sobre as concepções do ensino-aprendizagem de filosofia nas escolas do campo, a metodologia própria da educação do campo em Pedagogia da Alternância, a 'filosofia' na qual se apoia, sua relação com o ensino da filosofia (numa concepção determinada, que exploraremos).

Essas inquietações me assaltaram nos últimos tempos como professor de filosofia, tem gerando reflexões sobre minha própria prática, que estava voltada para uma perspectiva de transmitir aos educandos os conhecimentos necessários para sua formação. Tais reflexões proporcionaram o mergulho em minha própria prática docente, pois, conforme Garcia (2003), nas pesquisas sobre as práticas cotidianas da escola, os professores mesmos se tornam pesquisadores de suas próprias práticas.

Assim, emergem questões sobre o ensino e aprendizagem de filosofia que problematiza a prática de mera repetição de forma linear dos conteúdos históricos da filosofia. Para Rancière (2004), a metodologia educacional existente nas escolas, nada mais é que a lógica do embrutecimento, na qual o professor é o detentor do conhecimento que será transmitido ao aluno. Percebo que esses elementos estiveram presentes em minha prática como professor de filosofia.

Durante minha atuação como professor da disciplina filosofia, experimentei uma inquietação em relação aos princípios norteadores da escola de educação do campo que são mantidos como 'a sua filosofia' com o 'ensino de filosofia' na prática escolar,

que visa garantir e difundir os princípios em detrimento do aprendizado filosófico dos estudantes.

A escola de alternância propõe-se, por meio de sua prática pedagógica, se diferenciar/romper com o modelo de escola tradicional vigente. Para isso, utiliza diversos instrumentos pedagógicos específicos, que aprofundaremos durante esta pesquisa. Esta metodologia está baseada em uma concepção filosófica de participação e autônoma dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, como professores, gestores, pais e alunos. Porém, percebemos alguns desafios que colocam a escola de alternância com as mesmas problemáticas das escolas tradicionais que precisam ser aprofundadas. De antemão, apontamos que também ela está submetida ao sistema de ensino vigente, no sentido de ter os mesmos instrumentos de controle da escola pública, que são: a grade curricular, horários, plano de curso e plano de ensino. Assim, vejamos mais de perto tais questões.

1.1- O CAMPO DA PESQUISA E SUAS POSSÍVEIS PROBLEMÁTICAS

No processo ensino aprendizagem na perspectiva tradicional, que não se preocupa em 'dar respostas' às problemáticas do cotidiano, os alunos assumem o papel de consumidores daquilo que lhes falta. Assim, emerge o 'professor mestre', portador e distribuidor do produto do conhecimento, consolidando a dependência de um para com o outro na manutenção do trabalho intelectual, se assim podemos chamar. Na ilusão de abreviar o raciocínio, o mestre acabará privando o aluno do verdadeiro aprendizado crendo que está inovando o método de ensino. O que não ocorreria com o mestre ignorante, pelo fato de ser um mestre emancipador, que acredita na igualdade das inteligências e dispensa tais explicações, permitindo que o aluno raciocine por si mesmo.

Segundo Rancière (2004) o mestre ignorante não é aquele que ignora o que o aluno deve aprender, mas que "ignora a desigualdade". No ensino do mestre embrutecedor, aquele que está a aprender é subordinado ao mestre, pois, de antemão se apresenta como tabula rasa, carente daquilo que ele (o mestre),

aparentemente, poderá lhe conceder. Sua inteligência se coloca inferior a sua possível experiência e aprendizagem, inclusive no ensino de Filosofia.

No método tradicional de ensino que conhecemos, temos o mestre como alguém que irá nos explicar tudo aquilo que está escrito em livros. O mestre explica, questiona, exemplifica e desfaz qualquer dúvida que possa surgir durante o estudo. A princípio isso pode parecer uma boa coisa ou até mesmo um passo para o progresso do aluno. Mas esse mestre explicador traz consigo muitos problemas.

O primeiro deles é a acomodação que isso pode gerar ao raciocínio do aluno. Este pode se acostumar com o fato de possuir um mestre explicador durante seus estudos, ou seja, como o mestre explicador está sempre explicando o explicado e guiando o aluno às respostas. Disso resulta que o aluno encontrará muita dificuldade quando tiver que fazer isso sozinho, ou pior, possa ser que este aluno se torne tão acomodado com o mestre explicador, que nunca dará conta do conteúdo se não tiver a explicação terceirizada pelo mestre explicador.

Tal processo tende a piorar, pois, à medida que essa situação vai se desenvolvendo, chegará o momento em que o mestre explicador nem sequer explicará, mas sim será mais direto, fornecendo apenas a informação. Na ilusão de abreviar o raciocínio, o mestre acabará privando o aluno do verdadeiro aprendizado, crendo que está inovando o método de ensino. O que não ocorreria com o mestre ignorante, pelo fato de ser um mestre emancipador que acredita na igualdade das inteligências e dispensa tais explicações, permitindo que o aluno raciocine por si mesmo.

A falta de diálogo no processo de conhecimento, em que a fala acontece apenas de um dos lados na sala de aula (no caso vindo apenas do mestre) é que aniquila a parceria construída pela descoberta, que o aluno e o mestre poderiam vivenciar, se houvesse uma igualdade de inteligências. Como essa possibilidade de igualdade é quebrada pelo mestre explicador, considerado o único a possuir o saber, se perde também a possibilidade do mestre aprender algo com o aluno, portanto, se exclui por completo a reciprocidade do conhecimento.

Rancière (2004) defende que o mestre deve ser aquele que está disposto a alimentar a curiosidade do seu aluno e o guia para como e por onde buscá-la; um mestre emancipador que liberta o aluno das tais explicações externas que seria

oferecida pelo mestre sábio. Valorizando a inserção de possíveis ideias novas que possam ser até mesmo mais produtivas do que aquelas anteriormente apresentadas pelo mestre sábio, haveria, assim, a criação recíproca de conhecimento que anteriormente era impossível na realidade da didática do mestre que explica e não emancipa.

Nesse processo atua toda uma tecnologia de poder e saber, sendo a educação uma das principais. A concepção iluminista de educação parte da ideia de um homem centrado que deve sair de um estado de minoridade que não faz uso da razão, segundo o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), e atingir a maioridade por meio de um processo de formação. Segundo essa visão, o indivíduo ‘deseducado’ (estudante) é incompleto, e se opõe ao indivíduo educado e completo (professor). Essa é a origem da ideologia do professor como fonte do saber e do próprio saber escolar como discurso de verdade (a verdade científica, tida como incontestável). Nessa perspectiva, o aluno é apenas ouvinte e repetidor. Essa prática instaura um esquema de saber intimamente ligado ao poder em âmbito escolar.

Nessa perspectiva de aprendizagem, o conhecimento está centrado no professor e o aluno se torna submisso à representação dele que é comunicada através da explicação. Este é um indício que, segundo Rancière, faz emergir a lógica do embrutecimento na educação moderna, organizada pelos Estados Nacionais:

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada à outra inteligência. O homem – e a criança em particular – pode ter a necessidade de um mestre quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Ao contrário, chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações [...] (RANCIÈRE, 2004, p. 25 e 26).

Conforme Gallo (2012) esclarece em seu artigo “*As múltiplas dimensões do aprender*”, o processo de aprendizagem é problematizado a partir de concepções de educação que foram surgindo na história, em que a concepção platônica do aprender é um substrato importante do nosso pensamento educacional.

Em termos contemporâneos, a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem, que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender. As teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O outro lado desta afirmação, fundamental para a Pedagogia, é que

se só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno. A questão é que este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira (GALLO, 2012, p.1).

A Pedagogia da Alternância busca, através de sua prática pedagógica, alternativas para provocar a ruptura com a forma tradicional de ensino através do envolvimento da comunidade escolar na vida da escola, que participa diretamente do planejamento das atividades educacionais a serem desenvolvidas. Além disso, apresenta uma preocupação em interligar os conhecimentos científicos curriculares com os do cotidiano dos estudantes em uma perspectiva de formação humanizadora.

O processo de ensino aprendizagem nas escolas do campo em Pedagogia da Alternância, desde sua origem, tem como eixo a preocupação com a formação dos estudantes em uma perspectiva integral. Segundo Caliarri (2002), através da alternância, emerge uma motivação para o conhecimento como possibilidade de compreensão e valorização do que fazem cotidianamente no ambiente familiar e o estabelecimento da relação com a formação no ambiente escolar. Essa alternância de saberes propicia o conhecimento da realidade local e geral, transpondo o próprio espaço geográfico da escola, com isso ganhando dimensões de uma formação integral do estudante. Pessoti (1978) esclarece que nos planejamentos da prática educativa, é perceptível a preocupação com o formar o estudante integralmente, para que possa responder à realidade cotidiana do campo ou se motivar para a continuidade nos estudos.

As atividades curriculares desenvolvidas na escola do campo em alternância objetivam primar pela formação integral do estudante, abrangendo o ambiente escolar e o ambiente familiar comunitário como veremos a seguir.



Imagem 01 – Formação Integral do Jovem

Fonte: Revista UNEFAB (2006)

A Escola do Campo em Pedagogia da Alternância com seu sistema pedagógico, cujo princípio é a formação integral do jovem em toda sua abrangência, conforme imagem 01, tem em vista do desenvolvimento equilibrado da pessoa e do meio, projetando, através do seu Plano de Formação um ser sujeito de transformação, que assimile a realidade, transformando-a e recriando-a; sujeito protagonista do conhecimento, fazendo parte de dentro do processo de sua formação e apoiado, orientado pelos agentes educacionais, buscando desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões, sendo elas:

- **Ecológicas:** valorização dos recursos naturais e compreensão da interdependência homem-natureza, em vista de estabelecer uma relação mais harmônica e equilibrada;
- **Éticas:** respeito aos valores essenciais, justiça, solidariedade, não querer para o outro o que não deseja para você;
- **Espirituais:** compreender que o ser humano não é um animal qualquer; tem cultura e abstrai a vida;
- **Econômicas:** valorizar a riqueza como um bem social;

- **Filosóficas:** perceber o sentido das coisas e da vida, o porquê dos fenômenos;
- **Artísticas:** capacidade de ver, contemplar as belezas naturais e culturais, apreciar as expressões gráficas no tempo e espaço;
- **Intelectuais:** trabalhar a mente e o exercício da inteligência;
- **Técnicas:** desenvolver o modo de fazer, habilidades, respeito ao outro e à natureza;
- **Científicas:** ter acesso ao conhecimento do 'porquê' da técnica e seus fundamentos;
- **Profissionais:** realizar-se na profissão, sentir-se bem no trabalho;
- **Humanas:** ter autoconhecimento do seu "eu" e das pessoas em geral;
- **Sociológicas:** conhecer a estrutura da sociedade, compreender a estrutura social;
- **Outras:** aspectos políticos, culturais, lazer e sexualidade.

Com esse propósito de formação, a Escola de Pedagogia da Alternância traz para si a tarefa de formar o jovem em todas as dimensões humanas, sendo que a educação é um processo permanente e inerente ao viver, ou seja, na medida em que vivemos em diferentes situações, estamos nos educando. O dia-a-dia é educativo, pois os indivíduos vão criando e recriando formas de vida social.

Diante disto, é necessário questionar, a partir de Rancière (2004) e Kohan (2009) em uma perspectiva aberta de construção da aprendizagem, se as formações oferecidas pelas escolas em Pedagogia da Alternância cumprem esse papel ou buscam implicitamente moldar os jovens (ainda que não conscientemente, por isso contribuindo mais para a adequação a modelos conservadores do modelo capitalista vigente, do que abrindo, conforme os próprios objetivos delineados, para outras possibilidades criativas de sujeito social). Salientamos, nessa tensão, o papel a ser desempenhado pela disciplina, pelas aulas e pelas práticas de filosofia no ensino da Pedagogia da Alternância.

Na busca por um apontamento da questão acima citada, encontramos em Brandão a seguinte reflexão:

Quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto à forma que iguala e deforma (2007, p. 25).

Nas palavras de Brandão, não existe um modelo único e universal de educação, embora existam muitas práticas pedagógicas com essa intencionalidade de nivelar a todos através de um padrão, que não leva em consideração as particularidades da comunidade escolar.

A educação pode ocorrer em diversos lugares, não apenas e somente na unidade escolar. Ela existe sob formas diversas e, inúmeras vezes são encoberta ou parece invisível. O olhar normalizador só a reconhece nos espaços abertamente destinados à educação familiar e formal. Nessa perspectiva, Foucault (2010) afirma que “[...] é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. [...]”, ou seja, o discurso de poder e sabedoria que sobressai é o produzido no ambiente formal de ensino e de controle (quase sempre coincidindo os dois):

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções- a recompensa dos espíritos livres, o filho de longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo: ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros: os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros: as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade: o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2010, p. 16).

Impera esse pensamento principalmente quando se espera da instituição de ensino uma formação integral dos indivíduos; nesse sentido, as escolas do campo em alternância, no contexto do seu surgimento, que exploraremos adiante, traz para si a função de superar as mazelas de inexistência de educação escolar para os jovens do campo.

Esse olhar sobrecarrega a escola e os profissionais envolvidos com a incumbência de cumpri-la e conduz a não conseguir perceber outros cenários da sociedade que também são educadores. A ideia de que a escola é o palco principal de educação e formação está presente quando é proposta a intencionalidade da formação integral do jovem pela educação do campo.

Vejamos como se estrutura a organização pedagógica que tem como eixo a missão de garantir a formação do jovem. Segundo Caliari (2002), ela está fundamentada em três princípios básicos:

1- A escola deveria tomar conta dos ambientes que influíam sobre os rapazes, isto é, primeiramente da família, sobretudo no setor agrícola onde o pai, além de chefe da família, era também o condutor do negócio, com o qual, para o bom andamento, o filho era chamado a contribuir muito pouco.

2-Em consequência disso precisava evitar uma ruptura irreversível entre a proposta de educação da escola e a da família. Tal ruptura estava arriscada a ocorrer quando a escola oferecesse aos alunos modelos diferenciados e normalmente mais produtivos e rentáveis do que aqueles presentes nas práticas agrícolas dos pais.

3-A preocupação em abrir para os alunos não somente o mundo na qual vivem, mas também aquele mais vasto, em cuja mesma atividade da sua categoria estava inserido, isto é, também a vida social e nacional e aquelas relações internacionais das quais não se podia agora mais prescindir, quisessem permanecer acompanhando os tempos (CALIARI, 2002, p. 45).

Buscando garantir tais princípios, foi estruturado o funcionamento operacional e pedagógico das escolas do campo em alternância, alicerçado numa didática que possibilitasse acompanhar o estudante na escola e na família. Para isso, o tempo educacional está organizado entre períodos no ambiente escolar, geralmente uma semana e períodos no ambiente familiar na mesma quantidade. O principal objetivo dessa organização é propiciar a interação entre a escola e a família, entre os saberes escolares e familiares, em uma perspectiva de troca de experiências e ampliação de conhecimento.

Os instrumentos metodológicos da pedagogia da alternância, para atingir seus objetivos no cotidiano escolar são: Plano de Estudo, Folha de observação, Colocação em comum do Caderno da Realidade, Caderno de acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudo, Visitas às famílias dos estudantes, Estágios e Serões.

A partir do cotidiano escolar e com as especificidades da escola do campo é que nos propomos pensar o ensino de filosofia frente a essas diversas atividades com suas particularidades, que podem manifestar uma concepção de ensinar e aprender filosofia na escola do campo em alternância, pois, conforme Gallo (2012 p. 27):

[...] quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia.

A organização pedagógica da educação do campo em Pedagogia da Alternância na sua constituição histórica foi estruturando como missão a tarefa de dar respostas à necessidade de escolarização dos jovens do campo. Para esse fim foi adaptando o currículo das escolas nessa metodologia ao das escolas que não adotavam a Pedagogia da Alternância. Isso traz implicações para o ensino de filosofia, pois o mesmo também passa por adaptações, fato esse que nos leva a questionar: qual ensino de filosofia está sendo ministrado nas escolas do campo?

Para compreendermos melhor essa questão, Pessoti alerta sobre esse aspecto das escolas do campo em Pedagogia da Alternância do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo:

Para atender a interesses variados, o MEPES ajustou as suas 'idéias pedagógicas' às tendências dominantes dos anos 70: as teorias da modernização do capital humano, cuja origem é a ideologia neoliberal. A existência da propriedade agrícola e o 'trabalho prático' que os alunos realizam na sessão escolar e na alternância disseminam a ideologia de 'igualdade de oportunidades' e de 'educação integral'. Por meio desta 'prática pedagógica', a escola família dissemina a idéia de que todos os segmentos do meio rural conviveriam em perfeita harmonia (alunos filhos de proprietários rurais versus os de não proprietários rurais e os que não têm vínculo com o setor agrícola). O que se apreende é que o curso técnico em agropecuária tem concorrido para resolver os problemas do capitalismo do campo e de cada instituição sócia do MEPES. A questão política da educação é deixada de lado neste processo. Essa questão supõe resolver impasses como recuperar a dimensão do saber socialmente produzido, dimensão que, na escola-família [...], tem sido de exclusão: disciplinas não ministradas, carga horária reduzida, não apropriação da pedagogia, professores improvisados, processos de avaliação frágeis, dicotomia entre teoria e prática etc., como também a questão da formação técnico-profissional para o setor agrícola de natureza escolar (PESSÓTI, 1978, p. 140).

Essa busca em dar respostas às deficiências educacionais do campo, através da prática pedagógica, nos leva a perceber no cotidiano escolar das escolas do campo elementos da educação tradicional e da educação emancipadora ao mesmo tempo: esse é um ponto que exploraremos nesse trabalho.

A Educação do Campo em Pedagogia da Alternância em sua trajetória histórica de expansão sempre manteve uma preocupação em manter a originalidade das escolas do campo em alternância. Os pesquisadores Nosella (1977) e Rodrigues (2008) alertaram sobre essa perspectiva norteadora das escolas de alternância que se baseia em modelos que foram sendo expandidos mundo afora com a preocupação em manter sempre a fidelidade a sua matriz, a despeito de reconhecer que:

[...] a alternância não é nem pode ser tomada como uma pedagogia pronta, importável e exportável. Venha de onde vier ela não possui um modo de usar. Qualquer tentativa de colocá-la acima da história, contexto cultural, dos valores e das tradições regionais pode converter-se num erro grave. A pedagogia da alternância somente ganha valor quando reapropriada criticamente e reinventada pelos atores locais (RODRIGUES, 2008, p. 179).

Com o passar do tempo, construíram seus fundamentos e princípios que foram sendo transmitidos e garantidos na organização das escolas criadas em diversas partes do mundo. Nesse processo de expansão, havia preocupação em evitar os desvios ou grandes transformações no formato original das escolas. Por isso, sempre uma nova escola surgia a partir de visitas e estágios de educadores nas escolas mais experientes que existiam, ora buscando inspiração nos princípios originais, ora reorganizando essa dinâmica devido à proximidade com os Movimentos Sociais, à realidade agropecuária e com o Movimento mais amplo de Educação do Campo. Tal dinâmica procurava estabelecer a Pedagogia da Alternância como “uma vinculação entre escola e a realidade rural dos jovens”, sem que as novas unidades perdessem a originalidade e as bases que garantiam o bom funcionamento e eficiência, de acordo com as já existentes (QUEIROZ, 2004, p. 42), conforme quadro a seguir.

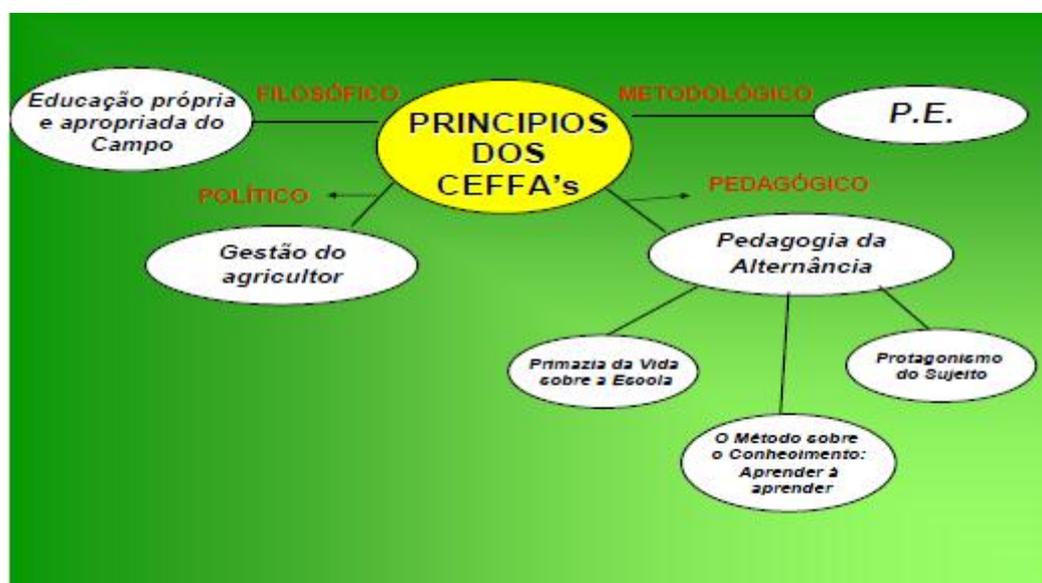


Imagem 02: Princípios dos CEFFAS

Fonte: RACEFFAES (2011, p. 6)

Tomamos como hipótese essa característica da P.A afeta pensarmos o ensino de filosofia que saia da sala de aula e envolva a comunidade escolar com suas singularidades a partir das aulas de filosofia.

Por isso, neste contexto, a educação pode ser pensada como:

[...] um conjunto heterogêneo de práticas e teoria vinculadas à transmissão de conhecimentos, à cultura e às relações sociais, que afirma certos enunciados, enfoca alguns problemas funcionais e propõe, por sua vez, soluções funcionais a respeito (CERLETTI, 2002, p. 14).

Portanto, na sistematização da organização cotidiana da Escola de Alternância encontramos essa preocupação em manter, garantir e transmitir os princípios à comunidade escolar (Estudantes, famílias e monitores/professores). Isso afeta a prática pedagógica da escola e, principalmente, as atividades docentes na sala de aula.

A ação docente nesse contexto da educação do campo é afetada no sentido da preocupação em garantir os princípios, interferindo nas possibilidades de uma ação educativa voltada para a perspectiva de movimento que busca propiciar contato com o cotidiano escolar em construção e reelaboração constante. Tal preocupação gera implicações também no dia a dia da escola e no ato de ensinar, pois sempre estará presente a pergunta se estão sendo mantidos os princípios.

A construção do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica e integral reflexiva na tomada de consciência do jovem do campo, deve estar voltada para a interrelação entre escola, homem e sociedade. Sendo assim, devem ser tomadas como parâmetros a reflexão dos fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos como apresentadas na imagem 02, que garantam a formação do sujeito crítico e reflexivo.

Com base nessas reflexões, pretende-se tratar da aprendizagem vivenciada como um instrumento educacional que parte de uma vivência cotidiana em que aparecem interesses que buscam atender a uma determinada classe. Percebe-se que há uma certa ausência dos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais que permitam às classes dominadas se posicionarem criticamente diante de suas realidades. Silva (2005, p.15) aborda essa questão dizendo que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente,

envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Pensar sobre as possíveis relações e tensões entre o contexto descrito anteriormente, o aprendido em sala de aula e o vivido no cotidiano é parte constitutiva desta pesquisa, pois a Educação do Campo não está isolada, mas sim em constante contato entre a prática pedagógica e o vivido cotidianamente pelos estudantes.

O ato de ensinar não pode se limitar aos conteúdos pré-estabelecidos no currículo, eles devem ir além, em uma perspectiva de reflexão e problematização do próprio currículo. Sendo assim, o ensinar-aprender torna-se espaço de criação de novas aprendizagens, principalmente o ensino de filosofia na Pedagogia da Alternância que envolve na ação educativa a comunidade escolar.

O ensino de filosofia na perspectiva de Gallo (2012) aproxima-se do modo através do qual queremos refleti-lo nas pedagogias da alternância. Segundo ele, esse ensino-aprendizado deve ser tratado como experiência de pensar em sala de aula, transbordando para além do cotidiano escolar e apresentando como possibilidade de refletirmos a aprendizagem para além da transmissão de saberes que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende. Um ensino ativo que estimula a postura de abertura à criação de pensamento e ação sobre a realidade.

Essa possibilidade criativa aproxima-se da intencionalidade da Pedagogia da Alternância em proporcionar aos jovens do campo espaços de reflexão sobre si mesmos e sobre a realidade. Porém, como citamos anteriormente, existe também a preocupação em propagar o modelo dessa modalidade de ensino sem perder os princípios, o que tem levado essa perspectiva de criação a ficar muitas vezes oculta no cotidiano escolar. Vejamos como a perspectiva criativa aproxima-se da Pedagogia da Alternância:

Assim, a alternância possibilita um diálogo que é fundamental para a formação do ser humano – o diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o universal e o específico, enfim uma escola que, enraizada na cultura do campo, contribui para a melhoria nas condições de vida e de trabalho dos agricultores(as), e principalmente numa formação humana e criativa da pessoa (SILVA, 2007, p. 58).

Isso provoca pensarmos que a Pedagogia da Alternância almeja a mudança de foco na prática do ensino aprendizagem com base na repetição e resolução de

problemas dado pelo professor aos alunos, para a criação dos próprios problemas e a busca das possíveis soluções dos mesmos pelos estudantes. Dessa possibilidade passa a criar outra lógica de aprendizagem, na qual os alunos passam a ser sujeitos tanto na criação como na solução dos problemas. Porém, no decorrer da busca de implementação dessa prática, ocorrem interferências dos sujeitos envolvidos na ação docente, provocando outras práticas e rupturas.

Para Gallo (2012), não necessariamente tudo o que é ensinado em sala de aula é aprendido. No processo de aprender, não podemos exercer o absoluto controle nem por parte do que o professor está ensinando, nem tampouco sobre o que o estudante está aprendendo. Podemos planejar nossas ações educacionais, podemos executar e controlar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis, usando todos os instrumentos de controle, mas sempre algo poderá fugir do controle, “[...] escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável e imprevisível [...]” (GALLO, 2012, p. 46).

O ensino-aprendizagem de filosofia não pode ser quantificado, controlado e vigiado entre as quatro paredes da sala de aula como a “lógica tradicional de aprendizagem”. O saber passa por uma relação dialógica, ação-reflexão-ação que perpassa a aula e o cotidiano escolar em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados e compreensão.

Por isso, quando falamos de ensino aprendizagem em uma determinada instituição devemos estar atentos, principalmente quando refletimos sobre o ensino de filosofia. Kohan, alerta sobre o perigo da filosofia simplesmente ser instrumentalizada, afirmando:

Quando se ensina filosofia para afirmar uma política – ou uma moral, uma pedagogia, uma religião, que para este caso é o mesmo, são todas ordens determinantes -, se impossibilita a filosofia porque a moral, a pedagogia, a política e a religião são para a filosofia um problema e não um ponto de chegada. Quando se busca finalidades morais, políticas, pedagógicas, religiosas, a filosofia se torna impossível (KOHAN, 2003, p. 47).

A dificuldade em construir práticas pedagógicas significativas de filosofia move esse trabalho na busca de pensar as possibilidades para seu ensino nas escolas do campo em Pedagogia da Alternância. Como afirma Gallo (2012), podemos investir em pensar a educação filosófica como uma forma de resistência. Resistência ao

momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada é mais duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre as coisas. Refletir sobre o processo da ensinabilidade da filosofia na educação do campo significa gerar novas possibilidades para seu ensino, isto significa problematizar a prática pedagógica da filosofia na educação do campo.

1.2- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa pesquisa, procurei sentir, vivenciar e problematizar o cotidiano vivido pela comunidade escolar procurei através das múltiplas atividades de aprendizagem que foram desenvolvidas durante os seis meses de pesquisa além da minha vivencia enquanto professor dessa escola no período dos anos 2000 a 2016. A pesquisa está relacionada com a vida da escola, “[...] a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática” (MINAYO, 2007, p. 90). Por isso, a opção por pesquisar o que vivo enquanto professor de filosofia na escola do campo em pedagogia da alternância.

Continuando sobre os caminhos e particularidades da pesquisa, Minayo (2007, p. 44) contribui na definição da metodologia a ser utilizada apresentando os aspectos: a) o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação percorrerá; b) a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados da pesquisa.

A pesquisa que desenvolvemos percorreu um caminho aberto, vivido dentro do cotidiano em uma Escola de Pedagogia da Alternância, com suas marcas e histórias, mas atento para possibilidades que emergem da vida escolar e se tornam objeto de pesquisa. Além desse mergulho, realizamos grupo de discussão, entrevistas com alunos, ex-alunos, gestores e com professores de filosofia das 09 escolas de alternância do Noroeste do Espírito Santo.

Tomamos o caminho aberto como cartografia, isto é, a experimentação da vida cotidiana com sua potencialidade de pensamento ancorada no real, experiência entendida como fazer, isto é, um saber que emerge do fazer (KASTRUP, 2009, p. 18), tendo como base o próprio caminho a ser percorrido no decorrer da pesquisa, um refletir a própria prática.

O método cartográfico não busca estabelecer desde o início um caminho linear, pré estabelecido para a pesquisa. Ao contrário de outros métodos que oferecem um modelo orientador, ou seja, que direcionam o pesquisador a seguir o que é determinado, a cartografia não traça uma técnica padrão que pode ser pré-determinada desde o início da investigação, por isso, não implementa e nem usa regras rígidas, ela é movimento voltado para a experiência, na localização de pistas, caminhos para o processo de pesquisa. Porém, através dela devemos estar sempre atentos àquilo que emerge no ambiente da pesquisa.

A cartografia pode ser tratada como ciência da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. Inventando um mundo e seus lugares, interpretando à sua maneira o espaço, há casos em que ela é aplicada como método de acompanhamento para traçar percursos poéticos, sendo aquilo que força a pensar e ver o todo do processo do artista pesquisador, dando-se como possibilidade de caminho a ser traçado no trabalho, como uma atenção voltada ao processo em curso.

Para entender o método cartográfico convoca a um exercício cognitivo peculiar do pesquisador, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que reconhecê-lo.

Como um mapa aberto, a pesquisa abrangeu: revisão bibliográfica, documental (Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso, Planos de aula e Livros de Ata da escola), pesquisa de campo cartográfica na modalidade de observação participante (consiste em não somente observar, mas estar inserido no próprio ambiente de pesquisa) envolvendo professores, ex-professores, gestores, alunos e ex-alunos. Esta perspectiva se torna como mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de

qualquer natureza, ser preparada por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE-GUATTARI, 1995).

A pesquisa cartográfica como método cria seus próprios movimentos, seus próprios desvios. É um projeto que pede passagem, não está pronto e acabado, não existe como algo estático, metódico e previsível na pesquisa. Nesta pesquisa serão assimilados o dia a dia, as imagens, as falas e os gestos, em um movimento de construção da pesquisa na tentativa de compreender os dados da realidade que circulam no ambiente escolar, sua interlocução com todos os sujeitos participantes da pesquisa.

Esta metodologia vai ao encontro da perspectiva do ensino de filosofia aberto à experiência de pensamento que será oportunizado na aula de filosofia, segundo Deleuze a cartografia surge como princípio do rizoma com sua força voltado para as possibilidades da experiência baseada na realidade.

A metodologia cartográfica, inserida no cotidiano escolar das escolas do campo em alternância, tem como foco o ensino de filosofia, buscando estar aberto às possibilidades de ensino que emergem do próprio cotidiano da escola pesquisada.

O método cartográfico não implementa e usa regras fechadas ou rígidas, é movimento voltado para a experiência, na localização de pistas, caminhos que serviram para o embasamento do processo em curso que será essa pesquisa.

1.3 - OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

A partir da decisão de investigar sobre o Ensino de Filosofia nas Escolas do Campo em Pedagogia da Alternância do Norte do Espírito Santo, iniciamos o processo de revisão bibliográfica dos autores que pesquisam sobre tema. Em outro momento definimos o local na pesquisa, já que na região Noroeste do Espírito Santo existem diversas escolas de alternância. Então foi escolhida uma Escola família Agrícola no município de Nova Venécia.

Através da inserção no cotidiano da Escola Família Agrícola Novo Tempo, foi possível reencontrar pessoas, práticas, vivências e documentos, publicações referentes à pedagogia da alternância. Nesse sentido, consideramos com Garcia

que é importante não perder de vista uma certa preparação para a pesquisa, numa postura de humildade científica:

Pedir licença para entrar na escola. Ser convidada a entrar na escola. Sentir-se estranha ao entrar na escola. Preparar-se para entrar na escola. Aprender com o poeta ser no caminho que se faz o caminho. Pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas prática-teoria-prática, sem divisões hierárquicas (GARCIA, 2003, p. 204).

Entende-se que os movimentos da pesquisa não são estanques, é o contato direto com professores, gestores, famílias e estudantes em que é feita a vivência do cotidiano, a participação com olhar atento àquilo que emerge na vida escolar. É importante ressaltar que a perspectiva metodológica aqui adotada é a imersão no local de pesquisa, participando das aulas de filosofia, das reuniões da equipe de professores e dialogando com os alunos. Essa perspectiva proporcionou refletir sobre minha própria atuação como professor de filosofia, pois conforme Garcia (2003, p. 22), “[...] nas pesquisas com o cotidiano escolar temos observado como os professores vão se tornando pesquisadoras de suas próprias práticas.”

Este foi o ponto de partida da pesquisa realizada, com um olhar atento e inseparável entre a teoria e a prática, segundo Foucault, ao falar do intelectual específico em oposição ao intelectual universal (O que dita as regras) estabelece:

[...] Um novo modo de ‘ligação entre teoria e prática’ foi estabelecido. Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no ‘universal’, no ‘exemplar’, no ‘justo-e-verdadeiro-para-todos’, mas em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (a moradia, o hospital, o asilo, o laboratório, a universidade, as relações familiares ou sexuais). Certamente com isto ganharam uma consciência muito mais concreta e imediata das lutas. E também encontraram problemas que eram específicos, ‘não universais’, muitas vezes diferentes daqueles do proletariado ou das massas. E, no entanto, se aproximaram deles, creio que por duas razões: porque se tratava de lutas reais, materiais e cotidianas, e porque encontravam com frequência, mas em outra forma, o mesmo adversário do proletariado, do campesinato ou das massas (as multinacionais, o aparelho jurídico e policial, a especulação imobiliária, etc.). E o que eu chamaria de intelectual ‘específico’ por oposição ao intelectual ‘universal’(FOUCAULT, 2010, p. 09).

Portanto, pensar que a teoria pode ser aplicada na prática, para Foucault não é possível, pois ela é a própria prática, ela é uma prática, não está dissociada uma da outra. Logo, a pesquisa pensa a prática na perspectiva de unidade.

Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria

penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (FOUCAULT, 2010, p. 69).

Esse trabalho pretende contribuir com a reflexão sobre as formas de ensinar filosofia na escola do campo, atento ao ponto de vista de ensinar na perspectiva do estudante criar seus próprios conceitos e investigá-los. Nesse sentido, pode emergir a criação de novas práticas de ensino de filosofia pelos professores.

Portanto, pesquisar sobre o ato de ensinar filosofia está além da sala de aula e da aplicação dos conteúdos estabelecidos. Constitui-se de repensar e reinventar a própria prática educativa. Por isso, vamos ao próximo capítulo conhecer sobre as bases históricas da Educação do Campo em Pedagogia da Alternância em vista de compreendermos como se dá o ensino de filosofia na mesma.

Bom, queria dizer uma coisa: precisamos estar um pouquinho atentos. A Pedagogia da Alternância não é uma Pedagogia Revolucionária (...) como pedagogia, pelo fato de ela partir de uma realidade concreta, objetiva e situada no tempo e no espaço, ela é o resultado daquilo que o meio produz (Sérgio Zamberlam).

02- DAS ORIGENS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA FRANÇA AO BRASIL

Este capítulo busca situar a origem histórica da Pedagogia da Alternância na França, bem como sua expansão para outros países, sua vinda para o Brasil e estruturação pedagógica como escola do campo. Visamos, também, refletir como foi sendo mantido os princípios dessa modalidade de ensino anteriormente mencionada.

A criação das primeiras escolas em Pedagogia da Alternância, denominadas CEFFAS (Centros Familiares de Formação em Alternância), está relacionada à situação precária de produção agropecuária e acesso à educação adequada às formas peculiares de vida de alguns agricultores franceses nos anos de 1930, além das interferências provocadas pelas guerras mundiais e a recessão (SILVA, 2003; NOSELLA, 2014).

Para superar esses desafios, os agricultores criaram no ano de 1935 o primeiro CEFFA. Esse é o marco na sistematização da Alternância como prática educativa. A iniciativa surgiu na França em um pequeno vilarejo chamado Lauzun, liderada por agricultores franceses que não encontravam alternativa para a formação de seus filhos a não ser migrarem para a cidade em busca do acesso à escola. Unidos com as iniciativas de organizações religiosas, cooperativistas e sindicais, estimularam o surgimento das *Maisons Familiales Rurales*, como eram chamadas as primeiras escolas.

Inicialmente começou com apenas dois jovens e as instalações eram da paróquia de Lauzun, sob a orientação pedagógica do padre Granerau. Ao final de dois anos de estudo, alternando períodos de estudos na paróquia e em casa, os jovens realizavam os exames públicos da escola Superior de Agricultura de Purpam e, como resultado, todos foram aprovados.

A característica da Pedagogia da Alternância praticada pelas Escolas Famílias Agrícolas do Estado do Espírito Santo e Brasil tem sua base em experiências

francesas e italianas, conforme podemos inferir a partir dos escritos de Gimonet (1999, p. 45):

A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

Encontramos ainda a tentativa de reflexão sobre o sentido da alternância na perspectiva de interação entre os diversos saberes do cotidiano. Por isso ele acrescenta:

(...) coloca o 'alternante' num jogo de complexidades, passagens, rupturas e relações. Ele convive e vive diferentes entidades, cada uma com suas especificidades, seu linguajar, sua cultura, seus atores, suas influências no qual o 'eu' deve se situar numa dialética da personalização e socialização, deve construir-se e engrandecer; deve assumir a passagem de um lugar, de uma entidade, para outra, cada uma com suas sombras e suas clarezas, seu irracional e seu racional, sua espontaneidade e sua organização, sua ordem e sua desordem, seus conhecimentos informais, suas informações e seus saberes formais (GIMONET, 1999, p. 01).

No ano de 1937, dois anos após o início da primeira turma havia 30 famílias querendo matricular seus filhos. A partir desse momento a pequena experiência foi se expandindo para outras regiões da França e do mundo.

Nesse processo de ampliação para outros lugares, percebemos uma estreita ligação entre os problemas das comunidades e a motivação para o surgimento das escolas conforme Caliarì:

Atribuindo-se, reciprocamente, a responsabilidade na elaboração de soluções para os problemas vivenciados, Abbé Granereau, pároco de uma pequena igreja em Sérignac-Péboudou, Departamento de Lt-et-Garome e seus moradores, procuraram instrumentos de reversão à instável situação que viviam. O pároco, pela perda contínua de seus fiéis nas celebrações religiosas; e os produtores rurais familiares, pela ausência de perspectivas para si e para seus filhos, buscaram uma saída (CALIARI, 2002, p. 40).

A história da Pedagogia da Alternância é o começo de uma ideia e, conseqüentemente, fatos e segundo Nosella (2014), história de uma época com os desafios vivenciados pelas pessoas que se envolveram na criação de uma

experiência prática que deu origem às Casas Familiares Rurais, que no Brasil são chamadas de Escolas Famílias Agrícolas.

No ano de 1940, foi criada uma Casa Familiar Rural orientada para receber moças e enfatizava a formação voltada para a economia familiar. A partir desse momento podemos dizer que foram colocadas as bases do projeto formativo dos jovens para além da formação escolar.

Entre os anos 1945 e 1950 havia na França 120 Casas Familiares Rurais, conforme Queiroz (2004). A partir desse momento, começa o movimento de expansão pelo mundo. No ano de 1958, um grupo de italianos, representando instituições profissionais em viagem pelo território francês, conheceu as *Maisons Familiales*. Esse encontro marcou o início de uma parceria que, em 1959, possibilitou a criação da primeira *Maison* na região de Treviso e Ancona, que serão as inspirações para a criação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.

Atualmente, são mais de mil CEFFAS distribuídos em 40 países, entre os cinco continentes (África, América, Ásia, Europa e Oceania), envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais.

A Europa possui cerca de 523 CEFFAS, a maior parte deles, 460, está na França. A América possui 603 CEFFAS. O Brasil lidera em número de CEFFAS, com cerca de 263, seguido da Argentina com 114 e Guatemala com 104. O continente africano possui 196 CEFFAS espalhados em 16 países. A Ásia e a Oceania possuem poucos CEFFAS. Na Ásia há apenas quatro e, na Oceania, 12 Centros.

Com o processo de expansão da Pedagogia da Alternância pelo mundo, chega ao Brasil no final dos anos sessenta essa experiência, de acordo com Menezes ocorreu assim:

Um noviço jesuíta em formação num seminário no Rio Grande do Sul, em férias no sul do Espírito Santo, entra em contato com a realidade social precária dos descendentes de imigrantes italianos oriundos da região de Vêneto, no norte da Itália, cidade natal do referido jesuíta. Esse contato irá possibilitar a colocação em prática de uma experiência educativa significativa para as populações camponesas: capixaba e brasileira (MENEZES, 2013, p. 40).

Em 1968, foi criada a Escola Família Agrícola de Olivânia, em Anchieta - ES, sendo o primeiro CEFFA no Brasil, concomitante com a criação do Movimento de

Educação Promocional do Espírito Santo, que teria a função de ser a entidade mantenedora das Escolas Famílias Agrícolas.

No Brasil a Pedagogia da Alternância está presente em 20 Estados com quantidade de escolas diferenciada entre eles, como podemos ver no mapa abaixo:



Fonte: EPN/CEFFAs - Outubro de 2009

Imagem 03: Mapa dos CEFFAs no Brasil

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. As Casas Familiares Rurais (CFRS) estão nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Pará e Maranhão.

Esse processo de expansão no Brasil teve suas bases no Estado do Espírito Santo, que foi o pioneiro nessa prática pedagógica conforme apresentaremos a seguir.

2.1- A CHEGADA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

A história dos CEFFAS (Centros Familiares de Formação em Alternância) no Brasil iniciou-se no final dos anos 60, época em que o país sofria com o Golpe civil-militar e com sua escuridão política. Nesse período, quase todas as forças sociais mais lúcidas e comprometidas com os anseios populares foram amordaçadas.

Os primeiros Centros Educativos em Alternância no Espírito Santo, as EFAS, tiveram a peculiaridade de combinar aspectos próprios da atualização da experiência italiana e aspectos próprios da matriz francesa. Assim, 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 as EFAS 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.

As Escolas Famílias Agrícolas herdaram também das *Scuolas dela Famiglias Rurale* a inserção da lógica produtiva no interior da escola com a introdução da propriedade agrícola. “As EFAS foram projetadas como escolas de duplo espaço educativo, associando a lógica educativa escolar (estudos teóricos em sala de aula) e a lógica do trabalho produtivo (trabalhos práticos na fazenda ou no sítio)” (PESSOTI apud RODRIGUES, 2008).

Essa história teve início no Estado do Espírito Santo no ano de 1969, com a chegada da Companhia de Jesus (Jesuítas), através do Padre Humberto Pietro Grande, que tinha conhecimento da experiência do projeto CEFFA na Itália e motivou-se a trazê-la para o Espírito Santo.

Com o apoio da Igreja Católica, Padre Humberto articulou as famílias rurais e as lideranças políticas, populares e religiosas a fim de implantar esse projeto no Sul do Estado, que resultou na fundação do MEPES – Movimento de Educação

Promocional do Espírito Santo, com a implantação de três EFAS (Escolas Famílias Agrícolas) no sul do Estado (Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul).

Desde 1968, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) vem ensaiando um novo tipo de Escola para o meio rural capixaba, isto é, a Escola da Família Agrícola (EFA). [...].

O interesse que suscita uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra. Se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações específicas sejam menos claras. [...].

Foi justamente neste contexto de crise e com a pretensão de ser uma alternativa ao ensino tradicional que apareceu a experiência educacional do MEPES. De fato, a metodologia que as Escolas da Família Agrícola do MEPES propõem, não apenas pretende solucionar alguns problemas concretos específicos de certa área geográfica, mas também, em sua significação mais profunda, em sua história e organização mundial, pretende se constituir como válida alternativa a todo o sistema escolar tradicional (NOSELLA, 2014, p.35).

As bases para a criação das primeiras Escolas Famílias no Estado do Espírito Santo originou de algumas circunstâncias que contribuíram para a elaboração e a realização do plano de criação das Escolas Famílias. No ano de 1964, um grupo de padres da Companhia de Jesus, com atuação do Estado do Espírito Santo, fixou atenção para a região sul do Estado, que apresentava características relativamente homogêneas sob os aspectos rurais, econômicos e sociais, o que a tornava propícia para a realização de um plano nacional de desenvolvimento, mediante uma ação comunitária:

[...] em 11 de dezembro de 1966, em Padova (Itália), após a apresentação da Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil, decidiu-se, com o intuito de tornar mais eficiente e sério o compromisso, fundar uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, inclusive para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos (NOSELLA, 2014, p.62).

Podemos caracterizar esse processo de criação das primeiras escolas segundo autores como Zamberlam (1995) e Rodrigues (2008), que se propuseram a analisar e sistematizar a trajetória do movimento educativo das Escolas Famílias Agrícolas por três fases: uma fase de implantação, seguida por duas outras fases relativas ao período de consolidação e, posteriormente, de expansão e diversificação das experiências.

Existem diversos vieses que atravessaram e impulsionaram a Pedagogia da Alternância com passar dos anos, que lhe conferiram uma particularidade quando

comparada com outras perspectivas pedagógicas. Aqui podemos citar como característica dessa perspectiva educativa: o protagonismo dos sujeitos sociais que a compõem, que são capazes de ler e interpretar o mundo e a realidade na qual estão inseridos, podendo assim, propor medidas e ações que tenham como objetivo intervir e transformar essa realidade de forma mais sintonizada com os interesses, anseios e aspirações das comunidades locais (CALIARI, ALENCAR, AMÂNCIO, 2011).

Em 1968, constatou-se no meio rural do Espírito Santo mudanças profundas que tornaram a vida dos agricultores ainda mais difícil, conforme citado por Nosella (2014).

Em 1966, casualmente, encontrei em Florença o jovem sacerdote jesuíta, italiano, Pe. Humberto Pietro Grande. Nossa conversa foi longe e o assunto era: o mundo rural do Estado do Espírito Santo – Brasil. O sacerdote já tinha estado no Brasil e se encontrava em Florença apenas para completar sua formação. Durante suas andanças pelo Brasil, ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de emigrantes italianos e alemães. A comparação com os filhos de emigrantes gaúchos ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para o Brasil, era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou se está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo! (NOSELLA, 2014, p.61).

Nasciam os grandes projetos industriais, provocando o êxodo rural. Uma saída para essa situação, como forma de amenizar a crise, foi pensada através da educação. Uma educação voltada para o meio rural, com um currículo adaptado a essa realidade, capaz de criar e promover uma liderança própria do meio, um agricultor capaz, com curiosidade intelectual e científica, a atuar no meio político e social. Assim, procurou-se levar o homem do campo a interagir dentro do processo de mudança.

O interesse que suscita uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra. Se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações específicas sejam menos claras. Em todo caso, o interesse para novas alternativas educacionais, hoje, é muito forte (NOSELLA, 2014, p. 35).

Nesse contexto, nasceram em 1969 as Escolas Famílias Agrícolas do MEPES, um projeto educativo, com a adoção da Pedagogia da Alternância, com uma nova forma

de ligar o homem do campo, com uma escolarização voltada para seu meio, direcionando seus princípios para uma pedagogia em que o saber não se dá apenas através dos livros, mas em confronto com a vida através da experiência. Uma pedagogia que implica a colaboração ativa dos pais, assim como a responsabilidade das famílias. Um projeto educacional capaz de engajar os jovens em seu meio, conservando-os em sua região e, sobretudo, através da reflexão, encontrar os fundamentos do seu trabalho na agricultura.

No início de 1970, os agricultores do norte do Espírito Santo, estimulados pelo movimento da Pastoral Social da Igreja Católica, também interessados no modelo de formação, buscaram essa experiência no sul do Estado. Surgiram as EFAS de Jaguaré, São Gabriel da Palha (Bley) e São Mateus (Nestor Gomes). Na segunda fase da expansão (anos 80), é que surgiram as EFAS de Rio Bananal, Nova Venécia (Chapadinha), Pinheiros, Boa Esperança e Montanha (Vinhático). Nesse mesmo período, aconteceu um fato importante: a expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública municipal nos municípios de Jaguaré (com a criação de três Escolas Comunitárias Rurais, nas comunidades de São João Bosco, Japira e Giral), Ecoporanga e Mantenópolis (uma EFA pública em cada município) e Barra de São Francisco (com uma EFA de Ensino Fundamental – séries finais e, posteriormente, uma EFA de Ensino Médio Profissionalizante).

Na Região Noroeste do Espírito Santo, a Pedagogia da Alternância, mediante a organização dos agricultores, a partir da necessidade de atender às especificidades dessa região e relacionar as Escolas de Alternância às lutas históricas do campo, veio a desembocar na RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância) que apresentaremos a seguir.

2.2- PARA ALÉM DAS ORIGENS: O SURGIMENTO DA RACEFFAES NO NOROESTE DO ESPÍRITO SANTO

No início dos anos dois mil, alguns CEFFAS do norte do Espírito Santo começaram a se articular, buscando criar um espaço que atendesse os anseios relacionados ao

novo contexto da época, além de fortalecer a parceria com as diferentes experiências de P.A. Em 22 de abril de 2003, é institucionalizada a RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), tendo como principal papel:

- Ser uma articulação que possibilitasse a reflexão dentro do movimento CEFFA;
- Possibilitar a militância protagonista através da auto-organização das famílias, estudantes e monitores;
- Apoiar e assessorar a expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública.

A RACEFFAES tem importante papel como elo de unidade entre as associações dos CEFFAS regionais, interligando-os a uma organização Nacional, a UNEFAB e, conseqüentemente, a uma organização internacional, a AIMFR.

A estrutura organizativa se dá através da auto-organização entre agricultores e monitores, como mostra o esquema abaixo:



Imagem 04- Estrutura Organizativa da RACEFFAES

Fonte: Panfletos informativos da RACEFFAES

Desde sua criação a RACEFFAES desenvolve intensamente atividades de formação, visando à reflexão da prática educativa, unidade nos instrumentos pedagógicos, análises de conjunturas, as quais acontecem com estudantes, agricultores e monitores. As principais atividades realizadas são:

Encontro de monitores – acontecem atualmente duas vezes por ano, onde são levantados alguns temas relevantes à prática educativa dos CEFFAS, sendo

estabelecida parceria com alguns Mestres e Doutores que desenvolvam alguma pesquisa na área da temática a ser abordada.

Formação Básica dos Monitores – visa dar um primeiro contato aos monitores com os principais instrumentos pedagógicos utilizados na alternância.

Formação Inicial dos Monitores – os monitores, ao ingressarem nos CEFFAS passam por uma formação continuada sobre a prática pedagógica, a qual tem duração média de dois anos. Essa formação encontra desafio com os CEFFAS públicos, devido à rotatividade dos profissionais (contratos por designação temporária), não conseguindo assim dar continuidade à formação.

Seminário de Estudantes – é realizado anualmente com os estudantes, buscando proporcionar o desenvolvimento da consciência crítica, abordando temas como auto-organização, protagonismo, trabalho coletivo, formação profissional.

Assembleia Geral dos Agricultores – acontece para deliberação dos assuntos políticos ligados à regional.

Participação no Comitê Estadual de Educação do Campo – desempenha papel relevante nas discussões de políticas públicas, direitos e necessidades da educação do campo.

Seminários Regionais de Educação do Campo – que acontecem nos municípios de acordo com a demanda, em que a regional é articuladora da discussão da Educação do Campo.

Oficinas do Plano de Curso – nessas oficinas são refletidos e construídos os Temas Geradores, temas dos Planos de Estudo, metodologias, organização dos conteúdos, métodos de avaliação, visando contextualizar o conhecimento científico com a realidade dos estudantes.

Além das atividades citadas, a regional trabalha de forma direta e indireta nas reflexões e formações internas dos CEFFAS, com os monitores, estudantes e as famílias.

Segundo a monitora Antonia, entrevistada sobre a RACEFFAES: *Durante todo esse tempo que participo da RACEFFAES, sempre me incomodou o fato de todo esse trabalho não ter um registro sistematizado de sua trajetória histórica.*

Em entrevista com o monitor João, o mesmo comenta suas percepções sobre os desvios que aconteceram na trajetória de expansão da Pedagogia da Alternância:

(...) participei da fundação da AECOFABA da Bahia, da associação das escolas famílias agrícolas da Bahia e nesse ambiente a gente ouvia e percebia varias ideias diferentes sobre o projeto da pedagogia da alternância, ou seja, a gente percebia nitidamente duas tendências: uma ligada aos franceses e outra ligada aos italianos.

(...) participei da fundação da UNEFABE e essas divergências de ideias sobre a pedagogia da alternância estavam sempre em discussão.

(...) percebemos que o MEPES, através do Centro de Formação, foi perdendo a capacidade de seguir as orientações e a capacidade de seguir os princípios dos instrumentos pedagógicos da alternância. Aí foi quando se teve muito ligado à parceria com a UFES e, por influência dos professores da UFES, quase que ia acontecendo um desvio do eixo principal do ensino que é o Plano de Curso. Então, o Plano de Curso estava se tornando cada vez mais convencional por influência desses professores, que não entendiam de PA e estavam orientando o Centro de Formação do MEPES. Com isso, na região norte, alguns monitores começaram a se reunir, preocupados com essa situação (...) esse grupo que se reunia deu origem a associação dos monitores, chamado AMEFAM.

Zelindo explica como os CEFFAS passaram a fazer parte de sua vida e fala também dos desvios (nas palavras do entrevistado) dos seus princípios que os acompanham desde sua origem:

(...) vendo essa experiência de escola família agrícola eu sempre imaginei que quando tivesse filho eles iriam estudar ali. (...) eu via uma escola diferente, com a realidade do campo. Minha militância começou a perdura com a entrada na Escola Família, em 1998.

A forma que a pedagogia da alternância veio para o Espírito Santo e para o Brasil inteiro foi de desvios e há poucas regionais querendo resolver essa problemática sendo que a RACEFFAES tem a missão de corrigir esses desvios.

Podemos afirmar, então, que a RACEFFAES nasceu de uma necessidade sentida pelos agricultores e monitores dos CEFFAS de nosso Estado assim como aconteceu em sua origem, no ano de 1935, quando alguns poucos agricultores da região de Lauzum, pequena cidade francesa, insatisfeitos com a formação escolar convencional que seus filhos recebiam, resolveram criar o primeiro CEFFA, pois sentiam a necessidade de que seus filhos tivessem acesso a uma formação que contribuísse para levar em frente os trabalhos na unidade produtiva e que os motivassem para se engajarem nas questões sociais de suas comunidades rurais.

A necessidade sentida pelos agricultores e monitores do Espírito Santo de criar a RACEFFAES aconteceu como uma ação para o resgate dos princípios dos CEFFAS, conforme afirmação de Zelindo durante entrevista:

No meio dos agricultores discutíamos que a pedagogia da alternância era uma coisa boa, mas começamos a perceber que a pedagogia da alternância tinha muitos desvios, ou seja, a essência dela, de onde ela foi formada para o que estava acontecendo no norte do Espírito Santo (...). Com isso, um grupo de agricultores acompanhados por um grupo de monitores que faziam essa reflexão se propuseram a buscar os verdadeiros valores da Pedagogia da Alternância.

Vimos que o primeiro deles era atender às orientações do Congresso Internacional dos CEFFA's que era a organização local e regional pois a nacional e internacional já se tinha(...) a partir daí começou essa discussão pra formarmos a regional. Na formação da regional, tivemos uma grande dificuldade porque a entidade mantenedora das Escolas Famílias do Espírito Santo não compreendia, não aceitava a participação e presença do agricultor na gerência, que é um dos pilares fundamentais no processo da educação dos nossos filhos dentro da escola. Fizemos varias tentativas de formar a regional sendo a mais forte quando fizemos um acordo com a direção do MEPES de formar o conselho geral em uma grande assembleia que aconteceu em Vitória/ES, no ano de 2001, com mais de 700 agricultores. Tive o privilegio de ser o presidente desse conselho e na execução de suas ações não se conseguiu fluir porque o choque ideológico entre os agricultores do norte e a diretoria do MEPES foi grande, pois queríamos resgatar princípios e o MEPES não aceitava. Então, não fluiu o trabalho(...). No norte, continuamos a discussão(...) Depois que fundamos a RACEFFAES fui o primeiro presidente por dois mandatos, fui secretario, vice-presidente, tesoureiro e estou até hoje.

No Espírito Santo, apesar de existir uma grande diversidade de CEFFAS: EFA's (Escolas Famílias Agrícolas) ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES e EFA's e ECOR (Escolas Comunitárias Rurais) ligadas ao Poder Público Municipal, representando uma riqueza pedagógica, os mesmos permaneciam, até os anos 2000, com pouca integração e articulação a nível regional. A rede MEPES tinha sua própria organização e as demais experiências na expectativa de uma articulação que integrasse todas as iniciativas de Pedagogia da Alternância em nosso Estado. Percebendo essa necessidade, agricultores e monitores/professores (educadores que atuam nos CEFFAS) criaram, conforme já mencionado acima, uma articulação regional, integrando-a à organização nacional e internacional dos CEFFAS. Apesar das discussões conduzirem para a criação de uma articulação Regional envolvendo todos os CEFFAS do Espírito Santo, esse desejo não se concretizou e a regional foi criada integrando os CEFFAS da Região norte de nosso estado.

O monitor João assim expressou seu sentimento pelo trabalho na RACEFFAES:

Eu vejo que a RACEFFAES foi concebida baseada nos princípios do movimento CEFFA que é o protagonismo dos agricultores, autonomia profissional dos monitores, uma ambiente de participação de corresponsabilidade porque o movimento da PA visualiza uma prática em função de uma sociedade equilibrada e solidária. Por esse motivo estar dentro deste movimento é sentir participando com liberdade, autonomia, responsabilidade, espaço de contribuição, construção pessoal e coletiva, um espaço de militância dentro da PA.

A RACEFFAES fortalece o trabalho educativo na perspectiva da educação pública do campo, pois somente pela via pública pode se garantir o amplo e irrestrito acesso a uma educação contextualizada, aliás, o que já vem acontecendo em vários municípios da região Norte/ES, pois o modelo filantrópico oferece educação contextualizada, porém de forma restrita. A monitora Joana relata sobre o trabalho da Regional:

O trabalho desenvolvido até então implementou a pedagogia da alternância em 47 escolas do campo, contemplado 1500 estudantes atendidos desde as séries iniciais até ao 9º ano, através das escolas públicas municipais e, à partir de 2012, os jovens que concluem o ensino fundamental têm a oportunidade de cursar o técnico em agropecuário de nível médio pela via pública estadual.

Todo esse esforço pedagógico local no sentido de garantir o direito à educação contextualizada aos camponeses vem sendo acompanhado pela RACEFFAES, que contribui para que os CEFFAS tenham na realidade local a fonte de definição de sua forma de funcionamento, mas sempre cuidando para não fugir dos seus princípios.

Podemos perceber que existe uma tensão entre o trabalho da RACEFFAES nas Escolas e o desenvolvido pela MEPES. Ambos estão voltados para a Alternância, porém, a RACEFFAES tem uma perspectiva mais participativa e o MEPES está mais voltado para a Alternância baseada nos princípios de seu surgimento.

Ambas têm interferido na organização das escolas, principalmente no direcionamento da formação pedagógica dos estudantes nessas escolas. Vejamos um pouco mais dessa tensão a partir do local da pesquisa.

2.3 - A CRIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NOVO TEMPO – O CAMPO DE PESQUISA

A Escola Família Agrícola Novo Tempo localiza-se no município de Nova Venécia, a 18 km da sede do município, na Rodovia Nova Venécia a Vila Pavão, km 18, na zona rural. Faz limites com os municípios de Vila Pavão, São Gabriel da Palha, Ecoporanga, Barra de São Francisco, São Mateus, Boa Esperança e Águia Branca. O fato de ser localizada em uma região central das Escolas de Alternância do Noroeste do Espírito Santo a coloca como centro de circulação de pessoas que trabalham nessas escolas e também dos encontros e reuniões de formação dos educadores que seguem as orientações da RACEFFAES, devido à distância da sede do MEPES, situado no município de Anchieta, Sul do Estado do Espírito Santo. Vejamos o mapa abaixo.

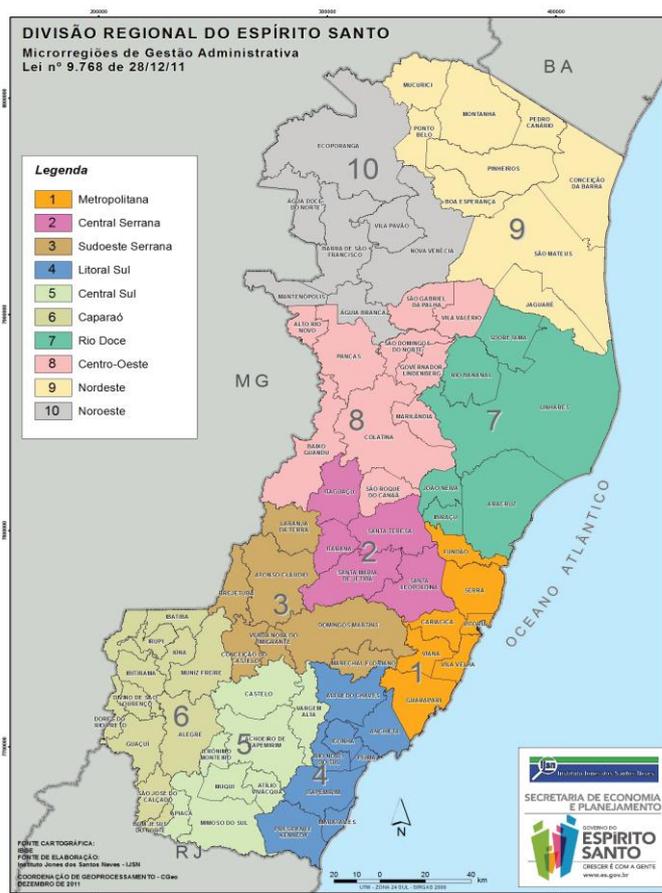


Imagem 05: Divisão regional do Estado do Espírito Santo
Fonte: www.es.gov.br

O município de Nova Venécia está localizado na região Noroeste do Espírito Santo e sua história remonta aos povos indígenas Aimorés, que habitavam a região há mais de 500 anos e que foram dizimados pela presença dos escravocratas Antônio Rodrigues da Cunha e seu irmão Coronel Mateus Gomes da Cunha que foram os colonizadores da região.

Estes 'aymorés' (denominação utilizada no período colonial) são, segundo muitos estudiosos, equivalentes aos 'botocudos'. Os botocudos formavam uma nação que se subdividia em várias tribos como Jiporok, Pojichá, Naknanuk, Krenak, etc. Na região de Nova Venécia há registros da presença dos Jiporok, para os quais o extinto SPI (Serviço de Proteção aos Índios) chegou a fundar um Posto de Atração entre 1910-1912 (PIVA, 2014, p.19).

O primeiro nome de Nova Venécia foi Serra dos Aimorés, um antigo povoado formado como base para receber os imigrantes italianos. A origem desse nome deriva do relevo que a região possuía e também pelo fato de ter sido habitada por índios da tribo Aimorés. O povoado era localizado na margem direita do rio Cricaré, onde hoje é o centro da cidade que, antes do povoado, era chamado de Barracão, depois, Serra dos Aimorés, que passou a distrito de São Mateus com o novo nome de Nova Venécia.

Em 1880 a seca do Nordeste contribuiu para o aumento populacional do povoado, com a chegada de cearenses e baianos em busca de terras férteis. Só em 1890 chegaram os primeiros imigrantes italianos que, inclusive, deram o nome de Nova Venécia ao lugar. Eles na verdade queriam fazer destas terras uma nova Veneza, a terra natal.

Em outubro de 1888 o núcleo recebeu a sua primeira leva de imigrantes italianos. Vieram no navio a vapor Ádria. Este navio, ou bastimento, como diziam os velhos italianos, pertencia à companhia Navigazione Generale Italiana – NGI e tinha a capacidade de transportar aproximadamente 1.500 passageiros por viagem. Era um dos mais velozes, percorrendo o trajeto Gênova a Vitória entre vinte e vinte e um dias. Esses imigrantes, chegando a Vitória, fizeram 'quarentena' em uma hospedaria improvisada no centro da cidade, aguardando o navio Mathilde, de bandeira nacional, que fazia linha regular entre o Rio de Janeiro e o Sul da Bahia passando pelo Espírito Santo. O embarque no Mathilde se deu a 1º de outubro e, de Vitória, seguiram para o porto de São Mateus, onde desembarcaram dois ou três dias depois (PIVA, 2014, p. 30).

Vejamos a seguir uma visão panorâmica da cidade.



Imagem 06: Vista parcial da Cidade de Nova Venécia
Fonte: www.novavenecia.es.gov.br

Com o título de “Pérola do Norte”, Nova Venécia é um dos municípios de destaque na região norte capixaba, sendo, atualmente, um destacado polo de desenvolvimento sócio cultural e econômico do Norte do Estado, com belas paisagens naturais, rios, terras e clima de excelente qualidade e matérias-primas em diversos setores da economia. Na agropecuária a exploração do leite e do café é sua base econômica, mas o extrativismo mineral tem sido grande fator econômico do município. A abundância e a beleza dos granitos do solo veneciano tem contribuído para o crescimento acentuado do parque industrial do município.

O município de Nova Venécia faz parte da região Noroeste Espírito-Santense e da microrregião Nova Venécia. O meio ambiente dessa região é caracterizado por forte pressão sobre os recursos naturais, com destaque para o desmatamento, tornando a região atualmente deficiente em madeira nativa e plantada. Ressalta-se, no entanto, atualmente, o agravamento do déficit hídrico e o empobrecimento dos solos, em face da inexistência de manejo adequado dos mesmos.

Os estudos das zonas naturais desenvolvidos pelo INCAPER (1999) mostram uma região em geral formada por terras quentes, planas e secas e áreas contíguas, a Noroeste acidentadas e secas. Por essas características a região faz parte do

entorno do semiárido brasileiro, que tem como característica serem áreas suscetíveis à desertificação.

Nova Venécia é interligada pelas Rodovias ES 130, ES 137, ES 220 e BR 381, todas asfaltadas e em ótimo estado de conservação, que conduzem à capital do Estado do Espírito Santo e ao Estado de Minas Gerais.

A divisão político-administrativa do município é oficialmente representada pelos distritos de Nova Venécia, Guararema, Rio Preto e Santo Antônio do Quinze, onde está localizada a Escola Família Agrícola Novo Tempo.

A ideia para construir a escola nessa região é fruto de várias reuniões com as comunidades que decidiram sobre o local. Alguns fatores contribuíram como a localização entre os municípios de Nova Venécia e Vila Pavão, além da proximidade com outros municípios que não tinha essa modalidade de ensino como São Mateus, Barra de São Francisco e Ecoporanga.

Em 18 de outubro de 1986, foi lançada a pedra fundamental da Escola e, em 1988, a propriedade foi doada pelo Sr. Bento Fonte Koski e sua esposa Ilda Alves Pionte, com 96.800m² de terra sem benfeitoria ao MEPES, situada entre os Córregos de São Sebastião e de Santa Joana, distrito de Córrego Grande, município e comarca de Nova Venécia.



Imagem 07: Vista da Escola Família Agrícola Novo Tempo

Disponível em: www.sitebarra.com.br

Em Abril de 1988, com a estrutura física construída, com grande participação das comunidades rurais, a Escola Família Agrícola Novo Tempo começa a funcionar oferecendo educação seriada com o Ensino Fundamental – séries finais.

O papel dessa escola, construída com empenho da comunidade e o estabelecimento de diversas parcerias, é estratégico frente ao modelo de educação hegemônico, isolando e excludente dos que não correspondem a esse ideal, nesse caso os jovens do campo. Ela é um esforço de superação das desigualdades entre a escola da cidade e a do campo.

A história da Escola Família Agrícola Novo Tempo, com seus 27 anos de funcionamento, está inserida no contexto de abandono do campo nos aspectos sociais, político e cultural que são fruto das transformações provocadas pelas novas relações econômicas e políticas, em um mundo cada vez mais globalizado e internacionalizado.

A partir do descaso agrícola e não priorização do campo como fator de desenvolvimento é que emerge a educação do campo como alternativa aos processos sociais globais como modernização, industrialização e urbanização da agricultura, que têm provocado uma intensa mudança não só de ordem econômica, mas também de vida social das comunidades rurais, afetando a forma de produzir do campesinato tradicional em função da progressiva modernização do processo de agricultura que provoca o êxodo rural.

A Educação do Campo objetiva superar as discrepâncias entre campo e cidade mediante o incentivo à criação de políticas educacionais que reconheçam e criem formas de viabilizar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino no campo. Isso porque, tradicionalmente, a população do campo tem sido vista como desfavorecida ou carente para as quais são projetadas ações especiais ou emergenciais, através de políticas sociais compensatórias, revelando a descontinuidade de ações educacionais efetivas e contínuas, voltadas para o homem e o contexto rural, ficando uma imagem sempre de identificação do homem do campo como carente (ARROYO, 1982, p. 2).

A necessidade e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a função da escola para os jovens do campo, são que ela cumpra duas funções básicas: em primeiro lugar,

formar o tradicional e atrasado homem do campo, modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para as novas relações de trabalho e de produção (ARROYO, 1982, p. 4). Porém, essa perspectiva de pensar a escola do campo em alternância a conduz também para a forma tradicional de educação, ou seja, a escola como espaço de recuperar e moldar o jovem para o mercado de trabalho. Acredito que essa visão deva ser refletida e que a escola do campo tem outras possibilidades educacionais de formação que possibilite ao jovem a compreensão da sua realidade e transformação da mesma.

Desse modo, o interesse da educação do campo passa a ter um significado mais utilitarista na formação do jovem que entendemos não ser o caminho que possibilite sua formação para a compreensão da realidade, por atribuir ao trabalho e à economia responsabilidades pela escolarização do campo, reforçando a perspectiva que coloca a modernização da agricultura como um condicionante da valorização da escola rural, em detrimento da condição de abandono e falta de formação para os jovens do campo (ARROYO, 1982, p. 6).

O processo educativo no campo tem se adaptado ao contexto político e econômico vigente, cujas políticas e projetos são orientados por uma falsa noção que toma o urbano como parâmetro e o rural como atraso. Tal perspectiva interfere no processo de ensinar e aprender dos jovens do campo. Apesar de todas as tentativas de instrumentalização da prática pedagógica do campo para aproximá-la de uma proposta mais transformadora da educação, ela carrega consigo as marcas históricas de uma educação que atenda às exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola, em contraposição dos conhecimentos e experiências cotidianas do homem do campo.

Nesse sentido, devemos refletir em vista de superar a aprendizagem filosófica praticada nas escolas do campo que apresenta carregada pela prática filosófica de repetição histórica da filosofia, de afirmação dos princípios da educação do campo e reforço da ideia de formação dos jovens e sua fixação dos jovens no campo.

Frente a isso, como apontamento dos elementos de superação, a reflexão filosófica nas escolas do campo, sua criação e produção devem se ancorar nas experiências e vivências cotidianas que a escola proporciona fora da sala e no próprio momento de aula, como veremos na pesquisa de campo.

2.4- ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA

Na Pedagogia da Alternância a escola tem por finalidade “estudar a vida”, por isso sua organização está constituída de espaço/tempo denominado de estadias organizadas de períodos com a família/comunidade e na escola, que é espaço de estudo dos conteúdos das disciplinas que contribuem para a compreensão da vida. Dessa forma, a vida se torna o eixo central da aprendizagem. Do meio brota a indagação, a inquietação e problematização. A escola é o local de escuta e reflexão dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva.

Os conteúdos (dados, fatos, conceitos, princípios e generalizações) exercem uma importância muito grande e têm um papel fundamental quando compreendidos como experiências acumuladas pelo homem. Esses bens culturais, quando adaptados, elaborados e organizados pedagogicamente constituem fonte que o monitor utiliza para o seu trabalho didático-pedagógico. Assim organizados, sistematizados cientificamente, são utilizados pela escola para cumprir seu papel de vinculadora do saber sistematizado com o saber da vida, como pode ser representado no quadro abaixo:

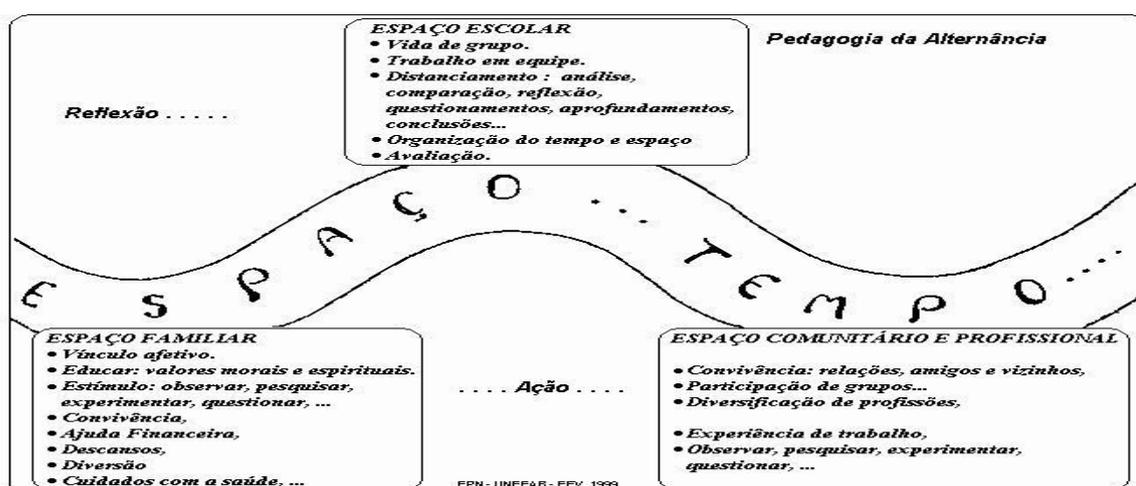


Imagem 08: Dinâmica do tempo na Escola e Família Agrícola
Disponível em: www.undefab.org.br

Conforme visto no quadro acima, a Pedagogia da Alternância tem como princípio de sua ação educativa a reflexão em vista da transformação da realidade, numa relação de espaço tempo envolvendo os diversos espaços educativos. Todo processo educativo constitui uma produção humana que está voltada a uma finalidade, seja para a manutenção do sistema e valores vigentes, seja para a sua transformação. Na Pedagogia da Alternância, que propõe momentos de ação e reflexão a educação é concebida como ação transformadora consciente do sujeito e da sua realidade. A ação como ponto de partida de uma forma de consciência. A reflexão conduz para uma nova forma de consciência mais esclarecida.

Assim, o processo educativo é resultado de uma relação dialética da ação e reflexão em constante movimento, conforme podemos perceber na figura abaixo:



Imagem 9– Momento de Estudo Na Escola Família Agrícola Novo Tempo
Disponível em: sitebarra.com.br.

A proposta pedagógica, por sua vez, não se destina somente aos adolescentes/jovens. Como a formação na Pedagogia da Alternância se dá através de parceiros, a família, o estudante e os monitores/professores devem ser atores da formação, os monitores como orientadores do processo de aprendizagem, a família para apoiar e cumprir sua função como célula social, que deve reunir as condições para o

desenvolvimento equilibrado do ser humano e o jovem como sujeito da formação. Mas este jovem não é um ente abstrato, antes é, sim, um ser concreto, situado no tempo e no espaço, devendo ser considerados os seguintes aspectos:

- Pertence a uma família que tem a sua história, o seu costume e a sua cultura;
- Convive com outros jovens que pertencem a essa cultura, que podem aceitá-la ou não, modificá-lo ou não;
- Necessita de ser ajudado para caminhar nesse processo histórico mutável e desafiador.

Diante desta complexidade, a proposta pedagógica não é só um programa a desenvolver; consiste, antes de tudo, numa proposta de trabalho em vista da formação integral. Na Pedagogia da Alternância, os momentos no ambiente familiar/comunitário e profissional se complementam com os momentos no ambiente escolar. É um processo de ensino aprendizagem que ocorre em tempos e ambientes diferentes. Para acontecer na prática, a escola segue uma organização curricular nas quatro séries do Ensino Médio (Ver anexo 1).

Além da organização curricular, existem outras atividades chamados de instrumentos pedagógicos, alguns estão contemplados na organização curricular, como veremos seu detalhamento a seguir²:

PLANO DE ESTUDO (PE)

O Plano de Estudo constitui o principal instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância. Ao mesmo tempo em que é uma tomada de consciência, é também uma metodologia para essa tomada de consciência. É um método de pesquisa participativa que possibilita analisar os vários aspectos da realidade do estudante, promovendo uma relação autêntica entre a vida e a escola.

Através do Plano de Estudo, as potencialidades da Alternância se viabilizam, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão. Ele é o canal de entrada da

² Detalhamento conforme documentos de orientação dos instrumentos pedagógicos da alternância, disponibilizados pela escola.

cultura popular na Escola Família Agrícola e é o responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões.

Como guia de estudo sobre temas da realidade, elaborado periodicamente pelos monitores e estudantes, o Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo jovem se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio, o estudante desenvolve temas mais simples ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico.

O Plano de Estudo é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos em nível curricular. É o elemento que reúne a interrogação e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de estudantes, pois cada grupo vive situações e interesses distintos. O Plano de Estudo respeita uma metodologia própria para sua elaboração, como apresentado abaixo:

ESQUEMATIZANDO O P.E

- a) Preparação da conversa (os acompanhantes tomam consciência da abrangência do tema, ou seja, garantem o enfoque do tema);
- b) Conversa com os estudantes para a motivação.
- c) Elaboração do PE pelos estudantes (Tematização, Enfoque, Abrangência, Roteiro de Observação, Acompanhamento e Entrevista).
- d) Organização do PE com os estudantes ou pelos monitores (observando as etapas do método: Fato Concreto, Análise, Comparação e Generalização);
- e) Entrega do PE aos estudantes, orientação das etapas da abrangência e questionamentos;
- f) Execução do PE pelos estudantes, de acordo com a programação;
- g) Preparação da verificação, colocação em comum – ilustração;
- h) Verificação (apreciação);
- i) Colocação em comum. Retirada dos pontos de aprofundamentos;
- j) Elaboração e/ou sistematização da síntese (pontos de aprofundamento e novas hipóteses).

A partir das novas hipóteses e bases tecnológicas é realizado o aprofundamento do Plano de Estudo sistematizado através do Projeto das Áreas.

FOLHA DE OBSERVAÇÃO (FO)

A folha de observação é um questionário organizado pelos estudantes e monitores com o objetivo de ampliar a investigação acerca de um tema. Após sua organização ele é respondido pelos estudantes através de entrevistas apresentadas na escola para, a partir das mesmas, extrair os pontos que devem ser estudados nas disciplinas.

VISITA E VIAGEM DE ESTUDO

A viagem e a visita de estudo integram a atividade pedagógica da escola e se tornaram uma prática indispensável na complementação dos conhecimentos, ajudando na aprendizagem e na formação do estudante.

As visitas e viagens de estudo têm por finalidade levar o estudante a observar, se informar e questionar a prática, em ambiente externo ao daquele em que vive, a experiência existente no campo socioprofissional. Visam o conhecimento de novas técnicas, confrontando realidades diferentes da sua e realizando intercâmbio com outras realidades.

As visitas e viagens de estudo se diferenciam em alguns aspectos. As visitas demonstram um resultado imediato, acontecendo em um espaço geográfico mais próximo e de acordo com o tema de estudo. Já a viagem de estudo procura contemplar o conjunto de temas de estudo da série no sentido de reorganizar os conhecimentos adquiridos no ano letivo, através de uma reflexão do passado, presente e futuro. O conjunto de visitas que compõem a viagem de estudo está sempre de acordo com o plano de curso.

As visitas e viagens são planejadas antecipadamente pelos professores e estudantes, obedecendo às seguintes etapas:

Preparação:

- Definição de temas e objetivos;
- Diagnósticos e articulação de possíveis locais;
- Elaboração do itinerário;

- Auto-organização dos estudantes nos seguintes grupos: coordenação, disciplina, alimentação, lazer, estudo, alojamento, higiene e saúde.

Realização:

- Durante a visita ou viagem de estudo, o estudante observa, questiona e registra todos os aspectos do local visitado.

Avaliação:

- A avaliação da atividade tem o caráter de verificar se os objetivos gerais foram atingidos, o desempenho e participação de cada estudante.

Registro:

- Consiste na elaboração de um relatório que mostra o que foi visto, escutado, as impressões e alguns pontos de vista pessoais e do grupo. É constituído de um texto com ilustrações e serve para estudo e consulta.

INTERVENÇÃO E PALESTRA

A intervenção é uma atividade muito valorizada pelo CEFFA, pois garante o contato do estudante com as experiências de pessoas que vivenciam situações ligadas ao Tema Gerador. Ela é realizada em forma de conversa, depoimentos e palestras.

CURSINHOS

É um instrumento pedagógico complementar e de aprofundamento em nível prático. Caracteriza-se pela participação direta dos estudantes, com a orientação do professor. O protagonismo do estudante pode acontecer com maior intensidade de acordo com o Ciclo de Aprendizagem.

Além de contribuir para o retorno sistematizado do conteúdo estudado para a comunidade, o cursinho desempenha um importante papel pedagógico integrando, de maneira transdisciplinar, várias atividades do Plano de Curso a com abrangência prática e teórica.

Sua função é proporcionar a viabilização concreta de técnicas sustentáveis que compõem a visão agropecuária defendida pela Escola, relacionando, através do fazer, o conhecimento teórico refletindo com o conhecimento aplicado.

O desenvolvimento do cursinho consiste nos seguintes passos:

- Momento de preparação do professor (conteúdo, metodologia e recurso);
- Motivação e organização dos estudantes para a execução do cursinho;
- Orientação de metodologia e procedimentos;
- Execução das partes técnicas em forma de oficina;
- Avaliação.

Os temas dessas atividades são definidos considerando a relação entre o tema gerador, o aprofundamento científico dos conteúdos e a utilidade concreta das tecnologias para o meio familiar e comunitário.

Esse conjunto de atividades é articulado numa dinâmica de tempo e espaço, chamados de Sessão (momentos vivenciados na sede da EFA) e Estadia (momentos vivenciados no meio sócio profissional). A distribuição da carga horária desse conjunto de atividades obedece a uma lógica de adequação de cada atividade ao ciclo de desenvolvimento dos estudantes, bem como atender às exigências necessárias à formação do jovem, de acordo com as etapas do processo de formação e do perfil final da formação.

A Pedagogia da Alternância, através dos seus instrumentos pedagógicos, extrai da realidade concreta elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Congregando-os com as áreas de conhecimento, os instrumentos pedagógicos, principalmente os de pesquisa, como o Plano de Estudo, a Folha de Observação e Estágio, possibilitam ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio, tornando-o sujeito que analisa sua realidade, transformando-a, recriando-a. A Pedagogia da Alternância propicia a formação de um ser protagonista/ator na busca do seu próprio conhecimento, prioriza desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do homem social que se deseja alcançar, isto é, relacionado com uma filosofia

de educação em favor do desenvolvimento das famílias e comunidades, sendo ele o sujeito do processo.

Portanto, no histórico do surgimento da Pedagogia da Alternância até a organização pedagógica da escola, ressaltamos o seu objetivo mantido desde o seu surgimento, que foi a formação dos jovens do campo. Porém, percebemos que existe sempre uma preocupação em transformar a realidade através da educação, o que entendemos que é muito pretensioso e irá interferir na articulação do trabalho das disciplinas, dentre elas a filosofia. Por isso, no próximo capítulo buscaremos compreender como o ensino de filosofia passa a ser praticado nas escolas de Ensino Médio no Brasil.

O ensino da filosofia não precisa ser complexo, intrincado. Tem a ver com curiosidade, a mania de fazer perguntas, algo que perdemos na cultura ocidental quando envelhecemos (Jostein Gaarder).

3- TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: DA SUA PERMANÊNCIA E AUSÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo deste capítulo é realizar uma retrospectiva histórica do momento do ensino de filosofia na organização curricular do Ensino Médio na educação brasileira, que servirão de base para refletirmos acerca das particularidades do ensino de filosofia na educação do campo.

Para compreendermos o ensino de filosofia, é necessário pensarmos além da disciplina, isto é, não apenas como conhecimento a ser transmitido e ensinado no sistema escolar, já que faz parte do currículo formal a partir de 2008, mas como parte integrante do conjunto da comunidade escolar.

Obiols (2002) nos mostra que, historicamente, o surgimento do ensino de filosofia está desde seu início ligado junto às Universidades Europeias, sobrevivendo em sua estrutura até os dias atuais.

No Iluminismo, a filosofia passa a ter um papel emancipador de desenvolver nos homens a capacidade de pensar. Por isso, nos séculos XVI a XVIII, quando surgem os estudos prévios para o ingresso na universidade, são criadas as chamadas 'Escolas de humanidades' em diversos países da Europa. Surgem inicialmente na Inglaterra os colégios, depois liceus públicos na França e ginásios na Alemanha, que darão origem aos colégios secundários que conhecemos hoje, onde em muitas aconteceu o ensino de filosofia.

O ensino de filosofia, nessa época, já tinha o seu papel problematizador, principalmente nos colégios da França, Itália, Alemanha e Espanha. Porém, na Inglaterra o ensino de filosofia não acontecia no ensino secundário, mas somente na universidade. Na Itália, no século XX, a filosofia deixa de ser ensinada em uma perspectiva problematizadora e passa a ser realizada com um enfoque histórico somente nos três anos de seu ensino. Desses países citados, na Itália, França e

Espanha a filosofia é mais presente no ensino secundário do que em outros países da Europa.

Na Itália, nos anos 2000, o ensino de filosofia encontrava-se em crise no seu aspecto histórico-filosófico, gerando um debate sobre a renovação de seu ensino. A discussão nesse país tem gerado uma inquietação sobre o ensino de filosofia diante das mudanças que vivemos no mundo globalizado, ao perguntar qual o papel da filosofia.

Consideramos que essa pergunta é atual também para o Brasil, onde o ensino de filosofia foi negado e retirado da organização curricular. Sua volta ocorreu de forma tímida, ocupando uma carga horária mínima semanal.

Para nos aprofundarmos nessas questões se faz necessário retomarmos o ensino de filosofia na América Latina e no Brasil, que tem suas raízes na colonização e nos colégios, seminários e conventos ligados à Igreja católica com ensino de matrizes escolástica. Somente após a Independência, no caso do Brasil, inspirada nos ideais iluministas franceses, ela passa a ter características românticas.

3.1 – O PÊNDULO DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A implementação do ensino de filosofia no Brasil tem seu início com o processo de colonização, no qual era parte integrante da formação da classe dirigente colonizadora os religiosos da Companhia de Jesus, então os únicos responsáveis pela catequese e ensino.

Para Alves (2002, p. 9), os estudos nesse período eram estruturados “[...] tendo por fundamento as normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum* (Plano de estudos). Esse modelo fora transplantado para as colônias que deveriam seguir a mesma orientação emanada da Metrópole Portuguesa”. O ensino de filosofia, nesse período, ocorria de forma livresca, mediante repetição daquilo que era ensinado nas escolas da Europa.

Essa forma livresca de trabalhar a filosofia será alterada com as reformas do ensino promovidas pelo Marquês de Pombal, após a expulsão dos Jesuítas do Brasil. Cabe ressaltar que os professores nessa época, em boa parte, eram selecionados e nomeados por Pombal. A destruição da velha universidade, com seus colégios jesuíticos, bem como o seu ensino estático, tornou-se uma marca na ruptura com o velho método de ensino.

[...] Com a expulsão dos jesuítas, Pombal empreende uma reforma político-pedagógica de caráter amplo, organizando a educação na Metrópole portuguesa em outras bases: laica e liberal, e as colônias deveriam adaptar-se à nova orientação. [...].

O novo 'ensino' deveria ocorrer através de 'aulas régias', ou seja, 'aulas avulsas' e isoladas, sem haver a necessidade de colégios para ministrar qualquer curso (ALVES, 2002, p. 15).

Nesse contexto, é preciso não esquecer a contribuição prestada pelos franciscanos para o progresso do ensino de Filosofia no Brasil Colônia. No ano de 1759, o Marquês de Pombal autoriza aos franciscanos a estabelecerem no Rio de Janeiro a primeira cátedra de filosofia do Brasil.

Porém, o ensino permaneceu de forma livresca, sem muitos avanços nesse período, o que caracteriza um retrocesso na educação com as mesmas características escolásticas.

Somente com a vinda da família real para o Brasil esse cenário irá passar por mudanças. Conforme Mazai e Ribas (2001), a vinda de Dom João VI possibilitou a abertura para a introdução de novas ideias na vida da colônia. Nesse período, chegaram a se realizar conferências filosóficas. Surgiram colégios e cursos para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia. Nesse momento de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e à propagação da fé cristã.

Somente em 1838 a Filosofia passa a ser obrigatória; no entanto, continuava arbitrária, retórica e enciclopédica. Nas províncias, a Filosofia passou a ser incluída de forma obrigatória nos liceus e ginásios do curso secundário (CARTOLANO, 1985).

No final do século XIX, com a queda do Império e com a instauração da República em 1889, passa a ocorrer uma preocupação com uma formação mais qualificada, que passa a ser meta principal da elite intelectual brasileira. Surgiram novos centros urbano-industriais, agravando a diferença entre campo e cidade. Em 1908, surgia a Faculdade Livre de Filosofia e Letras que tinha como eixo o neotomismo. Nesse período os poucos livros de filosofia que existiam estavam voltados para a orientação católica.

Notamos, no entanto, que, com a República, outra marca desse período será a influência do positivismo, que irá deliberar a formação filosófica e social de então.

Em 1934, surgiram os primeiros cursos superiores profissionais e secundários, cujo objetivo era atender a formação dos jovens da nova classe social que se formava no Brasil com o alvorecer da industrialização brasileira (Estado Novo).

A filosofia nesse período passa a ser ensinada sob influência dos projetos econômicos do capitalismo em ascensão, como as companhias comerciais e industriais.

A escola nesse período manteve um caráter propedêutico e acadêmico com o ensino voltado para a elite da época, sendo vista apenas como via de ascensão social; dessa forma, as camadas mais baixas passaram a forçar sua entrada na escola para então conseguir maior espaço na sociedade. Mas a escola capaz de dar status era a escola acadêmica de caráter livresco e enciclopédico.

Nesse contexto, não havia espaço para o ensino de filosofia, apesar de várias leis voltadas para o campo da educação publicadas até o início do século XX. Contudo, não foi possível contemplar o ensino de filosofia no currículo da Escola Média (ou secundária), apesar de terem ocorrido várias manifestações a favor, tanto de professores quanto de intelectuais e partidários. Em 1915, com o decreto nº 11.530, a filosofia se torna disciplina facultativa.

Porém, percebemos que, apesar das lutas, a filosofia não provocava o interesse dos movimentos organizados da época.

Na década de 1930, ocorreram algumas reformas que provocaram transformações no Ensino Médio. Destacamos o manifesto dos pioneiros da educação, fonte de

estudos por ser de grande importância no âmbito de discussões acerca da escola pública no Brasil. É um documento escrito por 26 educadores, com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e representou simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional. Ele é um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social do Brasil nessa época.

Os objetivos eram traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. Representa uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação. A preocupação primordial girava em torno da concepção de vida e do ideal que se desejava alcançar, considerando, também, a clientela de educandos. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou em defesa do rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, desprendendo-se dos interesses de classes, deixando de constituir privilégio determinado pela condição econômica e social do sujeito para se organizar para a coletividade. A educação nova tem sua finalidade alargada para além dos limites das classes, assumindo sua função social.

A educação deve ser pública, gratuita, obrigatória, laica e mista. Isto quer dizer que o Estado deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo, responsabilidade esta que era, a princípio, atribuída à família.

O Manifesto documenta um importante movimento de renovação nacional, voltado para o estudo dos problemas educacionais brasileiros. Representa um momento expressivo da luta pela implantação da escola pública e gratuita, e também defende explicitamente o reconhecimento da Educação como problema urgente e de responsabilidade do Estado.

Em 1942, houve a Reforma Capanema, através do Decreto nº 4.244, chamado de Lei Orgânica do Ensino Secundário que organizou o ensino em duas etapas, o ginásio e o colegial. Esse fato não mudou muito a situação do ensino secundário, pois continuava a ser elitista e enciclopédico. Nessa organização, o ginásio tinha a duração de quatro anos e o colégio três anos; esse último incluía dois cursos paralelos: o clássico, que enfatizava a formação intelectual (incluía o ensino de filosofia) e o científico, que compreendia o estudo das ciências.

Apesar das reformas, a disciplina de filosofia passou por um processo de aniquilamento, pois de início as aulas eram quatro por semana na segunda série do clássico e terceira série do científico e duas aulas no terceiro clássico. Em 1945, o regime é modificado e na terceira série do científico são quatro aulas por semana e três aulas nas séries do clássico. Em 1951, as aulas passam a ser três nos cursos clássico e científico. Em 1954, o número é reduzido para duas aulas nas séries do clássico e uma aula no científico. O ensino de filosofia no curso secundário foi colocado nas últimas séries do curso colegial. Percebe-se a pouca relevância prestada ao ensino de filosofia, continuando com o ensino com foco científico.

O debate sobre a disciplina de filosofia na educação brasileira permaneceu inalterado, ela não era obrigatória e tinha características curriculares complementares. Somente, em 1964, através do golpe civil militar, a disciplina de Filosofia foi totalmente retirada dos currículos da educação brasileira e passa a ser ofertada de forma facultativa. A formação escolar estava voltada para as iniciativas de desenvolvimento econômico do Brasil. A educação passa a contribuir para o desenvolvimento do país e também da sua segurança, porém, segundo as ideias tecnicistas propostas pelo regime civil-militar. Surge nesse momento a ideia do pensamento nacionalista, porém, baseado no pensamento de fora para dentro. O ensino de filosofia foi sendo gradativamente excluído e passou a ser tratado como desnecessário às novas diretrizes dadas pelo sistema.

No ano de 1968, quando o regime civil militar tornou-se mais rigoroso, muitos professores foram perseguidos e proibidos de exercer a profissão. Também as entidades organizativas da classe sofreram intervenções neste período. Nos anos 70, por meio da lei nº 5692, a Filosofia foi retirada completamente dos currículos e só em 1986 volta a ter a sua inclusão recomendada e não legitimada nos currículos.

Através da Lei 5692/72, o ensino de filosofia fica de forma não obrigatória e passa a ser substituído por outros conteúdos como, por exemplo, Moral e cívica, Organização Social e Política do Brasil, OSPB. O país passa, nesse momento, a almejar o ensino voltado para a formação profissional do jovem, ou seja, a formação tecnicista, não tendo mais espaço para formação humanística. Vivíamos a era do “milagre econômico” da Ditadura.

Após o fim do regime civil-militar e com as ações de redemocratização, surgiram novos caminhos para o ensino de filosofia no Brasil. Com muita luta dos professores, alunos e entidades a favor do retorno da filosofia, ela foi aos poucos retornando aos currículos das escolas, porém de maneira optativa, mas com a esperança de inclusão da mesma como disciplina dentro da LDB.

Porém, após muita espera e vários debates sobre a educação brasileira, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, e em seguida, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais que, de modo geral significou um avanço para a educação, ainda deixaram a desejar com relação ao ensino de filosofia, que tinha a expectativa de sua inclusão como disciplina. A LDB e os Parâmetros, assim, apenas passam a recomendar a disciplina como conteúdo e não como uma disciplina, conforme o artigo 36 da Lei 9394/96, que afirmava: “ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar, dentre outras coisas, domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Esse momento do afastamento e retorno do ensino de filosofia da sala de aula deixou vários prejuízos à formação dos jovens de Ensino Médio, principalmente pela ausência de pesquisas e produção de materiais voltados para o ensino de filosofia, ficando na maioria das vezes o ensino de filosofia relegado a uma repetição de conteúdos da história da filosofia e não a construção do ensino aprendizagem do filosofar com os estudantes na perspectiva de reflexão e criação a partir dos temas propostos pelo currículo.

Podemos questionar, segundo Alves (2002, p. 69): segundo a lei supracitada, a filosofia estava com garantia de presença no currículo? “À primeira vista parece que sim, mas, à medida que paramos para pensar nisto, percebemos que a coisa não é bem assim”.

No entanto, a Lei nº 11684/2008, que se encontra em um processo gradual de implementação, modificou o artigo 36 da LDB 9394/96 e foram incluídas Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. Conforme o Parecer e Resolução 22/2008 afirmam sobre os componentes curriculares de filosofia e sociologia:

Art. 1º Os componentes curriculares da Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que

sejam a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis. Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, pública e privada, obedecendo aos seguintes prazos de implantação: I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso; II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com três (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de quatro (quatro) anos (BRASIL).

Ao pensarmos sobre a história do ensino de filosofia, muitas são as questões que despertam. E, ao tentar respondê-las, não podemos perder de vista que estamos lidando com um tipo de saber que possui mais de vinte e cinco séculos de história que não pode ser ignorada.

Podemos, então, refletir que a questão não é somente a existência da disciplina na organização curricular da educação brasileira, mas, o que o ensino de filosofia pode provocar na formação educacional dos adolescentes e jovens? Essa questão pode gerar múltiplas respostas, implicações e inquietações. Porém, a filosofia quando ensinada no sentido de provocar nos alunos o filosofar, abre a possibilidade de reflexão e melhor compreensão da realidade.

Nesse sentido, Gallo (2007) nos alerta sobre o ensino de filosofia: aconselha-nos a mantermos sempre a atenção “ao filosofar como ato/processo”, pois se tratam de conteúdos vivos, os conteúdos que devem ser transmitidos, mas também se deve transmitir o processo de produção filosófica. “Assim, ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo de filosofar” (GALLO, 2007, p. 16).

O segundo alerta refere-se à atenção à história da filosofia. Tal história não pode ser ignorada, pois para que os alunos possam aprender o ato de filosofar, é necessário que conheçam a história da filosofia. Desse modo, faz parte do ensino de filosofia ensinar a história da filosofia. O terceiro alerta refere-se à criatividade. Ao mesmo tempo em que precisamos da história da filosofia, precisamos recusá-la, negá-la, não em absoluto, mas de uma maneira que nos permita pensar o novo, vislumbrar novas possibilidades.

Então, devemos ter o olhar sobre o ensino de filosofia para além da disciplina, no sentido de não ser conteudista, pois tornaria meramente uma transmissão de

conteúdo, tampouco meramente o desenvolvimento de competências e habilidades como afirma os PCNs, voltando-se apenas à forma. Logo, nossa tarefa no ensino de filosofia é torná-lo criativo, e é isso que queremos refletir quando problematizamos sua presença na educação do campo.

3.2 – POR OUTRO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do Campo em Pedagogia da Alternância nos últimos anos expandiu, ganhando visibilidade nos aspectos legais e pedagógicos. Uma das mudanças mais relevantes que percebemos é que, antes, para existir as escolas, era necessária a criação de entidades filantrópicas, nos dias atuais existem várias escolas do campo em Pedagogia da Alternância criadas e mantidas pelo poder público sem a necessidade da fundação dessas entidades.

Porém, a luta pela educação no campo continua, pois ainda presenciamos vários fatos desse mesmo poder público contra o direito de acesso dos povos do campo a educação de qualidade e apropriada. Destacamos o fechamento de escolas e a falta de investimento pedagógico e estrutural nas que persistem³.

Esses fatos apresentam algo novo e desafiador quando falamos de educação do campo pela via pública e não filantrópica: como garantir os princípios nos quais se fundamentam a educação do campo dentro das estruturas do Estado? Parece contraditório, pois a educação é um direito público, logo a educação do campo deveria ser mantida pelo mesmo, porém, percebemos o descaso para com a mesma

³ Segundo dados da SEDU – Secretaria de Estado da Educação entre 1998 e 2010, 1744 escolas do campo foram fechadas. O dado quantitativo mais expressivo é do município de São Mateus, com o fechamento de 200 escolas, embora também seja necessário observar municípios como Serra, onde todas as escolas foram fechadas.

O fechamento das escolas do campo demarca um processo histórico de descaso, de negação de direitos e de invisibilidade dos sujeitos do campo diante das políticas públicas do estado e do país. A dicotomia entre discurso e prática governamental tem levado a população e aos movimentos sociais do campo e da cidade a mobilizarem-se na luta pela tutela do direito à educação para que o mesmo transcenda as letras do papeis e efetive-se na vida das cidadãs e cidadãos brasileiros/brasileiras de modo a contribuir para a emancipação coletiva e individual dos sujeitos.

principalmente nos aspectos pedagógicos, pois escolas seguem muitas vezes a estrutura pedagógica já dada pela história das escolas do Estado.

As escolas do campo em Pedagogia da Alternância, no Estado do Espírito Santo, que oferecem o Ensino Médio integrado ao curso técnico em agropecuária com duração de 04 anos, são compostas de duas características: a primeira são as mais antigas mantidas pela entidade filantrópica MEPES, como já foi descrito anteriormente; e, mais recente as mantidas pelo Estado através da SEDU. Ambas têm em sua organização curricular a disciplina de filosofia com uma carga horária de 01(uma) hora semanal nos quatro anos do curso, conforme podemos visualizar no ANEXO 1. Tal situação nos leva a investigar, através desta pesquisa, as possibilidades do ensino de filosofia nas práticas escolares cotidianas das escolas do campo, com suas singularidades e potencialidades.

Como já sustentamos, a atividade filosófica não é somente o ensino aprendizagem proposto pela escola, ela é uma análise, uma reflexão e também uma crítica do ser humano sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que o cerca. Ela é um convite para sairmos da ingenuidade, dos preconceitos do senso comum e darmos o verdadeiro significado às coisas, aos fenômenos.

O ensino de filosofia, por si só, já provoca inquietações sobre suas possibilidades e perspectivas, principalmente quando pensamos em uma perspectiva pedagógica como a educação do campo, que se propõe ser diferenciada dentro do cenário da educação.

Ao propor o ensino de filosofia na organização curricular, devemos nos perguntar: qual a intencionalidade da educação do campo com o ensino de filosofia? Tal questão nos é sugerida, com propriedade, pelo filósofo brasileiro Silvio Gallo:

[...] quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia (GALLO, 2012, p. 27).

Outra questão que emerge sobre as possibilidades do ensino de filosofia e o papel do professor de filosofia levando em consideração que a escola do campo faz parte e integra o sistema de ensino Estatal, ou seja, segue as orientações legais e pedagógicas da SEDU através das Superintendências de Educação. Apesar de suas particularidades, a educação do campo não é uma ilha isolada, existem relações e

troca de saberes e experiências de aprendizagem com as outras escolas que integram o sistema educacional.

É dentro dessa complexidade e com as implicações cotidianas na escola que atua o professor de filosofia. O ato de ensinar filosofia na educação do campo não está isolado e diferenciado das problemáticas da educação como um todo. Ela também é afetada, por isso, precisamos refletir e problematizar o seu ensino nessas condições.

Segundo Gallo (2012), vivemos um momento de crises nas estruturas institucionais que não mais têm utilidade funcional frente ao tamanho desenvolvimento do sistema capitalista. A extração ao máximo da força de trabalho e dos conhecimentos chegou ao seu extremo, produzindo marcas nos sujeitos e, ao mesmo tempo, se tornando uma oportunidade para buscarmos, na filosofia, a possibilidade de compreendermos o mundo no qual estamos inseridos; não em uma perspectiva de conformação ou de transformação, mas de uma prática pedagógico-filosófica problematizadora que possibilite a compreensão dos caminhos até então desconhecidos, que fogem às formas de controle e poder, mas que emancipa os sujeitos em sua prática de vida.

Para a implementação das práticas de ensino na escola do campo em alternância, o professor é o mediador entre o desejo da família, a estruturação pedagógica, sua própria prática de ensino e o aluno, enquanto possibilidade de construção de um ensino problematizante.

Porém, na prática pedagógica cotidiana, existe, como afirma Gallo (2012), uma educação maior e uma educação menor. Caracteriza-se uma tensão entre uma prática orientada pelas macro políticas do Estado, denominadas “educação maior”, frente às ações e pensamentos que se territorializam nos detalhes e nas práticas coletivas do aparentemente banal, a “educação menor”. Gallo (2012) nos mostra que o caos e a multiplicidade fazem parte desse universo educacional e que, muitas dessas opiniões que buscam organizar o caos, acabam sendo frustradas porque visam a uniformidade e a estabilidade idealizadas pela educação maior, tornando inatingível qualquer processo de compreensão do mundo em sua dinâmica e complexidade.

Conforme lembra Gallo (2012, p. 75), na obra **Kafka** – por uma educação menor, Gilles Deleuze e Felix Guattari criaram o conceito de literatura menor, como dispositivo de analisar a obra de Franz Kafka. Tal conceito é utilizado para

pensamos a educação, sobretudo a que estamos praticando, e buscamos a educação comprometida com a transformação. Ela tem uma perspectiva acima de tudo política do papel do professor, estabelecendo o compromisso com a subversão da ordem das grandes verdades uniformizadoras e padronizantes, instigando a transformar pelos detalhes, pelos aspectos menores, aquilo que a educação maior ignora ou reprime:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca de rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2012, p. 78).

A educação maior, que é aquela instituída pelos Estados, segundo Gallo (2012, p.78), é “[...] aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder”. Podemos refletir que a educação maior é a vigente atualmente em nosso sistema de ensino e seguida pelas escolas do campo.

O maior é reservado para a produção oficial, bancada e reconhecida pelo Estado; o menor é reservado para o marginal, para aquilo que foge, que escapa, que fica à deriva....há criação no âmbito do maior, claro, mas ela é contida e gerida pelas regras que são controladas com zelo pelo Estado. Na marginalidade do menor, por seu lado, a ausência de regras, ou então regras muito mais fluidas ensejam uma criação mais radical, mais nua, mais selvagem [...] (GALLO, 2012, p. 21).

Portanto, nesse contexto, o ensino de filosofia como disciplina garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais estaria dentro da educação maior? Mesmo estando nesse âmbito, ela cria linhas de fuga, novos caminhos, segundo Gallo (2012, p. 81): “[...] se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é possível. [...] dentro da máquina por resistência, quebrar os mecanismos [...] criando novas possibilidades”.

Não que existam caminhos certos a serem seguidos no ensino de filosofia. Por isso, é possível pensarmos seu ensino na educação do campo, que não seja intenção de igualar, repetir o já dado. Nessa perspectiva, traçar caminhos que escapem à tentativa totalizadora, diretiva que muitas vezes almejamos na educação.

Para continuarmos a pensar o ensino de filosofia e suas possibilidades na escola do campo recorreremos a Rancière (2004), que descreve a lógica contida entre o ensinar e aprender. A partir de seu pensamento, que defende uma prática pedagógica que emancipe estudantes e professores, ele coloca em igualdade de pensamento mestre e aprendiz. Nesse sentido, não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas e é sobre a igualdade inerente a toda inteligência humana em potencial que o ensino de filosofia deve se fundar.

A proposta de ensino emancipador provoca reflexões sobre o ensino de filosofia e da 'filosofia' da educação do campo.

Rancière resgata a aventura intelectual do pedagogo francês do início do século XIX, Joseph Jacotot. Para ele, a experiência em que Jacotot se assume como um mestre ignorante representa uma ruptura com a lógica de todas as pedagogias e a prática dos pedagogos que se apoia na oposição da ciência e da ignorância. Ele inverte essa lógica ao insistir com seus alunos na premissa de que "é preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes" (RANCIÈRE, 2004, p. 32-33).

Até 1818, o professor Joseph Jacotot acreditava que cabia ao mestre transmitir conhecimentos de forma ordenada, dos mais simples aos mais complexos aos seus alunos. Entendia, portanto, que a relação mestre-aluno pautava-se pelas interações entre aquele que sabe e aquele que não sabe, cabendo ao mestre explicar e ao aluno receber a explicação, como se este não tivesse condições de desenvolver sua própria interpretação. Porém, exilado nos Países Baixos, defrontou-se com um enorme desafio: ensinar língua e literatura para alunos adolescentes, numa condição em que nem os aprendizes dominavam o idioma francês nem ele falava holandês. Disposto a aceitar o desafio, recorreu à edição bilíngue (holandês e francês) do *Telêmaco*, de Fénelon, publicado em Bruxelas. Por meio de um intérprete, propôs aos alunos que se valessem da leitura do *Telêmaco* e, amparados na tradução holandesa, procurassem aprender o francês. Depois de certo tempo pôde perceber que é possível ensinar até o que não se sabe, que as pessoas nascem com igual condição de inteligência e que o fato de esta ser mais ou menos estimulada, associado ao grau de atenção do aluno, define o seu êxito em aprender.

Desenvolvida a sua vontade, o aluno será capaz de aprender qualquer coisa. Qualquer pessoa pode aprender por si, utilizando o que sabe, observando o que está a sua frente, dizendo o que viu, verificando o que disseram.

A partir de questões que exigiam certo esforço intelectual para interpretar o *Telêmaco*, e da vontade de aprender, os alunos aprenderam o francês, sem que o mestre lhes tivesse ensinado a estrutura da língua, porém, “não sem o mestre” (KOHAN, 2009, p. 4). Entusiasmado com a experiência, Jacotot passou a refletir cuidadosamente o que essa situação de aprendizagem revelava.

Para Jacotot, conforme a leitura de Rancière (2004, p. 23), “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal”.

A partir de então coloca em questão as relações pedagógicas de ensinar e aprender, a partir da desigualdade que marca o lugar do professor e do aluno, e as práticas nas quais se apoiam: a da explicação e a da falsa compreensão, bem como o princípio que as sustenta, o da desigualdade intelectual.

Pelas experiências de Jacotot, Rancière contrapõe ao princípio da desigualdade que embrutece o princípio da igualdade que emancipa. Para ele não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação e que torna possível a igualdade intelectual como possibilidade radical de construção da aprendizagem.

Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre [...] ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro [...] (RANCIÈRE, 2004, p. 31).

Jacotot, o mestre que relata sua experiência, ousou experimentar, se abriu para esse encontro sem esperar muito dele, pois colocou em funcionamento os saberes pedagógicos instituídos para prever os resultados da empreitada: previu, governado por esses saberes, que os estudantes não seriam capazes de atender à sua solicitação de escrever em francês o que pensavam, do que haviam lido no livro. Como poderiam aprender sem um professor que lhes ensinasse a compreender a língua? No entanto, ele foi surpreendido por seus alunos que, ao serem solicitados a escreverem em francês tudo o que pensavam sobre o que tinham lido em *Telêmaco*,

fizeram com grande desenvoltura e domínio da língua. Jacotot percebeu que os estudantes, sozinhos, conseguiram aprender o francês, sem precisar das explicações de um professor.

Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou em seu espírito. Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência (RANCIÈRE, 2004, p.19).

Daí, Jacotot descobre que essa é a lógica do embrutecimento, ou seja, a hierarquização das inteligências e a submissão de uma inteligência a outra. O embrutecimento ocorre quando o outro é conduzido a ver a si como incapaz de aprender algo sem que alguém, de inteligência supostamente superior, lhe explique. Assim é a educação maior que não reconhece a capacidade de criação dos estudantes.

Para ele, o professor embrutecedor é aquele que faz seu aluno entender e busca diariamente novas formas de ensino, novas metodologias e técnicas, com a finalidade de checar se ocorreu, realmente, a aprendizagem. Nada mais é que uma verificação na tentativa de quantificar a aprendizagem. Essa perspectiva vai ao encontro com o ensino de filosofia na educação do campo, pois é uma mera repetição daquilo que o professor julga ser o conhecimento, não é criação e produção de conhecimentos ou saberes pelo próprio estudante.

A proposta do ensino emancipador provoca reflexões sobre o ensino de filosofia e da '*filosofia*' da educação do campo, que ao mesmo tempo manifesta como possibilidade de abertura para a produção de conhecimento e por outro lado busca historicamente manter os princípios filosóficos dessa metodologia de ensino.

Em contraposição ao princípio do embrutecimento, surge então o princípio da emancipação. Nesse último, pode-se ensinar qualquer coisa, mesmo desconhecendo o assunto, desde que se emancipe o aluno, estimulando-o a desenvolver sua própria inteligência. E este seria o Ensino Universal, para Jacotot pode-se aprender qualquer coisa. Já no método Embrutecedor, o da explicação, o mestre mantém-se distante do aluno, pois transmite em partes, no qual o aluno terá de esperar para aprender mais no ano seguinte, deixando o mestre num grau

superior ao seu. Ou seja, o aluno precisará sempre de um mestre explicador para continuar a aprender.

Rancière (2004) apresenta que a vontade de aprender é o que leva o homem a aprender. Afinal, um ser humano pode o que pode qualquer ser humano. Advém daí a ideia de uma sociedade de emancipados, na qual todos saberiam que não existe desigualdade de inteligências. O que existe é a busca e a ambição por sempre querer saber mais e mais. A igualdade das inteligências afirma a capacidade de todo e qualquer homem de ocupar qualquer posição e realizar qualquer tarefa desde que ele tenha a chance para tanto. Não há por isso aptidões próprias ou naturais, capacidades específicas para a realização de determinada tarefa ou compreensão de determinada lição. O que há é uma capacidade universal igual a todos.

Para Kohan (2009), fazer filosofia não pode estar dissociada de ensiná-la. Porém, de uma forma que envolva o aluno na sua aprendizagem a tal ponto que ensinar filosofia significa também fazê-la. Por isso, acontece o choque inevitável no seu modo de vida com outros.

O ensino de filosofia significa uma potência de pensamento, um problema que possibilita novas reflexões e também o nascer de novas problematizações sobre o mundo, sobre o homem, ou seja, sobre o todo que envolve a necessidade de compreensão. Por isso, existe em todos nós uma janela filosófica que precisa ser aberta para a atitude filosófica em que se abrem as possibilidades de pensamentos, reflexões para além do que é dado em nosso cotidiano. Segundo Kohan, (2009) “há sempre um pouco de vida e um pouco de morte quando se ensina filosofia, algo de liberdade e de controle, de cuidado e sua ausência, de emancipação e embrutecimento”.

O ensino de filosofia então não pode ser simplesmente a repetição daquilo que o mestre sabe, se for assim seria um embrutecimento. Ele deve estar voltado para as possibilidades de aprendizagens entre o professor e o aluno, levando em consideração que não existe o mais e o menos inteligente, mas o professor mestre que conduz a aprendizagem. Nesse sentido ensinar filosofia nessa perspectiva é abrir para a criação e recriação constante da aprendizagem e das formas de aprender.

Obiols também afirma que aprender filosofia é um processo que exige de nós um envolvimento com ela.

Em qualquer circunstância que nos encontremos, se há um processo de ensino de filosofia, este deve apontar para facilitar que se produza uma aprendizagem filosófica, e os clássicos estabeleceram firmemente que esta aprendizagem é uma aprendizagem inseparável de um conteúdo e uma forma, que se trata de aprender filosofia e de aprender a filosofar e que apenas se aprende a filosofar estudando filosoficamente a filosofia efetivamente existente (OBIOLS, 2002, p. 104).

A reflexão sobre o ensino de filosofia, então, busca, ousa traçar e percorrer seu próprio caminho, que está aberto à criação de novas possibilidades de aprendizagem no espaço escolar que extrapole o mesmo e que seja construção de sujeitos pensantes dentro da sua própria realidade. Tal é a questão guia desse trabalho, especificamente na educação do campo, em nosso contexto singular de pesquisa.

*Renda-se como eu me rendi
Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender,
Viver ultrapassa qualquer entendimento
(CLARICE LISPECTOR).*

4 - ALTERNÂNCIA E ENSINO DE FILOSOFIA NO CAMPO E NA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é realizar um mergulho no cotidiano escolar com suas potencialidades e realizar as problematizações e reflexões acerca do ensino de filosofia na escola de educação do campo em alternância.

Entrar no cotidiano é realizar um mergulho na escola, é estar aberto para senti-lo com seu: som, cheiro, gosto, ritmo, movimento... É almoçar com os alunos e professores, saboreando cada colher levada à boca... É sorrir... É ouvir os jovens... É educar... É cuidar... É dizer, hoje estou cansado... É se emocionar com os gestos e as palavras dos alunos... É (com)partilhar experiências com as professoras.... É estar no cotidiano com toda intensidade e complexidade que ele possa nos proporcionar.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia a pós dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 2009, p. 31).

Estar no local de pesquisa é vivenciar o reencontro com sua própria história, encontrar com amigos, alunos e famílias. É também encontrar-me comigo mesmo numa perspectiva de me tornar também parte da pesquisa e pesquisador ao mesmo tempo.

Não é um movimento de fora para dentro, mas o movimento de dentro para dentro. Pesquisar minha própria história através de uma mistura que não é possível separar e dividir, mas somar pesquisa e cotidiano escolar.

O mergulho no local de pesquisa não dissocia conhecer e fazer, pois são inseparáveis, impedindo qualquer tentativa de neutralidade do pesquisador (PASSOS E BARROS, 2009).

Nessa pesquisa sobre o ensino de filosofia na educação do campo, foi feita a imersão no dia a dia de uma escola do Noroeste do Espírito Santo, a fim de redescobrir a minha própria prática, conforme Paiva (2009, p. 94):

Pensar e convidar a pensar a prática e o cotidiano que se desenrola de múltiplas formas nos ambientes educativos escolares, nas diversas práticas cotidianas, com seus matizes, fragilidades, desafios, descobertas e potencialidades.

Ao chegar à Escola, após o distanciamento para a realização do mestrado, fui recepcionado pelos estudantes e um deles indagou: “Sumido, hein? Voltou para dar aula de filosofia? Estamos com saudades!”. Claro que particularmente fiquei muito feliz, mas também preocupado com tamanha responsabilidade. Esse afeto entre professor e estudante é importante na parceria de aprendizagem, estabelece uma relação de amizade pelo (re)conhecimento e não pela imposição.

O entendimento da pergunta do estudante só foi possível após contato com os professores, que relataram: “ficamos mais de 03 meses sem professor de filosofia”; por isso, os estudantes estavam sentindo falta das aulas de filosofia.

Os relatos iniciais provocaram-me a pensar sobre a inserção no cotidiano da escola, a interação com aqueles que são sujeitos e me colocou o desafio de realizar uma pesquisa como prática de gente, como contato direto com pessoas e saberes. Logo comecei a indagar que não há separação entre sujeito e objeto, como se fosse uma dicotomia. Mas há sujeitos singulares com suas particularidades, os quais vivem a aprendizagem mútua no ato mesmo da pesquisa.

Como lembra-nos Ferrazo (2008, p. 5):

Consideramos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas.

Então, ao mergulhar no cotidiano da Escola Família Agrícola Novo Tempo, tivemos de repensar nossas verdades construídas e até então estabelecidas. Desconfiar das nossas certezas mais incontestáveis, construídas na nossa história pessoal. Buscar pistas, caminhos para reinterpretar o sentido do ensino de filosofia na educação do campo. Enxergá-la em sua complexidade e ambivalência: se é lugar de criação ou repetição linear das possibilidades de aprendizagem? Que outras produções brotam

em seu cotidiano? Que práticas dissidentes e emancipatórias são realizadas na prática do ensino de filosofia? (GALLO, 2007).

Consideramos necessário lembrar que entrar em uma escola para iniciar uma pesquisa de campo não é uma tarefa fácil. Muitas vezes há uma grande resistência. Estranheza, apesar de ser professor há vários anos nessa escola. Um movimento que provoca desafios, ansiedades, incertezas. É preciso um olhar atento para o que sempre esteve ali, muitas vezes escondido, não legitimado, não estudado e nem reconhecido. É justamente essa provocação que a pesquisa se coloca: buscar compreender o quê, no interior da escola Família Agrícola Novo Tempo, é produzido como potência, como possibilidade para a construção do ensino de filosofia, como lugar de criação de conhecimento. No ensino em que muitos enxergam repetição, podemos observar a oportunidade de construção e criação de conhecimento. Existe criação quando repetimos, questionamos e reaprendemos novamente a ver o mundo.

Percebemos que nessa prática educacional existe a possibilidade de criação pelos estudantes que muitas vezes ocorre fora da sala de aula. Boaventura Santos (2010) salienta que são importantes as práticas educacionais comunitárias, locais, produzidas muitas vezes escondidas e fora da sala de aula, que precisam ser reconhecidas, divulgadas e assimiladas; pois a educação também é o conteúdo produzido no dia a dia da comunidade escolar. Ela perpassa a comunidade escolar e o espaço territorial da escola, extravasando para fora das aulas. É nesse sentido e sobre essas produções que queremos tratar no ensino de filosofia, como potência de mudança e construção de pensamento na educação do campo.

4.1 - CAMINHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CAMPO

Os primeiros passos da pesquisa visaram extrair uma visão geral das escolas de alternância no Noroeste do Espírito Santo. Nos levantamentos, constatamos que existem as seguintes escolas:

MUNICÍPIO	ESCOLA
Montanha	MEPES: Escola Família Agrícola de Montanha
Boa Esperança	MEPES: Escola Família Agrícola de Boa Esperança
Nova Venécia	MEPES: Escola Família Agrícola de Chapadinha
São Gabriel da Palha	MEPES: Escola Família Agrícola do Bley
Jaguareé	MEPES: Escola Família Agrícola de Jaguaré
Rio Bananal	MEPES: Escola Família Agrícola de Rio Bananal
Barra de São Francisco	Escola Família Agrícola Mantenedora: Prefeitura Municipal de Barra de São Francisco
Colatina	Escola Comunitária rural Menino Jesus Mantenedora: SEDU
São Mateus	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nestor Gomes Mantenedora: SEDU

Tabela 01: Localização das Escolas de Alternância de Ensino Médio

Fonte: Pesquisa de campo

Do total de 09 Escolas de Ensino médio existentes no Noroeste, temos uma diversidade de mantenedoras, sendo 06 mantidas pela rede MEPES em convênio com o governo do Estado do Espírito Santo através da SEDU. A municipal de Barra de São Francisco é mantida pela prefeitura municipal de Barra de São Francisco e duas estaduais mantidas pela SEDU.

Em todas as Escolas existe, na organização curricular, a disciplina de Filosofia, que tem uma carga horária de uma hora semanal por turma, do primeiro ao quarto ano do ensino médio integrado com o curso técnico em agropecuária.

Porém, na entrevista com os 09 professores, constatamos:

- Não há nenhum professor (a) licenciado em filosofia;
- Todos trabalham além da disciplina de Filosofia, as disciplinas de História, Geografia e Sociologia;
- Expressam uma dificuldade em trabalhar a disciplina pela falta de domínio do conteúdo e pela falta de material didático;
- Recorrem a materiais utilizados quando estudaram o ensino médio;

- Não existe livro didático de Filosofia para o professor e estudante nessas escolas;
- Quando há atividades pedagógicas relacionadas aos instrumentos da P.A, são retiradas as aulas de filosofia do quadro de horário semanal.

Conforme confirma o professor Jorge quando perguntado sobre a constância das aulas: “[...] percebo que são atividades vivenciais, as exigências do curso técnico, no sentido que no planejamento surge ‘demandas’ de caráter geral”. Ou seja, as aulas de filosofia que, no currículo formal, representam uma hora por semana, são substituídas por outras atividades, segundo relato.

A partir desses primeiros apontamentos, percebemos uma falta de cuidado com o ensino de Filosofia e uma tendência em recorrer a experiências pessoais dos professores quando realizaram a graduação e tiveram a disciplina de filosofia como forma de preparar as aulas.

Sobre a formação dos professores de filosofia não encontramos nenhum licenciado nessa área. Todos são habilitados em áreas diversas como veremos a seguir.

Nem sempre é possível encontrar professores habilitados para atuar nas disciplinas, principalmente a de filosofia, são poucos os licenciados que querem vir trabalhar no interior, a maioria querem ficar na cidade em grandes escolas, onde a carga horária é maior, segundo manifestação de Antônio, que responde como diretor de uma E.F.A., por isso, a variedade de formação e a necessidade de atuar em mais de uma disciplina, conforme pode ser visualizado no quadro por nós preparado:

Formação	Quantidade	Porcentagem
História	3	33%
Geografia	2	22%
Economia	1	11%
Ensino médio	1	11%
Educação do campo	1	11%
Outras	1	11%
Filosofia	0	11%

Tabela 02: Porcentagem da licenciatura dos professores que atuam com a disciplina de filosofia
Fonte: Pesquisa de campo

Percebemos que não existe nenhum professor licenciado em filosofia, o que nos leva a perguntar: será esse um motivo pelo qual apareçam dificuldades com a disciplina?

Outra constatação é uma esperança que o ensino de filosofia ajude a tornar o aluno crítico da realidade, como expressou o professor João: “[...] a filosofia ajuda o estudante a ampliar a sua visão de mundo”. Perguntamos: como isso é feito nas condições descritas (falta de professores licenciados, dificuldade de trabalhar a disciplina, poucas aulas e substituição das mesmas por outras atividades)? A resposta foi que nem sempre se consegue, pois a realidade é diferente daquilo que se almeja”.

Em conversa com o professor Altamiro, que trabalha nas escolas há mais de 20 anos, o mesmo nos relatou (conforme recolhemos em nosso D.C - Diário de campo) ao se expressar sobre o trabalho com disciplina de filosofia:

Trabalho com a disciplina de filosofia há muitos anos e percebo que seu principal papel está em possibilitar a reflexão dos estudantes. Porém, em nossa escola ela também ajuda a compreender a filosofia da escola do campo que é diferente da escola tradicional. Aqui os jovens devem refletir e aprofundar sobre as questões da sua realidade.

Na apresentação da pesquisa na Escola Família Agrícola Novo Tempo para a equipe de professores, Arlete, uma professora que não trabalha com filosofia e sim com biologia e veio de Tocantins, expõe sua opinião sobre o desafio que é trabalhar com a Filosofia com uma carga horária mínima, que vai desde o não domínio dos conteúdos até a parte metodológica. Cito-a:

Trabalhar com filosofia [...] é um grande desafio, pois é uma disciplina que faz você pesquisar, buscar a raiz do problema tanto social como político, e isso às vezes nos deixa muito impotente [sic] [...] Além do mais, percebi que não tinha domínio dos conteúdos que seriam trabalhados [sic] em sala de aula, como produzir aulas que não enfastiassem os alunos, pois nesse novo sistema que vejo na educação aqui dessa escola é diferente das escolas do Tocantins onde os colegas que trabalhavam filosofia tinham uma carga horária era de 120 minutos de aulas, fica muito a desejarem [sic] a questão da nossa formação trabalhando apenas uma aula de 60 minutos por semana [...]. Além disso, não tem material de apoio para os professores e alunos. Apesar disso, vejo como ponto forte aqui os trabalhos em grupos onde o aluno possa colocar seu ponto de vista, sua crítica seguida de sugestão, artigos de opiniões etc.

Para Carlos, que é o coordenador pedagógico da Escola, as aulas de filosofia são importantes para a formação dos estudantes. Vejamos seu depoimento:

Vejo que o ensino de filosofia ajuda muito na formação crítica dos jovens do campo, porém concordo com a fala dos membros da equipe, sobre a pouca hora aula por semana que interfere na formação filosófica dos alunos.

Os professores interpelados nesta pesquisa que trabalham nas outras escolas de alternância com menos tempo de atuação docente (três anos), bem como aqueles com maior tempo de docência (trinta anos), apontam também as mesmas dificuldades observadas na Escola Família Agrícola Novo Tempo.

O professor Antônio, que atua na disciplina, disse o que os alunos pensam sobre filosofia:

Como eles não conhecem nada de filosofia, eles são muito interessados em descobrir alguma coisa... Quando eles percebem que a filosofia não é aquela coisa assim... Que os padres dão, que não é aquilo que ensinaram pra eles que é coisa de louco. É a primeira coisa que eles perguntam na aula: professora é verdade que filósofo é louco?

O professor Marcos nos relata que:

Aluno de primeiro ano é aquele aluno que chega, às vezes vem de uma outra escola que só tinha ensino fundamental, e chega com uma expectativa. Mas é um aluno que ainda não está bem certo do que ele quer. Ele tá aí por que os pais o fazem estudar, e que não é pra eles ficarem em casa e que é pra ter uma vida melhor. Eu os vejo como alguém, que tá ali pra descobrir alguma coisa, e isto tem que despertar a atenção dele, pra que ele se interesse.

A preocupação inicial do professor de filosofia é trabalhar com um conceito de filosofia que o aluno compreenda. Segundo depoimento dos entrevistados, de nada adianta fazer uma lista de conceitos que os alunos irão decorar ou memorizar, e no ano que vem não lembram mais. A simples maneira de apresentar, ou de levantar a discussão sobre o que é filosofia, já transparece uma determinada concepção utilizada pelo professor como guia de seu trabalho pedagógico.

O relato do Diretor da Escola em que foi realizada a pesquisa, sobre o ensino de filosofia foi:

Então a princípio é isto: eu espero que a filosofia sirva pra eles começarem a indagar a respeito da própria vida, e se conhecerem um pouco melhor... Esse conhecimento e essas indagações de modo bem... com alguns instrumentos que levem eles a pensarem sobre sua própria vida, e a responsabilidade que eles têm consigo mesmo e com a sociedade.

Ao retomar os conceitos emitidos pelas entrevistadas quanto à sua visão de filosofia, percebemos uma postura de pastor, de guia em relação ao aluno. Talvez devêssemos conceber e colocar em prática o ensino da filosofia como bem expressa Kohan (2003, p. 47):

Se o ensino da filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência do pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Pensa o impensável. Suspeito que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença, as outras bases da ordem, suas outras possibilidades, seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus devires.

Todos os professores entrevistados demonstraram ao longo de nossa conversa a sua preocupação em que a filosofia não fosse apenas uma disciplina a mais no currículo escolar. Ocupar um lugar na grade curricular, façanha conseguida ao longo da luta organizada no interior da escola, não basta para os entrevistados. Ao ser perguntado sobre sua rotina de trabalho em sala de aula, demonstraram uma preocupação em estabelecer certos ritos que demarcam o início da aula de filosofia. Esse é um fato interessante porque em outras épocas do simples fato do professor entrar na sala de aula o aluno encerrava a conversa e preparava-se para o início da aula. Na situação hoje, o professor entra na sala e o aluno continua comportando-se como se nada tivesse acontecido.

Percebemos que há uma relação entre ensino de filosofia e a garantia dos princípios que chamo de filosofia da educação do campo. Logo, podemos dizer que o foco direto está no jovem compreender criticamente a realidade em que vive e não como ação indireta do ensino de filosofia.

A filosofia pode proporcionar aos estudantes não só compreender e refletir sobre sua realidade local, mas sobre toda a abrangência de mundo. Ela não pode estar focada em um único objetivo se seus objetivos são múltiplos e possibilitam a abertura da reflexão acerca do mundo.

A pesquisa nos possibilitou inferir ou apontar uma visão sobre o ensino de filosofia que é trabalhado com 1200 alunos das escolas citadas e pelo total de nove

professores. Percebe-se que a falta do momento para a troca de experiências e estudo entre os mesmos é um dos fatores que interfere na qualidade do ensino de filosofia.

Quando entramos no local de mergulho dessa pesquisa, na Escola Família Agrícola Novo Tempo, através das conversas com os sujeitos da comunidade escolar, nos levou a aprofundar a visão geral que já tínhamos dos professores, ou seja, o desafio de pensar sobre o ensino de filosofia praticado na sala de aula e o acontecido fora da mesma no processo de interação dos estudantes. De fato, o ensino de filosofia articula-se com outros grupos sociais, com outros espaços tempos institucionais, através das redes de relações formais e informais que ligam seus sujeitos, conhecimentos, que os levam às vezes a se oporem às práticas oficiais impostas às escolas. Essas relações tecidas em redes criam, nas escolas, ambientes novos, muitas vezes instáveis à organização vigente de ensino.

Observar e participar da dinâmica da vida cotidiana dos sujeitos da Escola Família Agrícola Novo Tempo presentes em um dado momento numa sala de aula, sob a mediação de um professor, com a pretensão de ensinar Filosofia é ampliar o horizonte da problemática filosófica ali situada. Os sujeitos do cotidiano do ensino de Filosofia estão mergulhados em muitas esferas da vida escolar e cada uma sendo guiada por diferentes lógicas de ação.

Para compreendermos essa ideia de sujeito que se manifesta na educação do campo é preciso primeiramente ter em mente que o sujeito da educação moderna é considerado como dado, universal, um sujeito que precisa ser educado para se tornar completo. Esse conceito tem a sua origem na noção iluminista de homem centrado, o qual deve sair do seu estado primitivo de animalidade e se tornar humano por meio da educação.

Emerge dessa perspectiva a ideia da educação que forma o indivíduo- aluno- de forma integral. A pergunta que se faz é: antes então ele não era integral, era parte? Partindo do princípio foucaultiano, entende-se que, sendo o sujeito criado historicamente, as formas educacionais também o são. O sujeito não é sempre o mesmo, variando de época para época, segundo o contexto social. Quando falamos de sujeito da educação, não nos limitamos a falar apenas dos alunos, mas também de todos os que estão envolvidos nesse processo.

Na educação do campo das escolas de Pedagogia da Alternância encontramos essas duas perspectivas, sendo que a perspectiva histórica encontra força na organização interna do cotidiano escolar da escola em estudo, regulada pelo Projeto Político-Pedagógico, do qual fazem parte o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica Curricular. Esses documentos são elaborados em conjunto pelas Escolas que utilizam a metodologia da alternância no Noroeste do Espírito Santo e são revistos no planejamento anual que cada unidade escolar desenvolve com a participação dos professores, estudantes e Associação de pais.

Já a perspectiva criativa transformadora também é encontrada na educação do campo, porém não como prática pedagógica, mas, como intencionalidade dos sujeitos envolvidos com essa possibilidade, através de um movimento de construir juntos um conhecimento que se relaciona e se articula com a realidade social e de vida dos sujeitos, possibilitando a construção de uma clareza crítica compreensiva e transformadora da própria existência como sujeitos e protagonistas históricos da educação do campo.

4.2 – PARA UM NOVO ENSINO DE FILOSOFIA NO CAMPO

Na busca por garantir o envolvimento de todos os sujeitos na escola, participamos durante a realização da pesquisa da realização do encontro de formação das famílias. Através dessa atividade todos os pais são convidados a participar de um dia de estudos sobre temas relacionados à educação dos filhos (as). Segundo os professores Antônio e Miguel, a participação das famílias nos encontros da escola está em torno de 70% (setenta por cento dos pais). No relato da dona Almira, mãe de uma aluna do 2ª ano do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária: “[...] *Esse é um momento muito bom da escola, não perco um encontro desses desde que minha filha começou a estudar. Neles nós aprendemos como entender e ajudar nossos filhos*”.

Apesar dos encontros de formação e da organização do cotidiano existem questões que emergem dos estudantes que fogem desse controle. Segundo Foucault, podemos pensar que essa dinâmica usada pela escola tem por objetivo tornar os corpos dos seres humanos preparados.

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas. [...].

Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito [...] (FOUCAULT, 2013, p. 137).

O aluno não se torna sujeito sozinho, ele é constituído a partir do discurso da família, da igreja, da escola, das leis, da mídia, da política, das pessoas com as quais convive. Mesmo inconscientemente, o sujeito assim constituído é um repetidor de discursos contínuos, descontínuos, contraditórios muitas vezes, e que nada pode fazer para sair da trama discursiva: ele é os discursos que o constituem e, sendo assim, ele está permeado de saberes. Por isso, sempre existe algo que extrapola que foge do previsto e descrito.

Conforme expressou a estudante Maria: “[...] *os melhores momentos da escola não são dentro da sala de aula, mas quando estamos fora dela*”. Este é o momento que foge, escapa a toda ordem vigente e o estudante pode criar a partir de si próprio, recriar o já dado em sala de aula.

A Proposta Pedagógica Curricular (especificamente nas escolas do campo chamada de Plano de curso) é o plano de conteúdos organizado por disciplinas da matriz curricular de forma seriada e dividida por trimestre, com as indicações dos fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas, recursos didáticos e sistema de avaliação, indicando critérios e estratégias para realização das avaliações do conteúdo escolar. Outro documento que rege o cotidiano escolar é o Regimento Escolar, que normatiza os procedimentos referentes à vida escolar e condutas do corpo discente, docente e dos demais trabalhadores que atuam na instituição. O documento também normatiza a participação dos pais dos estudantes ou seus responsáveis legais na instituição.

Para refletir sobre essa questão da normalização do cotidiano escolar, em Vigiar e Punir, Foucault coloca a escola, juntamente com o quartel, a prisão, o manicômio e a fábrica, como uma instituição disciplinar que tem como objetivo a formação (ou formatação) física e mental do sujeito, enquadrando-o nas normas e valores da sociedade em que está inserido, de modo a torná-lo assujeitado, dócil, obediente e “útil” ao sistema vigente:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa [...] à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2013, p. 133).

As instituições utilizam dispositivos diversos de controle e punição que vão desde a vigilância contínua até ações repressivas concretas. Produzir um tipo específico de sujeito e, conseqüentemente, de sociedade, é o objetivo dessas instituições, sendo a escola aquela que por excelência persegue esse fim. Com isso, queremos dizer que, ao contrário do discurso segundo o qual a escola é a base para a transformação social, na verdade ela é o núcleo por excelência de manutenção do sistema imperante na sociedade.

Nesse sentido, a escola de educação do campo com todo o seu aparato de instrumentos pedagógicos e organização do cotidiano não escapa da análise de Foucault. Ela também visa a docilização e formação dos corpos dos estudantes do campo.

Vejam um exemplo de como isso se manifesta através do horário semanal de funcionamento da escola:

Os alunos acordam às 05h40min (cinco horas e quarenta minutos). Nesse momento são acompanhados pelo professor que garante o despertar no horário certo. O intervalo até 06 h (seis horas) é destinado para higiene pessoal e organização dos dormitórios e fazer o café da manhã. Às 06 h (seis horas) coletivamente no refeitório tomam o café e em seguida realizam a limpeza do ambiente.

Às 07 h (sete horas) já estão na sala de aula para os momentos de estudo; às 10 h (dez horas) lanche, tarefas de limpeza e retorno para a sala de aula; às 12 h (doze horas) almoço e realização das tarefas de lavar a louça e limpeza do ambiente.

Existe o intervalo nesse momento, porém, a maior parte do tempo é destinada para a realização de tarefas. O pouco tempo que resta é aproveitado para o bate papo entre os mesmos.

Às 13 h (treze horas) os estudantes retornam para a sala de aula com momentos de estudo que duram até às 15h40min (quinze horas e quarenta minutos), quando é servido o lanche da tarde e realização das tarefas.

Às 17 h (dezessete horas) acontece o momento da integração esportiva com duração de uma hora. A questão é que os estudantes já estão cansados e

aproveitam esse momento para reunirem-se em grupos para conversar assuntos diversos, entre eles constatei o debate sobre temas filosóficos como a ética, religião, reflexão sobre sua própria realidade, importância dos filósofos entre outros.

Ao anoitecer jantam e às 20 h (vinte horas) realizam mais atividade de estudo até às 21 h (vinte e uma horas), quando se dirigem para o dormitório para higiene pessoal e descansarem para no outro dia retomarem as atividades descritas.

Todas essas atividades, minuto a minuto são acompanhadas, observadas e orientadas por um monitor/professor(a), que interage com os estudantes que são eleitos os líderes para orientar o grupo.

Essa simetria do tempo e do corpo dos estudantes no ambiente escolar já fora problematizada por Foucault (1999):

Darei o regulamento sem dizer se é uma fábrica, uma prisão, um hospital psiquiátrico, um convento, uma escola, um quartel; é preciso adivinhar de que instituição se trata. Era uma instituição onde havia 400 pessoas que não eram casadas e que deveriam levantar-se todas as manhãs às cinco horas; às cinco e cinquenta deveriam ter terminado de fazer a *toilette*, a cama e ter tomado café; às seis horas começava o trabalho obrigatório, que terminava às oito e quinze da noite [...]. O silêncio lhes era imposto sob pena de expulsão [...].

Que instituição era essa? No fundo a questão não tem importância, pois poderia ser indiferentemente qualquer uma: uma instituição para homens ou para mulheres, para jovens ou para adultos, uma prisão, um internato, uma escola ou uma casa de correção. [...] Na verdade, [...] era uma fábrica de mulheres que existia na região de Ródano e comportava quatrocentas operárias (FOUCAULT, 2010, p. 108).

Parece que estamos nos referindo à mesma realidade, quando visualizamos o tempo cronometrado, pois percebemos que existe uma tentativa de normatização ao máximo do tempo cronológico dos estudantes no ambiente da escola, assim como o tempo nas instituições eram normatizados ao máximo.

A formação promovida pela escola e sua tentativa de enquadrá-la em um horário muitas vezes promovem um apagamento da subjetividade do aluno, um acomodamento dele enquanto ser político atuante e potencial transformador da realidade. O mesmo passa a ser olhado a partir da sua ação ou reação frente à proposta de funcionamento do dia a dia da escola.

Emergem dois tipos básicos de sujeito que podem sair formados da escola: o dócil, *disciplinado*, pronto para obedecer e não contestar, que será o *empregado* do sistema; ou o dito *intransigente*, que não se enquadra no sistema. O primeiro

encontrará (talvez) lugar na fábrica, o segundo encontrará um lugar no presídio. Não é de se assustar, desse modo, que se associem o “mau aluno” ao “vagabundo” ou ao “louco” (observe-se que ambos não trabalham, e note-se também o valor moral desses rótulos). Ambos são mal vistos e devem ser punidos e segregados. Se sua rebeldia não for corrigida pela escola, posteriormente, caberá à prisão corrigi-lo “para reintegrá-lo na sociedade”. Nesse sentido, o presídio e a fábrica são a continuação da escola. E a ideologia faz com que nunca a culpa seja da sociedade, mas apenas do indivíduo.

Na educação do campo o bom aluno é aquele que se enquadra e segue as orientações da dinâmica de funcionamento da escola. Na observação e participação na escola podemos perceber que existe um grupo de alunos das turmas de ciclo maior que coordena os alunos de ciclo menor em todas as suas atividades dentro da escola. Os alunos que não as cumprem são advertidos em reunião com os estudantes e, conforme a gravidade, com os monitores/professores.

A instituição escola, por meio de sua organização administrativa e pedagógica, sobretudo pelo modo como trabalha as disciplinas e os conteúdos, coloca os alunos em estado de assujeitamento: esses não são sujeitos de discurso, mas apenas sujeitos a discursos. Isso equivale dizer que nunca foram sujeitos de dizer; a escola não lhes permite subjetivar-se, trazendo o mundo da vida do qual provêm ao ambiente escolar para dinamizá-lo e melhorá-lo (e menos ainda para transformá-lo), mas apenas apaga pelo silenciamento discursivo (ideológico e histórico) esse mesmo mundo.

A escola cria um mundo à parte, com a ilusão de neutralidade e unidade do dizer, apoiada pelas disciplinas que tornará os alunos dóceis e repetidores do sistema ideológico ao regressarem à realidade da vida, num (suposto) futuro “mundo do trabalho”. Mascara-se essa realidade com o discurso segundo o qual a escola é “promotora da ascensão social” e “abertura das possibilidades de trabalho”, o que, sabemos, não se aplica à realidade.

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e,

concomitantemente, no interior das agências de controle (VEIGA-NETO, 2007, p. 91-92).

A estrutura curricular da escola na qual foi realizada a pesquisa, especificamente, a do ensino de Filosofia, segue o plano de curso como determinados conteúdos nas quatro séries do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária conforme anexos: 2, 3, 4 e 5.

Nas turmas estamos participando das aulas de filosofia e observamos que os alunos não dispõem de livro didático disponibilizado pelo Plano Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação, para as aulas, sendo passado o conteúdo no quadro, cópias de alguns conteúdos ou fazendo o uso de data show. Observamos que esse fator interfere no tempo das aulas de filosofia, ficando boa parte dedicada a copiar e o pouco tempo que resta a explicações.

A continuidade e repetição geralmente manifestam-se em certas formas de proceder na vida cotidiana das escolas, como o cumprimento de determinadas normas, processos e procedimentos. Por isso, no cotidiano escolar, a repetição é importante ao tornar rotineiros processos e procedimentos de ensino-aprendizagem. Além da forma como a escola está regimentalmente organizada e do modo como são organizadas as aulas, a distribuição dos conteúdos, as atividades pedagógicas e o processo de avaliação, a repetição também pode ser observada no modo como a sala de aula é organizada. Porém, na observação realizada foi constatado que mesmo tendo uma rotina, sempre surge algo novo no cotidiano escolar como, por exemplo, as aulas ao ar livre e as visitas pedagógicas. Ou seja, inventam-se outros modos de educação, sujeito nas escolas do campo.

Mas frente a toda essa simetria, também com movimento, quais as possibilidades para o ensino de filosofia?

Percebemos, em nossa pesquisa, que os alunos se manifestam com relação às aulas de filosofia quando estão fora da sala de aula, ou seja, aspiram uma aplicabilidade prática da filosofia na vida na escola e fora da mesma.

Vejamos alguns pontos relevantes sobre a filosofia que os estudantes manifestaram:

Sobre o ensino de Filosofia:

A estudante Bianca coloca que a maior dificuldade é que a disciplina é muito teórica.

Rodrigo acrescenta que às vezes é difícil relacionar a teoria ensinada nas aulas com a prática.

Sobre a importância da filosofia:

José argumenta que, a partir da realidade, a filosofia é vivida e refletida na vida. De forma espontânea e informal os assuntos surgem mais fora da sala do que em aula.

Acerca da relação ou aplicabilidade da filosofia na prática:

Para José nas conversas de grupo a filosofia surge como reflexão da vida e do mundo.

Para Júlia a verdadeira filosofia é colocada no cotidiano.

Dos 15 (quinze) estudantes entrevistados, 14 (quatorze) afirmaram de forma direta que existe uma relação entre filosofia e a vida cotidiana. Isso reforça a ideia de que, apesar das dificuldades descritas anteriormente, existe uma marca deixada pelo ensino de filosofia na escola pesquisada.

Esse fato reforça que o ensino de filosofia está sendo estimulado em sala e construído de fato nas relações dos estudantes fora da escola, o que nos permite reafirmar o ensino vivido e criado em contraposição ao ensino formal ou livresco.

Esses aspectos continuaram sendo pesquisados na perspectiva de compreender a percepção não só dos estudantes, mas dos professores sobre o ensino de filosofia na Pedagogia da Alternância. Eles apontam dois motivos por estarem lecionando essas aulas: o primeiro é mais perturbador, a evidente falta de professores graduados em filosofia nos recursos humanos das escolas do campo (das nove escolas pesquisadas não existe nenhum professor com formação em filosofia); a segunda sinalizava para a “afinidade” dos professores sem formação com a filosofia, de modo que os mesmos declaravam gostar de filosofia (ainda que sem ter estudado filosofia).

Essa última proposição ilustra a concepção de muitos acerca do ensino de filosofia no nível médio e ainda mais agravante na educação do campo. Acreditar que o trabalho do professor de filosofia é um ato de pouco esforço, fácil e que qualquer um pode realizar, é antes de tudo uma declaração de ignorância e desconhecimento do que de fato é o trabalho desse profissional. Propor-se ao exercício desta função com essa mentalidade ingênua, sem reflexão e responsabilidade, acarreta grandes ônus

para todos (alunos, professor e a própria filosofia), devido ao grande ruído que se instaura nas aulas.

Os ruídos que colocamos concretizam-se na visão deturpada por parte dos alunos do que é, ou pode ser filosofia. Muitos estudantes afirmam em seus questionários que a filosofia é aprender a pensar, ou afirmando que ela interfere na vida cotidiana, no trabalho ou nas suas relações interpessoais; muitos afirmaram uma concepção de que filosofia ou mesmo filosofar é algo que não é restrito somente às aulas, apresentando que a mesma está para além da sala de aula. Isso fica claro quando indagamos os alunos acerca da importância da filosofia, com as seguintes declarações: “Mínima, pois a vida atual não é baseada em pensamentos e sim em ação”; “no exato momento, nenhum”; “no pensamento, pois a filosofia é uma matéria que não vai ser usada no trabalho na maioria das vezes, mas vai me ajudar a refletir”.

Podemos inferir dessas declarações o baixo nível de aproveitamento significativo dos alunos dos conhecimentos relativos à filosofia em sala de aula; por outro lado, revelando que a filosofia nas escolas do campo acontece na vivência e nos problemas do cotidiano (o que nos levaria a problematizar: tal filosofia superaria o pensamento espontâneo do senso comum?).

Por isso a dificuldade dos professores se preocuparem e se dedicarem ao ensinamento filosófico dos alunos das escolas do campo, ficando seu ensino meramente conteudista e com um discurso conforme entrevistas que “a filosofia serve para a vida”, sem mostrar em quê e como tal ensinamento tem ressonância na vida ética, pessoal, ou na vida social e política.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi realizar um estudo sobre o ensino de filosofia na educação do campo no Noroeste do Espírito Santo. Em meio a tantas e relevantes preocupações no contexto e cenário educacional, o ensino de filosofia nas escolas do campo ganhou um olhar especial nessa dissertação: como é praticado? O que os professores entendem por ensinar filosofia? Como agem? Como se manifesta na sua ação cotidiana?

Após o caminho percorrido desde o ingresso no Mestrado em Ensino na Educação Básica até esse momento de conclusões momentâneas da pesquisa, acreditamos que o ensino de filosofia pode significar novos horizontes para os jovens do campo.

Percebemos que o mergulho nos estudos com seus percalços possibilitou compreender que ação docente abraça o ensino de filosofia e faz a “travessia” tanto do professor quanto do estudante, juntos, mas com as responsabilidades de cada um nesse percurso bem delineadas. O professor com sua responsabilidade de transpor na sua ação educativa o mestre explicador. Provocando nos estudantes desde as explicações mais corriqueiras, a possibilidade de pôr o mundo sob suspeita; uma atividade que leva a romper fronteiras e abrir caminhos de pensamentos e reflexões.

Partimos do pressuposto de que o ensino de filosofia na escola do campo que usa a metodologia da alternância, os educadores estão sendo tensionados a reorganizar as práticas da Pedagogia da Alternância para atingir a sua finalidade de ser uma pedagogia que contribui para a transformação social.

Essa finalidade está amparada na gênese dos CEFFAS, ou seja, no ideário dos primeiros agricultores e estudantes; na expansão da Pedagogia da Alternância para o Norte do Espírito Santo, que se deu por meio de uma necessidade de repensar o campo capixaba diante da expansão e crescimento do agronegócio; e nas

implicações da aproximação dos CEFFAS ao Movimento da Educação do Campo, que demanda das organizações que o compõem ações consistentes em vista da transformação das estruturas sociais injustas.

Após as análises e pesquisas no cotidiano que empreendemos, percebemos que nossa hipótese se confirmou, pois existe nas escolas do campo um ambiente propício ao ensino de filosofia, porém para além da sala de aula.

O contato com os sujeitos da pesquisa através das entrevistas semiestruturadas e a convivência diária possibilitaram-nos perceber que o ensino de filosofia praticado em sala de aula é acadêmico e historicista; produzindo pouco significado para os estudantes. Porém, nas relações cotidianas intensas oportunizadas pela organização das Escolas do Campo em Pedagogia da Alternância, a filosofia é criada e livre, aparecendo com toda a sua força.

Esse fato marcou muito essa pesquisa e revelou uma potencialidade até então, desconhecida, de pensarmos um ensino de filosofia livre e criativo para os jovens. O ensino de filosofia como espaço para a criação, recriação, invenção de novas formas de pensar o mundo que deverá ser tema de pesquisas que realizaremos no futuro.

Chamou-nos a atenção que entre os professores de filosofia existe uma tendência de ensiná-la de forma histórica e repetitiva. Já nos alunos observamos que a convivência cotidiana os estimula a criação e reflexão filosófica. A constatação é reforçada com a percepção entre os professores que a filosofia desequilibra seus saberes prévios, ou seja, os conhecimentos são as teorias que os alunos constroem pessoalmente acerca das coisas que podem divergir quando pesquisadas cientificamente. Isto é, os conhecimentos prévios são aqueles conhecimentos que os alunos possuem, que foram adquirindo em toda a sua vida e são pessoais, cada um cria o seu, sendo que podem ou não ser cientificamente corretos, ou estar mais ou menos organizados. Por isso parte deles não consegue ainda reestruturar sua metodologia de aula quando os alunos apresentam seus conhecimentos da realidade.

A Filosofia é a única que pode ajudar o aluno a pensar sobre tudo o que envolve sua existência, pois ela procura pensar no todo da realidade. Entretanto, dependendo de

como a Filosofia for introduzida, poderá enriquecer a formação dos estudantes, ou poderá se tornar um amontoado de informações sem sentido. E sobre esta questão, afirma Kohan (2002, p.22):

Não considero interessante apenas que a filosofia ocupe espaços. Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia.

Percebemos como necessário e urgente que o movimento das escolas do campo em alternância reflita sobre a metodologia de ensinar e a renove para cumprir o papel para o qual nasceu, sob o risco de ao, imaginar fazer uma transformação na educação e na sociedade, colaborar com a manutenção das estruturas vigentes. Essa demanda se torna significativa ao considerarmos que a Pedagogia da Alternância é uma das estratégias pedagógicas mais concretas dos Movimentos Sociais na luta pela Educação Campo, na perspectiva de emancipação humana.

O ato de acreditar no ensino de filosofia como criação nos faz compreender o quanto é imprescindível à atividade do filósofo uma relação de intimidade (pela leitura e meditação) e de desconfiança com a tradição filosófica, pois é a partir do território do dado que será possível atualizar conceitos. Ou seja, fabricá-los e não somente “fazê-los reluzir” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 14), mesmo sem sentido na vida.

Nossa aposta no ensino de filosofia está na sua capacidade de fazer mover o pensamento, pela prática da interrogação, apoiada no processo de elaboração de uma diversidade conceitual, que abre o pensamento para o pensar e que, portanto, não se encerra numa aula ou num mestrado sobre o ensino de filosofia.

Para nós, pesquisadores, foi fascinante o percurso que percorremos e as descobertas que fizemos, se tratando de uma pesquisa na qual não fomos olhares alheios ao objeto, aos sujeitos e ao problema. Nós fomos (e somos) envolvidos com o universo da Educação do Campo. Se, por um lado, nosso envolvimento com os sujeitos e o objeto da pesquisa nos trouxe o desafio da visão de pesquisador sobre

algo próximo, por outro, nos abriu um campo de análise mais profundo, pois os termos, o contexto e até mesmo os dilemas nos são familiares.

O desenvolvimento da pesquisa nos trouxe novos olhares sobre o ensino de filosofia na Educação do Campo em alternância que se realiza nas Escolas. Aproximando-nos da célebre afirmação kantiana, podemos afirmar que uma teoria descolada do cotidiano é academicismo, ilustração da realidade e informação descontextualizada; uma prática que não é produzida e avaliada pela teoria é uma leitura caótica, comum da realidade, é uma alienação. Aprendemos que o ensino de filosofia na Pedagogia da Alternância é potência de formação dos estudantes se for fluida, dinâmica e diversa, pois os jovens do campo são diversos e gritam por escola apropriada às suas formas de existir e trabalhar.

Essa pesquisa nos possibilitou refletir sobre nossa própria prática como professor de filosofia em uma escola do campo, num mergulho na ação docente que provocou um encontro que deixou marcas e reflexões que, com certeza, nos levarão a elaborar novas metodologias de ensinar filosofia para os jovens do campo.

Por isso, acreditamos que essa pesquisa abre as possibilidades de novas descobertas e novas experiências de conhecimento que provoque de fato um não conformar com aquilo que está posto. É um tipo de atividade de pensar que provoca interrogações, com atividades que buscam revolver questões, estabelecer condição para novas perspectivas.

Encerrar uma pesquisa sobre o ensino de filosofia acreditamos impossível, pois uma visão que caminhe para a totalização pressupõe que ela deva ser dogmática, prescritiva. Ao contrário, trazemos a aposta que essa pesquisa pode provocar, mobilizar outras investigações, principalmente voltadas para o ensino de filosofia na educação do campo.

Para além desses itens, reconhecemos que, tanto a nível teórico quanto prático, os processos de ensino/aprendizagem dos CEFFAS podem ser desvelados por meio de investigações mais aprofundadas sobre suas inspirações e sobre sua ação na realidade.

Nesse sentido, essa pesquisa poderia se juntar a outras que investigam os estudantes egressos e os efeitos dessa Pedagogia nas realidades de inserção dos CEFFAS. Portanto consideramos que essa pesquisa está concluída apenas provisoriamente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. A Filosofia no ensino médio. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. Em Aberto, Brasília, ano 1, nº9, setembro, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 27 jun 2015.
- BEGNAMI, J.B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, ano 1, v.1, n.2, p. 24-47, 2006.
- CALIARI, Rogério. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento local. Lavras, MG: UFLA, 2002.
- CALIARI, Rogério Omar; ALENCAR, Edgard; AMÂNCIO, Robson. (2002). Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. Revista Organizações Rurais & Agroindustriais. v.4, n.2.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Filosofia no ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- CERLETTI, Alejandro A. Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: Kohan, Walter. Ensino de filosofia – perspectivas -organizado por Walter Kohan- Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CERTEAU, M. de. A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer. 16ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. Anais do cotidiano. In: _____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 31-33.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil platôs. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- _____. O que é a filosofia? São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FERRAÇO, C. E. A pesquisa no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, C. E; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. História da violência nas prisões. 41. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- _____. Microfísica do poder. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro, Editora Graal, 2010.
- _____. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro, Editora Graal, 2010.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J.T.; GOTO, Roberto (org.). Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas. São Paulo; Loyola, 2007.
- _____. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- _____. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagem e currículo. Anais... Florianópolis: UFSC, 2012. P. 1-10.

_____. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (org). Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina/Coed. FAPERJ, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIMONET, J.C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. Anais UNEFAB, Salvador, 1999.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Editora Medição, 2009.

KASTRUP, Virgínia (org.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-invenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009.

INCAPER. www.incaper.es.gov.br. Acesso em 30 de março de 2016.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2003.

_____. Ensino de Filosofia – perspectiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: Filosofia do ensino da filosofia /Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon org). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LISPECTOR, Clarice. Renda-se como eu me rendi. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTM0Mg/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria A. C. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. Santa Maria, 2001, in: *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, V.2, n.1, p.1-13.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

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. Dissertação de mestrado em Educação. UFES, Vitória, 2013, 172 p.

NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977. 204p.

_____. As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014. [Coleção Educação do Campo, 2ª Reimpressão].

OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao Ensino da Filosofia. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

PAIVA, Jair Miranda de. Agenciamentos nômades, pensamento, experiência: fragmentos de um projeto de implantação de filosofia e ciências sociais em uma

escola de Cariacica (ES). Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009. 271p.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESSOTTI, A. L. Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação). (Programa de Pós-Graduação em Educação). Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1978.

PIVA, Rogério. A sombra do elefante. Funcultura, Governo do Estado do Espírito Santo. 2014.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil Ensino Médio e Educação Profissional. Tese de Doutorado em Sociologia da Educação da Universidade de Brasília. Março de 2004. 210p.

RACEFFAES. Sementes: patrimônio da natureza e dos camponeses. Coleção Campesinato Capixaba, Volume 1, Vitória: UFES, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. [Tradução Lílian do Valle. 192p. Coleção Educação: Experiência e sentido, I].

RODRIGUES, João Assis. Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância. Tese de Doutorado em Educação. UFES, Vitória, 2008. 190p.

ROCHA, O.X.I. A Formação Integral nos CEFFAS. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, ano 3, v.3, n.5, p. 5-18, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. Dados sobre fechamento de escolas do campo no espírito Santo. Vitória, 2012.

SILVA, Lourdes Helena da. As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias. Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da Educação do Campo. Revista Formação por Alternância, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v.1, n. 5, ano 3, 2007 p. 45-61

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNEFAB. Revista da Formação por Alternância. Ano 1, nº 2, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, julho de 2006.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

www.sitebarra.com.br. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título da pesquisa: O Ensino da filosofia nas escolas do campo: Desafios e perspectivas da prática pedagógica do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio de alternância do Norte do E.S

Pesquisador responsável: Suézio de Oliveira

Orientador responsável: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefone(s): (27) 3312-1645/ 99886-9775

E-mail: suezio11@bol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa

Rodovia BR 101 Norte, Km 60 - Bairro Litorâneo - São Mateus - ES - CEP: 29.932-540.

Tel.: (27) 3312-1519 – email: cep@ceunes.ufes.br

2. Informações ao participante ou responsável:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “*O Ensino da filosofia nas escolas do campo: Desafios e perspectivas da prática pedagógica do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio de alternância do Norte do E.S*”, na área de Ciências Humanas.

a) A pesquisa terá como objetivo geral compreender as possibilidades do ensino-aprendizagem de filosofia na escola de ensino médio que faz uso da metodologia pedagógica da alternância na educação do campo.

b) Para realização dessa pesquisa você está sendo convidado a participar livre e espontaneamente de uma **entrevista semiestruturada e ou grupo focal**.

- c) A sua participação não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
 - d) A coleta de dados será realizada entre Junho de 2015 e Setembro de 2015 nas escolas do campo de ensino médio em alternância do Norte do E.S.
 - e) Durante a participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.
 - f) Você poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
 - g) A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
 - h) Não se tem em vista que a sua participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
 - i) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes e/ou responsáveis, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
 - j) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
 - k) As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.
3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido da participação

Eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar dessa pesquisa e a divulgação dos dados obtidos apenas em eventos ou publicações científicas. Foi-me garantido o sigilo das informações pessoais e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Local e data: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do Participante (ou responsável): _____

APÊNDICE 02 - ROTEIRO PARA ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM FILOSOFIA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NOVO TEMPO

Prezado(a) professor (a),

A presente entrevista tem por objetivo coletar dados acerca do ensino de filosofia nas Escolas do campo, tendo como local de pesquisa a Escola Família Agrícola Novo Tempo – Nova Venécia – E.S, que será utilizada na dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, São Mateus, ES.

A pesquisa consistirá em investigar a concepção de filosofia junto a comunidade escolar da Escola Família Agrícola Novo Tempo.

Gostaria de contar com a sua colaboração que será de grande valia para esta pesquisa.

Mestrando Suézio de Oliveira

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

IDENTIFICAÇÃO:

Escola _____

Município: _____

1-Formação: _____

Pós - graduação: _____

Cursos complementares: _____

Há quanto tempo você é professor? E nesta Escola?

2 - DADOS REFERENTE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO DOCENTE

2.1. O que é filosofia?

2.2. O que é ensinar filosofia?

2.3. Qual a relação entre a filosofia com a 'filosofia' (princípios) da pedagogia da alternância?

APÊNDICE 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRAÇAR O PERFIL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DAS ESCOLAS DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA DO NOROESTE DO E.S

Prezado(a) professor(a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca dos professores de filosofia das Escolas do Campo em Alternância do Noroeste do E.S, que será utilizado para uma pesquisa de dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, São Mateus, ES.

A pesquisa consistirá em investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia nas Escolas do Campo e caracterizar o perfil dos professores e professoras de Filosofia que atuam nas escolas de alternância do Noroeste do E.S.

Gostaria de contar com a sua colaboração que será de grande valia para esta pesquisa.

Mestrando Suézio de Oliveira

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

IDENTIFICAÇÃO:

Escola _____

Município: _____ 1. Sexo:

(A) masculino

(B) feminino

2. Faixa etária:

(A) até 29 anos

- (B) de 30 a 39 anos
- (C) 40 anos ou mais

3. Possui licenciatura em filosofia?

- (A) Sim
- (B) Não

4. Formação:

- (A) professor graduado
- (B) professor especialista
- (C) professor mestre ou doutor

5. Qual a sua formação inicial? Se tiver outra graduação, especifique:

6. Em que tipo de instituição você fez o curso superior?

- (A) pública
- (B) privada

7. Tempo de experiência profissional no magistério:

- (A) Até 5 anos
- (B) de 5 a 10 anos
- (C) de 10 a 20 anos
- (D) acima de 20 anos

8. Há quanto tempo você atua como professor (a) de filosofia nas Escolas do Campo em Pedagogia da Alternância?

- (A) Até 3 anos
- (B) de 3 a 10 anos
- (C) acima de 10 anos

9. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?

- (A) celetista (carteira assinada)
- (B) contratado/d.t

10. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

(A) até 25 horas

(B) de 26 a 40 horas

(C) acima de 40 horas

11. Desta carga horária quantas é dedicada as aulas de filosofia (preparação das aulas, ministrar as aulas e correção de atividades)?

12. Você leciona outras matérias? Se positiva, quais matérias e sua carga horária semanal?

13. Você tem outras atividades na escola além das aulas? Se positivo, qual a carga horária? Por favor cite as atividades realizadas?

14. Você têm quantas aulas de Filosofia semanalmente por turma?

15. Existe uma Constância na quantidade de aulas semanais de filosofia nas turmas?

16- Caso a resposta da pergunta anterior seja negativa responda:

Quais fatores interferem?

17. Tem algum tipo de dificuldade frente ao ensino de filosofia?

(A) Sim

(B) Não

Se sim, qual(s)?

18. Gostaria de fazer alguma manifestação (opinião sobre esse questionário ou outra intervenção)? Fique à vontade.

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

Mestrando Suézio de Oliveira

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

APÊNDICE 04 - ROTEIRO PARA ENCONTRO COM OS ALUNOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NOVO TEMPO

Prezado(a) aluno(a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca do ensino de filosofia nas Escolas do campo em alternância, tendo como local de pesquisa a Escola Família Agrícola Novo Tempo – Nova Venécia – E.S, que será utilizado na dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, São Mateus, ES.

O encontro com os estudantes consistirá em investigar a percepção dos estudantes sobre o ensino de filosofia.

Gostaria de contar com a sua colaboração que será de grande valia para esta pesquisa.

Mestrando Suézio de Oliveira

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

IDENTIFICAÇÃO:

Escola _____

Município: _____

SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

1. O que é filosofia para você?
3. Cite algum conceito, trabalho ou experiência que foi trabalhado nas aulas de filosofia que você achou importante?
4. Para você existe alguma dificuldade nas aulas de filosofia?

5. A partir da aprendizagem nas aulas de filosofia, você relaciona a filosofia com a vida? Em quais aspectos e como?

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

Mestrando Suézio de Oliveira

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

ANEXO 02 – Conteúdos de Filosofia 1º ano

MEPES - Escola Família Agrícola de Chapadinha

Filosofia

Tema Gerador	Temas de Estudo	Competências	Habilidades	Base tecnológica	
				Sessão	Estadia
O HOMEM E A TERRA	- O uso e o aproveitamento do solo. - Nutrição das plantas. - Distribuição da terra.	- Compreender as diversas concepções da relação e transcendência entre homem-natureza de acordo com o pensamento predominante em cada época.	- Identificar a influência das relações sócio-econômicas na constituição do pensamento predominante em cada período para fazer a leitura dessa relação na realidade atual.	- O espelho do homem e do mundo em cada época (concepção de homem e de mundo em cada etapa da história da filosofia). * Identificando dizeres populares que expressam o modo de conceber o homem e o mundo hoje. (desenvolver todos os conteúdos integrando a história).	- As novas atividades expressam o novo modo de relacionar com o mundo. * Observar e descrever atividades realizadas na região que expressam diferentes modos de conceber a relação entre o homem e a natureza.
A ALIMENTAÇÃO	- Alimentação das criações. - Nutrição das plantas.	- Conhecer os fatores que influenciam a construção do conhecimento a nível objetivo e subjetivo no plano histórico, cultural, econômico e social.	- Distribuir a origem de cada tipo de conhecimento a fim de desenvolver a capacidade de elaboração científica das idéias.	- O que alimenta as idéias? (mito-religião e ciência) * Conversando sobre os mitos populares de nosso povo.	- Identificando as idéias através das falas. * Observar na conversa dos povos a presença de sinais que expressam conhecimento científico e que expressam conhecimento mitológico religioso.

CNPJ nº 27.097229/0017-00
Rodovia Nova Venécia a Vila Pavão Km 18
Nova Venécia - ES - Cep: 29830-000



ANEXO 03 – Conteúdos de Filosofia 2º ano

MEPES - Escola Família Agrícola de Chapadinha

Filosofia

Tema Gerador	Temas de Estudo	Competências	Habilidades	Base tecnológica	
				Sessão	Estadia
A SAÚDE	- A saúde das plantas; - A saúde das criações.	- Compreender a concepção de desenvolvimento e equilíbrio social, com base nos pontos de vista: antigo, moderno e contemporâneos.	- Identificar os elementos que caracterizam o sentido do desenvolvimento local, regional e internacional.	- A saúde do mundo depende de como influenciamos em seu desenvolvimento (compreensão de desenvolvimento e crescimento). * Situações que manifestam diferentes estados de sanidade no desenvolvimento social. * Análise do desenvolvimento das comunidades de nossa região: as que crescem e desenvolvem e as que apenas crescem ou estacionam (debate).	- Impacto do desenvolvimento em nossa comunidade. * Diferenciar os aspectos de desenvolvimento e crescimento na comunidade.
A REPRODUÇÃO	- A reprodução das plantas; - A reprodução das criações.	- Conhecer a relação entre os valores morais éticos e os princípios que os determinam.	- Descrever as características de ética e moral de acordo com os valores de cada povo ou sociedade.	- Como nossos valores são reproduzidos? (a moral e a ética) * O certo e o errado na concepção do senso comum.	- Identificação de situações que expressam diferentes valores no cotidiano das famílias.

CNPJ nº 27.097229/0017-00
Rodovia Nova Venécia a Vila Pavão Km 18
Nova Venécia - ES - Cep: 29830-000



ANEXO 04 – Conteúdos de Filosofia 3º ano

MEPES - Escola Família Agrícola de Chapadinha

Filosofia

Tema Gerador	Temas de Estudo	Competências	Habilidades	Base tecnológica	
				Sessão	Estadia
AGROECOLOGIA DIVERSIFICAÇÃO AGROPECUÁRIA	- A influência do clima nas atividades agropecuárias. - O uso da energia nas atividades agropecuárias. - As culturas anuais, pequenas e médias criações. - As culturas perenes.	- Compreender o significado de Ideologia e sua influência na relação do homem-natureza.	- Identificar as diversas ideologias que interferem nas relações sociais e econômicas na realidade atual	- As nossas ações expressam o que queremos fazer com o mundo (conceito de ideologia e alienação, sua expressão nas ações cotidianas e na relação com a natureza) * Identificando expressões ideológicas em nosso cotidiano.	- Ideologias que estão implícitas nas atividades sociais e econômicas da comunidade.



CNPJ nº 27.097229/0017-00
Rodovia Nova Venécia a Vila Pavão Km 18
Nova Venécia - ES - Cep: 29830-000

Filosofia

Tema Gerador	Temas de Estudo	Competências	Habilidades	Base tecnológica	
				Sessão	Estadia
ADMINISTRAÇÃO RURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e gerenciamento do estabelecimento agropecuário. - O gerenciamento da bovinocultura. - As organizações rurais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o significado de estado e de política e a relação que se estabelece entre ambos. - Conhecer o conceito e os elementos que constituem a democracia e as relações de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar concretamente os elementos abstratos que compõem a formação do estado e da política e a relação entre eles. 	<ul style="list-style-type: none"> - O ser humano é um ser político (conceitos filosóficos de Estado e de políticas e suas origens). * Identificação de expressões políticas no contexto geral e na vida e de grupo dos estudantes da EFA. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificando manifestações explícitas e implícitas em nossa região.

CNPJ nº 27.097229/0017-00
 Rodovia Nova Venécia a Via Pavão Km 18
 Nova Venécia - ES - Cep: 29830-000

