

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Thalles Gonçalves de Melo

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E
DA ALTERNÂNCIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DO
NOVO ENSINO MÉDIO**

Belo Horizonte

2023

Thalles Gonçalves de Melo

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E
DA ALTERNÂNCIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DO
NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional
Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do
título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo

Orientadora: Maria de Fátima Almeida Martins

Belo Horizonte

2023

M528a
T

Melo, Thalles Gonçalves de, 1987-

Análise da construção da política da educação do campo e da alternância para as escolas do campo no contexto do novo ensino médio [manuscrito] / Thalles Gonçalves de Melo. - Belo Horizonte, 2023.
107 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima.

Bibliografia: f. 96-99.

Apêndices: f. 100-107.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Pedagogia -- Teses. 4. Políticas públicas -- Educação -- Teses. 5. Currículo -- Teses.

I. Título. II. Fátima, Maria de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

THALLES GONÇALVES DE MELO

Realizou-se, no dia 11 de agosto de 2023, às 16:00 horas, na Sala 5102, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 421ª defesa de dissertação, intitulada *ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA ALTERNÂNCIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS*, apresentada por THALLES GONÇALVES DE MELO, número de registro 2021652410, graduado no curso de LETRAS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Maria de Fatima Almeida Martins - Orientadora (UFMG), Prof. Eliano de Souza Martins Freitas (UFMG), Profa. Erica Fernanda Justino de Freitas (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- () Aprovada.
() Reprovada.
(x) Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para: *ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA ALTERNÂNCIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO*.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2023.

Profa. Maria de Fatima Almeida Martins (Doutora)

Prof. Eliano de Souza Martins Freitas (Doutor)

Profa. Erica Fernanda Justino de Freitas (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Almeida Martins, Professora do Magistério Superior**, em 17/08/2023, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Érica Fernanda Justino de Freitas, Usuária Externa**, em 18/08/2023, às 08:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliano de Souza Martins Freitas, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 18/08/2023, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2413780** e o código CRC **E6F84138**.

*Às pessoas que passaram e lutaram, que possibilitaram que continuemos
lutando.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus pais que colaboraram para minha formação pessoal, direta e indiretamente, e dos quais sem o apoio não teria conseguido conquistar o que conquistei.

Depois, agradeço aos amigos de longa data que escutaram os percursos de um tema que pouco conheciam e as angústias dessa solitária trajetória de escrita. À Natália, ao Júnior, à Esther, à Bruna, à minha mãe Neuza que sempre esteve disposta a ouvir.

Agradeço também aos amigos recentes e colegas de trabalho que colaboraram com a discussão e reflexão do tema. À Márcia, à Edilene, à Anne, Rui, à Patrícia, à Rosilene, à Suellen, ao Alysson, à Érica e à Sônia. À Naiane, um agradecimento especial por ter acreditado em mim, colaborado e insistido para essa pesquisa. Em especial também à Ana Sílvia, que foi colega mais próxima dessa jornada, trocando experiências e aflições.

Por fim, agradeço às professoras e aos professores do Promestre/UFMG que colaboraram para minha formação acadêmica e pessoal, em especial à minha orientadora Maria de Fátima.

[...]Amou daquela vez como se fosse máquina

Beijou sua mulher como se fosse lógico

Ergueu no patamar quatro paredes flácidas

Sentou pra descansar como se fosse um pássaro

E flutuou no ar como se fosse um príncipe

E se acabou no chão feito um pacote bêbado

Morreu na contramão atrapalhando o sábado

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir

A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir

Por me deixar respirar, por me deixar existir

Deus lhe pague [...]

Construção

Chico Buarque

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a institucionalização da Educação do Campo no estado de Minas Gerais, através do histórico de luta dessa população por uma educação de qualidade e do projeto piloto de Pedagogia da Alternância elaborado e acompanhado pela Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola da Secretaria de Estado de Educação. Busca-se também refletir sobre a perspectiva neoliberal e economicista para a construção do Novo Ensino Médio em Minas Gerais e seus possíveis impactos nas comunidades do campo, bem como pensar a Alternância como uma contraproposta a isso. Para realizar essa pesquisa, foi necessário analisar legislações estaduais e nacionais, além de documentos e registros internos da coordenação e da secretaria. Além disso, entrevistou-se pessoas envolvidas no processo de institucionalização da Educação do Campo dentro da SEE e na Pedagogia da Alternância, sendo possível perceber, através de suas experiências e perspectivas, os entraves e possibilidades dessa política pública. Como objeto desta pesquisa, propôs-se a criação de materiais de divulgação para o conhecimento, reconhecimento e fortalecimento da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, a fim de colaborar para a elaboração de um currículo específico para as Escolas do Campo da rede estadual.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Secretaria de Estado de Educação; Políticas Públicas. Currículo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the institutionalization of Rural Education in the state of Minas Gerais, through the history of this population's struggle for quality education and the pilot project of Alternation Pedagogy elaborated and monitored by the Coordination of indigenous, rural and quilombola school education of the Secretary of State for Education. It also seeks to reflect on the neoliberal and economicist perspective for the construction of the New High School in Minas Gerais and its possible impacts on rural communities, as well as thinking about the Alternation Pedagogy as a counterproposal to this. To carry out this research, it was necessary to analyze state and national legislation, in addition to documents and internal records of the coordination and secretariat. In addition, people involved in the process of institutionalizing Rural Education within the Secretary and in the Alternation Pedagogy were interviewed, making it possible to perceive, through their experiences and perspectives, the obstacles and possibilities of this public policy. As an object of this research, it was proposed the creation of dissemination materials for the knowledge, recognition and strengthening of Rural Education and Alternation Pedagogy, in order to collaborate for the elaboration of a specific curriculum for the Rural Schools of the state network.

Keywords: Rural Education; Alternation Pedagogy; Secretary of State for Education; Public Policies; Curriculum.

LISTAS DE SIGLAS

AMEFA	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Educação e Sociedade
CEEICQ	Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPEC	Comissão Permanente de Educação do Campo
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DED	Diário Escolar Digital
ECOR	Escola Comunitária Rural
EE	Escola Estadual
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUCAM	Fundação Caio Martins
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEDA	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário
SEDESE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Sobre o autor	15
2. METODOLOGIA	18
3. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O NOVO ENSINO MÉDIO	23
3.1. Situando a gestão educacional e a construção do Novo Ensino Médio	23
3.2. A situação atual da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais	32
3.3. A ideologia dominante na reforma para o Novo Ensino Médio	34
4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM MINAS GERAIS	40
4.1. Histórico da Educação do Campo	40
4.2. A Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola	44
4.3. Percurso da institucionalização da política da Educação do Campo	49
4.4. Possibilidade legal da alternância para a educação básica da rede estadual	52
4.5. A Alternância para as Escolas do Campo da rede estadual	54
5. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ALTERNÂNCIA ENQUANTO CONTRAPROPOSTA À IDEOLOGIA DOMINANTE	55
5.1. A origem da proposta de Formação em Alternância para a rede estadual	58
5.2. Aproximando-se do projeto piloto: como foi o seu processo de implantação	62
5.3. As contradições no percurso: acompanhamento da implantação da Educação do Campo na rede estadual	66
5.3.1. Primeira entrevistada	66
5.3.2. Segunda entrevistada	73
5.3.3. Terceira entrevistada	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
7. REFERÊNCIAS	96
8. APÊNDICE: PROPOSTA DE PRODUTO ESPERADO	100

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, essa pesquisa buscou analisar e interpretar a experiência da Secretaria de Estado de Educação através da Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola (CEEICQ) com seu denominado Projeto Piloto de Pedagogia da Alternância dentro da proposta de Novo Ensino Médio que a secretaria está implantando em sua rede. A intenção era observar como as escolas que participaram do projeto lidaram e criaram ferramentas para concretizar a prática da Alternância em seus territórios para, a partir disso, construir um plano de atendimento para expandir esse projeto para outras Escolas do Campo da rede. Porém, durante os percursos da pesquisa, percebeu-se mais interessante analisar a institucionalização da política pública voltada para a Educação do Campo na rede estadual que possibilitou a elaboração desse projeto piloto e poder observar, de maneira macro, as fragilidades e potencialidades dessa organização pedagógica para a rede. Assim, buscou-se observar as intencionalidades latentes no discurso da organização do Novo Ensino Médio em Minas Gerais e suas brechas que foram alargadas pelo projeto piloto de Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, a intenção dessa pesquisa é direcionada a descrever a construção da política pública educacional voltada para as populações do campo no estado de Minas Gerais, a importância da criação da CEEICQ, suas iniciativas em prol da Educação do Campo e os entraves políticos e administrativos enfrentados por ela, focando o olhar na proposta de projeto piloto em Pedagogia da Alternância implementado em 2022, que surge dentro do escopo das mudanças e propostas para o Novo Ensino Médio.

Em minhas demandas diárias na coordenação estudo sobre a Pedagogia da Alternância, seus fundamentos e sua prática nas Escolas Famílias Agrícolas, e tenho contato com instituições e populações do campo e percebo como essa pedagogia é importante para o atendimento educacional das especificidades dessa população. Além disso, atualmente tenho estudado as propostas de alterações para o Novo Ensino Médio para a rede de educação mineira e participei do grupo de trabalho para elaborar a sua arquitetura e entendo que seja possível elaborar uma proposta para a utilização da

alternância de tempos e espaços como sugestão de organização escolar em Escolas do Campo mineiras a partir de estudos das implicações de sua implantação no Novo Ensino Médio.

Diante disso, e considerando que atualmente a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais está implementando uma proposta de organização pedagógica de formação por Alternância para a Educação Básica, essa pesquisa tem também como objetivo compreender essa proposta a partir das demandas educacionais e o histórico de luta das comunidades do campo, além disso, a partir do trabalho e acompanhamento das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no estado de Minas Gerais, percebe-se a importância da alternância para essas populações. A Alternância nas EFA congrega os saberes tradicionais da população do campo aos conhecimentos escolares, bem como às suas práticas no ambiente socioprofissional, e tem seus princípios claros e estruturados, de acordo com Gimonet (2007), Puig-Calvó (2006) e Begnami (2019). Ao se propor essa organização para o estado, questiona-se: quais serão os pilares e princípios da Alternância da proposta da SEE? Quais mediadores pedagógicos serão utilizados? Qual o princípio pedagógico se embasa? Por que essa proposta se apresenta para o Novo Ensino Médio?

Além disso, está também em processo de elaboração pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a proposta para o Novo Ensino Médio em sua rede, a partir das alterações na Lei nº 13.415 de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Intenciona-se, então, analisar as bases e os princípios que orientam essa proposta a fim de se entender melhor as possibilidades reais trazidas por ela e os entraves para a aplicação da Alternância na rede estadual.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é: descrever e compreender a institucionalização da política pública educacional para as Escolas do Campo de Minas Gerais. Para isso perpassar-se-á pelos seguintes objetivos específicos:

- Compor narrativa sobre o percurso de elaboração da política pública da Educação do Campo e da Alternância no estado de Minas Gerais;
- Realizar análise dos registros oriundos de discussões da SEE sobre a alternância durante as discussões para a reforma do Ensino Médio;

- Identificar as características das Escolas do Campo estaduais que participarão do projeto piloto da Pedagogia da Alternância a ser realizado em 2022;
- Identificar os princípios da proposta de Minas Gerais para o Novo Ensino Médio;
- Confrontar os princípios do Novo Ensino Médio com os da Pedagogia da Alternância;

Para isso, foi necessário revisitar registros formais e informais do trabalho da CEEICQ, bem como os meus enquanto analista educacional membro dessa coordenação, além de legislações relacionadas e documentos internos. Também foi necessário entrevistar membros que acompanharam e participaram da criação da coordenação e da proposta de projeto piloto, para ter uma visão mais ampla do planejamento e dos empecilhos administrativos e políticos existentes na SEE.

Ademais, como produto final esta pesquisa foi proposto um boletim com edições frequentes com o objetivo de divulgar os preceitos e princípios da Educação do Campo e as práticas exitosas de escolas dessa modalidade na rede estadual. Complementando esse boletim, propôs-se também publicações nas redes sociais da SEE a fim de intensificar o alcance das divulgações.

1.1. Sobre o autor

Durante minha infância e adolescência, frequentei escolas públicas. Quando foi o momento de escolher a graduação, escolhi Letras. Essa graduação me abriu vários campos de estudo e possibilidades de trabalho: eu pude caminhar pela literatura, pela tradução e pela revisão, mas a área que mais chamou a minha atenção foi a docência. Assim, depois de me formar, trabalhei como professor de línguas portuguesa e inglesa por alguns anos, lecionando para jovens e adultos em cursos e escolas nas redes pública e privada. Nesse período aprendi o valor da educação para a construção do sujeito e a importância de que esse processo seja focado na formação integral do estudante, para que ele seja pertinente à sua realidade e, por conseguinte, mais efetivo. Além disso, pude conhecer e lidar com pessoas de origens e idades diferentes que levavam para a sala de aula conhecimentos e saberes diversos, sendo um desafio relacioná-los com os

conhecimentos escolares a fim de criar um percurso pedagógico coerente às suas realidades.

Hoje sou também Analista Educacional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais trabalhando na Coordenação de Educação Escolar: Indígena, do Campo e Quilombola (CEEICQ). A afeição, e rápida aproximação, a essa área, ainda que as arbitrariedades do serviço público não me haviam permitido inicialmente a escolha desse lugar, se devem, talvez, à memória afetiva de ouvir estórias da roça dos meus pai, mãe, tios, tias, avôs e avós, toda uma família que evadiu do campo para buscar melhores oportunidades de vida. Meu pai morando na zona rural do município de Cláudio em Minas Gerais ouviu por toda a sua juventude que é na capital que está uma vida melhor e que o estudo não era prioridade frente ao trabalho, e minha mãe de São José do Divino, cujo pai era sapateiro na sede da cidade, cresceu ouvindo que precisava estudar para ir para capital para não trabalhar o resto da vida no cabo da enxada. Dando continuidade ao que vivenciaram, convenceram os seus filhos de que apenas a educação poderia melhorar suas vidas e fizeram todos os sacrifícios necessários para isso. Assim eu e minha irmã pudemos concluir uma graduação de nível superior, dando um passo à frente da escolarização de nossa base familiar, e trabalhar. Hoje olhando para essa história, e conhecendo sobre o sistema que nos rege, reflito sobre o quanto o capitalismo influenciou os passos de meus pais e que eu herdei, além de me levar a pensar sobre como os meus pais poderiam ter se desenvolvido subjetivamente e colaborado com o desenvolvimento da cidade onde viveram sua juventude se tivessem tido a oportunidade de refletir sobre o que ouviam e uma educação que os mostrasse a possibilidade de poderem permanecer na sua terra.

Além disso, a experiência que tenho vivenciado nessa coordenação nos últimos anos me levou a perceber, ainda que não tenha sido novidade, que a história dos meus pais não é diferente da de muitos jovens ainda hoje no interior do país, que estão escutando as mesmas coisas que eles ouviram ou até mais violentas. Esse fato, adicionado a outras vivências dentro da educação, me causou grande desconforto, motivando uma busca por entender esses contextos e o movimento intrínseco da sociedade de considerar realidades possíveis e outras impossíveis. Isso me levou inevitavelmente a refletir e a me aprofundar na história do capitalismo e seus avanços cada vez mais agressivos sobre a vida e as escolhas dos sujeitos em nossa sociedade de cultura ocidental, eurocêntrica, cristã, heteronormativa e brasileira. Ao ter a

oportunidade de conhecer a Educação do Campo e sua história de luta e conquista social, política e educacional para as populações do campo, indígenas e quilombolas, conheci o potencial e a força política e social dessa luta por uma educação desalienante que emana de Paulo Freire e decidi me aprofundar para poder, do lugar que ocupo, colaborar.

2. METODOLOGIA

A motivação da pesquisa surge a partir da implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais que, por contar com pouca participação popular e de pesquisadores sobre o assunto durante a elaboração de sua proposta, levantou questionamentos sobre seu potencial e seus impactos para as Escolas do Campo do estado e levou a Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola a realizar sua própria proposta de projeto piloto que focou na organização escolar de Formação em Alternância, a partir de preceitos caros à Pedagogia da Alternância. Diante disso, é interessante apontar que esse projeto piloto, ainda que tenha recebido o nome de Projeto Piloto de Pedagogia da Alternância, não teria ainda a possibilidade de condensar todas as práticas previstas dentro da proposta pedagógica dessa Pedagogia, em concordância com Begnami e Justino (2022):

o texto adota o conceito Formação por Alternância, entendendo que a Pedagogia da Alternância é uma construção histórica identificada com o Movimento CEFFA. As experiências da Formação por Alternância em diferentes contextos fora dos CEFFAs, não se filiam à Pedagogia da Alternância, tal qual praticada nos CEFFAs, mas se inspiram nela. Nestes novos contextos inicia-se um processo de elaboração de novas noções sobre Alternância na educação, bem como uma ressignificação e elaboração de novas Mediações Pedagógicas. (BEGNAMI, JUSTINO, 2022, p. 86)

Os autores explicam a nomenclatura adotada para se pensar as práticas da Alternância em diferentes espaços dos CEFFA. Da mesma maneira, acredita-se aqui, enquanto se observa e analisa a experiência da rede estadual na formação por alternância, que o projeto piloto se inspira na prática das EFA de Minas Gerais e busca ressignificar e elaborar mediações pedagógicas que sejam pertinentes à estrutura da rede estadual e à realidade de seus estudantes.

Sendo, então, o objetivo da pesquisa enxergar a institucionalização da política pública para a Educação do Campo e a organização da Formação em Alternância dentro do escopo do Novo Ensino Médio, bem como suas visões de sociedade potencialmente antagônicas, optou-se por elaborar uma pesquisa qualitativa e, para isso, foi necessário realizar pesquisa bibliográfica através de registros formais e informais do trabalho da

CEEICQ, bem como os meus enquanto analista educacional membro dessa coordenação, e legislações relacionadas e documentos internos. Para tanto, realizou-se pesquisa nos arquivos da CEEICQ a fim de se localizar registros que viessem a fundamentar a institucionalização da Educação do Campo no estado, porém poucos documentos foram localizados, além das resoluções e leis publicadas e comentadas durante esta dissertação. Apenas duas memórias de reunião (uma de 2017 e outra de 2018) foram encontradas no e-mail institucional da coordenação, nos arquivos físicos foram encontrados diversos documentos financeiros relacionados a diárias, convênios e contratos, nos quais não foram localizados nenhuma informação relevante para esta pesquisa. Buscou-se nesses arquivos, principalmente, atas ou memórias das reuniões realizadas em gestões anteriores com a Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC), com o objetivo de se encontrar nesses documentos os alinhamentos e rascunhos dessa política pública para buscar compreender melhor os percursos e decisões tomadas para a sua institucionalização. Buscou-se também referências de documentos através de diálogos com membros da equipe da CEEICQ que trabalham desde aquela época, mas nenhum deles lembrou de informações relevantes.

Além disso, entendeu-se crucial realizar entrevista com os profissionais envolvidos na elaboração da proposta para o projeto piloto da Pedagogia da Alternância e pessoas que participaram da construção da Educação do Campo e da CEEICQ, observando tanto o processo de elaboração de documentos oficiais quanto os pressupostos pedagógicos e sociais/políticos que estavam no horizonte no momento das discussões. Nessa conversa com as pessoas entrevistadas, observou-se suas percepções sobre a política pública para a Educação do Campo, sua aplicação enquanto atuação da CEEICQ e seus desafios, além da percepção/avaliação da entrevistada sobre o Novo Ensino Médio e sobre as possibilidades da Alternância para a elaboração de um currículo pertinente à Escola do Campo. Durante as entrevistas foram abordados três temas: a Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola (CEEICQ), a Educação do Campo em Minas Gerais e as ações em prol de uma Formação em Alternância para a rede estadual; em três eixos: motivação para elaboração, articulações realizadas para sua implantação/implementação e aspectos pedagógicos considerados em suas propostas.

Para essa coleta de informações, utilizou a estratégia da entrevista narrativa. A entrevista narrativa, de acordo com Jovchelovitch e Bauer, é classificada como um método de pesquisa qualitativa, sendo considerada como “uma forma de entrevista não

estruturada, de profundidade, com características específicas” (2002, p. 95). Motivada por uma crítica ao esquema de pergunta-resposta, através do qual o entrevistador acaba impondo estruturas, a entrevista narrativa preza pela perspectiva do entrevistado e, para tal, é necessário um ambiente preparado, empregando “um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história” (2002, p. 95). Para isso, os autores definem quatro regras para se realizar esse tipo de entrevista: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Durante a iniciação, o contexto da investigação deve ser explicado em termos amplos ao informante, mostrando os passos que serão realizados na entrevista e o tópico inicial de interesse do entrevistador, podendo ser utilizados recursos visuais para tal. Durante a narração central, o entrevistado não deve ser interrompido e deve-se praticar a escuta ativa com demonstração de interesse e utilização de anotações de dúvidas para a fase de perguntas. Na fase de questionamentos, que se inicia quando a narração tem um fim natural, o entrevistador realiza as perguntas que surgiram durante a narração, transformando questões exmanentes em imanentes e evitando perguntas com “por que?” e diretamente sobre atitudes ou causas: “toda narrativa irá incluir determinadas justificações e racionalizações, contudo é importante não investigá-las, mas ver como elas aparecem espontaneamente” (2002, p. 99). Na última fase, que não fará parte das gravações, o entrevistador pode fazer perguntas com “por que?” , auxiliando na interpretação contextual da narração, “falar em uma situação descontraída [...] muitas vezes traz muita luz sobre as informações mais formais dadas durante a narração” (2002, p. 100). Essa metodologia de aquisição de corpus foi escolhido para essa pesquisa através do entendimento de que para além dos documentos oficiais existe um universo de lutas, desafios e conquistas que são enfrentados pelos sujeitos que fazem a política pública, então para entender o espaço entre o que é oficial, através das publicações de legislações pelo estado, e o que acontece para a construção dos documentos oficiais e, por conseguinte, da política pública para a Educação do Campo e a Alternância, achou-se pertinente ouvir as pessoas que participaram dos espaços onde foram discutidas e construídas essas políticas e documentos. Assim, Jovchelovitch e Bauer apresentam as questões a serem colocadas diante da entrevista narrativa, tais como se seria possível considerar toda narrativa como uma boa descrição da realidade ou se todo relato deveria ser aceito como válido e, por fim, eles apresentam que “a pergunta quase óbvia que surge desta situação refere-se a quem estabelece o que é verdade, e como nós

sabemos se a história é fiel ou distorce os acontecimentos. A resposta está totalmente a cargo do pesquisador [...]” (2008, p. 110)

Assim, seguindo a conceituação de Jovchelovitch e Bauer (2002) sobre entrevista narrativa, os passos serão os seguintes:

Iniciação: Será apresentado a intenção da pesquisa de identificar o potencial e as barreiras da implantação da formação em alternância para a rede estadual de Minas Gerais dentro do escopo do Novo Ensino Médio, quanto aos aspectos de organização e proposta pedagógica, bem como seus projetos de sociedade. Serão apresentados também os eixos estruturantes da entrevista e os referenciais norteadores da pesquisa, tais como Christian Laval, Dalila Andrade Oliveira, João Begnami.

Narração central: Nessa fase o entrevistado narra sua experiência ao trabalhar com a Educação do Campo do lugar que ocupou. A partir dos temas e eixos elencados, espera-se ouvir sobre os seguintes aspectos:

Motivação

- Quanto à CEEICQ, contexto, movimento e motivos de sua criação;
- Quanto à Educação do Campo em Minas Gerais, contexto, movimento e motivos da criação;
- Quanto à proposta de Formação em Alternância, contexto, movimento, legislações relacionadas e motivos de sua elaboração.

Articulação

- Quanto à CEEICQ, ações realizadas dentro e fora da secretaria para sua criação e manutenção. Como foi a luta para sua institucionalidade e permanência;
- Quanto à Educação do Campo em Minas Gerais, ações e alinhamentos realizados, além de legislações criadas, para sua implantação;
- Quanto à proposta de Formação em Alternância, ações, alinhamentos, organização de demandas e ativação de setores/pessoas necessários dentro e fora da secretaria de educação para sua elaboração.

Aspectos pedagógicos

- Quanto à CEEICQ, aspectos pedagógicos considerados (caso não existam, talvez os aspectos administrativos) para a criação da coordenação;
- Quanto à Educação do Campo em Minas Gerais, aspectos pedagógicos considerados para a elaboração de políticas públicas e documentos educacionais;
- Quanto à proposta de Formação em Alternância, aspectos pedagógicos considerados para a elaboração da proposta de formação em Alternância para a rede estadual.

Fase de perguntas: Findada a narrativa, alguns temas poderão ser abordados, tais como:

- Avaliação do entrevistado sobre o Novo Ensino Médio, suas alterações para a prática pedagógica e impacto para os estudantes do campo;
- Avaliação do entrevistado sobre como a Alternância pode possibilitar a construção de um currículo pertinente à Educação do Campo dentro da perspectiva do Novo Ensino Médio;
- Conhecimento prévio e adquirido do entrevistado sobre a Pedagogia da Alternância;
- A partir da sua experiência, avaliação da política pública pedagógica para a Educação do Campo para a rede estadual;
- O que a CEEICQ e suas ações representam para a Educação do Campo; O que e de que forma a Educação do Campo disputa dentro do projeto hegemônico neoliberal;

O critério de seleção de entrevistados é o histórico da pessoa no processo de elaboração, implantação e/ou implementação das políticas públicas para a Educação do Campo no estado de Minas Gerais. Os locais ocupados foram variados dentro das diversas instituições envolvidas: membros da CEEICQ, da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) e de universidades federais. Seus nomes permanecerão em sigilo, a fim de preservar suas identidades.

3. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O NOVO ENSINO MÉDIO

3.1. Situando a gestão educacional e a construção do Novo Ensino Médio

A fim de situar a gestão da política educacional em nosso país, é importante entender as tendências mundiais e alguns documentos que regem as intenções das reformas políticas e educacionais brasileiras.

Souza (2008), na tentativa de desvelar as tendências administrativas e de gestão do Estado e da educação pública, descreve que a crise do paradigma econômico-estrutural que fundamentou o Estado capitalista no final do século XIX e meados do século XX, principalmente no período pós-Segunda Guerra Mundial, provocou uma reestruturação político-econômica e cultural em seu desenvolvimento, o que refletiu nos setores produtivos e institucionais privados e, principalmente, públicos. O novo “padrão desenvolvimentista”, como ele chamou, tem o campo econômico como propulsor e modelador das políticas públicas, inclusive as relacionadas às esferas social e educacional. Assim, o autor resume que

As velhas teses educacionais centradas na ideia de educação como investimento deram lugar a uma concepção de educação como capital técnico, associado ao novo paradigma econômico, o que pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades (SOUZA, 2008, p. 91)

Para garantir a implementação, em âmbito internacional, desse novo paradigma a partir de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social, organizações internacionais de desenvolvimento (reconhecidas pelo autor como “grandes mentoras teórico-políticas do capitalismo contemporâneo”), como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), elaboraram e divulgaram diretrizes gerais e orientadoras das Reformas de Estado, em especial do setor educacional. Ainda segundo Souza (2008), essas diretrizes são principalmente o “Country Assistance Strategy - CAS”, documento elaborado pelo Banco Mundial sobre Estratégia de Assistência ao País, e o “Country Paper”, Documento do País elaborado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, ambos considerados os principais documentos de estratégia de políticas e de financiamentos

das maiores instituições financeiras multilaterais para o Brasil. O autor ainda explica que as estratégias de persuasão dessas instituições fazem dos diversos países, principalmente os em desenvolvimento, reféns do atendimento às suas diretrizes se quiserem apoios financeiros ou políticos:

A estratégia de persuasão [...] representa uma espécie de ‘camisa de força’ da qual não conseguem escapar, pois a implementação ou não de diretrizes é, via de regra, uma das condições para concessão de empréstimos financeiros, ou para apoio político, por parte daquelas entidades, a outros tipos de pleito que eventualmente sejam apresentados por algum país (SOUZA, 2008, p. 92)

Isso posto, é possível identificar quatro grandes objetivos centrais nessas diretrizes internacionais que balizam as Reformas de Estado, que, de acordo com Souza (2008), são observadas principalmente desde o início da década de 1990, nos diversos países e continentes: “a) melhoria da eficácia da atividade administrativa; b) melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos; c) diminuição das despesas públicas; d) aumento da produtividade na administração do Estado.” (SOUZA, 2008, p.92). A adoção e a implementação dessas orientações levou os países em desenvolvimento a modernizarem os seus serviços de Administração Pública, aperfeiçoando os seus sistemas de gestão, de acompanhamento e controle dos recursos humanos, financeiros e organizativos, considerando uma perspectiva de maior flexibilização e autonomia de gestão para, além de se adequarem à racionalidade econômica, utilizarem os mesmos padrões e critérios de produtividade e rentabilidade dos países ricos.

No campo educacional, esses objetivos gerais foram traduzidos em promoção da igualdade de oportunidades nos diferentes níveis e setores socioeducativos e atribuição de maior autonomia administrativa para as instituições escolares. Sobre o primeiro, Souza (2008) comenta que o financiamento público é o principal instrumento para a implementação das diretrizes dos bancos multilaterais, uma vez que esse investimento pode reduzir as desigualdades educacionais, abrindo novas oportunidades aos pobres e aumentando a estabilidade social. Porém, considerando que nos países em desenvolvimento o gasto público com educação representa em torno $\frac{2}{3}$ dos gastos totais, seria necessário apenas que fossem corrigidas algumas distorções responsáveis pela ineficiência do financiamento público, pois “os investimentos no setor educacional já se encontram em índices satisfatórios ou suficientes, não sendo mais preciso aumentá-los, mas ao contrário, concentrá-los em níveis inferiores, não nos superiores” (SOUZA,

2008, p. 93). Essa reflexão poderia explicar também a mudança de estratégia do governo atual em mudar o foco do investimento público educacional para instituições privadas através de programas tais como o Projeto Somar¹ e o Jovem de Futuro² que estão em implementação atualmente no estado de Minas Gerais, além das parcerias diversas com instituições privadas, como o ICE e Iungo, para elaboração de materiais pedagógicos e capacitação de profissionais das escolas. Já em relação à maior autonomia para as escolas, o autor comenta que segundo o documento do Banco Mundial, as instituições educacionais plenamente autônomas podem administrar seus recursos, não necessariamente obtê-los, e seriam capazes de criar um meio educacional adaptado às condições locais dentro e fora da escola. Trazendo uma citação do relatório do Banco Mundial: “a autonomia pode melhorar a eficiência da aprendizagem e o rendimento escolar, financiamento local pode ser uma forma de diminuição dos gastos educacionais e de aumentos das responsabilidades da comunidade para com a educação” (BANCO MUNDIAL, 1996, apud SOUZA, 2008, p. 94), o autor comenta que o trecho mostra a relação clara e direta entre autonomia e financiamento local, não necessariamente público, é uma estratégia para se alcançar maior eficiência na aplicação dos insumos, ou numa linguagem mais mercadológica: “para melhorar a relação ‘custo/benefício’ do produto, neste caso, o ensino/aprendizagem” (SOUZA, 2008, p. 94), revelando o caráter economicista e o não incentivo ao investimento em educação pelo Estado.

Ainda nesse sentido, na concepção do Banco, ainda de acordo com Antônio Souza (2008), para que os países em desenvolvimento superem suas distorções e ineficiências de seus sistemas públicos educacionais e possibilite o desenvolvimento social e econômico equalizador em oportunidades, é preciso que a escola autônoma “flexibilize a relação existente entre objetivos, qualidade e recursos” (SOUZA, 2008, p. 94) e que, quando necessário, fomente o financiamento local e envolva a comunidade em sua manutenção, buscando a qualidade e o desenvolvimento educacional. Esse fomento pode acontecer através de utilização de impostos fiscais locais públicos, de donativos, de cobrança de taxas escolares, de certificados e créditos educacionais, de

¹ Amparado pela Lei Federal 13.019 e pelo Decreto Estadual 47.132, o Projeto Somar é um programa de gestão compartilhada de escolas de ensino médio do estado com Organizações da Sociedade Civil (OSC) e busca trazer melhoria para a qualidade do ensino através de diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio.

² Lançado em 2007, o Jovem de Futuro tem como objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os estudantes do Ensino Médio como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública.

fomento da diversificação das fontes, subsídio de capacitação ao portador, o que deixaria o estudante livre para escolher a instituição que melhor atenda a seus interesses educacionais. Essa última estratégia é exatamente a proposta do atual governo: a entrega de vouchers³ para os alunos escolherem a instituição privada onde vão estudar. O autor aponta que essas medidas criariam um “mercado educacional”, no qual as relações de oferta e procura definiriam o melhor produto, o melhor preço e as melhores formas de pagamento e financiamento, cabendo ao gestor educacional a capacidade de adaptar-se ao novo modelo e implementá-lo no âmbito local.

Com essa reflexão posta, é importante observar os possíveis impactos dessas tendências economicistas na política educacional. Ainda em Souza (2008), a implementação dessa lógica economicista no âmbito educacional, a fim de atender a demandas particulares de avanço do capital, representa “uma limitação da dimensão formadora e universalizadora da educação, a diminuição de sua dimensão epistemológica em prol de uma dimensão técnico-pragmática” (SOUZA, 2008, p. 95). Assim, a equalização social se torna impossível de se realizar uma vez que a promoção dos interesses e necessidades populares e das camadas trabalhadoras for subordinada às regras de livre-mercado.

Ainda nessa lógica, é importante refletir sobre o conceito de autonomia que as reformas educacionais buscam dar às escolas e que é uma ideia basilar para o Novo Ensino Médio. Antônio Souza (2008) observa que ao contrário da teoria liberal que, fundamentada em seu princípio maior - a liberdade, entendia a autonomia “não apenas como capacidade da sociedade, por meio de suas instituições, criar e estabelecer normas para seu próprio funcionamento, mas também como condição de sua realização política e democrática” (BOBBIO, 1986 apud SOUZA, 2008, p. 97), as orientações internacionais defendem uma autonomia limitada e parcial, que não concede às instituições escolares o poder integral de definições e tomadas de decisão administrativas e pedagógicas, principalmente quanto a processos de avaliação, cujo controle permanece sob o poder de um governo centralizado. Com isso, “fica mantida a ‘tradicional’ postura autoritária das camadas dominantes de, unilateralmente, tomarem

³ Essa estratégia faz parte da plataforma do atual governador do estado de Minas Gerais e se manteve em sua campanha de reeleição, sendo citada em algumas entrevistas como a solução para o sistema educacional mineiro e revelando a forte tendência neoliberal do seu governo.

decisões ‘pelo povo e para o povo’, desdenhando e prescindindo da participação popular e democrática” (SOUZA, 2008, p. 97)

Tendo essa tendência economicista em mente, é interessante atentar ao histórico feito por Costa e Silva (2019) ao analisar as políticas públicas voltadas para a educação desde 1995 até 2016 durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que mostram o conflito de interesses entre os objetivos mercantis para a educação e a busca por inovação pedagógica e por qualidade da educação reflexiva, culminando na regressão aos valores econômicos na Reforma do Ensino Médio assinada por Michel Temer.

De acordo com Franciely Costa e Silva (2019), o Brasil em 1990 foi marcado por uma reorganização do modelo de desenvolvimento capitalista, desmontando a tradição getulista, que era orientada por uma ideologia estatizante e desenvolvimentista e instaurou-se no país governos e orientação neoliberal que afirmavam a necessidade de modernização do estado com base na desestatização, na inserção da economia no sistema internacional, na privatização, a desregulamentação e na retirada gradativa do estado do papel de provedor de bens e serviços sociais (DUARTE, 2005 apud COSTA E SILVA, 2019). As disputas em torno dos modelos de educação da década de 1990 ressurgem durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) cujo resultado foi resumido por Cury (1997): “o conjunto desta lei, além de uma tecnicidade jurídica muito mal costurada, sofre, de ponta a ponta, de uma incongruência que nunca se espera de uma orgânica da educação” (p. 32 apud COSTA E SILVA, 2019, p. 53).

Isso permitiu a publicação do Decreto nº 2208/1997 que determinou a separação obrigatória entre o Ensino Médio regular e a educação profissional, regulamentando formas fragmentadas e aceleradas de educação profissional justificadas pelas necessidades do mercado (COSTA E SILVA, 2019). Assim, a política de educação profissional desenvolvida durante o governo Fernando Henrique trouxe ações associadas a princípios de flexibilidade do currículo e da própria formação, que vieram acompanhadas de um ideário em que sobressaem as noções de competência e empregabilidade. Sobre essa pedagogia das competências, Costa e Silva (2019) comenta que um currículo fundamentado nessa pedagogia partiria da análise do processo de trabalho da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta para uma

organização modular a partir da qual se adota uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Porém, a autora mostra que essa pedagogia, incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio (DCN), está relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo frente à instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção, ou seja, a formação profissional não garante a entrega e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, dependendo ele das competências adquiridas e que precisam ser atualizadas para manter a sua empregabilidade. A concepção de empregabilidade, então, se insere numa lógica de individualização e responsabilização do trabalhador e da isenção do governo de intervir diretamente nas ofertas de vagas de emprego.

A autora observa que nos documentos educacionais que se seguiram, tais como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), manteve-se esse ideário pedagógico servindo ao capital e ao mercado. Aos proporem a organização por área de conhecimento, organização do conhecimento por competências e habilidade e um conceito reducionista da noção de “tecnologias”, esses documentos trazem uma adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva (COSTA E SILVA, 2019). Outra mudança trazida pelo governo de Fernando Henrique foi a criação do Exame Nacional do Ensino Médio que, ainda segundo a autora, mostra como o processo educacional estava sendo tratado de modo individualizado e responsabilizava o estudante pelas competências adquiridas ou não. Por fim, sobre esse período, Costa e Silva (2019) conclui que as regulamentações promovidas pelo Estado para o Ensino Médio retomou a dualidade histórica entre a educação ofertadas às elites e aos trabalhadores, promovendo um desmonte da educação profissional, além de buscar conformar a educação de jovens às necessidades do mercado e impor uma responsabilização dos próprios sujeitos pela sua empregabilidade (COSTA E SILVA, 2019).

A partir de 2003, com o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, começa “um novo ciclo político” (COSTA E SILVA, 2019, p. 61) no Brasil. Nesse momento ainda não houve uma separação entre Ensino Médio regular e profissional, frustrando as forças de esquerda que apoiaram a candidatura de Lula, porém tiveram a criação de um marco importante: o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituindo o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) trouxe uma porcentagem maior de investimento e atendeu um número maior de estudantes. Já em seu segundo mandato, de 2007 a 2010, houve uma maior proliferação de planos, programas e projetos na área da educação. Houve a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como principais ações gerais o FUNDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Piso do Magistério, o apoio ao Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guia das Tecnologias Educacionais, Educacenso, Mais Educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital, Biblioteca na Escola e distribuição de livros didáticos para todas as disciplinas do currículo. Foi criado também o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) cuja finalidade era implantar propostas curriculares de caráter inovador nas instituições escolares públicas de Ensino Médio de natureza não profissionalizante, ou seja, incentivar as redes estaduais a empregarem currículos diversificados com base em atividades integradoras a partir de aspectos como cultura, trabalho, ciência e tecnologia a fim de tornar a educação mais atrativa no Ensino Médio e melhorar sua qualidade. Além disso, houve também a reformulação do ENEM que passou a ser composto por provas avaliando o rendimento em quatro áreas do conhecimento e buscava democratizar as oportunidades de acesso às universidades federais. Porém, a partir da regulamentação que permitiria a divulgação da média global de cada escola, começou-se a utilizar os resultados do ENEM como troféu para as escolas bem colocadas e desqualificando as mal colocadas, o que promoveu competição entre as escolas, deixando de lado contribuições pedagógicas relevantes.

Nesse mesmo período, é perceptível para Costa e Silva (2019) a aproximação do MEC com o empresariado, principalmente em 2007, quando foi lançado o Plano de Metas Compromisso pela Educação (Decreto nº 6.094/2007). O plano, que foi apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, contou com o apoio e patrocínio de diversos grupos empresariais, tais como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Banco Santander, Instituto Ayrton Senna, entre outros. Apesar do discurso governamental de que o plano serviria para a melhoria da qualidade da Educação Básica, o foco da qualidade estava diretamente relacionado aos resultados quantitativos das avaliações de desempenho dos estudantes nos testes nacionais, o que evidencia a lógica meritocrática e mercantil,

defendida pelo empresariado, que cada vez mais encontrou espaço de atuação na educação pública (SAVIANI, 2009 apud SILVA, 2019).

Durante o governo de Dilma Rousseff houve a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que se constituiu como uma alternativa imediatista de formação massificada e precarizada da força de trabalho, além de possibilitar o aumento significativo da participação do capital privado na Educação Básica. Porém, foi também nesse mesmo período que foram regulamentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que foram elaboradas a fim de se colocar como eixo integrador do conhecimento a relação entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho, fortalecendo a relação de trabalho como princípio educativo. Essas DCNEM, ainda de acordo com Costa e Silva (2019), foram elaboradas com a participação atuante de pesquisadores brasileiros, com presença em reuniões do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou na elaboração de documentos oriundos de pesquisas que buscavam influenciar o texto das novas diretrizes, além da participação de movimentos em prol do Ensino Médio. As bases teóricas, principalmente as referentes à relação entre trabalho e Ensino Médio, para essas novas diretrizes foram diferentes das que embasaram as primeiras de 1998: nas primeiras, havia a proposição de adequação da educação ao setor produtivo, além da preparação dos estudantes para a flexibilização do mercado de trabalho, enquanto que nas novas há a indicação de que a formação adquirida deveria conduzir ao entendimento crítico da sociedade e do trabalho. Foi criado ainda nesse governo o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) para a formação continuada de docentes e propunha a promoção da melhoria da qualidade do Ensino Médio, bem como a ampliação de espaços de formação dos documentos e espaço de reflexão sobre as práticas curriculares dando ênfase à formação humana integral.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e sua substituição pelo vice Michel Temer, houve a promulgação da Medida Provisória nº 746/2016 e o atropelamento e desconsideração das discussões que já estavam em andamento para uma reforma do Ensino Médio a partir do Projeto de Lei nº 6.840/2013 cujo projeto foi discutido por um período de 19 meses no Congresso e contou com a participação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁴, que buscou influenciar o texto do

⁴De acordo com Silva (2019), o movimento criado em 2014 e tinha a participação de várias associações, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos

projeto, em conjunto com estudantes e algumas secretarias de educação e de parlamentares da oposição para reduzir alguns efeitos negativos desse Projeto de Lei. Essa Medida Provisória mostra seu caráter mercantilista já na exposição de motivos que a acompanha, dizendo:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. [...]

7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. [...]

11. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. [...]

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2016, Exposição de Motivos)

De acordo com Costa e Silva (2019), esses trechos da exposição de motivos mostram como os defensores dessa reforma se baseiam no argumento da necessidade de adequação do Ensino Médio aos interesses e requisitos do mercado de trabalho e nas necessidades definidas pelo empresariado, além de investir em capital humano visando à maior produtividade.

É importante ressaltar, como ressaltado por Costa e Silva (2019), a participação do empresariado na reforma do Ensino Médio que aparecem como sujeitos individuais ou coletivos por meio de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional e que visam a construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (PERONI, 2017 apud COSTA E SILVA, 2019). Diversas instituições aparecem nesse contexto, sendo o Instituto Unibanco o que mais se sobressai, junto de outras tais como Fundação Leman, Itaú BBA, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Carlos Chagas,

entre outras. Sobre essa participação, Costa e Silva (2019) traz uma citação muito importante para poder analisar a situação:

Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro. (PERONI, 2017, p. 422 apud COSTA E SILVA, 2019, p. 85)

3.2. A situação atual da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais

Ficando cada estado responsável pela implantação do Novo Ensino Médio em seu território, Minas Gerais busca seguir o orientado pela Portaria nº 649/2018 que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Realizando a adesão a esse programa, a secretaria de educação precisaria elaborar um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, realizar projeto piloto em algumas escolas aplicando o Novo Ensino Médio e teria apoio financeiro para contratação de profissionais para realizar o acompanhamento e a gestão desse plano.

Primeiramente, a SEE criou um grupo de trabalho composto por servidores da SEE/MG, gestores escolares, professores da rede estadual e redes privadas de ensino, redatores e coordenadores participantes do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, responsáveis pelo Currículo Referência de Minas Gerais - Etapa Ensino Médio. Esse grupo ficou responsável por pensar e elaborar a arquitetura para o novo modelo do Ensino Médio no estado com base nos normativos legais que amparam a nova configuração do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Etapa Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Com isso, decidiu-se os seguintes critérios para o Novo Ensino Médio:

- Expansão de carga horária de maneira gradual;
- Base Nacional com 600h e Itinerários Formativos com 400h;
- Inclusão do componente Projeto de Vida;
- Itinerários Formativos por área do conhecimento;

De acordo com documentos internos⁵, elaborados por esse GT, há a seguinte justificativa pedagógica:

- Menos impacto em relação à distribuição da carga horária nas escolas;
- Uma carga horária balanceada favorece o aproveitamento equilibrado de todas as atividades ao longo dos três anos. Dessa maneira, os estudantes não se sentiriam penalizados ou sobrecarregados no 3º ano, quando estão mais focados no ENEM, nem no 1º ano, quando estão se adaptando a essa etapa do ensino.
- Proporciona que atividades não presenciais sejam aproveitadas como carga horária nos Itinerários Formativos desde o primeiro ano de escolaridade. Por exemplo: estudantes estagiários, que integram programas como Jovem Aprendiz ou estudantes matriculados em cursos profissionalizantes.
- A proposta possibilita que o estudante experimente, desde o primeiro ano, novas propostas e caminhos na aprendizagem que tornem o Ensino Médio mais “leve e prazeroso” e que minimize o abandono escolar.
- Diante da possibilidade de escolha de mais de um Itinerário Formativo, as escolas terão maior flexibilidade na gestão curricular, o que poderá favorecer um percurso formativo mais dinâmico.

Concomitantemente, foi elaborado e homologado o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) que apresenta:

- O Novo Ensino Médio e a sua organização flexível, as competências específicas das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de suas especificidades, concepção de educação integral e a visão das juventudes;
- Sobre a Formação Geral Básica, descreve os principais aspectos das quatro áreas do conhecimento;
- Sobre os Itinerários Formativos, trata os seus aspectos: o que são, a oferta, a composição, como trabalhar as habilidades dos eixos estruturantes, o papel das eletivas e do projeto de vida;

⁵ Foram encontrados documentos dentro do sistema de processos (SEI) da SEE que não chegaram a ser publicados, servindo de registros para serem encaminhados para as instâncias superiores e chefias dentro da secretaria. Dentre eles, havia um documento com a proposta de arquitetura do Novo Ensino Médio que elaborava sobre as justificativas pedagógicas para as decisões e apontava desafios relacionados às demais áreas da SEE.

- Menciona as modalidades de ensino e temáticas especiais (Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos Educação no Sistema Socioeducativo, Educação no Sistema Prisional, Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Ambiental), tratando sobre suas especificidades e como devem ser pensadas dentro do Novo Ensino Médio;
- Formação continuada de profissionais da educação;
- Avaliação e seus caminhos metodológicos.

E, por fim, foi publicado também o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, que apresenta os marcos legais, arquitetura, estratégias de equidade, modalidades de ensino (onde aparecem a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e demais), premissas e perspectivas para o novo modelo e ações que serão tomadas para alcançá-las. Nesse documento, é citada a Alternância como uma estratégia de equidade na organização de tempos e espaços formativos na escola e fora dela e cita a publicação de matriz específica, que está sendo utilizada no projeto piloto de Pedagogia da Alternância na rede estadual. O documento menciona também a publicação das matrizes para todas as escolas indígenas da rede.

Importante salientar que esses documentos (o CRMG e o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais) mencionam a participação popular para a sua construção, citando consultas públicas e fóruns.

3.3. A ideologia dominante na reforma para o Novo Ensino Médio

A fim de compreender como a Alternância se concretizaria dentro da proposta do Novo Ensino Médio de Minas Gerais, é importante observar e analisar os princípios nos quais as mudanças para o Ensino Médio se embasam. Inúmeros autores tratam da crise que a escola tem enfrentado desde o final do século passado, mas Hannah Arendt ao analisar o caso nos Estados Unidos nos mostra o fracasso do ideal republicano da escola para todos e aponta que a realidade de um país pode ser igualmente possível em qualquer outro (ARENDDT, 1972). Laval (2019) encontra como explicação para esse

fracasso a “aplicação mecânica e sistemática, na escola, de valores e modos de pensamento próprios da esfera econômica e industrial” (p. 226), e, haja vista o avanço da ideologia neoliberal no Brasil e no mundo, será através desse viés que serão analisadas as mudanças propostas para o Ensino Médio.

O autor observa que, de maneira global, as últimas reformas na educação estão ligadas às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado e que a instituição escolar se moldou ao conceito que ele chama de “escola neoliberal”. Esse conceito designa um modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor principal é o econômico: “à afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares” (p. 23), no mesmo sentido, ele aponta que “as sociedades de mercado se caracterizam pela sujeição de todas as atividades à lógica de valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa, da qual nenhum ser racional pode esquivar-se” (p. 55). Com isso, ele coloca em anteposição os valores da escola republicana (baseada no humanismo clássico, no altruísmo e na livre atividade humana) e os princípios de competitividade na economia globalizada que são encontrados nos movimentos de reforma da educação (que têm três funções: formação de mão de obra qualificada, mudança cultural que suplanta o que é herdado e formação de cidadãos responsáveis), apontando que humanismo clássico foi substituído pela formação de um sujeito útil:

por mais ilusória que fosse sua pretensão à universalidade em uma sociedade de classes, a educação humanista, ao visar o florescimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem, tinha como objetivo a emancipação intelectual e, como referência ideal, um homem completo, para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. (LAVAL, 2019, p. 74)

Nesse sentido, o autor salienta que como qualquer outra atividade dentro do sistema capitalista, a escola, dentro da ideologia neoliberal, se assemelha a um mercado concorrencial e é submetida aos imperativos do rendimento, atendimento de desejos de indivíduos e fornecimento de mercadorias, deixando claro que essa concepção leva a escola a ser conduzida pelas demandas de necessidade de mão de obra local e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade e redistribuição: “na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (LAVAL, 2019, p. 32).

Um ponto que chama a atenção ao se observar as reformas trazidas pelo Novo Ensino Médio é a sua adaptação à ideologia neoliberal quanto à flexibilização do sujeito e das instituições. De acordo com o autor a partir dos anos 80 com a globalização do comércio, financeirização das economias, privatizações, mercadorização do lazer e da cultura, mobilização dos assalariados por direitos e consequente disciplinarização pelo medo do desemprego, o que se buscou foi o "enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e [...] tudo que limita sua expansão social” (LAVAL, 2019, p. 47). Com isso, o neoliberalismo buscaria eliminar toda a “rigidez”, psíquica, institucional, jurídica e cultural, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depararia no trabalho e na vida: “mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal” (LAVAL, 2019, p. 47).

Essa característica é ressaltada nas reformas no Ensino Médio brasileiro, pois uma de suas principais pautas seria a flexibilização do currículo e liberdade de escolha dos estudantes dos conteúdos escolares. Com o que ficou conhecido como Itinerários Formativos, o estudante poderia escolher em qual área do conhecimento ele gostaria de se aprofundar de acordo com suas preferências pessoais. Além de ser necessário analisar os entraves administrativos dessa proposta geral quanto às possibilidades reais de escolha que esses estudantes teriam (como contratação de professores, necessidade de laboratórios, pré-seleção de conteúdos pela escola a partir de seus próprios interesses, dentre outros) é importante observar o contexto social e ideológico que norteiam as escolhas desses estudantes e qual formação essa escola está ofertando. Ainda de acordo com Laval (2019), as transformações da organização do trabalho,

tanto a parte real, quanto a idealizada no discurso oficial, podem explicar as mudanças na escola que as forças econômicas e políticas dominantes exigem, e nesse sentido ele aponta que a referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”: “o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real” (p. 47). Essa “autodisciplina” não acontece sem um determinado “saber” e por isso “o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou um estatuto específico [...]. A diretriz é a ‘empregabilidade’ individual” (LAVAL, 2019, p.48). Assim, os empregadores não exigem dos trabalhadores que eles sejam apenas capacitados, mas também maleáveis e aptos a se capacitar. Para produzir esse tipo de trabalhador, a escola deveria ser “uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos” (LAVAL, 2019, p.48). Apesar dessa perspectiva nunca ser dita claramente, essa é a representação de trabalho e da nova subjetividade esperada dos jovens e isso mostra a orientação das reformas atuais para que a escola atenda seu “consumidor final”: as empresas.

Essa flexibilidade prevista na ideologia neoliberal, além de estar relacionada ao ambiente de incerteza e de movimento incessante que o capitalismo cria, está também relacionada ao teor utilitarista das reformas escolares para os filhos dos trabalhadores. Laval (2019) afirma que entre a necessidade de massificação da educação, haja vista o reconhecimento recente da inteligência como recurso econômico de um país, e o atendimento ao mercado, existe “uma dupla reivindicação: de um lado, a favor de um investimento maciço na educação e, de outro, a favor de uma redução dos conhecimentos que são considerados chatos e inúteis por não ter ligação clara com uma prática ou um ‘interesse’” (p. 58).

Nesse sentido, o autor observa que a doutrina dominante na educação foca nas teorias do “capital humano”, que de acordo com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) reúne “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico” (apud LAVAL, 2019, p. 59) e faz grande sucesso no pensamento contemporâneo pois “não só [...] propõe uma estratégia de ‘crescimento

duradouro' [...], mas oferece uma justificativa econômica às despesas com educação” (p. 59). Para compreender essa noção, Laval retoma os trabalhos do economista Edward F. Denison, que observou que “o crescimento econômico estava ligado não apenas ao aumento quantitativo dos fatores de produção (capital e trabalho), mas também à qualidade da mão de obra, qualidade que, pode-se imaginar, em parte dependia da educação” (p. 60) Considerando isso, não era possível esperar que houvesse crescimento da economia apenas a partir de investimentos físicos ou do aumento de volume da mão de obra, era preciso investir em um novo tipo de capital, o humano. A partir desse conceito, pode-se observar como o sujeito está sendo objetificado na ideologia neoliberal e qual seria o papel da escola na sua formação. O autor aponta que a versão ultraliberal simplifica o conceito de capital humano:

o capital humano é um bem privado que proporciona um retorno ao indivíduo que o detém. Essa concepção estritamente individualista é condizente com os pressupostos da teoria liberal ortodoxa: o indivíduo possui recursos próprios que ele tenta incrementar ao longo da vida para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais. Entende-se, portanto, que não existe nenhum altruísmo na aquisição desse capital humano. Tal concepção pressupõe que a “escolha da profissão” é unidimensional: a única coisa que interessa é a renda que a profissão escolhida proporcionará. Ela deixa de lado todas as representações do futuro ligadas às condições presentes, aos valores transmitidos e às oportunidades apresentadas, e esquece que a relação de um indivíduo com a vida ativa é uma relação que envolve tanto uma história pessoal e coletiva como as relações entre as etárias, classes sociais, os sexos e os grupos. Na concepção utilitarista da escolha profissional, tudo é comandado pelo esforço racional para adquirir uma renda suplementar, e o próprio esforço é determinado pela taxa de retorno esperada do investimento. (BECKER apud LAVAL, 2019, p. 60)

Outra característica do Novo Ensino Médio que é um desdobramento da flexibilidade almejada pela proposta, tanto pela possibilidade de escolha dos estudantes pelos conteúdos que cursarão quanto pelo conjunto de ofertas que comporá o currículo de determinada escola, é a possibilidade de o estudante poder escolher a escola que frequentará, aquela que mais lhe atenderia. Essa característica é também um eco da ideologia neoliberal a respeito da qual Laval comenta que

a criação de um mercado e de uma oferta desigual é que leva à escolha e encoraja os mais reticentes a adotar comportamentos estratégicos. E, evidentemente, os recursos que orientam e permitem a ‘escolha certa’ nesse mercado são muito desiguais. Sem uma vontade de melhoria coletiva, a escola é objeto de práticas de renúncia e descompromisso determinadas por interesses particulares, sobretudo os das frações relativamente mais favorecidas (LAVAL, 2019, p. 189)

Nesse sentido, o discurso oficial ao fazer referência a oferta e a demanda na educação desconsidera que além de os consumidores não serem nem livres nem iguais, a escolha não é exclusiva deles, uma vez que os estabelecimentos estariam em posição de fazer seleção dos candidatos e esses, por sua vez, teriam que se esforçar para serem escolhidos:

como o “produto” oferecido no mercado é heterogêneo e o bom “produto” é escasso, isto é, as vagas nos bons estabelecimentos escolares são caras, quem faz a seleção são as escolas. Os critérios de escolha são determinados pelos interesses próprios e egoístas dos diretores, dos professores e dos pais, que selecionam os melhores alunos, os mais estudiosos, os mais condizentes com a imagem de prestígio que a escola deseja ter. Deveríamos concluir, então, que o “mercado de ensino” é na realidade um dispositivo social oficioso de autoseleção que, por trás da argumentação falaciosa da racionalidade do interesse próprio, propicia a seleção social e étnica dos alunos em sociedades hierarquizadas que se caracterizam por ter uma escola de massa e valores que impedem uma segregação oficial escancarada (LAVAL, 2019, p. 209)

4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

4.1. Histórico da Educação do Campo

A Educação do Campo no Brasil tem seu início em um grande marco histórico com a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em 1998 e constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e envolvendo de modo muito participativo grande quantidade de educadores do campo. A partir dela, os participantes e entidades parceiras perceberam que o processo estava apenas começando e constituíram a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo de onde, com o tempo, surgiram várias iniciativas como coleção de livros favorecendo a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE) e o estímulo à realização de seminários estaduais e regionais sobre Educação Básica do Campo.

Esse movimento toma corpo a partir da percepção da população do campo de que a sociedade os enxergava como atrasados, não modernos e dependentes do urbano e que a tecnologia do campo não estava voltada para a agricultura familiar, basilar para aquela população. Em contrapartida e ecoando as reflexões da relatora Edla Soares (2001): “a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.” (SOARES, 2001, p. 33) e percebendo o campo como um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (SOARES, 2001), essa população busca desenvolver uma proposta pedagógica que contemple a sua diversidade em todas as suas dimensões, vinculada a esse propósito devendo ser específica do meio rural e voltada para o contexto do campo.

A partir dessas discussões que culminaram e que foram alimentadas pela Conferência Nacional, seguiram-se vários marcos legais importantes. O primeiro deles foi em 1998, o Governo Federal publicou a Portaria nº 10, criando o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). Constatou-se um número expressivo de analfabetismo nas áreas de assentamento, e, em 2002, o CNE publicou a Resolução CNE/CEB nº01, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reconhecendo o modo de vida social, o modo de utilização do espaço como fundamentais para a constituição da identidade campesina.

Em 2008, o CNE publicou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para desenvolvimento de políticas públicas para a educação básica do campo. Sendo responsabilidade dos entes federados estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, tendo como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

Em 2010, o Governo Federal publicou o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera, e que traz a importância da ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, sendo de responsabilidade da União, em regime de colaboração com o DF com os Estados e Municípios, de acordo com as diretrizes e metas do PNE e o disposto neste Decreto, que define também o que é uma escola do campo e sua população.

No ano de 2012, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por meio da Resolução SEE nº 2.031, de 26 de janeiro, instituiu um Grupo de Trabalho composto por representantes da sociedade civil, sendo eles camponeses e representantes governamentais, representantes das Instituições de Ensino Superior e diversos órgãos do governo do Estado, para discutir as políticas de Educação do Campo no estado de Minas Gerais, com o objetivo de subsidiar a formulação de propostas para a Educação do Campo para as escolas estaduais de Minas Gerais.

Na sequência, a Secretaria de Estado de Educação de MG publicou o Decreto Estadual SEE Nº 46.218, de 15 de abril de 2013, criando a Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais (CPEC), que tem como objetivo elaborar as diretrizes operacionais da Educação do Campo para as escolas estaduais e acompanhar a implementação das políticas públicas de Educação do Campo no estado.

No ano de 2015, a CPEC finalizou a elaboração das diretrizes, que foram publicadas pela Resolução SEE Nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que tem como finalidade estabelecer definições para o que se entende como populações camponesas e definições de uma escola do campo no estado de Minas Gerais, bem como apontar direcionamentos para a Educação do Campo no estado.

Outro movimento importante para a Educação do Campo no Brasil foi o protagonizado pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). De acordo com Begnami e Justino (2022), a Pedagogia da Alternância surgiu na França em meados de 1930, por iniciativa de um grupo de camponeses que buscava uma educação que atendesse às reais necessidades da vida no campo e criaram as *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural). Nesse momento histórico, a França se via diante de muitos desafios “marcados por uma degradação do campo no pós Primeira Guerra Mundial e com elevados índices de êxodo rural em decorrência da ampliação de atividades industriais nos grandes centros urbanos e a modernização tecnológica no campo” (BEGNAMI e JUSTINO, 2022, p. 43). Assim, diante de diversas mudanças na agricultura, os camponeses buscaram resistir a esse movimento capitalista que os excluía e desestruturava sua cultura e uma das formas para isso foi a criação da Escola do Campo, motivados pelo desejo de oferecer a seus filhos uma formação que não os retirassem e nem os distanciassem do campo e que fosse desenvolvida em harmonia com a realidade do modo de produção de vida no campo. A partir da decepção de um pai com a opção do filho de desistir dos estudos, argumentando que não via sentido naquela educação urbana que não colaborava com seu sonho de se tornar agricultor, ele buscou se organizar junto de sua comunidade e o padre local uma forma para que seus filhos estudassem, mas não se distanciasse do campo. Organizaram um sistema de funcionamento escolar com um ritmo próprio cadenciado em três semanas junto da família, nos afazeres do trabalho campo e na comunidade, alternado por uma semana na escola, em regime e de internato, porém não apenas uma ritmização dos tempos na escola e no meio rural, mas “uma pedagogização das relações desses espaços e tempos ao articular o currículo escolar com o mundo da produção e reprodução da vida, integrando saberes práticos do trabalho no campo aos estudos teóricos no centro educativo” (BEGNAMI e JUSTINO, 2022, p. 45).

Begnami (2019) aponta que a nomenclatura Pedagogia da Alternância surge pós-Segunda Guerra Mundial, em 1946, e foi também nesse período que surgiu um

processo de elaboração de um dispositivo pedagógico embrionário, com os instrumentos e atividades que vão potencializar a formação teórica e prática nos espaços e tempos distintos escola-família-comunidade. Além disso,

“André Duffaure, foi um dos pioneiros na organização e sistematização das práticas pedagógicas de Alternância, criando o que ele chamou de instrumentos pedagógicos. Outra iniciativa para garantir os princípios e a unidade de um movimento em expansão foi a criação da União Nacional e o Centro Pedagógico, a primeira para da unidade política ao movimento e a segunda para qualificar seus quadros” (BEGNAMI, 2019, p.113)

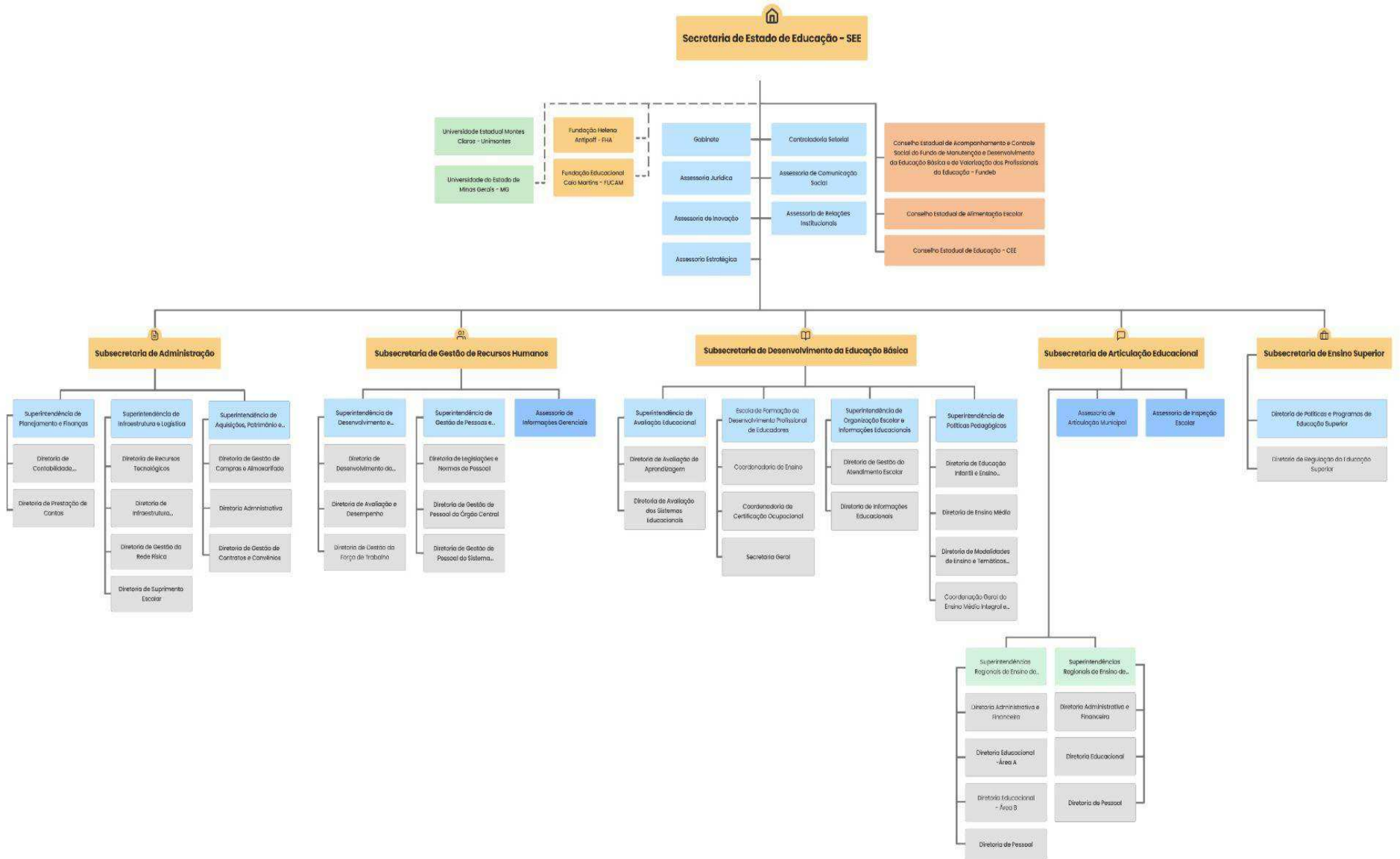
Em 1969 acontece no Brasil a criação de três Escolas Famílias Rurais pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e seu objetivo era também formar crianças e jovens camponeses utilizando a Pedagogia da Alternância e praticando uma pedagogia pertinente à realidade daqueles estudantes, relacionando aos conhecimentos escolares às práticas culturais e profissionais daquelas comunidades tradicionais. Depois disso, surgiram ao longo dos anos e nas diversas regiões do Brasil diversas experiências de Escolas Família Agrícola (EFA), com diversas nomenclaturas diferenciadas. Begnami e Justino (2022) destacam que “além de fórum de representação política, o termo CEFFA expressa de forma genérica as unidades educativas locais.” (BENAMI e JUSTINO, 2022, p. 49) Ou seja, uma EFA, ou uma Casa Familiar Rural (CFR) ou uma Escola Comunitária Rural (ECOR) compreendem um CEFFA. Além disso, uma das estratégias que o movimento CEFFA adotou para garantir sua unidade política e pedagógica foi a criação dos Quatros Pilares: Formação Humana (libertadora e emancipatória) e Produção Sustentável da Vida (Agroecologia), como finalidades, e a Pedagogia da Alternância (educação contextualizada) e Associação (famílias, comunidades camponesas, movimentos sociais e sindicais), como meios.

Begnami e Justino (2022) entendem que a Pedagogia da Alternância, enquanto um dos pilares dos CEFFA, representa uma estratégia paradigmática e uma práxis pedagógica orgânica ao contexto em que é aplicada e aos seus sujeitos. A formação humana, integral, emancipatória e transformadora como finalidades educativas colocam essa prática numa perspectiva de educação popular, crítica e inclusiva da classe trabalhadora camponesa.

Enfim, o CEFFA se define como uma associação baseada nas famílias camponesas e nos movimentos sociais, sindicais e profissionais, cooperativas. Trata-se de uma organização popular de autogestão que adota a Pedagogia da Alternância Como uma nova estratégias de organização dos tempos e espaços escolares entre escola-família-comunidade, articulando trabalho e educação, teoria e prática comas finalidades de uma formação humana, integral, emancipatória e fortalecimento de um projeto de campo e sociedade na perspectiva da Agricultura Familiar e Camponesa. Nota-se que os Quatro Pilares são fundamentos centrais constitutivos do movimento CEFFA. (BEGNAMI e JUSTINO, 2022, p. 53)

4.2. A Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola

A fim de dar melhor visibilidade e compreender as possibilidades e limitações de atuação da CEEICQ e da SEE, faz-se importante analisar a estrutura interna dessa secretaria, que se organiza a partir de leis que tratam sobre sua estrutura orgânica. Atualmente, essa estrutura está regulamentada pela Lei nº 23.304/2019, que estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências, a partir da qual pode-se encontrar o seguinte organograma no site da SEE:



De acordo com essa lei, temos que:

Art. 32 - Compõem a estrutura básica da SEE, além do previsto nos incisos I a V do § 1º do art. 18:

I - Assessoria de Relações Institucionais;

II - Assessoria de Inovação;

III - Subsecretaria de Administração, à qual se subordinam:

a) Superintendência de Planejamento e Finanças, com duas diretorias a ela subordinadas;

b) Superintendência de Aquisições, Patrimônio e Alimentação Escolar, com três diretorias a ela subordinadas;

c) Superintendência de Infraestrutura e Logística, com quatro diretorias a ela subordinadas;

IV - Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, à qual se subordinam:

a) Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação, com três diretorias a ela subordinadas;

b) Superintendência de Gestão de Pessoas e Normas, com três diretorias a ela subordinadas;

c) Assessoria de Informações Gerenciais;

V - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, à qual se subordinam:

a) Superintendência de Avaliação Educacional, com duas diretorias a ela subordinadas;

b) Superintendência de Organização Escolar e Informações Educacionais, com duas diretorias a ela subordinadas;

c) Superintendência de Políticas Pedagógicas, com três diretorias a ela subordinadas;

d) Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores, com duas coordenadorias e uma Secretaria-Geral a ela subordinadas;

VI - Subsecretaria de Articulação Educacional, à qual se subordinam:

a) Assessoria de Inspeção Escolar;

b) Assessoria de Articulação Municipal;

c) quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino, cada uma com três diretorias a ela subordinadas, no caso de porte 2, e quatro diretorias, no caso de porte 1; (MINAS GERAIS, 2019, grifo meu)

Buscando especificar os artigos da lei estadual que organiza a SEE, o Decreto nº 47.758 de 2019 traz as diretorias vinculadas à Superintendência de Políticas Públicas, que são:

X – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica:

a) Superintendência de Avaliação Educacional:

1 – Diretoria de Avaliação da Aprendizagem;

2 – Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais;

b) Superintendência de Organização Escolar e Informações Educacionais:

1 – Diretoria de Gestão do Atendimento Escolar;

2 – Diretoria de Informações Educacionais;

c) Superintendência de Políticas Pedagógicas:

1 – Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental;

2 – Diretoria de Ensino Médio;

3 – Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais;

(MINAS GERAIS, 2019, grifo meu)

Interessante perceber que as coordenações sequer são citadas nessas legislações, tendo o detalhamento da hierarquia se limitando apenas às diretorias que a compõem. Essa informação é relevante para se compreender a fragilidade da existência da CEEICQ, uma vez que não estando garantida nas legislações, fica exposta à vontade da organização interna, ou seja, caso o novo gestor (governador, secretário, subsecretário ou superintendente) entenda necessário reorganizar os setores, ele não teria impedimento legal para tal. Embora ainda conste no Plano Plurianual de Ação Governamental 2023 (PPAG), bem como na Lei Orçamentária Anual, ações voltadas para o atendimento da Educação do Campo, não há garantias legais de que a organização e consequente iniciativa permaneça através da CEEICQ. Entende-se essa coordenação importante para estar à frente dos planejamentos voltados para essas ações do PPAG, pois historicamente realiza a ponte entre as ações da SEE, os movimentos sociais e as comunidades do campo, e caso sejam realizados através de outra organização poderia prejudicar a força da institucionalização da Educação do Campo no estado.

Outro aspecto interessante para se observar nessas legislações é que essa é a primeira vez que surge como atribuição da SEE a competência de organização das ações educacionais para garantia de conteúdos curriculares e metodologias pertinentes às reais necessidades dos estudantes do campo, indígenas e quilombolas:

XVI - à organização da ação educacional para a garantia de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes do campo, indígenas e quilombolas, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, entre os quais os sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia. (MINAS GERAIS, 2019, art. 31)

A fim de melhor compreender o histórico dessa coordenação, entende-se interessante observar as legislações que antecederam a vigente. A citada lei de 2019

revogou alguns artigos da Lei nº 21.972 de 2016, mas o que tangia a organização da Secretaria de Estado de Educação ficou inalterado, permanecendo vigente até então a Lei Delegada nº 180 de 2011. Segundo essa última, a estrutura da SEE se organizava da seguinte forma:

VIII - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica:

- a) Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental;
- b) Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio;
- c) Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional;
- d) **Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino;** e
- e) Superintendência de Organização e Atendimento Educacional;

(MINAS GERAIS, 2011, grifo meu)

Nessa organização podemos perceber a diferença da atual: a hierarquia que tratava das modalidades e temáticas especiais de ensino era uma superintendência, o que traria para esse setor mais autonomia e influência interna para tratar desses assuntos. O Decreto nº 45.849 de 2011 que especifica essa lei, traz duas diretorias subordinadas:

d) Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino:

- 1. Diretoria de Educação Especial; e
- 2. Diretoria de Temáticas Especiais;

(MINAS GERAIS, 2011)

Novamente, as coordenações não são mencionadas na legislação da estrutura orgânica, revelando o histórico frágil de um setor para tratar especificamente da Educação do Campo na rede estadual. Ademais, é interessante apontar que nenhuma dessas legislações indica como atribuição da SEE resguardar o direito à educação pertinente à cultura das populações camponesas, quilombolas ou indígenas.

Dando mais um salto no passado para entender o histórico da institucionalização desse tema na SEE, tem-se a Lei Delegada nº 122 de 2007, que não altera a organização da secretaria exposta na Lei Delegada nº 59 de 2003. Essa última apresenta:

VII – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação:

- a) Centro de Referência do Professor;

- b) Superintendência de Estudo, Pesquisa e Avaliação;
 - c) Superintendência de Organização Educacional;
 - d) Superintendência de Educação;**
 - e) Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para Educação;
- (Inciso renumerado pelo art. 10 da Lei nº 15.459, de 12/1/2005.)
(MINAS GERAIS, 2003, grifo meu)

E no Decreto nº 43.238 de 2003, que especifica a citada lei, tem-se:

- d) Superintendência de Educação - SED:
 1. Diretoria de Desenvolvimento da Educação Infantil e ensino Fundamental - DEIF;
 2. Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional - DEMP;
 3. Diretoria da Educação Especial - DESP;
 4. Diretoria da Educação de Jovens e Adultos - DEJA;
- (MINAS GERAIS, 2003, grifo meu)

Novamente, não é citado um setor específico para tratar sobre as modalidades de educação voltadas para as populações do campo, indígenas e quilombolas, e também não é mencionada uma atribuição para seu desenvolvimento pela SEE.

Nesse ponto, é interessante perceber a força dos movimentos populares que lutaram pelo espaço da Educação do Campo no estado. Lembrando que a resolução da SEE que constitui a Comissão Permanente da Educação do Campo foi publicada em 2011 e a consequente publicação da diretriz da Educação do Campo foi realizada em 2015, é perceptível a influência e a conquista do movimento social. Apesar disso, é também importante perceber que ainda há espaços a serem ocupados na política pública para garantir a existência e a permanência da discussão da Educação do Campo no estado.

4.3. Percurso da institucionalização da política da Educação do Campo

A fim de tentar identificar o percurso da institucionalização da Educação do Campo, buscou-se registros e documentos nos arquivos da CEEICQ. Não foi possível localizar muitos registros, além das publicações de resoluções e legislações já

mencionadas nesta dissertação. Foram encontradas apenas duas memórias e pautas de reunião da CPEC, uma de março de 2018 e outra de novembro de 2017. Apesar do pouco material, elas podem apresentar um aspecto interessante dessa comissão e do caminhar da política pública no estado. A primeira pauta de 2017 se propunha de tratar sobre:

- Repensar o papel e atuação da CPEC (discussão iniciada na reunião anterior);
- Educação Profissional;
- Criação de escolas em área de assentamento;
- Edital de designação;
- Edital de concurso;
- Proposta de plano de ação: EFA e FETAEMG (escolas em área de assentamento);
- Alimentação escolar;
- Contrato UFMG;
- Diploma das licenciaturas em Educação do Campo;
- Rede Mineira.

Essa pauta realiza alguns apontamentos interessantes. Primeiro, o de que alguns desses temas até hoje estão em discussão pela CPEC e pelo movimento da Educação do Campo, tais como o concurso específico para as Escolas do Campo e Educação Profissional. O concurso é uma demanda atualmente complicada para a organização sistêmica atual da SEE, uma vez que ela não consegue prever a movimentação entre escolas desses profissionais e é compreendido um impedimento jurídico quanto ao cerceamento de direito constitucional de outros profissionais concursados escolherem trabalhar nessas escolas. Já sobre a Educação Profissional, não conseguiu-se o alinhamento com o setor responsável para realizar ofertas específicas para as escolas da modalidade, além de o estado de Minas Gerais depender dos programas de cursos técnicos e profissionalizantes do Governo Federal. Atualmente, o estado foca suas ofertas de cursos técnicos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e parcerias com instituições como o Instituto Unibanco e Iungo.

Outro ponto interessante é que é possível vislumbrar atualmente a conquista de alguns direitos para os estudantes do campo que foram fruto de conversas realizadas

durante a CPEC, tais como as contratações de profissionais específicos para as Escolas do Campo localizadas em área de assentamento. Atualmente, a SEE publica anualmente resolução para contratação de profissionais e há artigos que dão prioridade para a contratação de profissionais que comprovem o pertencimento àquela comunidade. Isso favorece o trabalho pedagógico pertinente à realidade do estudante e à perspectiva da Educação do Campo, além de colaborar para o desenvolvimento do território.

Os demais pontos da pauta ficam nebulosos, uma vez que a memória da reunião não trata sobre se foram ou como foram elaborados ou conversados. Porém, outro aspecto interessante de se observar é o baixo número de quórum nessas reuniões: apesar de a comissão contar com a representação de cerca de 25 instituições (universidades federais e organizações populares) e órgãos governamentais (SEE, SEDESE, SEDA, etc), apenas 5 instituições foram representadas nessa reunião (UFV, UFVJM, UFMG, SEDA e SEE). Além de ter sido um assunto comentado, de acordo com o registro da memória de reunião, essa é uma realidade que acontece ainda hoje.

O outro registro encontrado, de reunião da CPEC de março de 2018, contava com a seguinte pauta:

- Retomar o grupo de trabalho de elaboração de Edital do Concurso;
- Diploma das Licenciaturas em Educação do Campo;
- Sim, eu Posso!;
- Mulheres do Campo;
- Educação Jovens e Adultos;
- Educação Profissional.

Pode-se perceber pela pauta de um ano depois que a maior parte dos temas continuaram os mesmos. A questão do concurso, educação profissional, licenciatura em Educação do Campo continuaram, enquanto que Sim, eu Posso!, Educação de Jovens e Adultos e Mulheres do Campo foram novos assuntos. O Sim, eu Posso! foi um programa de alfabetização de jovens e adultos em parceria entre a Fundação Helena Antipoff e o MST com o objetivo de erradicar a analfabetismo e foi ofertado em Escolas do Campo atendendo, de acordo com a memória de reunião, 1600 estudantes com 106 educadores. Atualmente, essa parceria não está mais sendo

acompanhada pela CPEC ou pela SEE, mas não foi possível precisar o motivo. Já o Mulheres no Campo foi a impressão de obras literárias contando a história dessas mulheres e que foi distribuído para as escolas, mas ainda sobraram muitos exemplares que ficaram nos arquivos da SEE e que não puderam ainda ser distribuídos por que estão com a logomarca da gestão anterior e a gestão atual não o permitiu. A tratativa sobre a Educação de Jovens e Adultos é também um ponto interessante para se comentar, pois, de maneira análoga à tratativa com o setor de educação profissional, não parecia acontecer uma proximidade da coordenação com os demais setores ou talvez a gestão contemporânea permitia maior autonomia para aquela equipe, o que os permitiam realizar planejamentos de gastos que extrapolariam a proposta inicial da coordenação. A gestão atual de diretoria, superintendência e subsecretaria às quais a coordenação está subordinada permite muito pouco movimento e liberdade de planejamento, uma vez que enrijeceu a sua estrutura e deu pouca autonomia para cada setor. Os alinhamentos que acontecem com as demais áreas são fruto da busca por expandir as brechas deixadas nesse enrijecimento.

Outro ponto interessante dessa reunião de 2018 é o repetido esvaziamento da reunião, contando com a representação de apenas 5 instituições (UNCME, FETAEMG, UFVJM, SEDA e SEE). Apesar de ser necessário comentar que com o baixo número de registros localizados não é possível realizar uma análise concreta do quórum de participação ao longo do tempo.

Dessa análise, resta o apontamento de diversos desafios para essa comissão. A iniciar pela garantia de participação nas reuniões e apresentação de demandas junto à SEE e à coordenação, além do reconhecimento de seu papel e da estrutura interna da SEE para buscar garantir o atendimento às demandas.

4.4. Possibilidade legal da alternância para a educação básica da rede estadual

A alternância como organização pedagógica da escola é uma possibilidade prevista já na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por

forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Ela é prevista também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução CNE/CEB nº 3 de 2018:

§ 1º O ensino médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

IV - promover a organização dos tempos escolares a fim de atender ao interesse do estudante em seu processo de aprendizagem, seja essa organização no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização.

A Resolução SEE nº 2820 de 2015 também prevê a utilização da Pedagogia da Alternância na Educação Básica:

Art. 11 Caberá à Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os entes federados – União e os municípios mineiros -, nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, sempre que o cumprimento do direito à educação assim o exigir, o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo, em seus respectivos sistemas de ensino:

[...]

II- oferta de educação básica, em suas diversas modalidades e considerando, quando necessário, os princípios da pedagogia da alternância nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

A partir disso, a SEE tem atualmente uma discussão para elaboração de organização em alternância para a educação básica das Escolas do Campo de sua rede. Conhecendo a situação, a demanda e a luta dos movimentos do campo por uma educação pertinente à sua realidade, bem como os pilares da Pedagogia da Alternância, é importante observar os fundamentos da proposta do estado para buscar garantir essa organização com qualidade para as escolas do campo da rede estadual de Minas Gerais que atende cerca de 130 mil estudantes do campo (CENSO, 2019).

4.5. A Alternância para as Escolas do Campo da rede estadual

A Pedagogia da Alternância é um sistema educativo que reúne diferentes valores e experiências formativas e atribui grande importância aos saberes, à cultura e à realidade socioprofissional dos estudantes camponeses no processo de formação. Para isso, a organização escolar deve articular diferentes atividades pedagógicas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no meio rural, agregando os conhecimentos acumulados pelos estudantes nas suas experiências concretas do cotidiano. Por estar inserida na Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância possui uma proposta teórico-metodológica própria que inclui escola, família e comunidade nos processos formativos. Dessa forma ela vê o campo como espaço de vida, de saberes, de cultura, de lutas e de identidade próprias, e a escola deve se organizar para integrar a vida social do contexto camponês, pois os camponeses têm direito a uma escola que seja no e do campo.

Assim, a alternância integra o meio educativo (escola) e o meio socioprofissional (família/propriedade) com seus instrumentos pedagógicos, congregando dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo: Tempo Escola (período de aulas no Centro de Formação/escola articulado entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e Tempo Comunidade (período de vivência na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo, etc.), além de estarem integrados com os instrumentos pedagógicos próprios.

Diante desses dois movimentos, questiona-se: quais os aspectos da Pedagogia da Alternância serão pertinentes e congruentes nas escolas da rede estadual de Minas Gerais? O que seria necessário mudar, culturalmente e/ou no sistema da SEE, para que seja possível abordar essa organização pedagógica? Quais mediadores pedagógicos da Pedagogia da Alternância são possíveis de serem utilizados nas escolas da rede estadual e quais podem ser suprimidos ou readequados?

5. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ALTERNÂNCIA ENQUANTO CONTRAPROPOSTA À IDEOLOGIA DOMINANTE

Para se entender a posição da Educação do Campo e de uma formação por alternância em relação ao neoliberalismo na educação, é interessante retomar Paulo Freire (1996) ao nos lembrar de que o ato de ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e que tanto professor quanto estudante não são apenas produtos ou objetos da história e do mundo, mas também sujeitos deles:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 40)

Com isso, entende-se necessário perceber, a partir da história de luta da Educação do Campo, que a prática pedagógica da Alternância se converte em uma experiência concreta dos proletarizados na terra e como tal se realiza também no âmbito da esfera da disputa política.

João Begnami (2019), ao estudar os princípios da Pedagogia da Alternância dos CEFFA, traz a discussão levantada por Puig-Calvó e Gimonet (2013, p. 37 apud BEGNAMI, 2019) ao apontar que esses autores elencam alguns pilares como essenciais para a identidade política e filosófica desse movimento educativo no mundo, porém eles também apontam que tais pilares são muito genéricos e precisam ganhar ressignificações de acordo com a realidade onde estão sendo aplicados. Assim, Begnami (2019) elenca os quatro pilares que fundamentam a filosofia dos CEEFA no Brasil: Formação Humana (libertadora e emancipatória) e Produção Sustentável da Vida (Agroecologia), como finalidades, e a Pedagogia da Alternância (educação contextualizada) e Associação (famílias, comunidades camponesas, movimentos sociais e sindicais), como meios.



(BEGNAMI, 2019, p. 119)

A partir desses pilares podemos perceber que a Alternância busca unificar as dimensões da formação escolar e da realidade, integrando os saberes pré-existentes a novos saberes e sendo pertinente ao sujeito estudante (GIMONET, 2007). Além disso, de acordo com Marizete Silva (2021):

Enquanto relação educativa entre família, escola e comunidade a característica fundamental da Pedagogia da Alternância está na análise crítica de uma situação concreta que se localiza nas práticas, construções coletivas e dinâmicas sociais, colaborando com a organização da vida dos sujeitos camponeses. Portanto, como forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem ela é inaplicável se estiver isolada do conhecimento histórico e cultural, das formações sociais com as quais se relaciona cotidianamente. (SILVA, 2021, p.134)

Ainda de acordo com a autora, a finalidade da Pedagogia da Alternância está pautada em um eixo que ela considera fundamental: a transformação da realidade. Esse eixo, que retoma as reflexões de Paulo Freire para a educação, traz para a proposta uma conotação política e ideológica da prática pedagógica, a partir do fato de que

Os princípios de integração entre teoria e prática, a valorização da experiência como ponto de partida para ensino e aprendizagem, a

necessidade de problematizar o contexto social e a concepção de homem como agente histórico de transformação de realidade social são aspectos compartilhados tanto pela Pedagogia da Alternância quanto pela pedagogia de Freire. (SILVA, 2021, p. 137)

Por essa aproximação, ainda de acordo com Marizete Silva, a Pedagogia da Alternância, parte do movimento educacional nacional da Educação do Campo, exerce um papel fortemente político afirmando o direito da população de ser educada no ambiente em que vive e sendo pertinente à sua realidade, pensada a partir desse local (p. 137).

Ademais, Roseli Caldart, em um artigo em que ela discorre sobre a Pedagogia do Movimento e sobre as finalidades sociais da educação, esclarece que o princípio educativo do trabalho faz parte do projeto histórico da classe trabalhadora e do arcabouço de análise que o sustenta. Assim, seu objetivo é o que se tem nomeado de “educação emancipatória” ou “educação libertadora”:

... na forma de sociedade em que vivemos a emancipação se realiza fundamentalmente como desalienação. Libertar-se da alienação que funda o modo de produção capitalista, e que se estende da forma histórica de trabalho que a institui para o conjunto das dimensões da vida humana, é ao mesmo tempo objetivo e condição revolucionária (CALDART, 2021, p. 2)

Nesse sentido, educar a partir dessa perspectiva é ajudar a produzir um movimento consciente de combate à alienação em todas as suas formas, principalmente no interior da ordem social que tem a “alienação humana como pilar de sustentação da sua lógica de exploração e de dominação de classe” (CALDART, 2021, p. 2), construindo sujeitos coletivos capazes de construir alternativas às maneiras de relações sociais de produção e alimentando um processo de autoemancipação coletiva.

Ainda nesse sentido, Silva (2021) nos lembra que “a categoria emancipação é primordial no que tange a construção e o sentido da Educação do Campo. Ela precisa ser entendida como possibilidade de libertação do ser humano do cativo do sistema educacional relacionado à lógica do capital” (p. 153) e que a Educação do Campo pode ajudar a construir uma proposta educativa que seja pertinente e referenciada na luta e na vida das populações camponesas, distanciando-se das relações sociais e institucionais regidas pelas determinações neoliberais (p. 153).

Ainda de acordo com a autora, nada na história é completamente controlável, pois o movimento da obra humana é contraditório e nunca de todo previsível. “Sempre restam espaços de resistência que o ‘solavanco brusco da experiência’ pode converter em lutas mais amplas” (SILVA, 2021, p. 2). Foi nessa perspectiva que a CEEICQ ao se encontrar na discussão das mudanças para o Novo Ensino Médio buscou possibilitar o alargamento das brechas com uma intencionalidade educativa que desvele o motor da alienação e indique novos caminhos para as Escolas do Campo e propôs a discussão e elaboração de uma formação por alternância para a rede estadual.

5.1. A origem da proposta de Formação em Alternância para a rede estadual

A proposta de formação em alternância para os estudantes das Escolas do Campo da rede estadual de Minas Gerais é uma iniciativa da Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola dentro da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A discussão para a elaboração dessa proposta se iniciou no final de 2019 quando essa coordenação foi convidada a participar do grupo de trabalho formado por membros da Coordenação das Ações de Aprendizagem - Ensino Médio (CAA) (também dentro da SEEMG) e redatores contratados via Ministério da Educação (MEC) para discutirem e elaborarem proposta a partir das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) advindas da Lei nº 13.415 de 2017 e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio advindas da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, mudanças que ficaram conhecidas como Novo Ensino Médio.

Com essa participação, a CEEICQ pode levar para a discussão do Novo Ensino Médio os possíveis impactos dessas mudanças para a educação das populações tradicionais. Com o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos, bem como os entraves administrativos que isso pode causar, surgiram vários questionamentos: Quais princípios orientam essa proposta da SEE? Como essas mudanças serão recebidas pelas populações tradicionais? Quais aspectos de sua cultura serão abordados e respeitados? A extensão de carga horária trará dificuldades aos estudantes que trabalham com a família nas

atividades do campo? Como serão confrontados os princípios da alternância e os princípios do Novo Ensino Médio? Foi organizado um subgrupo desse grupo de trabalho para realizar essas discussões que contou com a participação de membros da CEEICQ, outros setores da SEEMG e convidados externos da UFMG. Começou a surgir ali e a ser discutida a formação em alternância como sugestão para dirimir os impactos negativos que essas mudanças poderiam trazer para as escolas do campo.

Para que a proposta pedagógica de formação em alternância fosse aplicada na rede estadual, era necessário pensar em diversos aspectos administrativos que envolvem, como contratação de professores, transporte escolar, validação do tempo que o estudante estaria fora da escola, e outros. Essas questões foram foco de trabalho da CEEICQ em 2020 e 2021, conversando com os setores responsáveis e elaborando orientações pedagógicas sobre como poderia se concretizar a alternância na rede estadual. Em 2021, a partir da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) que conta com a participação de diversas instituições relacionadas à discussão da Educação do Campo em Minas Gerais, foi organizado grupo de trabalho com o objetivo de discutir essa proposta pedagógica e foi elaborado documento interno que ainda não foi publicado pela SEE, mas que serviu de base para a publicação da Matriz Curricular de formação por alternância pela Resolução SEE 4.657 de 10 de novembro de 2021 e para organização de um projeto piloto.

Esse documento interno se propôs a apresentar os seguintes aspectos para discussão e elaboração pela escola:

- Arquitetura Curricular;
- Descrição dos instrumentos pedagógicos de acordo com sua classificação;
- Implantação e implementação da Alternância na escola;
- Gestão escolar e administrativa na alternância;
- Planejamento do trabalho docente - acompanhamento e monitoramento do gestor;
- O projeto político pedagógico (PPP);
- Organização curricular da proposta pedagógica;
- O plano de formação para gestão da alternância;
- Os temas geradores;
- Planejamento do trabalho docente - acompanhamento e atividades do professor para o estudante;

- Acompanhamento e avaliação do estudante;
- Instrumentos de mediação para acompanhamento e avaliação.

Importante apontar que o documento não buscava se limitar a si mesmo, principalmente no que tangencia os instrumentos pedagógicos, mas era necessário para levar às hierarquias superiores e possibilitar a elaboração das matrizes curriculares que dariam início a todas as mudanças necessárias nos demais sistemas e ao projeto piloto.

Para o projeto piloto, a CEEICQ selecionou escolas do campo e quilombola com realidades distintas e conversou com os diretores e demais funcionários, além de contar com a colaboração da Fundação Caio Martins⁶ (FUCAM). Foram selecionadas as EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, escola do campo localizada em área de assentamento em Goianá, município localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, EE Santa Tereza, escola do campo na zona rural do município de Esmeraldas, região metropolitana de Belo Horizonte e acompanhada pela FUCAM, e a EE de Brejo São Caetano do Japuré, escola quilombola em Manga, município localizado na mesorregião Norte de Minas e situado no semiárido mineiro, no alto médio vale do Rio São Francisco. Com essas diferentes realidades, espera-se poder coletar informações variadas para compor possíveis mudanças na proposta e nos sistemas educacionais para organizar a expansão da formação em alternância em 2023.

⁶ De acordo com a sua página institucional, “a Fundação Educacional Caio Martins (Fucam) é uma instituição brasileira pública presente no território do Estado de Minas Gerais, vinculada à Secretaria de Estado de Educação, do Governo de Minas Gerais. Criada em 1948 pelo Coronel Manoel José de Almeida, da Polícia Militar, a Fundação oferece educação básica e formação voltada às práticas no campo para crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade social, ou seja, indivíduos à margem da sociedade por fatores socioeconômicos.

A Fucam insere-se na diretriz do Governo do Estado de Minas Gerais com ações contínuas no combate à pobreza rural, estando ela presente nos territórios de desenvolvimento Metropolitano (Esmeraldas e Belo Horizonte), Diamantina (Central) Norte (Juvenília, Januária, São Francisco e Buritizeiro) e Noroeste de Minas Gerais (Riachinho), por meio de sete Centros Educacionais e oito escolas. A sede administrativa da Fundação está localizada em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais.”



Mapa elaborado pelo autor, apresentando a localização dos municípios.

Durante a aplicação do projeto piloto será necessário pensar muitas organizações administrativas e dos sistemas de informação educacionais da SEE. Essa construção dialogada é um pressuposto da proposta da CEEICQ, porém até o momento já está alinhado com os setores responsáveis a existência de um espaço reservado no Diário Escolar Digital (DED) para os registros pelo professor das atividades que os estudantes farão durante o Tempo Comunidade similar ao que aconteceu durante o período de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para o momento de isolamento social devido à pandemia de COVID-19 em 2020. Além disso, a organização das atribuições dos professores que trabalharão com a Alternância foi regularizado através de uma orientação a ser publicada pela SEE. Nessa orientação consta que a distribuição de cargo será feita de acordo com a carga horária semanal prevista na Matriz Curricular da Alternância e para o período que o professor não estiver presencialmente com o estudante constam atividades que deverão ser cumpridas, como participação em cursos de formação sobre Alternância e Educação do Campo e articulação com outros professores da área de conhecimento. Também foi publicada orientação para o Coordenador Geral ou de Área de Conhecimento para o Novo Ensino Médio, o qual, nas escolas que ofertarão a Alternância, terá atribuições

específicas para acompanhar e articular o trabalho interdisciplinar e com as ferramentas pedagógicas pertinentes.

5.2. Aproximando-se do projeto piloto: como foi o seu processo de implantação

Como mencionado anteriormente, foram selecionadas duas Escolas do Campo e uma Quilombola para participar do projeto piloto em Pedagogia da Alternância no estado. Durante esse processo de escolha, tiveram várias reflexões e diálogos entre a equipe da CEEICQ, uma vez que havia uma lista grande de escolas que poderiam compor o projeto.

Assim, primeiramente, pensou-se em uma variedade de realidades, por isso a partir da lista de Escolas do Campo da rede estadual buscou-se subdivisões, como escolas localizadas em áreas de assentamento e que atendiam às comunidades quilombola. Nesse momento, optou-se pela não inclusão de escolas indígenas, uma vez que devido às suas singularidades, como a contratação de professores específicos da comunidade e matrizes que já são específicas para cada etnia, entendeu-se que poderia se tornar complicado lidar com mais variáveis, além da fragilidade social e política de algumas comunidades indígenas. Assim, depois de diálogos com diretores de possíveis escolas, chegou-se nas três escolas mencionadas: EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, EE Santa Tereza e a EE de Brejo São Caetano do Japuré.

A EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos é uma Escola do Campo localizada em área de assentamento e, portanto, conta com a participação mais efetiva da comunidade escolar na educação de seus jovens. Além disso, essa comunidade participa do movimento pela Educação do Campo, colaborando para sua discussão e implementação na sociedade. Nessa escola também já houve uma experiência de organização por alternância há alguns anos com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não há muitos registros na SEE sobre essa experiência, então não foi possível analisá-la a fundo, mas em conversas com os profissionais da escola e com membros mais antigos da coordenação foi possível saber sobre essa história.

A EE Santa Tereza foi cogitada devido à sua particularidade de contar com o apoio da FUCAM para seu acompanhamento e, por conseguinte, com o acesso a uma fazenda com um espaço formidável para diversas atividades educacionais voltadas para a agropecuária e agricultura familiar. Em conversa com o diretor e comunidade, eles apresentaram o interesse de participar do projeto e contaram o seu histórico de já terem ofertado cursos com formação em alternância: o espaço da fazenda conta com prédios que eram utilizados como dormitórios para estudantes que ficavam em regime de internato.

A EE de Brejo São Caetano do Japuré é uma escola quilombola e a comunidade e diretora se mostraram muito empenhadas em trazer toda melhoria possível para sua comunidade e viram nesse projeto piloto uma oportunidade para se aprofundarem nas questões culturais locais e em sua própria história enquanto comunidade quilombola. Além disso, em uma das reuniões para conversar sobre a alternância, enquanto falávamos sobre os Pilares da Alternância e o desenvolvimento do território, a diretora apresentou um grande problema que era enfrentado pela comunidade: a água que chegavam em suas casas não era potável e mostrou um copo de água lamacenta que havia acabado de tirar torneira. Com isso, mostramos a possibilidade de se levar os estudantes da comunidade a estudarem o problema e proporem uma solução, enquanto projetos de pesquisa.

Durante o acompanhamento do projeto foi possível obter várias impressões registradas pela coordenação em relatórios trimestrais. A mais saliente delas foi a percepção de que as escolas não se identificavam enquanto Escola do Campo. A escola que mais apresentou esse sentimento ao longo do acompanhamento foi a EE Santa Tereza. Durante as conversas com o coordenador e diretor, ficavam evidentes suas reclamações relativas ao projeto se voltar para atividades agrícolas e verbalizaram com concretude que as comunidades ali atendidas não eram do campo. A contradição percebida pela coordenação partia da percepção do local, uma vez que tanto nos registros do IBGE quanto em visita in loco, o espaço era evidentemente uma zona rural e o espaço da escola se localizava dentro de uma fazenda e, ainda mais, estava diretamente ligada a uma instituição que está historicamente voltada para a Educação do Campo, a FUCAM. Essa contradição fez a coordenação refletir sobre essa dificuldade de reconhecimento enquanto Escola do Campo e o que poderia causar aquilo. Apesar disso, a coordenação buscou orientar as atividades sob a perspectiva da

Educação do Campo, e a escola elaborou as seguintes propostas: a construção de uma horta escolar e de um minhocário. Não foi possível identificar durante o acompanhamento se esses espaços foram realmente utilizados para fins pedagógicos, uma vez que a proposta surgiu ao final do ano, depois de muitas tentativas de diálogos com os profissionais da escola. Além disso, os estudantes tiveram muita dificuldade em se adaptar ao tempo longe da escola e, de acordo com relatos dos professores, se mostraram apáticos com as atividades propostas para o Tempo Comunidade. É necessário se aprofundar na análise desse sentimento dos estudantes, mas pode-se salientar a necessidade de formação dos professores para compreenderem a proposta da alternância e para compreenderem também como motivar aqueles estudantes à pesquisa.

Com uma realidade um pouco diferente, a EE de Brejo São Caetano do Japuré tinha uma percepção mais clara de seu reconhecimento enquanto comunidade do campo e quilombola. Entre as atividades propostas para pesquisa dos estudantes durante o Tempo Comunidade, a escola elaborou um trabalho com uma planta local que era processada e vendida como diversos produtos locais, além de uma pesquisa da realidade buscando melhor conhecer sua história e cultura. Porém, tiveram muita dificuldade em sistematizar suas ações e sentiram que seus estudantes não estavam se adaptando bem ao tempo fora da escola, uma vez que devido a fragilidade econômica da comunidade, a escola funciona como o refúgio de muitos dos jovens, sendo onde têm alimentação e acesso a atividades sociais e culturais.

Já a EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, talvez devido a seu histórico com a formação em alternância na EJA ou a proximidade da comunidade com a luta do movimento pela Educação do Campo ou, ainda, ao forte reconhecimento dessa escola e da comunidade enquanto do campo, foi a escola que apresentou experiências mais exitosas em relação ao trabalho com a alternância. Durante o Tempo Comunidade, os estudantes visitaram espaços dentro do assentamento onde aconteciam a plantação e colheita, pesquisaram sobre a utilização da água para as plantações e outras atividades voltadas para a cultura e geografia local. Os estudantes também apresentaram alguma dificuldade em se adaptarem ao tempo longe da escola, mas conseguiram realizar as atividades propostas.

Outro ponto de interesse nos relatórios da coordenação foi a experiência percebida durante a conversa com os professores das escolas. Durante a maioria das

conversas sobre planejamento pedagógico dos Tempo Comunidade que a coordenação participou para colaborar com ideias e sistematizações, era comum os professores reclamarem que não entendiam como iriam passar determinados conteúdos para os estudantes que estariam no espaço socioprofissional. Essa dificuldade era prevista pela coordenação, uma vez que os profissionais não tinham formação nem experiência na prática da alternância. Foi então apresentado para os professores um documento modelo em que eles teriam que elencar as habilidades e competências da BNCC e do CRMG que seriam trabalhadas durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Quando levado para a discussão, os professores mostraram desconhecimento em relação a essas habilidades e competências e se mostraram presos ao conteúdo dos livros didáticos, além de não mostrarem autonomia para a elaboração de planos de aula que considerassem as orientações contidas na BNCC e CRMG. Essa experiência salientou a necessidade de formação dos professores tanto sobre a alternância, quanto sobre utilização de ferramentas para a prática didática diferenciada e voltada para a motivação da pesquisa para os estudantes.

Outro aspecto que a coordenação teve grande dificuldade foi a sistematização das atividades pedagógicas implementadas nas escolas. Embora a coordenação tenha elaborado um documento orientador e outros documentos de modelo para a elaboração de planos de estudo para os estudantes, é necessário mais tempo e prática para as próprias escolas entenderem quais são suas necessidades pedagógicas e a prática da formação em alternância para que seja possível elaborar e sistematizar sua própria prática e que a coordenação veja essas práticas de forma sistêmica. Outra dificuldade encontrada pela coordenação foi em relação ao financiamento das atividades necessárias à prática da pesquisa (tais como visitas in loco, laboratórios na escola e outras levantadas pela escola). Apesar da solicitação recorrente ao setor financeiro da SEE, o repasse só foi realizado em meados de setembro.

Ao final do ano e das observações, a coordenação optou por continuar sua prática democrática e se reuniu com as escolas para perguntar se eles tinham interesse em continuar participando do projeto piloto. As EE de Brejo São Caetano do Japuré e EE Santa Tereza optaram por não continuar no projeto, devido às dificuldades encontradas já mencionadas e a falta de formação, que foi (e ainda é) um grande gargalo para o êxito desse projeto piloto. Além disso, as contradições do corpo docente, entre professores que acreditavam na proposta e outros que não conseguiam entender, devido

a vários motivos como o não reconhecimento enquanto do campo ou profissionais e salariais (essa foi uma reclamação pontual, mas persistente), enfraqueceu o avanço da proposta nessas escolas. Já na EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, apesar dos desafios encontrados, a escola, junto à comunidade, optou por continuar no projeto piloto entendendo a importância de seu papel na construção conjunta dessa política pública e no seu reconhecimento enquanto Escola do Campo.

Assim, para 2023, compreendendo que dois aspectos foram importantes para o êxito na EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos (o reconhecimento enquanto Escola do Campo e da luta do movimento pela Educação do Campo) o projeto piloto conta a continuação dessa escola e o convite de uma nova Escola do Campo localizada em área de assentamento, o anexo da EE Professora Geralda Eugênia da Silva, no município de Joaquim de Bicas, assentamento Pátria Livre.

5.3. As contradições no percurso: acompanhamento da implantação da Educação do Campo na rede estadual

A partir das discussões apresentadas, percebe-se a contradição tácita existente na natureza dos processos de implantação do Novo Ensino Médio e da proposta de alternância para a Educação do Campo do estado. Tendo isso em mente e na tentativa de explorar e entender melhor essa contradição, foram realizadas entrevistas com pessoas envolvidas no movimento de Educação do Campo e no movimento da Pedagogia da Alternância do estado de Minas Gerais, bem como membros da CEEICQ da SEE. Durante essas conversas, foi interessante perceber as motivações e o histórico que envolveu a criação da coordenação ou que deu corpo aos movimentos, além das articulações, passos e desdobramentos que deram andamento aos movimentos e setores, bem como os aspectos pedagógicos que estavam no horizonte desses andamentos.

5.3.1. Primeira entrevistada

A primeira entrevistada participou da CEEICQ enquanto analista por cerca de três anos e depois como coordenadora por quatro anos. Durante esse tempo, atuou acompanhando a implantação e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para as populações indígenas, do campo e quilombolas de Minas Gerais e nos últimos anos acompanhou junto à equipe da coordenação a implantação do projeto piloto sobre Pedagogia da Alternância em escolas do campo e quilombola em 2022. Durante a conversa, ela narra um pouco sobre seu histórico na Educação do Campo com o intuito de desvelar sua trajetória nessa área e foi interessante saber que ela também fez parte da equipe da AMEFA antes de ir para a SEE, mostrando sua inclinação ao conceito da Pedagogia da Alternância, conhecimento de seu potencial educacional e de desenvolvimento dos estudantes, além de justificar o interesse em implementá-la na rede estadual de ensino. Além disso, ela também participou da elaboração do texto da Resolução SEE 2.820/2015, conhecida como as Diretrizes da Educação do Campo para as Escolas do Campo da Rede Estadual de Minas Gerais. Essa resolução é um marco importante para a Educação do Campo na rede estadual e é utilizada como documento base na CEEICQ para tomadas de decisão e encaminhamento de políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo. Sua importância reside principalmente na sua definição de Escolas do Campo e populações do campo:

Art. 2º Para os efeitos desta Resolução, entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo.

§ 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º. (MINAS GERAIS, 2015)

Essas definições possibilitam à coordenação solicitar lista de Escolas do Campo estaduais e visualizar as especificidades dessas comunidades na elaboração das políticas públicas educacionais da SEE. Mesmo assim, ainda existem diversas

dificuldades de compreensão e reconhecimento dos diversos setores da secretaria quanto às Escolas e populações do Campo, ora ignorando as suas especificidades e definições da resolução, ora repassando demandas de outras naturezas à coordenação pedagógica.

Um ano após a participação na escrita dessa resolução, a entrevistada começa a integrar a, então, Coordenação de Educação do Campo e Indígena da Diretoria de Temáticas. Nesse momento, foi muito interessante o comentário feito pela entrevistada: “minha visão da política mudou quando comecei a participar da coordenação ... comecei a enxergar as limitações e os potenciais do poder público”. Essa mudança de ponto de vista é interessante para se entender a complexidade da máquina pública. Sendo a SEE um órgão com uma grande estrutura organizacional e que tem como objetivo abarcar os diversos assuntos relacionados à educação, tais como rede física das unidades escolares, contratação de profissionais, pagamentos diversos, realização de contratos com terceiros, vida escolar do estudante e documentos escolares diversos, além da organização das diretrizes pedagógicas que guiarão o trabalho dos professores nas escolas, são necessários seus diversos setores e seus acompanhamentos. Com isso, acaba surgindo nessa estrutura organizacional a burocracia para possibilitar o controle das atividades e para atender aos preceitos constitucionais de impessoalidade e eficiência do estado, o que gera dentro da secretaria um tempo próprio de encaminhamento de demandas que é visto negativamente pelas pessoas de fora da instituição. Integrar a equipe da secretaria e ter que lidar com esse tempo próprio para conseguir dar andamento às demandas das populações e da Educação do Campo foi um choque inicial que precisou ser superado pela entrevistada.

Além desses aspectos institucionais, é interessante também destacar os aspectos políticos que envolvem os órgãos de estado e a própria sociedade. As mudanças de governo dentro do governo democrático podem gerar avanço ou atraso em determinadas pautas que podem ser de interesse ou não do governo eleito. Esse movimento no ambiente macro da sociedade cria micro mudanças e relações de conflito dentro da instituição, através de mudanças de pessoas de cargos de chefia, exonerações de servidores de ampla contratação e até mesmo mudança de servidores efetivos de setor. Assim, a ocupação dos espaços institucionais pelos movimentos populares são mais bem sucedidos quando os ocupantes dos cargos de gestão estão

direcionados para o mesmo horizonte ou, pelo menos, abertos ao diálogo para a compreensão da importância daquela política pública.

Começando a analisar os eixos propostos para a entrevista narrativa, a entrevistada comenta que enxerga o projeto piloto de Pedagogia da Alternância proposta pela coordenação como “um início das ações pedagógicas voltadas para o campo”. Ela explica sua visão através da compreensão de que depois da publicação da Resolução SEE 2.820/2015 não houve ações diretas enquanto política pública para o desenvolvimento de um currículo próprio da Educação do Campo, havendo ações pontuais de fomento de atividades relacionadas à cultura local das populações do campo, e que esse seria mais um passo na conquista de espaço da Educação do Campo na rede estadual. Quanto à implementação do projeto, ela comenta que em 2021 foram realizadas diversas análises dos sistemas educacionais de registro de frequência, notas, vida escolar, tais como SIMADE e DED, além de conversas com os diversos setores que compõem a secretaria de educação no sentido de alinhar as mudanças necessárias e elaboração de documentos para sua implantação e que foi possível iniciar o projeto apenas em 2022.

A entrevistada comenta sobre a escolha das escolas para participarem do projeto piloto de Pedagogia da Alternância em 2022. Segundo ela, a escolha das três escolas buscou contemplar a diversidade das realidades das escolas do campo do estado. A escola localizada em área de assentamento, EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, foi escolhida pois os professores já têm uma vivência no campo e do seu território o que poderia favorecer escolher pedagógicas mais pertinentes, além do assentamento ter um histórico de participação e aplicação dos conceitos da Educação do Campo. A escola no município de Esmeraldas, EE Santa Tereza, foi escolhida a partir de parceria com a FUCAM e é uma escola do campo em área urbana e, ao longo do acompanhamento, foi percebida a dificuldade da escola se reconhecer enquanto escola do campo, o que, na análise da entrevistada, “impactou no olhar e no trabalho pedagógico dos professores”. Já a escola do município de Manga, EE do Brejo São Caetano do Japuré, foi selecionada devido aos professores já terem uma visão mais voltada para a comunidade e a discussão do campo, além de representar as escolas quilombolas. Essa variedade de realidades trouxe à coordenação resultados interessantes para se entender a implantação da organização por alternância nas escolas do estado, principalmente no que tange a visão pedagógica da escola e seu corpo

docente e discente e seu reconhecimento enquanto do campo. Assim, quanto mais próxima da discussão da Educação do Campo a escola e seus professores estavam, mais efetiva foi a aplicação da proposta, o que mostra, para a entrevistada, a importância da formação inicial e continuada dos professores e demais funcionários das escolas, tanto para a implantação da formação em alternância, quanto para a prática pedagógica pertinente à realidade das Escolas do Campo.

Ainda sobre a formação, ela comenta que o plano da coordenação era realizar contratação da AMEFA para formar os professores, porém isso não foi possível. Essa contratação se justificava devido à expertise da instituição em formação de profissionais para trabalhar com a Pedagogia da Alternância, haja vista seu trabalho com as EFA, em oposição à inabilidade da secretaria de educação em formar sua rede, uma vez que a implantação enquanto política pública dessa organização pedagógica é uma novidade na rede estadual. Porém, apesar de todos os esforços e alinhamentos realizados pela coordenação, não foi possível formar essa parceria por diversos motivos financeiros e políticos. Essa impossibilidade impactou na aplicação do projeto piloto, principalmente nas EE do Brejo São Caetano do Japuré e EE Santa Tereza, que estavam um pouco mais distante das discussões da Educação do Campo o que impactou na perspectiva dos professores nos momentos de elaboração de atividades pedagógicas diferenciadas para atender às especificidades de seu território e também impactou a visão dos estudantes que estavam habituados a uma rotina escolar e tiveram dificuldade de engajar nas atividades durante o Tempo Comunidade. Durante o acompanhamento ao longo do ano, a equipe da coordenação participou de algumas reuniões de planejamento dos professores e ficou clara a dificuldade tanto de professores e estudantes de compreender o Tempo Comunidade e as atividades que precisariam ser elaboradas para promover a interação entre os dois tempos. Foram criados formulários e reiterou-se a proposta, porém alguns professores mantiveram-se irredutíveis na sua prática pedagógica e questionando o trabalho das competências e habilidades previstas na BNCC além das avaliações externas do SIMAVE. A equipe identificou, além da necessidade de formação sobre Alternância para esses professores, a necessidade de formação da SEE sobre os documentos educacionais preconizados, uma vez que eles não demonstraram domínio de tais documentos e seguiam os tópicos dos livros didáticos oferecidos pela escola.

Quanto às perspectivas para o futuro do projeto piloto, a entrevistada se mostrou bastante otimista com o seu desenvolvimento a partir dos aprendizados que a equipe teve nesse primeiro ano. Compreendendo a importância da formação para os professores, estudantes e comunidade, e tentando contornar a dificuldade de contratação de formação pela SEE, foram escolhidas para 2023 duas escolas: a permanência da EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos e entrada da EE Professora Geralda Eugênia da Silva, cujo segundo endereço é uma Escola do Campo localizada em área de assentamento e é conhecida como Escola Pátria Livre. Essas escolhas, ainda de acordo com a entrevistada, foram realizadas entendendo a proximidade das duas comunidades escolares com a escola e com as discussões da Educação do Campo. Além disso, ela comenta que “a educação só faz sentido pro estudante a partir do momento que a gente tem a participação da comunidade” e que como essa escola tem uma comunidade escolar ativa, a articulação pedagógica que a escola tem e as necessidades do estudante em seu meio trazem outro olhar para o estudante, favorecendo seu protagonismo e o seu desenvolvimento enquanto sujeito. E esse seria um terreno fértil para a construção e aplicação de uma formação por alternância.

Quanto às outras duas escolas, EE Santa Tereza e EE do Brejo Santo Antônio do Japuré, foram feitas reuniões com os diretores e professores de cada uma para saber do interesse delas em continuar no projeto e ambas optaram por não continuar para o ano seguinte, com diversas justificativas. Para EE Santa Tereza, ficou nítido para a equipe o desconforto gerado pela nova organização, tanto para professores quanto para estudantes. Apesar de que, para os últimos, ficou claro também a influência dos professores que, de acordo com relatos do diretor e demais profissionais, reclamavam constantemente do que eles chamavam de imposição da SEE. Porém, é necessário aqui lembrar e ressaltar a preocupação da coordenação com o diálogo com as escolas quando do processo de indicação e durante o processo de aplicação do projeto piloto. É interessante também apontar aqui o impacto dos profissionais na escola no humor e na predisposição dos estudantes quanto às organizações escolares, salientando mais uma vez a importância da formação para esses profissionais. Já para a EE do Brejo São Caetano do Japuré, a equipe pode perceber através de seus relatos que eles reconheciam a importância da alternância, mas não conseguiram apropriar-se dela para aplicá-la, optando por não continuar no projeto nesse momento, mas ficando abertos para participar caso tivessem uma turma de EJA ou mais para o futuro. Ao longo do

ano, a equipe participou de reuniões de planejamento dos TE e TC das escolas e buscou orientar e direcionar os professores para as diretrizes da alternância, porém ficou claro para a equipe que uma formação especializada e mais direcionada é necessária para a sensibilização e compreensão dos profissionais para essa nova organização. Além disso, nessa mudança de paradigma de escolha das escolas que comporão o projeto piloto para 2023 fica evidente também a mudança de perspectiva da equipe: haja vista a dificuldade de formar esses profissionais e a consequente dificuldade de se abranger realidades diversas, busca-se comunidades já com conhecimento da discussão da Educação do Campo. Essa mudança se justifica pelo interesse de dar andamento à construção da proposta de formação por alternância para as escolas estaduais e buscar prosseguir na construção de um currículo próprio para as Escolas do Campo, além da necessidade interna de se conseguir mostrar resultados positivos para a secretaria e poder conseguir mais espaço político e administrativo para expandir o projeto.

Concluindo seu relato, a entrevistada resume três pilares para o trabalho da SEE: formação, contratação e engajamento. A formação se mostrou essencial para o avanço da proposta e para a construção de um currículo próprio para a Educação do Campo. A contratação de profissionais envolvidos com a comunidade também é muito importante, uma vez que a participação da comunidade escolar na vida dos estudantes se mostra importante para seu reconhecimento e protagonismo. Ela lembra que há no estado atualmente legislação que garante a contratação de profissionais em Escolas do Campo localizadas em área de assentamento que comprovem, através de declaração assinada por membros de instituições sociais locais, envolvimento com a comunidade. E o engajamento, tanto dos estudantes, quanto professores e comunidade escolar, é necessário para o andamento da proposta e será também gerado por ele, uma vez que a organização por alternância promove a articulação dos espaços e tempos escolares e da vida.

Ao final da conversa, a entrevistada faz uma digressão interessante. Ela aponta lembra que a SEE optou nos últimos anos por construir matrizes curriculares padronizadas para todas as escolas, o que mostra a visão hegemônica da secretária naquele momento e a consequente necessidade de se fazer enxergar as diferenças de cada sujeito e comunidade para tanto o avanço da proposta de um currículo pertinente às comunidades do campo, quanto para a vida subjetiva de cada pessoa. Ela aponta que

percebe isso em sua própria trajetória: seu pai quis se formar, mas não pode e hoje os filhos, formados, têm um olhar para a vida e para a sociedade diferente da que lhe foi passada pela família. Enquanto isso, há outras famílias cujos pais não se formaram e os filhos têm a mesma visão dos pais. Ela interpreta essa situação entendendo que a família terá, claro, uma visão compartilhada, uma vez que compartilham a vida, porém ela aponta a importância dessa formação e consequente visão ampliada das estruturas herdadas dos pais para o avanço da nossa sociedade e dos sujeitos, acolhimento das diversidades e em última instância no poder aquisitivo dessa família. Então uma organização curricular que inviabiliza a frequência do estudante em um situação de chuvas fortes, por exemplo, situação comum nas regiões rurais do nosso estado, é uma organização que impede seu desenvolvimento, impactando na sua subjetividade e poder de renda e econômico: por fim “a formação transgride o sistema”.

5.3.2. *Segunda entrevistada*

A outra pessoa entrevistada para conversar sobre sua trajetória na Educação do Campo e na CEEICQ foi também coordenadora na gestão anterior da SEE, entre 2015 e 2018. Primeiro ela começa narrando um pouco sobre sua história. Ela cresceu na zona rural de Minas Gerais e acompanhou seu pai nas relações de território, de terra e de vida camponeses, mais tarde cursou magistério e veio para Belo Horizonte como monitora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e também participou do Promestre.

Durante esse percurso, ela foi convidada a participar da coordenação relacionada à Educação do Campo. Essa coordenação, segundo o relato da entrevistada, foi reivindicado pela Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) que entendia que era importante um espaço para o fortalecimento da política da Educação do Campo no estado. Nessa época, a organização da SEE era diferente da atual, seguindo o disposto no Decreto Estadual 44.459/2007, que dispunha os setores responsáveis pela política pública pedagógica da secretaria da seguinte forma:

Art. 9º A Secretaria de Estado de Educação tem a seguinte estrutura orgânica:

[...]

VII - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica:

a) Superintendência de Educação Infantil e Fundamental:

1. Diretoria de Ensino Fundamental;

b) Superintendência de Ensino Médio e Profissional:

1. Diretoria de Ensino Médio e Profissional;

c) Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino:

1. Diretoria de Educação Especial;

2. Diretoria de Educação de Jovens e Adultos; e

3. Diretoria de Temáticas Especiais; (MINAS GERAIS, 2007)

É interessante já perceber que essa organização previa uma maior autonomia das modalidades de ensino, ao alocá-la enquanto superintendência, em detrimento de uma diretoria, como é atualmente. Apesar de parecer um mero detalhe administrativo, essa organização é importante para a política interna do trabalho e quanto mais alta na hierarquia um assunto está, mais poder de decisão ela possui. Outro ponto interessante de se notar nessa organização é que, tal qual atualmente, não aparecem no organograma as coordenações, que estariam subjugadas à diretoria e que seria onde apareceria a Coordenação de Educação do Campo e Indígena. Novamente, essa invisibilidade no organograma traz impactos políticos internos, deixando o tema enfraquecido frente aos demais setores. Isso mostra que, mesmo sendo a criação de um setor dentro da SEE para tratar da Educação do Campo seja uma grande vitória, é necessária a continuação da luta, por parte da comunidade e por parte de sua própria equipe, para a perpetuação do seu poder político dentro da instituição.

Participando da coordenação, a entrevistada comenta que se aproximou de outras instituições envolvidas com a Educação do Campo que, até então não tinha muito contato, como as Escolas Família Agrícola e outras, e o envolvimento com essa discussão a fez colaborar com epistemologia da Educação do Campo, levando-a a colaborar com a discussão e refletindo sobre como é a demanda educacional da população do campo e como esses anseios ocupam o espaço da construção acadêmica e da política pública. Ela comenta que apenas em 1998 o Brasil rompe com o modelo de educação rural, mostrando outras possibilidades de organização.

Sobre esse tópico, é interessante ressaltar o parecer elaborado por Edla Soares (2002) no qual ela comenta sobre a evolução da educação rural na legislação brasileira,

propondo medidas de adequação escolar à realidade do campo e dando seu voto positivo em relação à proposta de resolução nacional das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A autora busca explorar a definição de campo e de Educação do Campo e de que maneira elas extrapolam as definições encontradas nas diversas constituições brasileiras que a tratou enquanto educação rural. Ela entende que o campo é mais do que um perímetro não urbano, sendo “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (p. 33). Além disso, ela aponta que as políticas educacionais consideram que as particularidades do campo seriam provisórias e que tenderiam a desaparecer, enxergando o rural como uma adaptação do urbano, em contrapartida os movimentos sociais do campo buscam uma educação que abarque o campo como espaço heterogêneo, com destaque para sua diversidade econômica, participação das famílias em diversas atividades agrícolas e não agrícolas, a presença ativa dos movimentos sociais, a multiculturalidade e a tecnologia.

A partir disso, ela analisa como foi tratada a educação para as populações camponesas historicamente através das diversas constituições brasileiras. As primeiras, de 1824 e 1891, não mencionam o tema, demonstrando “de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (p. 34). Nesse sentido, ela comenta sobre o ensino desenvolvido no país durante o período colonial que se ancorava nos princípios da Contra-Reforma e que atendia aos interesses da Metrópole e da elite.

Após revoluções e insatisfações sociais, a Constituição de 1934 apresenta a primeira menção quanto à educação rural que “não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais” (p. 38). Porém, em 1937 a Constituição decretada aponta a importância da educação profissional e a partir dela diversas outras legislações vão tratar o tema tanto para a educação urbana, quanto para a rural e em 1967 e 1969 a Constituição e suas emendas determinam que empresas privadas deveriam fornecer ensino primário e gratuito para os empregados e seus filhos, entregando a educação para a iniciativa privada.

A Constituição de 1988 revoluciona ao proclamar a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independente

do local de moradia dos cidadãos. Quanto à educação rural, apesar de não mencioná-la diretamente, possibilita às constituições estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da educação rural enquanto direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Uma análise pertinente que a relatora Edla faz ao analisar os textos constitucionais é que ela percebe que há um tratamento periférico da educação do campo e que “as alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional” (p. 43) e cita a importância da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ao recolocar sob outras bases o espaço rural e a educação a que se vincula a ele.

A partir da análise das Constituições Nacionais, a autora faz comentários gerais sobre as Constituições Estaduais, observando que em geral os textos prevêm de forma genérica o respeito às características regionais sem incluir princípios voltados especificamente para o ensino rural. Além disso, ela aponta que

os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. (p. 44)

Quanto à educação profissional no campo, o parecer aponta que alguns estados buscam superar a visão assistencialista que costuma acompanhar essa modalidade de ensino, a autora aponta que dentre os estados, Minas Gerais:

Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais. (p. 46)

O parecer interpreta uma tentativa de um projeto social e político que mostra uma “imagem de futuro que se pretende construir” (p. 47) e a pretensão de se seguir no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

A autora conclui sua análise indicando como a LDB de 1996 trata a educação rural. A inovação desse texto é o tratamento do legislador não mais enquanto adaptação da educação urbana para o contexto rural, mas enquanto adequação, reconhecendo a diversidade sociocultural e o direito à igual e à diferença e não recorrendo a uma lógica exclusiva e de quebra com o projeto global de educação para o país. Além disso, essa legislação recomenda considerar os processos próprios de aprendizagem dos estudantes do campo nos conteúdos e metodologias de ensino. Com isso, podemos perceber o caráter recente da mudança de paradigma para a Educação do Campo e seus desafios de reconhecimento.

Nesse sentido, e voltando ao relato da entrevistada, ela comenta que o debate da Educação do Campo surge a partir do desencanto da população campestre com a educação que lhe foi oferecida e que a Educação do Campo é um local de luta e local de vida, entendendo que só a escola não é suficiente o que abrange a discussão para outras áreas.

Sobre isso, pode-se retomar as reflexões de Miguel Arroyo ao refletir sobre qual educação básica o campo pretende construir e qual sua relação com o movimento social campestre, em seu pronunciamento durante uma palestra em 1998 na Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo. Ele pretende-se construir e qual sua relação com o movimento social campestre. Inicialmente, o autor chama a atenção que “todos os gestos são educativos”, ao perceber que o movimento social do campo utiliza diversos gestos e “falam” de diversas maneiras: “vocês falam de mil maneiras, falam com muitas linguagens, com palavras, com rituais e com sua mística maravilhosa.”

Ao começar a elaborar sobre o que se procura construir enquanto Educação do Campo, o autor aponta a importância da educação para a constituição do sujeito e sua relação com seu território, e não para o direcionamento desse sujeito para a lógica mercadológica:

“não vincula educação com novas tecnologias, não vincula educação com demanda do mercado. Estamos querendo vincular educação com o movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo.” (ARROYO, FERNANDES, 1999, p. 14)

Com isso, o autor observa que o movimento social não está discutindo uma mudança para que um dia os trabalhadores do campo sejam educados, mas sim está questionando a falta de um projeto para o campo e a conseqüente pobreza que isso gera. E para mudar essa situação, o movimento propõe uma mudança social e na educação, pois “qualquer proposta e ação educativa só acontece se enxertada em uma nova dinâmica social”.

Historicamente, a educação rural no Brasil não teve muitos investimentos pedagógico e financeiro, pois pensava-se que essa população não precisava de muito conhecimento para suas práticas diárias no campo: “para mexer com a enxada não precisa de muitas letras” (p. 16). Em contraponto a isso, o que o movimento social busca para a educação do campo é uma educação básica enquanto direito dos sujeitos do campo, direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente.

Além disso, o movimento social traz à tona uma nova consciência dos direitos à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, à saúde e à educação, então o autor coloca a questão: “que escola, que concepção prática pedagógica, que estrutura escolar dará conta do direito à educação básica?” (p. 18) E segue com a reflexão de que a primeira característica que a educação básica do campo deve ter é a de vincular a educação com os direitos e, conseqüentemente, vincular a educação com os sujeitos, concretos, históricos e tratados como pessoas nas escolas. Outra característica interessante a essa educação e que é valorizada pelos movimentos sociais é que os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida, e “a experiência que nos marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas” (p. 21). A partir disso, ele reflete que outro ponto central na construção da prática pedagógica é que a “educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo” (p. 22). E, ainda, o autor acredita que o projeto de educação do campo deve “incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo” (p. 26).

Em relação ao currículo dessa escola do campo, Arroyo acredita que devem ser incorporados “os saberes que prepararam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano”(p. 26). Quanto à estrutura dessa escola, ele acredita que ela não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos

tempos e espaços da sala de aula”, assim é necessário repensar os espaços e tempos escolares para que consigam abarcar as práticas pedagógicas com os preceitos mencionados.

O autor conclui sua reflexão mencionando que esse projeto de escola do campo deve ter “a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade às crianças, jovens e adultos do campo”(p. 29).

Ainda sobre a abrangência da Educação do Campo para as diversas áreas da sociedade, podemos também lembrar de Roseli Caldart (2002) que busca refletir sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que lutam por uma educação do campo, quem são, quais suas diretrizes e o que une e identifica os diferentes sujeitos da educação do campo.

Primeiramente, a autora aponta que a Educação do Campo não se limita à escola, alcançando vários âmbitos sociais e políticos. Esse movimento entende a educação como um direito universal, um direito humano, visando seu desenvolvimento pleno e um direito social, de participação mais crítica e ativa.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos, os sujeitos do campo e as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo com suas identidades e com suas diferentes idades, comunidades, organizações, movimentos sociais, entre outras. Essa educação deve ser feita através de políticas públicas, mas construída com os próprios sujeitos de direito. Para a autora, essa perspectiva é importante pois todas as vezes que houve sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específicos, eles foram feitos orientados para o meio rural e não para os sujeitos do campo, o que gerou, além de um não reconhecimento desse povo como sujeito de direitos, tentativas de subjugar-lo a uma educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. Assim, o movimento por uma educação do campo busca dar fim a esses modelos de tecnificação e de escravização, bem como à visão estreita de educação para preparação de mão de obra e serviço de mercado.

Ainda tentando entender a identidade dos sujeitos do movimento do campo, Caldart aponta que a realidade da origem desse movimento é a violenta desumanização das condições de vida no campo, uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão. Por isso, o movimento vincula a luta pela educação a um conjunto de lutas pela

transformação das condições sociais de vida, uma vez que, de acordo com a autora, não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de desumanização e que é na própria luta que o processo de humanização é retomado.

O projeto de educação que emana da Educação do Campo é um projeto que reafirma que a ação educativa deve ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano e na sua inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Ele reafirma também que, nos processos em que o ser humano produz sua existência, ele se produz como ser humano e que as práticas sociais e de trabalho o formam e deformam enquanto sujeito. Combinam-se nesse projeto pedagogias importantes, tais como a do oprimido, a do movimento e a da terra, fazendo uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes e sabedoria e que, ainda, colabore para que os sujeitos criem raízes, mas sem necessariamente fixá-los no campo. Com isso, Caldart aponta também a importância de se construir escolas nos espaços do campo, pois a negação do direito à escola é, para ela, um exemplo do tipo de educação alienante que se impõe aos sujeitos do campo e construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo, invertendo a lógica de que se estuda para sair do campo. A escola deve ser um lugar onde o estudante sinta orgulho de sua origem e de seu destino não porque foram enganados sobre os problemas do campo, mas porque estão dispostos e preparados para enfrentá-los.

A autora também identifica as educadoras e os educadores do campo enquanto sujeitos da Educação do Campo. Assim, a partir de uma concepção mais alargada do conceito, entende-se que o trabalho principal do educador é o de fazer e o de pensar uma formação humana, seja na escola, na família ou na comunidade. Caldart defende a necessidade de políticas e projetos voltados para a formação de educadoras e educadores do campo porque parte do ideário que se está construindo dentro da Educação do Campo é novo para nossa cultura e que, portanto, deve-se construir uma nova identidade de educador.

Voltando para a narrativa da entrevistada, ela menciona novamente a formação da coordenação para tratar sobre o tema Educação do Campo. Ela acredita que a criação dessa coordenação foi “muito bonita, porque partiu das demandas da população e instituições”, explicando que isso significa que a coordenação não foi apenas uma criação dentro de um organograma de uma política de governo, mas sim

uma articulação entre governo e população. Essa relação deu grande força política à coordenação, pois ela estava amparada a um coletivo fortalecido que lutava pela Educação do Campo em Minas Gerais. Segundo ela, as pessoas que participavam desse coletivo entendiam a dificuldade de se romper com a estrutura do estado e que era necessário que ele passasse por um processo de camponização, convencendo as pessoas que o compõem, bem como as escolas e comunidades, da importância da Educação do Campo. Esse processo é percebido pela coordenação atual como essencial e desafiadora, pois mesmo com os avanços que a Educação do Campo teve ao longo dos anos, ainda se encontra com muita facilidade pessoas tanto dentro da secretaria quanto dentro das Escolas do Campo que desconsideram ou menosprezam essa importância, o que dificulta o avanço da pauta. Esse reconhecimento é importante pois, como comenta a entrevistada, a Educação do Campo “não está apartada dos outros setores da educação básica, tipo o ensino médio, fundamental, EJA etc”. Ela aponta que na época de sua gestão, graças às boas relações entre o coletivo e o estado, foi possível solicitar mais verba para a alimentação dos estudantes do campo, autorização de escolas de Ensino Médio no campo e emancipação de escolas (entende-se aqui essa emancipação como a conquista de autonomia de um anexo escolar tornando-se sede). Ela aponta que, ainda que precárias, essas foram as estratégias tomadas pela coordenação, com o apoio da CPEC, para a manutenção da Educação do Campo na rede estadual.

A entrevistada continua sua narração explicando que era também demanda da CPEC o fortalecimento da formação em alternância para os estudantes das Escolas do Campo. Para ela, isso se mostrou um grande desafio devido às diversas modificações que seriam necessárias nos sistemas educacionais, como criação de códigos específicos, além dos alinhamentos políticos e administrativos. Na época, foi elaborada uma proposta de EJA Campo cujo currículo era organizado pela metodologia da alternância e que teria a Agroecologia como um componente curricular. Essa proposta foi implantada em duas escolas estaduais localizadas em área de assentamento e trouxe elementos importantes para a equipe da época analisar como era vista essa organização pelas escolas e como elas lidariam com isso, além de entenderem melhor como seriam as relações entre tempos e espaços. Essa experiência foi concluída sem que a equipe tivesse tempo hábil para se fazer uma análise mais aprofundada, devido, também, à mudança de gestão. Apesar disso, a equipe conseguiu identificar que a articulação

entre tempos e espaços podem ser flexíveis, não sendo apenas semanal ou quinzenal, e que o território dirá o formato adequado à alternância a ser aplicado. Essa reflexão foi também realizada pela equipe atual da coordenação, ao escutar os relatos dos envolvidos e perceberem que a matriz criada não seria suficiente para atender à demanda da escola, optando, assim, pela elaboração de nova matriz curricular que possa trazer liberdade para escola adaptar seu ritmo. Essas mudanças estão previstas para acontecer para o projeto piloto 2023. Além disso, essas são reflexões tácitas à proposta de alternância para o estado, que enxerga essa organização como própria e particular dos envolvidos, porém enquanto política pública do estado, pelo menos da maneira que ela é atualmente organizada, é necessário haver uma padronização dos currículos e matrizes para que sua realidade “caiba” no sistema. E esse é também um desafio enfrentado pela atual coordenação.

Voltando à entrevista, é mencionado que “a Educação do Campo tem na Alternância um de seus princípios educativos”. Essa fala aproxima duas áreas, a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, sendo interessante olhar novamente para os pilares da Pedagogia da Alternância, através dos quais podemos enxergar os princípios que as duas áreas compartilham. De acordo com Begnami e Justino (2022), um dos princípios da Pedagogia da Alternância é o projeto educativo vinculado à produção sustentável da vida e a um projeto de Campo e Sociedade:

A Pedagogia da Alternância vincula a escola ao mundo da produção, do trabalho, da cultura no campo, bem como a um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses/as. Constituem-se como eixos formadores a questão da terra, o trabalho, a produção e reprodução da vida, a organização e as relações sociais e políticas. (BEGNAMI e JUSTINO, p. 57, 2022)

Podemos perceber o eco dessa fala no discurso de Arroyo (1999), quando ele menciona que

lugar de criança não é apenas na escola, porque não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo. (ARROYO, p. 21, 1999)

No mesmo sentido, temos outros dois princípios elencados por Begnami e Justino (2022): experiência como ponto de partida, que é descrita como

A vida também ensina. Este é um dos pressupostos fundamentais da Formação por Alternância. Neste sentido, a comunidade e a complexidade da vida, sejam no trabalho, das relações sociais, dos movimentos sociais etc., possuem dimensões educativas que podem se associar e integrar ao currículo escolar (BEGNAMI e JUSTINO, p. 56, 2022)

E o outro princípio é o protagonismo e a auto-organização dos sujeitos, que é descrita como

os adolescentes, jovens e adultos que integram a esta proposta podem ser compreendidos como sujeitos alternantes, desafiados a se implicarem mais ativamente no processo educativo. Eles não são vistos como alunos, isoladamente na escola, e nem fora dela, pois na escola eles constituem coletivos discentes com responsabilidades na ação educativa, na condução da vida de grupo, nos trabalhos em equipe por meio dos processos auto-organizativos, e fora da escola, eles são vistos como sujeitos que representam suas comunidades, organizações e movimentos sociais. (BEGNAMI e JUSTINO, p. 56, 2022)

E novamente nesses dois princípios podemos escutar os ecos de Miguel Arroyo (1999), que diz que

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto. (ARROYO, p. 16, 1999)

Com isso, podemos perceber a intrínseca relação entre o movimento da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, o que reitera a importância de o estado, enquanto garantidor de direitos aos cidadãos e enquanto instituição que adotou a Educação do Campo, deve buscar continuar fomentando o movimento e a sua discussão na busca de um currículo e organização escolar pertinentes à realidade das populações camponesas.

Ainda nesse sentido, a entrevistada faz um comentário interessante para se refletir sobre a importância do alinhamento político com as pautas para que elas se desenvolvam: “o movimento continua avançando, ora mais ou menos, dependendo do contexto”. Ela faz esse comentário ao refletir sobre as mudanças políticas que ocorrem a partir das eleições e que na gestão anterior, com um partido de esquerda, o movimento tinha mais espaço para discussões e ser ouvido, e era o mesmo momento em que a entrevistada atuava na coordenação. Depois, com a nova gestão, com um partido de direita, ela não percebeu que a discussão avançou na mesma proporção e que os movimentos sociais não foram ouvidos.

A entrevistada reflete também sobre a nova política educacional voltada para o Ensino Médio, que ficou conhecida como o Novo Ensino Médio. Ela acredita que é importante a representação de pessoas que participam do movimento da Educação do Campo para poder avançar e fortalecer seus princípios. Ela reitera a importância da formação continuada, uma vez que a nova arquitetura do Ensino Médio é novidade para todos os profissionais e estudantes da rede e vê com otimismo a oferta das eletivas, acreditando que a flexibilidade ofertada por essa nova disciplina possa colaborar no avanço da pauta da Educação do Campo, ajudando a trazer as discussões do território e da luta camponesa para o currículo, porém, novamente, é necessária formação para tal. Ela acredita que é necessário que as políticas públicas educacionais sejam criadas já pensando nas especificidades da educação e nas modalidades de ensino, para que haja uma verdadeira integração, porém para isso seria necessário que o estado enxergasse as dificuldades e potencialidades que as envolvem, o que atualmente não acontece. Apesar disso, ela acredita que a coordenação continua atuando dentro Secretaria de Estado de Educação buscará brechas para resistir e persistir na luta por uma Educação do Campo. Essa fala reitera a perspectiva de trabalho atual da coordenação que é também um eco da fala de Roseli Caldart (2021)

Parece-nos que uma tarefa pedagógica prioritária hoje no trabalho popular é identificar estes espaços de resistência, que podem ser apenas pequenas “frestas”, em diferentes dimensões da vida humana e sem consciência política explícita. Precisamos alargar estas frestas desde uma intencionalidade educativa que vá desvelando o motor da própria alienação e indique para as pessoas o caminho das transformações estruturais necessárias. Em síntese: não há como formar lutadores e construtores sem de alguma forma “furar” o bloqueio da alienação... (CALDART, 2021, p. 2)

Em seu texto, a autora comentando sobre a importância da reflexão sobre as finalidades sociais da educação, segundo ela, seriam elas que orientariam as decisões sobre o que precisa ser afirmado e o que precisa ser combatido, “preservado e recriado nas práticas educativas concretas de cada tempo e circunstância” (p. 1). Com isso, ela define que, nos termos postos pelo processo revolucionário soviético em 1917, que essa função seria “formar lutadores e construtores!” (p. 1), para lutar contra o que os sufoca e construir alternativas a uma ordem social que precisa ser transformada radicalmente.

A partir desse apontamento, a autora descreve que a compreensão desse princípio educativo permite concretizar o objetivo do que se tem chamado de ‘educação emancipatória’ ou ‘educação libertadora’, que seria, na sociedade em que vivemos a desalienação dos sujeitos. Alienação tal que fundamenta o modo de produção capitalista, estendendo-se de forma para o trabalho e para todas as dimensões da vida humana. Dessa forma, educar sob essa perspectiva seria uma forma de ajudar a produzir um movimento consciente de combate à alienação.

Ressaltando a importância dessa perspectiva pedagógica, a autora salienta que apesar da alienação universal experienciada atualmente, ainda existem espaços que ela não domina, uma vez que “a própria hegemonia do modo de vida em sociedade que ela decorre jamais é absoluta. Na história nada é completamente controlável. Seu movimento é contraditório porque é obra humana, nunca de todo previsível. Sempre restam espaços de resistência que ‘o solavanco brusco da experiência’ pode converter em lutas mais amplas.” (p. 2). Assim, ainda segundo a autora, é necessário identificar esses espaços de resistência, que podem se apresentar como pequenas ‘frestas’ e alargá-las a partir dessa intencionalidade educativa a fim de que se consiga desvelar o motor da própria alienação para indicar às pessoas o caminho das transformações estruturais necessárias: “em síntese: não há como formar lutadores e construtores sem de alguma forma ‘furar’ o bloqueio da alienação” (p. 3).

5.3.3. *Terceira entrevistada*

A última pessoa entrevistada colabora para a compreensão da participação do movimento pela Pedagogia da Alternância dentro do movimento da Educação do Campo e o quão frutífera foi essa parceria para ambos movimentos. Ela começa

contando que sua trajetória de trabalho com as Escolas Família Agrícola, ao participar do movimento para a criação da EFA no município de Itinga e se tornar coordenador e diretor dessa escola. Depois ela também trabalhou na Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA). Nesse momento, em meados dos anos 2000, ela conta que lutaram pela criação da nomenclatura Rede dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) que expressa “o conjunto dos movimentos que atuam com a Pedagogia da Alternância no Brasil: EFAs, Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs)” (AMEFA, 2023). Essa nomenclatura permite a união das instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância em todo o Brasil e possibilita a continuação da luta por políticas públicas que atendam a todas elas.

Enquanto participava do movimento pela Pedagogia da Alternância, a entrevistada começa a participar dos encontros e conferência pela Educação do Campo e desses encontros cria-se o Fórum de Educação do Campo que, de acordo com o seu site institucional:

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC caracteriza-se como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes.

Participam como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas, movimentos sociais e sindicais populares do campo e entidades que atuam na Educação do Campo.

O objetivo do FONEC é a articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (FONEC, 2023)

Segundo a entrevistada, o fundo das discussões era um crítica às escolas rurais e à sua pedagogia, pois elas iam contra a cultura do campo. Aqui é novamente importante retomar a análise de Edla Soares (2001) quando ela observa que o tema da educação para as populações do campo surge em 1934 e que antes era perceptível os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001), além do descaso dos gestores públicos com a Educação do Campo. E, por isso, era necessário lutar por uma escola que pudesse ser reflexo das realidades onde ela estava inserida. Aqui ecoam as

palavras de Miguel Arroyo (1999) quando ele faz dois comentários. Primeiro que, segundo o autor,

“há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. [...] Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou pressões sociais”. (p. 6)

E, segundo, que

“um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural, e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (p.7)

Voltando à entrevista, ela menciona que a Pedagogia da Alternância não estava, inicialmente, inserida na discussão da Educação do Campo, mas ao começarem as primeiras aproximações, surgiram questões que permeavam a escola, os sujeitos e as condições experienciadas neste espaço camponês. Assim, discussões e diálogos emergem e são incorporados às reflexões ressignificando suas proposições. Dessa forma, esses encontros fortalecem o movimento pela Pedagogia da Alternância dando a esse encontro a importância e a riqueza dessa composição, bem como ao movimento da Educação do Campo fortalecendo-se mutuamente de forma política. Segundo a entrevistada, foi importante essa participação para que a Educação do Campo fosse vista nos diversos setores da sociedade e essa representatividade reverberou bem no movimento da Pedagogia da Alternância.

Com essa nova perspectiva de articulação política, o movimento das EFA optam por criar uma nomenclatura que abrangesse a todos e criou-se assim o nome CEFFA e outras conquistas, uma delas é o Parecer CNE/CEB 01/2006 que reconhece a os dias letivos na Pedagogia da Alternância:

A matéria é altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino

Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. (BRASIL, 2006, p. 01)

Outra conquista é a inclusão das EFA na distribuição do FUNDEB, que é imposta pela Lei Federal nº 14.614/2003 e regulamentada em Minas Gerais pelo Decreto Estadual nº 43.978/2005. Essas legislações possibilitam o fortalecimento das práticas pedagógicas propostas por essas escolas e garante o espaço político da luta das EFA e AMEFA no estado. Atualmente, há uma resolução do MEC aprovada em 2020, mas que ainda não foi homologada, que trata sobre a Pedagogia da Alternância e sua aplicação na educação básica e ensino superior. Essa resolução, segundo a entrevistada, está sendo aguardada com muita ansiedade, pois trará ainda mais força para os movimentos do campo e da alternância. Ela acredita também que a nova gestão federal queira dar continuidade às tratativas, uma vez que ela seria mais alinhada aos interesses de ambos movimentos, em contraposição ao governo anterior que não fez nenhum movimento no sentido de homologá-la.

Mudando de assunto, a entrevistada comenta sobre a Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) e acredita que ela poderia ser mais atuante, pois fazem poucas reuniões ao ano e, quando o fazem, é mais para escutar repasse de informações de ações que estão sendo feitas pela CEEICQ. Sobre isso, é interessante lembrar e comentar sobre a importância da existência e da ação política da CPEC. Essa comissão foi instituída pelo Decreto Estadual SEE Nº 46.218/2013 e suas atribuições são, dentre outras, a de criar as diretrizes da Educação do Campo e acompanhar sua efetiva aplicação. Conquanto a diretriz foi criada e publicada na Resolução SEE nº 2820/2015, continua sendo importante o acompanhamento, crítica e demandas por essa comissão, porém é relevante ser compreendido que atualmente a CEEICQ está inserida na Subsecretaria de Políticas Educacionais, tratando de aspectos pedagógicos e que ela não representa a completude da Secretaria. Dessa forma, a coordenação não teria autonomia ou jurisdição interna para tratar de assunto diversos à educação escolar, tais como fechamento e abertura de turmas e escolas, construção e reforma de prédios, aquisição de materiais de consumo ou de capital, contratação de pessoal, dentre outras diversas demandas que emanam das Escolas do Campo. Ainda que o argumento seja o de que os aspectos financeiros, de recursos humanos e da rede física escolar impactam diretamente na prática pedagógica dos professores, da forma que está posta hoje a

hierarquia da Secretaria, uma coordenação não tem o poder administrativo e político para fazer algumas movimentações e solicitações diretas. A coordenação consegue apenas tratar de aspectos diretamente pedagógicos das escolas estaduais, tais como elaboração de matrizes curriculares, descentralização de recursos específicos para o fomento de ações pedagógicas e publicação de material pedagógico-didático, descritos no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) e na Lei Orçamentária Anual (LOA), promoção de projetos pedagógicos em forma de projetos pilotos, tais como o projeto piloto em Pedagogia da Alternância, acompanhamento das especificidades pedagógicas das comunidades atendidas pelas modalidades. Outras ações, tais como o acompanhamento das especificidades na contratação de profissionais para as comunidades tradicionais e a liberação de profissionais para participar de formação voltada para a Educação do Campo, foram ações conquistadas através de lutas políticas da comissão e de membros dos movimentos envolvidos, contando com o apoio e participação da coordenação. Essa visão é importante para que os envolvidos no movimento e na comissão percebam as possibilidades e os limites de uma coordenação para poderem continuar na luta por mais representatividade dentro do governo ou, compreendendo a coordenação como sua porta-voz dentro da SEE, que trabalhem junto da coordenação para moldar as demandas de naturezas diversas de tal forma que sejam compreensíveis aos setores pertinentes. A coordenação, dentro da última gestão estadual (e reeleita), lutou para manter a garantia de direitos já conquistada e buscou brechas para conquistar novos espaços, porém ela conta com a atuação da CPEC para essa luta.

Voltando para a narrativa da entrevistada, ela acredita que a Pedagogia da Alternância em Minas Gerais ficou muito circunscrita no contexto das EFA, diferentemente de outros estados onde houve diferentes contextos de experiências, como por exemplo na via pública. Ela cita o estado do Espírito Santo onde a Pedagogia da Alternância foi adotada na rede pública e acredita que mais experiências da Alternância na rede estadual poderiam fortalecer o movimento e ampliar a prática da Educação do Campo. Ela acredita que essa experiência no estado funcionar é necessário mais investimento financeiro, além de formação para os professores e um funcionamento integrado, sem necessariamente recorrer à estratégia de internato dos estudantes. Isso poderia fazer frente à educação à distância no Ensino Médio e na EJA, uma proposta que vem tomando espaço com as reformas do Novo Ensino Médio e que

é vista com preocupação pela entrevistada, e para isso seria necessário construir a Alternância em diálogo com cada comunidade, trabalhando os processos de formação de base para encantar a população sobre a importância dessa pedagogia, pois ela acredita que é importante que as pessoas saibam o porquê, para quê e para quem está sendo construída essa metodologia. Esse apontamento da entrevistada é muito interessante, pois, haja vista a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância e algumas experiências vividas pela CEEICQ, essa participação da comunidade é imprescindível para o andamento adequado da proposta. Durante o início do processo de aplicação do projeto piloto de Pedagogia da Alternância na rede estadual, ficou claro para a coordenação a dificuldade encontrada por professores, estudantes e familiares de desenvolver uma estratégia pedagógica que contasse com a autonomia do estudante. Muitos pais reclamaram que não entendiam o motivo de o estudante não ir para a escola durante um período, bem como os estudantes que mostraram pouca maturidade para desenvolverem atividades com autonomia, além dos professores que demonstraram não conhecer estratégias para levar o estudante a construir seu protagonismo. Essa experiência também mostrou à coordenação o quão essencial é a formação para esses professores.

Depois disso, a narradora descreve o que ela acredita que ela seja política pública e a importância de se lutar por isso no movimento da Educação do Campo. Para ela, quando se constrói uma política pública é quando se garante o direito para todas as pessoas, junto à injeção de recursos, pelo estado, para promover e garantir a continuidade daquela política, assim conquistar o espaço da política pública é a possibilidade de o movimento conseguir realizar a Educação do Campo. Essa luta se dá em várias frentes, tais como da construção de um currículo específico, de uma escola mais aberta e participativa, de uma busca por fomento financeiro para que as escolas possam ser mais bem estruturadas quanto a materiais e recursos didáticos, livros, estrutura física, dentre outros. O aspecto financeiro é um outro grande desafio enfrentado pela coordenação, uma vez que ela não decide diretamente para onde seriam enviados recursos, ficando à cargo de hierarquias mais altas (como a subsecretaria) de tomar essa decisão, podendo a coordenação fazer sugestões e solicitar o recurso. Importante salientar aqui também a clara distribuição de recursos financeiros para os projetos que são de interesse da secretaria e do governo. Atualmente a frente que mais tem recebido recursos e que tem sido acompanhada

diretamente pelo governo é a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e o programa em parceria com o Instituto Unibanco, Jovem de Futuro.

A entrevistada comenta também sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e critica sua tentativa de padronizar o currículo em função das avaliações externas, o que acaba padronizando a formação do professor para caber nesse programa curricular. Para ela, esse movimento acaba com a liberdade de lecionar do professor, o que acaba por atender os objetivos neoliberais e técnicos da sociedade atual. Sobre o Novo Ensino Médio (NEM), ela acredita que a liberdade trazida tem o objetivo de atender à mesma tendência neoliberal, uma vez que, como corroborado mais acima nesta dissertação, não existe uma escolha real quando há sucateamento e alienação do sujeito que faz a escolha. Além disso, ela enxerga as habilidades de empreendedorismo propostas pelo NEM como um direcionamento individualista e falacioso, comparando com a perspectiva de empreendedorismo das EFA, que promove o cooperativismo e tem uma perspectiva de trabalho e renda. Essa comparação realizada pela entrevistada mostra bem a diferença entre a perspectiva de trabalho pedagógico da EFA, seguindo a perspectiva da Educação do Campo e embasada nos pilares da Pedagogia da Alternância, e a perspectiva da rede estadual, que tenta seguir cada vez mais a tendência mercadológica atual.

Ainda sobre o Novo Ensino Médio, a entrevistada comenta que a AMEFA construiu uma matriz curricular e nesse processo perceberam que muito da narrativa trazida pelo Novo Ensino Médio se encaixa nas premissas já trabalhadas nas EFA. Nessa matriz, eles trouxeram o plano de estudo como um itinerário formativo e não como uma prática complementar, além disso outras atividades comuns nas EFA, tais como o serão, o projeto profissional do jovem e o estágio, também estão inclusos na matriz e funcionando dentro da BNCC. A absorção dessas atividades na matriz do Novo Ensino Médio podem ser vistas como um ganho para o movimento das EFA, uma vez que suas práticas se tornam parte integrante de seu currículo e são validadas pelo Conselho de Educação Estadual, porém o que preocupa a entrevistada é a redução de carga horária. Segundo ela, a proposta do NEM retira carga horária da base e adiciona muitas disciplinas novas nos itinerários formativos, além de priorizar cursos técnicos, retirando dos estudantes o direito de conhecer o conhecimento geral. Ela também questiona se o estudante teria mesmo condições de fazer escolhas nesse momento e qual é a função do ensino médio afinal. Esses questionamentos levantados

pela entrevistada corroboram com as reflexões já realizadas no começo desta dissertação sobre a alienação do estudante dentro da sociedade capitalista e a dominância da ideologia neoliberal na educação.

Após a reunião, a entrevistada faz um comentário muito interessante relacionado às possibilidades trazidas pelos Itinerários Formativos. Ela comenta que a flexibilidade gerada pelo Novo Ensino Médio pode promover a possibilidade de empresas criando e vendendo itinerários para o estado, o que abre mais espaço na educação para a iniciativa privada e colabora para a alienação do estudante, uma vez que as habilidades desenvolvidas por eles seriam as habilidades de interesse do mundo corporativo da ideologia dominante. Haja vista também o histórico de sucateamento que ocorre na educação em nosso país e a falta de diálogo com a comunidade escolar e acadêmica sobre essa reforma.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou observar o contexto que possibilitou a elaboração da proposta de projeto piloto de Pedagogia da Alternância na SEE e seus potenciais e fragilidades enquanto um passo adiante na política pública da Educação do Campo em Minas Gerais.

O contexto em questão é a culminância do neoliberalismo na elaboração do currículo escolar brasileiro através do Novo Ensino Médio e seus impactos para o desenvolvimento dos jovens e a definição de seus futuros. A pesquisa observou a nova organização proposta pela legislação federal e sua propaganda, que focou na liberdade de escolha e flexibilidade curricular para o estudante, e questionou se há a possibilidade real de escolher dentro de um sistema alienante.

Diante disso, a pesquisa descreveu o caminho trilhado pela CEEICQ na busca por alargar as brechas na armadura legal do Novo Ensino Médio com o intuito de dirimir os impactos negativos dessa organização para as Escolas do Campo do estado. O projeto piloto de Pedagogia da Alternância surgiu como um espaço para se discutir, junto às comunidades escolares participantes e CPEC, propostas que fossem pertinentes

às realidades das populações do campo dentro da flexibilidade proposta pelo modelo do Novo Ensino Médio.

Essa caminhada foi apenas possível pois faz parte de uma trilha histórica ainda maior do movimento pela Educação do Campo no país e no estado. Assim, buscou-se nesta pesquisa também observar as conquistas e marcos realizados pelos movimentos que a antecederam. Por isso, foram importantes as entrevistas com pessoas envolvidas ou conhecedoras desse histórico que trouxeram a partir de suas experiências e de lugares que ocuparam e ocupam com uma perspectiva crítica e formativa sobre a política pública da Educação do Campo na SEE.

Foi interessante perceber durante a pesquisa que a institucionalização dessa política pública acontece dentro de muitas contradições sociais e institucionais que fazem parte também do histórico do Brasil. Essa perspectiva pode trazer luz para os espaços que ainda precisam ser ocupados pela Educação do Campo e mostrar com mais concretude a forma como a luta pela institucionalização dessa educação precisa continuar acontecendo, uma vez que, tacitamente, o órgão público é inerte e precisa ser ativado pela sociedade para que haja movimento.

Apointa-se a necessidade de maior aprofundamento na investigação das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas durante o projeto piloto e como foi/está sendo suas organizações dentro da proposta da alternância. Isso se justifica para que haja uma melhor análise da perspectiva do egresso e do horizonte de formação que permeiam as práticas das escolas e para que seja possível também pensar formações continuadas, materiais didáticos e legislações que melhor atendam à realidade pedagógica das Escolas do Campo da rede estadual, além de institucionalizar essa organização pedagógica para que ela possa se desenvolver na rede e fortalecer o movimento pela Educação do Campo.

Outro aspecto que vale nota, ainda que o objetivo principal desta pesquisa não tenha sido o acompanhamento e a análise das práticas pedagógicas do projeto piloto da Pedagogia da Alternância, é que essa experiência ainda é muito recente e incipiente, por isso não é possível avaliar ou supor os percursos metodológicos e características que a alternância terá na rede estadual. Em sua essência e gênese, a Pedagogia da Alternância foi voltada para a realidade e para as práticas sociais e profissionais dos sujeitos do campo, assim, sendo a proposta que se põe para o estado atualmente está sendo

construída junto à escola e comunidade, não é possível saber quais serão os instrumentos pedagógicos incorporados e criados ou os que não farão sentido dentro da estrutura e organização da rede estadual. Para isso, será necessário mais tempo para que haja um caminhar com mais fôlego e uma análise mais robusta através de um longo processo de construção dialógica com a rede e avaliação das ações pedagógicas para que esse projeto gere como fruto uma prática de Pedagogia da Alternância verdadeira.

Durante a pesquisa, foi também interessante observar a importância da conquista de uma coordenação para ouvir e dar encaminhamentos às demandas educacionais das populações do campo, que foi a culminância de um importante diálogo entre os movimentos sociais e o governo estadual. No entanto, foi igualmente importante atentar à sua fragilidade, uma vez que ela não está presente nos organogramas institucionais, o que revela a necessidade da continuidade da luta pela institucionalização da Educação do Campo no estado.

A proposta de produto elaborado é fruto da observação durante a pesquisa de que um dos grandes gargalos enfrentados pela SEE atualmente é o desconhecimento da política pública voltada para a Educação do Campo, dos profissionais tanto nas escolas quanto nos diversos setores da SEE. Assim, e sendo uma ação exequível pela coordenação, sugeriu-se a elaboração e divulgação dos preceitos da Educação do Campo e suas legislações, além de práticas exitosas que acontecem nas Escolas do Campo, Quilombolas e Indígenas da rede estadual, através de e-mail e redes sociais oficiais da SEE. A sugestão conta com o diálogo e participação das comunidades escolares.

Por fim, em que pese o interesse e os esforços da coordenação para a elaboração e institucionalização de uma formação por alternância na educação básica da rede estadual, o importante desse espaço do projeto piloto é a criação de oportunidades para profissionais e comunidades escolares de ressignificarem as suas práticas pedagógicas e levarem à discussão o currículo das Escolas do Campo. Isso pode colaborar para o surgimento de propostas que sejam ainda mais pertinentes para as comunidades do que a enveredada pela SEE, bem como colaborar para uma educação que seja desalienante e de qualidade para os estudantes do campo. Enfim, é importante apontar a institucionalização enquanto prática que garante a ocupação dos espaços governamentais como garantia do direito da população do campo, desta forma, a

Educação do Campo, configura-se enquanto prática que alimenta o movimento de luta pela sua institucionalização e a continuidade.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel Gozalvez. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO. Miguel Gozalvez.; CALDART, Roseli. Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel in ARROYO, Miguel G., FERNANDES, Bernardo M. (Orgs). A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

AMEFA, A AMEFA – Nossa organicidade institucional. Disponível em <https://amefa.wordpress.com/>. Acesso 13/03/2023

BANCO MUNDIAL. El desarrollo em la practica - prioridades y estrategias para la educacion: examen del Banco Mundial. Washington, DC, 1996.

BAUER, Martin W. e JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. in.: BAUER, Martin W., GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1998): Parâmetros curriculares nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 31.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 1, de 01 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Brasília, DF, 01 fev. 2006.

BRASIL. Exposição de Motivos à Medida Provisória nº 746/2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html> . Acesso: 24/10/2022

BEGNAMI, João Batista. Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância/João Batista Begnami - Belo Horizonte, 2019

BEGNAMI, João Batista. JUSTINO, Érica Fernanda. Formação por Alternância na educação do campo. Editora Lutas Anticapital, 2022

CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento – formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica. Carta. Porto Alegre, 2021. Disponível em <https://mst.org.br/download/pedagogia-do-movimento-processo-historico-e-chave-metodologica/>. Acesso em: 22/04/2023

CALDAR, Roseli *in* KOLLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo R., CALDART, Roseli S.(Orgs.) Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 4.

CHRISTIAN, Laval. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público [recurso eletrônico]/Christian Laval; tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 36/2001, da relatora SOARES, Edla de Araújo Lira às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

COSTA E SILVA, Franciely Priscilla. A reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016-2018) [dissertação]. UFMG, Belo Horizonte, 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. As vozes da LDB. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v 3, n. 15, 1997

FONEC, Quem somos. Disponível em: <https://fonec.org/o-fonec/>. Acesso em: 14/03/2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUCAM. Página Institucional. Disponível em: <https://fucam.mg.gov.br/a-fucam/institucional>. Acesso em: 15/06/2023

GIMONET, J.-C. (2007). Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011.

MINAS GERAIS. Diretrizes da Educação do Campo. Resolução nº 2820, de 11 de dezembro de 2015.

MINAS GERAIS. Organograma da Secretaria de Estado de Educação: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/2.-Organograma-Educacao.pdf>. Acesso em 22/04/2023.

MINAS GERAIS. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado. Lei 23.304 de 30 de maio de 2019.

MINAS GERAIS. Estabelece a estrutura orgânica das Secretarias de Estado e Órgãos Autônomos do Poder Executivo. Lei 44.459 de 12 de fevereiro de 2007.

MINAS GERAIS. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - Minas Gerais: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMG.pdf/view>. Acesso em 04/06/2023.

NOSELLA, P. (2014). Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. 7 ed - Petrópolis, RJ.Vozes, 2007

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Coleção EDVCERE. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2011

RIBEIRO, M. (2008). Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa, v. 34, n.1, pp. 27-45.

SILVA, Cícero da. GÊNERO CADERNO DA REALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 58, n. 3, p. 1051-1083, Sept. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301051&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Sept. 2020. Epub Dec 09, 2019. <https://doi.org/10.1590/010318135477615832019>.

SILVA, Marizete Andrade da. Pedagogia da Alternância e a formação dos trabalhadores camponeses. Universidade LaSalles, ed. 2021, Canoas.

SOARES, Edla de Araújo Lira *in* KOLLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo R., CALDART, Roseli S.(Orgs.) Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 4.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e Educação Pública: tendências administrativas e de gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix Rosar (Org.). Política e Gestão da Educação. 2º ed. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2008

8. APÊNDICE: PROPOSTA DE PRODUTO ESPERADO

A partir das análises realizadas por essa pesquisa, entendeu-se que um dos maiores desafios para a implementação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e para a Pedagogia da Alternância é a necessidade de sua divulgação. É importante que as comunidades escolares reconheçam a existência da Educação do Campo e compreendam a mudança de paradigma e de olhar diante de seu próprio território para repensar e ressignificar suas práticas educativas.

Diante disso, e entendendo o papel da Secretaria de Estado de Educação, bem como o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola, propõe-se que seja elaborado e publicado material informativo para ser divulgado em todos os setores da secretaria e em todas as escolas da rede estadual. Esse material se trata de um boletim informativo, contendo informações básicas para mostrar a existência das modalidades e as ações da secretaria para fomentar a construção de práticas pedagógicas pertinentes aos territórios das Escolas do Campo. Esse boletim terá periodicidade de três ou seis meses e contará, em sua primeira edição, com a apresentação das modalidades e, a partir da segunda, mostrará as práticas exitosas das escolas do estado. Por se tratar de um boletim, ele precisa ter textos curtos e diretos, com a possibilidade de links externos para mais informações, e imagens chamativas e ilustrativas. Para tanto, é importante o diálogo com a Assessoria de Comunicação da SEE para elaboração do design e layout das páginas.

Além disso, complementando esse objeto de divulgação, é interessante que seja publicado nas redes sociais da SEE informações frequentes, com periodicidade mensal ou quinzenal, a depender da disponibilidade da equipe responsável, mostrando informações ou datas comemorativas relevantes à modalidade, tal como um “você sabia?”. Novamente, o diálogo com a Assessoria de Comunicação da SEE é importante para garantir a qualidade do layout e a institucionalização do processo.

É relevante observar para a elaboração e divulgação desses materiais que, dada a característica desse gênero textual de origem jornalística, o ponto de vista do editorial, ou da instituição que o produz, trará o tom da narrativa que perpassará as suas edições. Assim, é crucial que a equipe da coordenação à frente da produção desse material

permaneça em constante diálogo com as comunidades do campo e movimentos sociais, bem como com a CPEC, além de permanecer nos estudos e observações dos preceitos da Educação do Campo, a fim de se manter firme em seu objetivo de uma educação desalienante e pertinente ao estudante camponês.

Território em Foco



O novo Boletim de notícias da SEE-MG

Um canal de informações sobre os territórios indígenas, quilombolas e do campo.

É com enorme satisfação que apresentamos a vocês a primeira edição do nosso Boletim Informativo "Território em Foco". Este projeto surge diante da necessidade de dar visibilidade à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola dentro da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O objetivo deste boletim é trazer em cada edição para o público, notícias sobre as principais ações realizadas pelas escolas estaduais do campo, indígenas e quilombolas, seu cotidiano e projetos desenvolvidos por elas, além da implementação de Políticas Públicas e propostas criadas e/ou articuladas pela Secretaria de Estado de Educação por meio da Coordenação de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, para os profissionais e estudantes das escolas pertencentes a essas modalidades.



O que é a Educação do Campo?

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino, embasada na Resolução CNE/CEB nº 01/2002 e Resolução SEE nº 2.820/2015, que valoriza e respeita as particularidades das condições de vida e trabalho no campo, bem como as culturas, tradições e saberes das populações que nele habitam. Essa abordagem busca incorporar no currículo escolar conteúdos e práticas adequadas à realidade do campo, promovendo uma educação contextualizada e emancipadora para os indivíduos que vivem e trabalham na zona rural.

O que é a Educação Escolar Indígena ?

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino cuja finalidade é o atendimento específico, diferenciado e de qualidade em instituições de ensino localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas. Visa garantir a recuperação de suas memórias históricas, a valorização e fortalecimento de suas línguas, ciências e culturas, bem como o respeito à territorialidade e a identidade indígena. Está respaldada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012 e na Lei Estadual nº 22.445/2016.



O que é a Educação Escolar Quilombola?

Baseada em princípios como a memória coletiva, territorialidade e articulação entre os conhecimentos científicos e tradicionais, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino instituída pelas Resoluções CNE/CEB nº 8/2012 e SEE nº 3.658/2017, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

DESTAQUE



A Pedagogia da Alternância nas escolas do campo de Minas Gerais é um projeto piloto que iniciou em 2022 e atende, a princípio, duas escolas da rede com turmas do 1º ano do Ensino Médio: EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos e EE Professora Geralda Eugenia da Silva. A formação desenvolvida por meio da alternância além de estar integrada com instrumentos pedagógicos, também articula e integra dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo Tempo Escola (TE) e pelo Tempo Comunidade (TC). Esta iniciativa poderá ser um bom começo para futuras mudanças que venham a ocorrer nas escolas do campo do território mineiro com a implantação da Pedagogia da Alternância.

VOCÊ SABIA?



Que o tradicional Dia do Índio reconhecido dia 19 de abril, passa a ser chamado oficialmente como Dia dos Povos Indígenas? É o que define a Lei 14.402, de 2022. A mudança do nome tem o objetivo de explicitar a diversidade das culturas dos povos originários do Brasil.

FIQUE LIGADO!



Estão abertas do dia 01 de agosto até o dia 31 de agosto as inscrições para o Curso de Territorialidades Quilombolas: histórico de lutas e resistências. Com carga horária de 20 horas, o curso EAD tem o intuito de fomentar a construção de propostas pedagógicas que possam ser direcionadas aos estudantes. A capacitação é voltada para os servidores da rede estadual de educação de Minas Gerais (Escolas, SREs e Órgão Central) e demais pessoas interessadas no tema. O curso possui a previsão de realização nos meses de setembro e outubro deste ano. Para mais informações e também para a realização das inscrições, acesse o site da Escola de Formação:

<https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>.

CONTATO: dmtte.ciq@educacao.mg.gov.br

Território em Foco



O novo Boletim de notícias da SEE-MG

Um canal de informações sobre os territórios indígenas, quilombolas e do campo.

Nessa edição, trazemos o projeto piloto da Pedagogia da Alternância que conta com a participação de duas Escolas do Campo da rede estadual. Esse projeto acontece na EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos e na EE Geralda Eugênia da Silva.

O projeto piloto de Pedagogia da Alternância tem como objetivo a implantação de uma formação por alternância para a educação básica da rede estadual de ensino. O documento orientador do projeto foi elaborado em conjunto com a Comissão Permanente de Educação do Campo e contou com a participação de diversas instituições governamentais e universidades federais e estaduais, além de representantes dos movimentos sociais.



EE Geralda Eugênia da Silva

Nessa escola, a experiência com a alternância, ainda que inicial, tem mostrado resultados muito positivos com a nova perspectiva e organização pedagógica pensada pelos professores e a participação dos estudantes em atividades de visita a espaços importantes ao território em que a escola está inserida.

"Essa organização colaborou para a autonomia e protagonismo dos estudantes. Eles mesmos têm investigado os temas e trazido para os professores dúvidas e propostas" - Diretor



EE Carlos Henrique Ribeiro dos Santos

A alternância possibilitou para essa escola a participação da comunidade escolar na escolha dos temas geradores, o que possibilitou uma maior pertinência à realidade dos estudantes durante as práticas pedagógicas que acontecem na escola e fora dela.

"Aqui os alunos estão tendo a oportunidade de aplicar o conteúdo que vêm na escola em sua prática diária e enquanto visitam espaços junto dos professores." - Diretor

Acima, temos a sugestão de duas edições do boletim. A primeira focada na breve apresentação das modalidades, e na segunda (com um texto ficcional criado pelo autor a fim de exemplificar a visão do boletim) podemos perceber a participação das escolas e das comunidades.

Além disso, as edições seguintes podem elencar alguns temas para serem discutidos pelas Escolas do Campo, tais como:

- Estrutura física do prédio escolar;
- Transporte escolar dos estudantes;
- Formação dos profissionais;
- Reconhecimento da comunidade enquanto do campo;