



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
REDE CEFFAS DO BRASIL



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

JOEL DUARTE BENÍSIO

**CURRÍCULO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS:
EVOLUÇÃO E CONTRADIÇÃO ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE**

Belo Horizonte - MG

2011

JOEL DUARTE BENÍSIO

**CURRÍCULOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS:
EVOLUÇÃO E CONTRADIÇÃO ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE**

Trabalho apresentado ao curso de Especialização Lato Sensu – **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo**. Ministrado UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialização em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância na disciplina PPEP – Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, sob orientação da Professora Lívia de Rezende Cardoso e co-orientado pelo Professor João Batista Begnami.

Belo Horizonte - MG

2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



REDE CEFFAS DO BRASIL

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO
DO CAMPO

JOEL DUARTE BENÍSIO

CURRÍCULO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS:

EVOLUÇÃO E CONTRADIÇÃO ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica apresentado
como requisito parcial para conclusão do Curso de Especialização
Lato Sensu – Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

Comissão Examinadora

Professora Ms. Lívia de Rezende Cardoso
Professor Ms. João Batista Begnami
Professor Ms. José de Arimatéia Dias Valadão

Belo Horizonte - MG
2011

JOEL DUARTE BENÍSIO

**CURRÍCULO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS:
EVOLUÇÃO E CONTRADIÇÃO ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE**

BANCA EXAMINADORA

Ms. Livia Rezende Cardoso (Orientadora)

Ms. João Batista Begnami (Co-orientador)

Ms. José de Arimatéia Dias Valadão

Belo Horizonte – MG

2011

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as transformações do currículo (plano de formação) como eixo norteador das práticas pedagógicas da Escola Família Agrícola (EFA) de Alfredo Chaves e sua resignificação para assegurar os princípios da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, a metodologia utilizada inspirou-se na pesquisa-ação, procurando vincular o conhecimento que a literatura proporciona com a ação no cotidiano, fazendo-os os sujeitos de a pesquisa refletir com/sobre os temas propostos, pesquisando as opiniões dos diferentes agentes formadores da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves ligada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Definiram-se assim como sujeitos desta pesquisa: monitores, educandos, coordenadores pedagógicos e responsáveis pela área pedagógica das EFAs da rede MEPES. Compreendeu-se que estes sujeitos trariam as opiniões dos diferentes agentes formadores contribuindo de forma propositiva para verificação dos elementos vigentes do currículo trabalhado pela Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves. Constatou-se que a evolução do currículo da Escola Família Agrícola teve sempre como elemento referencial, sua relação direta com a realidade através dos Planos de Estudo e que, apesar de não submeter-se a lógica do sistema, o currículo da Escola Família sofreu modificações ao longo do tempo, impulsionado pela lógica da escolarização e pelas exigências legais de formalização da proposta pedagógica. Todavia, verificou-se também que o currículo da Escola Família Agrícola traz em seu contexto elementos de práxis emancipadora, dialógica, transformadora e aberta aos saberes dos contextos sociais.

PALAVRAS CHAVES: Currículos, Plano de Formação, saberes e contradições, Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor infinito, e por ter me dado forças para lutar e vencer meus desânimos e coragem para continuar em meu caminho de conquistar meus objetivos.

As “Ana’s” de minha vida, Ana Paula, esposa e Ana Carolina, filha, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me sempre a prosseguir, mesmo diante de alguns obstáculos que se colocavam a minha frente.

Esse trabalho foi possível graças ao apoio incondicional da Equipe de Monitores da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves a quem presto carinhosamente meus agradecimentos.

Deixo aqui, meus agradecimentos aos alunos, aos funcionários e em especial aos Monitores da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, que enquanto docentes titulares tiveram a humildade em permitir-me desenvolver estudo sobre currículos, descrevendo seus entendimentos do tema no desenvolvimento das atividades pedagógicas da referida Escola.

Aos companheiro (a)s da “Turma de Especialização em Educação do Campo – FAE – UFMG” por terem ensinado e oportunizado um profundo mergulho nos debates e nas discussões

Um especial agradecimento, respectivamente, a minha orientadora e co-orientador, Professora Livia Rezende Cardoso e João Batista Begnami, que me apoiaram e muito contribuiu na elaboração deste meu trabalho, deixando claro em nossas conversas que sua orientação não visava delinear o percurso, mas sim mostrar os variados caminhos para nele seguir.

EPÍGRAFE

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

FERNANDO PESSOA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EFA	17
2.1 Histórico – MEPES	17
2.2 Histórico – Escolas Famílias Agrícolas	18
2.3 Organização e expansão das EFA's no Brasil	20
2.3.1 Primeira fase – final dos anos 60 ao início dos anos 70	21
2.3.2 Segunda fase – final dos anos 70 ao início dos anos 80	22
2.3.3 Terceira fase – início dos anos 80 ao início dos anos 90	23
2.3.4 Quarta fase – início dos anos 90 até os dias atuais	24
2.4 Princípios e Finalidades - MEPES	25
2.5 Escolas Famílias Agrícolas	26
2.6 Princípios e diretrizes curriculares das EFA'S - MEPES	27
2.7 Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves – MEPES	33
3 JUSTIFICATIVA	37
4 METODOLOGIA	50
4.1 CONSTRUÇÃO DO CORPUS: INSTRUMENTOS, SUJEITOS DA PESQUISA	51
5 ANÁLISE DOS DADOS	56
5.1 Concepções e práticas reveladas	56
5.1.1 Evolução histórica do currículo	56
5.1.2 Concepções de Plano de Formação	64
5.1.2.1 O plano de formação – elaboração e sua relação com o trabalho	64
5.1.3 Relação entre os conteúdos veiculados na escola e a realidade dos educandos	66
5.1.4 Concepções de currículo	69
5.2 Pesquisando a experimentação	71
6 CONCLUSÕES	73
7 REFERÊNCIAS	77

APÊNDICES

Apêndice I

Apêndice II

Apêndice III

Apêndice IV

Apêndice V

Apêndice VI

Apêndice VII

Apêndice VIII

ANEXOS

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Anexo IV

Anexo V

Anexo VI

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a concepção de currículos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAS)¹–MEPES² (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) constituiu-se desafio, à medida que, surgiu a partir da práxis como docente e da atuação específica como coordenador pedagógico de uma Escola Família Agrícola no Estado do Espírito Santo. Pois, existe uma relação limite entre o programa oficial e o currículo das Escolas Famílias Agrícolas inseridos numa perspectiva de diálogo com a realidade. Assim, foi no cotidiano das atividades pedagógicas que surgiram as indagações e inquietações que motivaram a propor a presente pesquisa.

Desta forma, venho situar a temática desta pesquisa à minha trajetória pessoal e profissional. Pois, situar-me pessoalmente e profissionalmente é reconstituir a própria existência histórica. Segundo Moraes (1992), memorial é um retrato crítico do indivíduo visto por múltiplas facetas através dos tempos, o qual possibilita inferências de suas capacidades. De acordo com Boaventura, “memorial é não somente crítico, como autocrítico do desempenho acadêmico do candidato”. Crítica que conduz forçosamente à avaliação dos resultados obtidos na trajetória da carreira científica” (1995). Portanto, destaco as relações estabelecidas com o mundo, que possibilitaram a construção de minha vida pessoal e profissional.

Realizei os meus estudos em nível fundamental e médio, em escolas municipais e estaduais. No Ensino Médio fiz o curso técnico em Contabilidade. Terminando o

¹ EFA - escola concebida pelos agricultores e agricultoras e isso faz toda diferença. Não é uma escola estatal criada pelo governo para escolarizar seus filhos, mas é uma escola que reflete e vive como as famílias vivem no campo. São os pais que colaboram com sua manutenção, refletem as normas e regras e buscam recursos para sua manutenção.

² O MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 26 de Abril de 1968, É uma Entidade Filantrópica, não governamental registrada no Conselho Nacional de Serviço Social sob nº 200.015 de 03 de Setembro de 1971, que tem como objetivo principal a promoção de ações e modelos alternativos nos setores da Saúde, Educação e Ação Comunitária.

Ensino Médio tinha expectativa em fazer Matemática, levando em conta, meu gosto e facilidade nesta área de conhecimento. Assim, optei por fazer ciências contábeis em Colatina – ES, numa Faculdade, estudando principalmente aos finais de semana.

Neste período da minha vida participava da Pastoral da Juventude, com bom engajamento na vida comunitária e social. Assim, fui convidado, juntamente com mais duas pessoas para frequentar o Centro de Formação e Reflexão do MEPES³ em 1991, com intuito de fomentar a criação de uma escola na região noroeste capixaba – município de Mantenópolis. Então, fiz o Centro de Formação do MEPES em Piúma - ES e continuei fazendo a faculdade. Quando retornei para Mantenópolis em 92, não conseguimos implantar a Escola Família naquele ano, só aconteceu isso mais tarde. Então, ingressei como Professor em Designação Temporária na rede estadual de ensino com aulas de matemática, física, estatística e economia.

O marco da mudança ocorreu em 1995, quando terminei o curso e ingressei na Escola Família Agrícola, percebi que a contabilidade era apenas uma etapa que fazia sentido, colocando-se a serviço do campo, ou seja, trabalhando em uma atividade que fizesse acontecer a sonhada utopia de um novo mundo, uma nova sociedade, ancorada nos discursos da Pastoral da Juventude e do Centro de Formação e Reflexão – MEPES.

Conclui o curso de ciências contábeis em 1994 e fui convidado a trabalhar na Escola Família Agrícola de Olivânia – Anchieta – ES, primeira Escola Família Agrícola da América Latina, ligada à rede MEPES, era um sonho realizado, Escola do Campo, com educação própria e apropriada. A semente da Pastoral da Juventude e do centro de formação de 91 começa a concretizar com minha inserção na profissão de monitor⁴ – educador de Escola Família Agrícola. Como educador da Escola Família

³ Criado em 1971, com o objetivo de cultivar os princípios filosóficos e pedagógicos da família mepiana e promover a formação dos operadores para atuarem nas diversas atividades do MEPES e de instituições parceiras.

⁴ Na Escola Família Agrícola o professor é denominado de monitor, pois, constituiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência na sala de aula, no sentido de agente social, dialogando com o educando em todas as suas atividades escolares e também no meio sócio profissional.

Agrícola aprofundei em atividades na área de matemática e física, participando de eventos como, por exemplo, Encontro Capixaba de Educação Matemática, promovido pela UFES e diversos outros encontros de formação nas áreas de matemática e física. Em 2005 consegui através de uma complementação pedagógica em Matemática na FAFIA em Alegre – ES obter a licenciatura em Matemática.

Na Escola Família Agrícola fui trilhando caminhos, aprofundando neste jeito de ser Escola, que ressignifica a produção de conhecimento e da realidade. Fiquei na EFA de Olivânia até 2001 e em 2002 fui transferido para a EFA de Alfredo Chaves para colaborar na implantação do ensino médio profissional. Nesta nova etapa em Alfredo Chaves assumi a coordenação pedagógica da escola, já havia assumido esta tarefa também em Olivânia e mais tarde em 2008, a direção da escola. Em todo o período de Escola Família foi intenso minha participação na associação de monitores, assembleias gerais do movimento Escola Família no Brasil e inserção na vida comunitária local com atividades na associação dos moradores e na comunidade religiosa.

Como vivenciei e incorporei os valores da reeducação coletiva e integral lutando: popularização do conhecimento científico; valorização do trabalho coletivo; radicalidade democrática que busca circulação de informações entre todos os membros do coletivo, democratização das decisões e coordenação das decisões tomadas e avaliação permanente; vivência ecológica, pois, a luta social tem que vir junto com a justiça ecológica; reconstrução da identidade cultural popular; construção e vivência de uma ética solidária baseada no companheirismo e fraternidade nas relações interpessoais, na síntese entre a ética do engajamento e o cultivo da subjetividade pessoal; na revalorização do trabalho como humanizado pessoal; na igualdade o direito à diferença; na sensibilidade ecológica; na gratuidade e celebração; na relação libertária com o sagrado e o religioso e relação utópica com a realidade.

As dificuldades e desafios como monitor renderam experiência e a amadurecimento. E assim fui fazendo meu caminho de construções, de realizações e formando em minha vida, minha responsabilidade profissional e acima de tudo assumindo o papel de lutar por educação do campo, com qualidade, própria e apropriada aos sujeitos do campo.

Assim, como monitor aprendendo no diálogo com estudantes, colegas e famílias a ser: animador das famílias em sua tarefa educativa; animador do processo formativo dos estudantes e animador da participação no seio da Associação conforme citado por Calvó e Marrirrodriaga (2010). Aliado a esse comprometimento, capacidade de trabalho em equipe, de dialogar e permanecer na escuta, com maturidade e equilíbrio para compreender as situações e os problemas pessoais e do meio e ajudar resolvê-los com objetividade e compromisso com a promoção e o desenvolvimento do campo.

Em minha complementação pedagógica, tive contato com questões didático-pedagógicas que colaboraram com meu pensar e fazer pedagógico. Como já tinha um tempo de monitor – 10 anos, essa complementação fez-me desbruchar sobre a práxis, revelando possibilidades concretas de ser monitor-educador. Como conclusão de curso, pesquisei a evolução do currículo de matemática nas Escolas Famílias Agrícolas. O trabalho pretendia desvelar concepção de currículo de matemática e aprofundar sobre currículo em rede, questionando a lógica linear.

Em 2009 pela UFES participei de Especialização em Educação do Campo no Pólo UAB em Piúma – ES, cuja participação permitiu conhecer e dialogar com o campo da Educação do Campo, seus atores, diversidade, interculturalidade e ao mesmo tempo, dialogar com os sujeitos que fazem Educação do Campo no Estado do Espírito. O projeto de pesquisa que procurei aprofundar continuava a interrogar-me sobre currículos de Escola Família, a qual apresentou apenas proposição sem intervenção na realidade.

Neste período, integrei pela Rede MEPES em dois grandes movimentos, a nível nacional, na EPN – Equipe Pedagógica Nacional da Rede CEFFA⁵ - Centro Familiares de Formação em Alternância, o qual permitiu minha participação na CONAE⁶ – Conferência Nacional de Educação; a nível Estadual, no Comitê Estadual de Educação do Campo, que tem possibilitado um grande diálogo com os movimentos sociais do campo e redimensionando a atuação como monitor.

E agora, na UFMG, nesta especialização em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, estou tendo oportunidade de aprofundar a pesquisa nesta temática que vem instigando meu fazer e saber pedagógico: Currículos de Escola Família – entre o instituinte e o instituído. As questões que me levaram a primeira pesquisa em 2005 continuam a interrogar-me: É possível um currículo não-linear? Como trabalhar um currículo em rede, integrador, que valorize os saberes?

Nesse sentido, tenho como pressuposto de que a construção do objeto de pesquisa realizou-se num processo de investigação da realidade, numa lógica de interação com o objeto de estudo no campo teórico e prático. Dessa forma, a revisão bibliográfica constitui-se eixo para a inserção nas discussões sobre os currículos de Educação do Campo.

Assim, tem-se um levantamento de algumas dissertações defendidas até o ano de 2006 no Brasil para ciência da produção e das relações de temas nas diferentes pesquisas realizadas que tenha uma interface com a Pedagogia da Alternância. Desta forma, de acordo com autores Teixeira, Bernartt e Alves (2008) em seus estudos sobre “Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para pesquisa”⁷ observa-se quatro linhas de temáticas nos estudos

⁵ Segundo o Parecer de Hingel (BRASIL, 2006), os CEFFA's se organizam em associações – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Associação Regional das Casas Familiares Rurais – (ARCAFAR–SUL e ARCAFAR-NORTE/NORDESTE)– congrega as Escolas as Esc Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais(CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais(ECOR). (p.3)

⁶ A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional, cujo tema definido pela sua Comissão Organizadora Nacional foi Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.

sobre Pedagogia da Alternância realizados no Brasil: Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; Processo de implantação de CEFFAs no Brasil e Relações entre CEFFAs e famílias. São 40 trabalhos divididos entre teses e dissertações que compõe essas temáticas. Tem-se ainda outras 6 produções, que não se enquadram nas temática já citadas. Além disso, há 17 produções do Mestrado Internacional em Pedagogia da Alternância.

Destaca-se, ainda segundo Teixeira, Bernartt e Alves (2008)⁷ sobre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo temos os seguintes trabalhos: Nosella (1977); Pessoti (1978); Gioanordoli (1980); Alves (1994); Batistela (1997); Silva (1998); Machado (2000); Nascimento (2000); Nicácio (2002); Muta (2002); Silva (2003); Magalhães (2004); Nascimento (2005); Chagas (2006); Santos (2006); e Teixeira (2006).

Quanto aos artigos, importante citar de autoria de Antônio (2002), com o título: “o currículo e escolas do campo – questões político-pedagógicas em superação”; onde o autor discute a organização do currículo escolar, baseado numa lógica disciplinar de organização das práticas pedagógicas, organizada sob um modelo curricular standardizado, tendendo a reproduzir práticas pedagógicas contraditórias a proposta pedagógica das Escolas do campo, assim precisam ser ressignificadas dentro de um contexto de uma escola própria e apropriada aos sujeitos do campo, numa perspectiva de escola alternativa, afirmando-se como possibilidade de ter outra escola.

Portanto, ao iniciar esse Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, baseei-me na realidade em que está inserida a unidade escolar onde atuo, questionando e problematizando a realidade no diálogo com o coletivo de professores, estudantes e famílias e também uma relação dialógica com as pesquisas sobre a temática que envolve a Educação do Campo, de maneira singular, o currículo da Escola Família Agrícola.

⁷ Maior aprofundamento pode ser encontrado na pesquisa de Teixeira, Bernartt e Alves (2008) conforme nossa referência.

Com o envolvimento dos atores e do aporte teórico das pesquisas da temática ora investigada, questionamos as reais necessidades de pesquisa que caberiam para contribuir com a prática pedagógica da Escola em particular e, do movimento EFA no Brasil. Com essa interlocução tornou-se mais simples a escolha do tema, o qual foi delineado em conjunto com os parceiros e sujeitos da formação da EFA.

Com os estudos teóricos que realizei e através das pesquisas de campo, analisei a metodologia aplicada nas Escolas Famílias Agrícolas, verificando a concepção de trabalho que possibilita uma maior interdisciplinaridade entre as disciplinas colaborando na intervenção da realidade sócio-profissional.

Este trabalho foi realizado junto à Escola Família Agrícola vinculada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES – buscando compreender a relação entre o instituído e instituinte⁸, suas implicações no currículo das Escolas Famílias Agrícolas, contribuindo assim para valorizar e manter os vínculos familiares e a cultura camponesa, bem como articular com os projetos de sustentabilidade das comunidades rurais.

Nesta perspectiva, o objeto de investigação constituiu-se no currículo como eixo norteador das atividades pedagógicas da Escola em Alternância, verificando a concepção de currículo que embasa a prática pedagógica da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, analisando a importância do currículo como elemento de trabalho que orienta o desenvolvimento de atividades na Escola e no meio sócio-profissional-familiar-comunitário da referida EFA.

Assim, a base de disposição ou organização estandardizada do currículo escolar pode ser problematizada no desencadeamento das reflexões com os professores e as escolas do campo, buscando localizar as transformações para o interior da

⁸ Segundo Gadotti (1992) no espaço escolar convivem dois entes fundamentais: o instituído com suas formas, normas e sistema de valores e o instituinte, que tem seu espaço no instituído; que dialeticamente instituem-se no processo de discussão, de geração de novos valores, normas e procedimentos.

discussão político-pedagógico da educação como iniciativas mais holísticas (GOODSON, 2001). Discutir as relações desta base de disposição do currículo escolar toma um caráter muito significativo, visto que as escolas do campo, podendo ser uma política de extensão dos padrões mais conservadores da escola moderna de massa, sofrem as consequências da estrutura do modelo estandardizado de currículo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Histórico – MEPES

Por volta de 1964, visitou o Espírito Santo um jovem padre italiano, Humberto Pietrogrande. Em contato com os agricultores, em maioria filhos de imigrantes italianos, com acesso somente à Escola Primária sem condições de completar o chamado hoje Ensino Fundamental, com a agricultura em recessão e o acesso aos serviços públicos muito precários, em especial ao de saúde.

Preocupado com a situação de abandono dos filhos dos imigrantes, de volta à Itália reuniu familiares e amigos que fundaram uma associação. Esta associação (AES- Associação dos amigos do Espírito Santo), segundo Nosella (1977) deu o primeiro suporte financeiro que possibilitou a fundação⁹ e manutenção do MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo com o objetivo de atuar na Educação, saúde e ação comunitária.

Ainda segundo Nosella (1977), Pe. Humberto, jovem sacerdote jesuíta tinha outros motivos: a região de Anchieta - ES estava espiritualmente sob a jurisdição dos jesuítas a que ele próprio pertencia; a Igreja estava passando por profunda transformação com o Concílio Vaticano II, com a Encíclica “Mater et Magistra” do Papa João XXIII e com a Encíclica “Populorum Progressio” do Papa Paulo VI. Esse movimento da Igreja fazia com que os padres se preocupassem não somente com uma ação sacramental, mas também com uma ação pastoral de promoção social e econômica do povo. Assim, o jovem sacerdote encontrou apoio, em suas ideias, nos outros sacerdotes da região.

Retornando ao Brasil reuniu líderes religiosos, líderes comunitários, prefeitos, agricultores e voluntários da iniciativa privada para dar início à construção das Escolas Famílias Agrícola do MEPES. Essas escolas foram inspiradas nas Escolas

⁹ Maior aprofundamento sobre a história e fundação do MEPES pode ser encontrado na pesquisa de Nosella (1977) conforme nossa referência.

Famílias que surgiu no meio rural francês, com uma proposta inovadora de formação integral, onde a família participava ativamente e interagiu constantemente na formação dos filhos.

2.2 Histórico – Escolas Famílias Agrícolas

Em 1968, constatou-se no meio rural do Espírito Santo, mudanças profundas: a situação do agricultor era bastante crítica. Nasceram os grandes projetos industriais, provocando no campo um grande êxodo rural. Uma saída para essa situação, como forma de amenizar a crise, foi pensada através da educação. Uma educação voltada para o meio rural, com um currículo que provocasse mudança nessa realidade, capaz de criar e promover uma liderança própria do meio, um agricultor capaz, com curiosidade intelectual e científica a atuar no meio político e social. Assim procurou-se interagir os sujeitos do campo dentro do processo de mudança.

Segundo observado por Caliri (2002), a EFA se implanta no meio rural em pleno regime militar, cujas políticas públicas para o campo priorizam a grande produção agropecuária, o modelo da agricultura patronal, voltado para monoculturas e ao mercado externo, com grande tendência à sofisticação tecnológica e liberação generalizada de mão-de-obra e a proletarização dos trabalhadores rurais. A erradicação e crise da cafeicultura, nesta época no Espírito Santo mostra o processo de abandono da agricultura familiar e do empobrecimento do campo.

Nesse contexto, nasceram, em 1969, as Escolas Famílias Agrícolas vinculadas à rede MEPES, um projeto educativo baseado na Pedagogia da Alternância, com uma nova forma de ligar o homem do campo, com uma escolarização voltada para seu meio, direcionando seus princípios para uma pedagogia onde o saber não se dá apenas através dos livros, mas em confronto com a vida através da experiência, uma pedagogia que implica a colaboração ativa dos pais, assim como a responsabilidade das famílias. Um projeto educacional capaz de engajar os jovens em seu meio, conservando-os em sua região e, sobretudo, através da reflexão,

encontrar os fundamentos do seu trabalho na atividade agrícola. Todavia, é na França, principalmente em seguida ao surgimento da Maisons Familiale Rurales¹⁰ (1935), que a experiência educativa em alternância toma corpo e se estrutura a nível pedagógico e político-institucional. Esta experiência formativa vai progressivamente se desenvolvendo, sendo estruturado um tipo de alternância que pode ser definida como integrativa, onde a experiência, o trabalho e o estudo são momentos integrados, que interagem entre si de forma orgânica. Segundo Monteiro (2000), a Pedagogia da Alternância surgiu num pequeno vilarejo na França, chamado Lauzun, por volta de 1935, quando um jovem chamado Ives, declarou que não iria mais à escola, queria permanecer na propriedade e ser agricultor como seu pai. Assim, Segundo Nosella (1977), a História da Escola da Família Agrícola transcende, em tempo, espaço e ideologia, a história do MEPES que as introduziu no Brasil.

A história da (Casa Familiar Rural)¹¹ na França, conforme afirmações de Nové-Josserand¹² apud Begnami (2004) é mais que uma história de educação. É uma história que envolve o camponês nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais. É a concretização de sonhos e esperanças de pessoas e organizações sociais, frente aos problemas comuns enfrentados no campo. Por conseguinte, a Escola Família não é fruto de uma iniciativa pública preocupada com o campo, nem de teóricos, acadêmicos, mas de uma produção coletiva, resultante de um processo histórico de lutas, desafios, inspirações democráticas e cristãs e camponesas.

¹⁰ Maison Familiale Rurale – Casa Familiar Rural, nome adotado até hoje na França. No Brasil, a Casa Familiar Rural compreende-se uma rede de Escolas de Alternância, similares às EFAs. As CFRs foram implementadas a partir de 1987, sobretudo, nos estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Atualmente, elas se expandem para as regiões amazônica, norte e nordeste. Elas são organizadas pela Associação Regional Casas Familiares Rurais – ARCAFAR. As ARCAFARs são estruturadas em âmbito regional.

¹¹ Maior aprofundamento sobre a história da Maison Familiale Rural pode ser encontrado nas pesquisas de Begnami (2004) e Nosella (1977) conforme nossa referência.

¹² Florent Nove-Josserand, agricultor, filho e pai de agricultores. Formado pela Juventude Agrária Católica – JAC – sindicalista rural, participante em vários organismos ligados ao campo. Presidente da União Nacional das Maisons Familiales Rurales Francesas de 1945 a 1968. Um dos fundadores e presidente da Associação Internacional do Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, criada em 1975, com sede em Paris. A AIMFR realiza um congresso internacional da Pedagogia da Alternância a cada quatro anos e estabelece os princípios norteadores do movimento.

Segundo Duffaure¹³ (1993), desde sua origem foram vários atores que se envolveram, agricultores, padres, pessoas da cidade e do campo. Às vezes, divergente nas ideias e formas, mas todas partilhando os mesmos ideais e objetivos de promover o campo, com uma educação própria e apropriada aos sujeitos do campo. Há quase um século atrás, os camponeses afirmavam, conforme citado por Nové-Josserand:

As escolas urbanas servem para formar cidadãos para a cidade. Quantos verdadeiros agricultores você tem visto sair das escolas oficiais de agricultura? Para nós agricultores é sempre a mesma coisa, ou instruir-se e deixar a terra, e prosseguindo num tom um tanto desanimado, ou para não deixar a terra, ficar ignorante a vida toda! (NOVÉ-JOSSERAND, 1998, p. 43).

As Escolas precisavam romper a dicotomia campo-cidade e a lógica de precisar sair do campo para estudar e/ou estudar para sair do campo. Assim, as Escolas Famílias Agrícolas inauguram uma relação de pertença ao campo, sem detrimento da cidade.

2.3 Organização e expansão das EFAs no Brasil

De acordo com Begnami (2004), são as seguintes fases de chegada e expansão das EFAs no Brasil: primeira fase, considerada alternância informal para formar agricultores técnicos; segunda fase, alternância educação formal supletiva; terceira fase, alternância educação regular e quarta fase, revitalização da Pedagogia da Alternância no Brasil. Assim, descreveremos conforme Begnami (2004) a seguir as principais características dessas fases.

¹³ André Duffaure – monitor – educador francês, considerado segundo Nosella (1977), o responsável pela elaboração do elemento pedagógico chamado de Plano de Estudo (1946/47).

2.3.1 Primeira fase – final dos anos 60 ao início dos anos 70

As primeiras EFAs são escolas consideradas informais, sem nenhuma autorização legal dos órgãos competentes, o curso era chamado de agricultor técnico, somente para homens, na maioria fora da faixa etária, acima de 16 anos de idade, tinha caráter de curso livre, com duração de dois anos e ritmo de alternâncias de uma semana na escola e duas na família, sem preocupação com a escolarização e formalização, havia apenas um certificado. O público era de filhos de agricultores familiares.

Nesta fase, o Plano de Formação que compreende o currículo de uma EFA tem a finalidade de formação de agricultores técnicos, dando ênfase à permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sociopolítico dos alunos nas ações comunitárias nas comunidades e nos movimentos sociais e sindicais. Essas ações buscavam além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades. Assim, os alunos dessa fase permanecem no campo com atividades agrícolas ou em outras áreas.

Os dispositivos pedagógicos¹⁴ como Planos de Estudo, Caderno da Propriedade assim chamados na época, e as Visitas de Acompanhamento às Famílias eram fundamentais no projeto pedagógico. Assim, os Planos de Estudo eram articulados com um grupo de matérias, com progressão horizontal e vertical. E as Visitas às Famílias eram feitas com bastante frequência, objetivava a “assistência técnica” e acompanhamento didático. Porém, os pais começam a reivindicar o diploma escolar, diminui também a distorção idade-série. Na ausência de Escolas do Campo, a EFA vai assumindo a tarefa de escolarização no campo, tentando integrar os conteúdos curriculares oficiais formais com os Planos de Estudo.

¹⁴ A pedagogia da alternância utiliza um conjunto de dispositivos metodológicos, entre os quais o mais importante é o Plano de Estudo – PE. O PE é uma pesquisa a partir de um tema gerador. Cada sessão ou período que o educando passa em sua casa e/ou meio sócio profissional ele leva um PE. Os estudos na EFA partem da pesquisa da realidade. Os instrumentos metodológicos são articulados através de um plano de formação.

Nesta fase inicial, aconteceu a criação do Centro de Formação e Reflexão – MEPES, para formação do educador específico e colaborar na expansão no Estado do Espírito Santo e em outros Estados brasileiros.

2.3.2 Segunda fase – final dos anos 70 ao início dos anos 80

As características básicas desta fase são: processo de formalização da escola como unidades didáticas autônomas com os cursos supletivos regulares¹⁵, expansão profissional técnica de nível médio. Então, a partir de 1972, os cursos começaram com dois anos de duração, que correspondiam à 5ª e 6ª séries. Depois, o segundo ciclo fundamental completo em três anos no curso supletivo, com diploma de conclusão do ensino fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O público era em sua maioria de adolescentes acima de quatorze anos de idade, filhos de agricultores familiares. A ênfase era dada principalmente a área agrícola que integra as outras matérias (do currículo oficial). O Plano de Estudo continua sendo norteador, principalmente a área técnica, linguagem e matemática. Diminui o número de visita as famílias, função acompanhar aluno (a) com seu Plano de Estudo, conhecer realidade e assistência.

O currículo a nível supletivo propunha: no 1º ano, questões concretas relacionadas com a família e a propriedade; 2º ano, problemas gerais relacionadas com a comunidade e região e 3º ano questões mais específicas técnicas e outras. A grade curricular era composta de disciplinas oficiais do núcleo comum. A diferença estava na área agropecuária.

Nesta época, o Plano de Formação era chamado de currículo, com as seguintes finalidades: pré-qualificação profissional e escolarização formal. A autorização das EFAs é um grande desafio e obriga uma articulação entre os planos de estudo e o currículo oficial. A escolarização continua como uma reivindicação dos agricultores e se coloca no campo do direito. As comunidades rurais sem escola básica do campo

¹⁵ Conforme a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – compatível nos dias de hoje, educação de Jovens e Adultos – EJA

colocam essa demanda para a EFA como uma alternativa frente à escassez de escolas e à ausência de políticas públicas voltadas para a educação do campo, quase que como única forma de escolarização e isso se torna um fator de risco, haja vista a dificuldade de reconhecimento da proposta política-pedagógica diferenciada.

2.3.3 Terceira fase – início dos anos 80 ao início dos anos 90

Depois da expansão para o norte do Estado do Espírito Santo, a primeira experiência fora do Espírito Santo foi em Brotas de Macaúbas no ano de 1975, na Bahia, e no Amazonas, em 1976.¹⁶ E em 1979 foi criada a Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA, processo iniciado em 1978. A expansão é mais forte a partir da segunda metade da década de 80. Ela ocorre tanto nos Estados onde iniciaram, aumentando o número de unidades, quanto para outros Estados como Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Os atores envolvidos são: pastoral social das igrejas, sobretudo, as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's – ligadas à igreja católica e lideranças comunitárias e sindicais.

Neste período, da escola de suplência passa-se à escola de ensino regular. Nos anos 80, inicia-se a passagem do ensino supletivo para os cursos de ensino regular de quatro anos (5ª a 8ª série), sobretudo, no Espírito Santo, onde se inicia com um público de pré-adolescentes – crianças na faixa etária normal de escolarização – chegando com dez anos de idade para as EFAs. As crianças passando pela alternância é uma situação tipicamente brasileira. E, por exigências legais, vamos ter um tempo escolar igual ao tempo no meio sócioprofissional, com ritmos alternados menores, ou seja, de uma semana na escola alternada por uma semana na família¹⁷. Porém, em muitos Estados ou EFAs, em particular, por razões da realidade local, ainda permanece a alternância com quinzenas e o sistema de educação de

¹⁶ EFA Pe. Augusto Gianda, criada em 1976, no Estado do Amazonas, segundo Begnami (2004).

¹⁷ A organização da alternância nas EFA's do Brasil começou com uma semana na escola, alternada por duas semanas na família. O processo de formalização escolar e o fato da normalização idade-série fez surgir uma modalidade de alternância semanal, ou seja, uma semana na escola, alternada com uma semana na família.

jovens e adultos a exemplo da antiga suplência regular, em três anos. São as seguintes características dessa fase: continua o supletivo em algumas EFAs, além dos aspectos técnicos ampliam-se os sócio-políticos entram no Plano de Estudo os temas sociais; reforçam-se as disciplinas oficiais; divide-se o currículo em três blocos – áreas: agropecuárias, ciências exatas e ciências sociais; o Plano de Estudo passa a ter, dependendo do tema ligações, principalmente, como uma ou outra área de estudo. O curso seriado incrementado a partir dos anos 80, foi levado progressivamente a um Plano de Curso um “sentido” bastante escolarizante, intimamente ligada à reação das organizações camponesas que passam a reivindicar o direito à escola e, em muitos casos, querem uma escola diferente com uma identidade própria de escola do campo. Outra característica é a constituição de uma associação responsável, geralmente mantenedora, que antecede a criação das novas escolas e assume mais o seu lugar na gestão político-pedagógica.

2.3.4 Quarta fase –início dos anos 90 até os dias atuais

A quarta fase da Pedagogia da Alternância no Brasil está configurada a partir da década de 90 e vai até os dias atuais. Apresentando as seguintes características: necessidade do fortalecimento institucional da UNEFAB em 1992; a implementação e fortalecimento das organizações regionais e locais e associação EFA; estrutura da formação descentralizada operacionalmente através das regionais com diretrizes nacionais de feitas pela EPN – Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB, mundo rural que sofre mudanças com as políticas da globalização excludente.

Nesta etapa da EFA no Brasil, há presença marcante da SIMFR¹⁸, que, desde 1993 começou a colaborar com ajuda financeira para algumas regionais e, paulatinamente, amplia essa ajuda para as demais regionais da UNEFAB. Em 1997, a SIMFR celebra um convênio ao conjunto de regionais e EFAs de todo o Brasil.

¹⁸ SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação rural com sede em Bruxelas. Sua finalidade é ajudar expandir e fortalecer os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs – pelo mundo.

Com esta influência, a partir de 96, o Plano de Curso passou a chamar-se de Plano de Formação “um retorno à escola francesa”. Este termo é utilizado no Brasil principalmente na Educação Profissional. Ainda nesta fase surgem às questões de implementar aspectos psico-pedagógicos sobre os ciclos – 5ª e 6ª séries temas gerais – realidade local e 7ª e 8ª séries orientação para o trabalho despertando a “vocação profissional” com pequenos e diversificados estágios.

2.4 Princípios e Finalidades - MEPES

O MEPES – Movimento de Educação promocional do Espírito Santo tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana, de forma gratuita, promovendo a educação e desenvolvendo a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade inerente ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor, do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico.

A missão das Escolas Famílias Agrícolas da rede MEPES é desenvolver um projeto educativo que através da Pedagogia da Alternância, integre o ambiente escolar com o meio sócio profissional do educando, desenvolvendo atividades em prol do desenvolvimento rural de forma consciente, ética, respeitando os princípios da vida, favorecendo a construção de conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis à formação de um profissional da área Agropecuária comprometido com o desenvolvimento do meio rural, garantindo também a sustentabilidade dos recursos produtivos e diversificação das atividades, para que o jovem do campo possa se inserir como sujeito do processo de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Escolas Famílias Agrícolas da Rede MEPES adotam uma pedagogia própria, Pedagogia da Alternância, voltada ao meio rural e integrada aos Princípios e Fins da Educação Nacional, consubstanciados nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394/96 e Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 04/99, a saber: a educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana,

tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino é ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

2.5 Escolas Famílias Agrícolas

As Escolas Famílias Agrícolas utilizam uma pedagogia própria conhecida como Pedagogia da Alternância. Este princípio pedagógico não é novo, principalmente no âmbito educativo, quando esta tem ligações com o mundo do trabalho. As características fundamentais das Escolas Famílias são: a responsabilidade das famílias na gestão - por meio de uma Associação; a alternância - momentos divididos entre a família, meio sócio profissional e o centro educativo; vida de grupo - nos momentos em que o/a jovem está na Escola; uma pedagogia própria à realidade do campo – que se compõem de: um projeto educativo específico; prioridade da experiência sócio profissional; articulação entre espaço e tempo em diferentes situações; dispositivos pedagógicos, como Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Visitas de Estudo, Caderno de Acompanhamento Individual, Atividades de Retorno, Experiências no Meio-Sócio-Profissional, Projeto Profissional do Jovem, Visitas as

Famílias e Avaliação; uma concepção específica de educador-monitor/a (com formação inicial, para todos que entram na EFA, estruturada pelo CFR – Centro de Formação e Reflexão do MEPES); um conjunto de colaboradores, parceiros na formação (entre eles os mestres de estágio); condições favoráveis adaptadas à realidade rural, portanto, à aprendizagem.

Desta forma, segundo Gimonet (2004), os dispositivos pedagógicos constituem-se em uma organização de atividades e instrumentos específicos, que esses permanecem coerentes com o projeto educativo e os princípios da Escola Família Agrícola, inserido numa pedagogia no espaço e no tempo da diversidade de instituições, bem como de sujeitos implicados. Cabe enfatizar, que os dispositivos não é uma mera apropriação do que se desenvolveu organicamente à experiência francesa: o Caderno da Propriedade se tornou Caderno da Realidade; a Atividade de Retorno e os Planos de Estudos baseados em Temas Geradores são criações brasileiras no âmbito do Centro de Formação e Reflexão – MEPES e da EPN.

A ação socioeducativa desenvolvida pela Escola Família Agrícola ajuda diretamente ao jovem e em parte sua família, como agricultor familiar / campesino, buscando resolver os problemas de infraestrutura, tecnologia e agregação de valor, inserindo-se dinamicamente em uma realidade local, regional e até mundial. Essa inserção baseia-se numa dinâmica que privilegia o desenvolvimento agroecológico e a dimensão de sujeito histórico.

2.6 Princípios e diretrizes curriculares das EFA'S – MEPES

As Escolas Famílias Agrícolas vinculadas à rede MEPES utilizam-se da Pedagogia da Alternância, princípio educativo, que a caracterizam e implementam suas atividades no plano pedagógico, propõem um modelo de aprendizagem que trabalha a educação no princípio dialético da reflexão e da ação, buscando desenvolver habilidades, atitudes e consciência como requisito para a transformação do meio em que situa o jovem.

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

A alternância é uma forma para articular vários momentos e sua dinâmica pode ser assim explicada segundo Zamberlan (1995):

- A vida do jovem no meio sócio profissional: inserido no trabalho, pesquisa e avaliação;
- A vida na Escola: espaço para analisar, refletir, comparar, questionar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos da realidade familiar – comunitária e profissional, articulando-os com os conhecimentos gerais e técnicos;
- Retorno do jovem ao seu meio sócio profissional: novas ideias, interrogações, experiências, novas pesquisas, aplicações práticas de técnicas na produção agropecuária, de atitudes no meio vivencial e de sistematização no planejamento das atividades.

Assim, a Pedagogia da Alternância conjuga estudo, vivência e trabalho, sendo o trabalho (experiência sócio profissional) o ponto de partida e de chegada do processo ensino-aprendizagem. Os dois espaços e tempos (sessão – estadia) proporcionam uma ampla aprendizagem composta de conhecimentos técnicos, científicos e de valores (morais e éticos).

Na prática, a Alternância compõe-se de momentos na Escola com instrumentos pedagógicos específicos – todos juntos favorecem a associação entre estudo e trabalho no meio sócio profissional. Em sua ação Metodológica, o modelo Educativo

da Escola Família Agrícola está baseado conforme Gimonet (2004) em quatro pilares:

- Alternância: uma ligação entre a escola, a família e o meio de vivência sócio profissional do jovem;
- Associação: responsabilidade das famílias e do meio para com a formação do jovem;
- Formação integral da pessoa: considera que a formação leva em conta todas as dimensões humanas: pessoal (afetiva, intelectual, profissional e religiosa) e comunitária (política, econômica e social);
- Desenvolvimento Local Sustentável.

Através do Plano de Estudo, as potencialidades da Alternância se viabilizam, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão. O Plano de Estudo é o canal de entrada da cultura popular para a Escola Família Agrícola e é o responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões. Guia elaborado pelos professores e alunos ao final de uma sessão escolar, o plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo aluno se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio, o aluno desenvolve temas mais simples ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico.

O Plano de Estudo é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. O Plano de Estudo é, pois o elemento que reúne a interrogação e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de educandos¹⁹, pois, cada grupo vive situações e interesses distintos. O Plano de Estudo respeita uma metodologia própria para sua elaboração.

O Caderno da Realidade acumula o registro de conhecimentos sobre a realidade. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização

¹⁹ Segundo Freire (2011), educando, no sentido de educando-educador, pensando a si mesmo e ao mundo, como realidade em transformação.

racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. “Lugar” onde ficam ordenadas as informações, experiências realizadas em casa e na escola. A nível didático o Caderno da Realidade representa: tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do aluno; desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família, da terra que trabalha, da comunidade e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar e representa um elemento de orientação profissional porque as reflexões que são registradas são fruto do trabalho do jovem, da vida profissional e social da família.

A Folha de Observação é um questionamento organizado pelos professores para que o aluno possa em sua vivência no meio observar e acompanhar o desenvolvimento de algumas práticas, fenômenos, etc. Essas observações serão ponto de partida para a compreensão de conteúdos mais complexos. A Folha de Observação tem também a finalidade de ampliar temas insuficientemente abordados. Todos os seus registros ajudam a compor o Caderno da Realidade.

As Visitas e Viagens de Estudo têm por finalidade ajudar ao educando observar a prática, em ambiente externo daquele em que vive, experiência existente, seja no campo agrícola ou social. Visam o conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, confrontando realidades diferentes da sua e realizando intercâmbio com outras comunidades. Durante a visita ou viagem de estudo o educando observa, se informa, questiona a respeito do assunto. Essas visitas e viagens, motivadas sempre pelo Plano de Estudo, são planejadas antecipadamente pelos monitores. As visitas e viagens possuem estreita relação com o Tema Gerador em estudo. Ao finalizar a visita ou viagem todo o relato será registrado no Caderno da Realidade.

Os Estágios constituem mais dos recursos utilizados na estrutura pedagógica – são atividades programadas, com duração de uma ou mais semanas em propriedades agrícolas ou casas de famílias. De volta para a escola ao finalizar o estágio, o educando relata sua experiência para os colegas, monitores e pais. Todo o registro do estágio fará parte do Caderno da Realidade.

Os Serões constituem recurso indispensável no ambiente educativo do internato – é um dos recursos utilizados para reflexão sobre temas diversos de interesse dos

alunos, promovendo debates e interrogações de questões que promovem tanto o crescimento individual do educando como também do grupo.

As Visitas às Famílias são atividades desenvolvidas pelos monitores no meio familiar do aluno. Têm por objetivos: facilitar o conhecimento entre educador e educando, bem como, do ambiente em que o aluno vive com a sua família; criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais, proporcionando condições para discussões de questões técnico-pedagógicas da escola.

Toda essa dinâmica favorece as análises e reflexões no curso, gerando novas abordagens no campo conceitual dos saberes e das práticas operativas produtivas – saber fazer e saber ser. Dessa forma, o estudo realizado sempre partindo da realidade social do jovem provocará novos desafios, novas interrogações que implementará o processo de formação geral. A articulação entre educação profissional e Ensino Médio, parte dos conhecimentos vivenciais indo aos conhecimentos historicamente construídos, para retornar ao vivencial – pessoal, buscando nesse processo juntar o saber popular com científico de forma a alternar-se através de meios pedagógicos – didáticos.

Toda essa dinâmica articulada através dos instrumentos didáticos em favor dos conteúdos vivenciais e científicos e a forma como a Escola Família Agrícola está estruturada no seu ambiente educativo, forma o que chamamos de Plano de Formação – que na verdade, é o conjunto das atividades formativas propiciadas também pela organização do internato, serões, atividades de formação com as famílias entre outras.

A Pedagogia da Alternância conforme Duffaure (1993) representa uma aprendizagem contínua na descontinuidade das atividades sócio pedagógicas, técnico-econômica e políticas que asseguram os seguintes princípios: articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização assim descritas: o desenvolvimento dos saberes na Pedagogia da Alternância dar-se-á a partir de temas geradores, os quais permeiam a realidade social do educando, numa evolução progressiva respeitando também a evolução psicossocial do aluno. Propondo uma valorização do saber popular, para que o

educando possa entender de forma crítica, sua realidade e buscar formas alternativas de enfrentar os desafios no sentido de superá-los.

Os Temas Geradores são implementados pelos subtemas – que é a própria pesquisa na realidade, de forma que há sempre uma ligação forte com o Tema Geral e os subtemas, sendo o eixo condutor das organizações curriculares e respectivas matrizes. Na verdade são os subtemas que vão provocar toda a dinâmica no conteúdo. Possuindo uma progressão vertical dentro de cada etapa e uma interdependência entre as unidades de ensino – as bases tecnológicas enfim, os conteúdos que englobam cada Tema Gerador e subtemas – que compõem uma etapa da Educação Profissional ou as demais disciplinas do Ensino Médio, provocando uma integração em vista de serem instrumentos de trabalho e meios para desenvolver os conteúdos em função de estimular competências e habilidades, tornando-se ainda instrumentos de reflexão, julgamento e avaliação em vista de buscar novos valores, nas várias áreas do conhecimento do Ensino Médio e nas bases tecnológicas da Educação Profissional garantindo dessa forma um trabalho interdisciplinar.

Portanto, trabalhando dessa forma, há uma interdependência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, provocada pelos próprios temas que compreendem planos diferenciados de forma a atender a exigência de cada curso e as aspirações dos alunos conforme a evolução e dinâmica de cada um dos cursos.

Valorizando a realidade social, o saber popular, que podemos classificá-lo de competências básicas, a Escola Família traz da vida cotidiana para a escola um conjunto de saberes da realidade, que são aprofundados de forma interdisciplinar com os conteúdos das áreas. Esse movimento é um dos fatores que provocará a articulação desejada entre Ensino Médio, a Educação Profissional e os saberes da realidade.

No que se refere à contextualização, a própria concepção de currículo proposto pela Escola Família, expresso em seu Plano de Formação (Anexo I), desenvolvido a partir dos Temas Geradores e Subtemas - Planos de Estudos – pesquisa na realidade social – traz em sua metodologia provocada a partir dessa pesquisa todo o

levantamento sócio, político, técnico, econômico, dependendo do enfoque desejado e proposto pelo subtema o que garantirá uma postura didática – pedagógica de contextualização das ações educativas, pois, a vivência do aluno é o ponto de partida para a ação pedagógica, tornando-se elemento motivador de modo que o professor possa interagir a vivência com a ciência, levando-o à uma compreensão dos fenômenos e dos fatos que ocorrem na natureza conforme modelo de planejamento de tema de estudo e conteúdos vivenciais da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves.

Além da flexibilidade existente no itinerário formativo do jovem, a Escola Família Agrícola trabalha com outro instrumento que viabiliza este princípio – O Projeto Profissional - trata-se de uma atividade didático-pedagógica, de suma importância na Pedagogia da Alternância. Na verdade, o Projeto Profissional é um dos instrumentos que irá concretizar em parte a proposta pedagógica da Escola Família, no aspecto teoria e prática e caracterizar a profissionalização.

Ao desenvolver competências e habilidades no percurso das atividades educativas, o jovem inicia seu projeto realizando suas proposições e desejos pessoais. O projeto profissional tem características específicas para cada um que o desenvolve, sempre orientado por um professor da Escola, através de visitas in loco e outras observações quando se fizerem necessário, como por exemplo, orientações de nível técnico. O Projeto Profissional é onde o jovem expressa seu desejo de realização, junto ao ambiente agropecuário. O projeto profissional deverá versar sobre um dos aspectos da habilitação que a unidade educativa está ofertando.

2.7 Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves – MEPES

A Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves localiza-se no bairro Portal dos Imigrantes, região central do município de Alfredo Chaves. Alfredo Chaves está localizado a 81 Km de Vitória, na microrregião de Guarapari e na mesorregião Central Espírito-Santense, possui uma área de 616,5 km² entre montanhas, que lhe proporcionam uma paisagem belíssima e um clima agradável.

De acordo com dados do Censo IBGE (2010) a população estimada do município de Alfredo Chaves é de 13.995 habitantes, com 6.852 mulheres e 7.103 homens, onde 47% da população ocupa a zona urbana, enquanto 53% distribuem-se na zona rural.

No Brasil, as primeiras experiências educativas em alternância, surgem em 1969, no sul do Estado do Espírito Santo, por meio da ação pioneira do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. A partir desta região foram se expandindo para várias regiões do Brasil, marcando atualmente presença em mais de 20 estados, aonde alguns chegam a alcançar mais de 40 Escolas.

Em 1969, a Mitra Arquidiocesana de Vitória cedeu ao MEPES a utilização do prédio e de 16,2 hectares de terra da Fazenda Quatinga, no município de Alfredo Chaves, por tempo indeterminado. Em 1974 o imóvel foi doado também por tempo indeterminado e em 1977 realizou-se sua transmissão definitiva de posse para o MEPES.

Ainda em 1969 com a rede física construída, com grande participação das comunidades rurais, entrou em funcionamento a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, uma Escola que trazia uma proposta alternativa, para atender a população rural do sul capixaba. Nesse ano foi implantado o curso de Agricultor Técnico situado conforme Begnami (2004) na primeira fase dos CEFFAS no Brasil, que preparava o jovem agricultor para trabalhar em suas terras, já em regime de alternância, onde o aluno passava 15 dias na escola e 15 dias em casa.

Em 1974, com a necessidade de atender aos jovens que se encontravam em idade escolar defasada, deu-se início ao Curso de Supletivo de Suplência em nível de 1º grau – característica da segunda fase dos CEFFAs no Brasil de acordo com Begnami (2004). Desde 1989, a escola oferece educação seriada com o curso de Ensino Fundamental – séries finais. E em 2008, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves está ofertando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o Curso Técnico em Agropecuária, do Eixo Tecnológico Recursos Naturais, com Organização Curricular (em Anexo II) nos moldes do Decreto nº 5.5154/2004, estruturada de forma integrada ao Ensino Médio e aprovada pelo Conselho Estadual

de Educação – CEE em 30/06/2010, de acordo com o parecer nº 2.661/2010 e resolução nº 2.350/2010.

Dessa forma, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves oferecendo o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio conforme organização das turmas em tempo integral:

MATUTINO/VEPERTINO (Tempo integral em Alternância -Horário: 07:00 às 21:00

Nível de Ensino /Curso	Série	Turma	Nº de Alunos
Ensino Fundamental	5 ^a	Única	13
Ensino Fundamental	6 ^a	Única	12
Técnico em Agropecuária	1 ^a	Única	18
Técnico em Agropecuária	2 ^a	Única	19

MATUTINO/VEPERTINO (Tempo integral em Alternância)-Horário: 07:00 às 21:00

Nível de Ensino /Curso	Série	Turma	Nº de Alunos
Ensino Fundamental	7 ^a	Única	17
Ensino Fundamental	8 ^a	Única	15
Técnico em Agropecuária	3 ^a	Única	10
Técnico em Agropecuária	4 ^a	Única	18

Assim, enquanto as turmas de 5^a, 6^a, 1^a e 2^a séries permanecem em regime de internato na escola, as turmas de 7^a, 8^a, 3^a e 4^a séries estão em alternância no meio sócioprofissional, onde continuarão seus estudos com Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Folha de Observação, Estágios, Atividades de Retorno e Atividades das Disciplinas conforme planejamento das atividades - 2011. O Quadro Docente (conforme quadro abaixo e Anexo III com suas tarefas e funções) é composto de professores denominados monitores admitidos sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e colaboradores de outras instituições, não havendo para

fins técnicos e didáticos, nenhuma distinção entre essas categorias, estando devidamente habilitados, registrados ou autorizados pelo órgão competente.

MONITOR	DISCIPLINA
Daniela Vasconcelos Bona Gonçalves	Zootecnia, Educação Familiar, Criações, Planejamento e Projetos
Fabiula Gaburo Tose	Língua Portuguesa
Geciane Coutinho Zuqui	História e Sociologia
Júlio Demuner Ferreira	Agricultura, Culturas, Gestão Ambiental, Química
Israel Ricardo F. de Deus	Matemática, Informática e Ensino Religioso
Maria Luiza Donadello Cuzzuoul	Espanhol
Mariana Silva Mendonça	Zootecnia e Criações, Construções e Instalações
Maria Valdete Langa	Língua Portuguesa e Artes
Ramon de Paiva Januário	Ciências e Agricultura, Administração e Economia Rural, Agroindústria
Reginaldo Drago Lovati	Biologia
Silas Nunes Batista	Ciência, Agricultura, Desenho e Topografia, Irrigação e Drenagem e Floricultura
Vanderson Gonçalo Neves Battestin	Geografia, Ensino Religioso e Filosofia
Weverton Vieira Aracanjó	Matemática, Física e Ensino Religioso

3 JUSTIFICATIVA

O Sistema Educacional adotado no Brasil apresenta problemáticas que o acompanham e do estado que determinados lugares e/ou classes sociais se encontram, quanto à qualidade e acesso à educação. Mas, muitos avanços já tiveram no decorrer dos tempos, que muitas iniciativas foram tomadas de maneira informal e independente. Porém, algumas alcançaram bons resultados e se tornaram Práticas Pedagógicas importantes para a Educação, enquanto outros se perderam ao longo do caminho. Por não se consolidarem e mediante os obstáculos enfrentados acabaram sendo esmagados por um Sistema Governamental que não está preocupado com a qualidade de ensino, muito menos com a formação integral do cidadão e sim com a escolarização, onde não importa a qualidade do ensino e sim a melhoria do país quanto aos índices estatísticos.

Quando falamos e estudamos o Sistema Educacional Brasileiro num contexto geral, já ficamos alarmados com os problemas que encontramos, mas ao analisarmos a situação separadamente, educação do meio urbano e do meio rural, percebe-se que a disparidade é muito maior do que podemos imaginar. Sendo assim, é importante abordarmos a relação campo-cidade, citada por Fernandes (1998, p. 12-13):

Para pensarmos a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista do desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo está baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais da produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas à lógica do capital. No campo, este processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades este processo tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores. Por outro lado, há também um outro fenômeno importante a considerar que é a mudança do perfil econômico e cultural da população do campo, presente neste processo. (FERNANDES, 1998, p. 12-13)

Partindo da premissa que o ensino de qualquer disciplina deve estar baseada primeiramente no contexto dos educandos, também percebe-se que a aprendizagem em Escolas Famílias Agrícolas deva atender o mesmo pressuposto, ainda mais específico em um tema: o campo. Nesse sentido, ciente da situação educacional de nosso país e principalmente da Educação do Campo, como monitor atuante neste meio, decidi desenvolver este trabalho para que tivesse elementos suficientes para uma análise mais profunda e concreta deste setor, pois, o homem camponês, durante muitos anos esteve totalmente à margem da sociedade, aos poucos foi conquistando o seu espaço e mostrando a importância de sua vivência, no meio rural, para a sociedade. Que dali tira o seu sustento e produz o alimento.

Para isso, foi preciso muitas lutas e dentre elas, o direito à educação. Mas o Sistema Tradicional de Ensino²⁰ não supria as suas necessidades e sim acabava acarretando outros problemas, como o êxodo rural. Então, como o intuito desse trabalho, foi pesquisar a evolução do currículo da Pedagogia da Alternância, mostrarei como o Ensino vem sendo desenvolvido e os tipos de atividades que poderia trabalhar para que mostrasse novas formas (alternativas) de construir o conhecimento. Dessa forma, utilizei o currículo como eixo norteador para fundamentar e dar subsídios para desenvolver nos alunos um espírito crítico e condições de análises das realidades numa perspectiva significativa de aprendizagem.

Hoje, a Pedagogia da Alternância é utilizada por todas as Escolas Famílias Agrícolas que adotam uma metodologia de trabalho em que a pesquisa torna-se fundamental para o desenvolvimento dos conteúdos e das práticas escolares. Então, logo nas séries do Ensino Fundamental, de 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano) e durante o Ensino Médio e/ou Profissional, os alunos começam a desenvolver a aprendizagem, de forma bem concreta, possibilitando a aplicação prática da teoria que vem sendo desenvolvida na escola, sempre levando a perceber que para isso é necessário em qualquer situação problema sabermos: “Ver – Julgar – Agir” ou Segundo Freire

²⁰ Situa-se Freire (2011), fazendo correlação a Escola Tradicional e a educação bancária. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição Escola.

(2011) ação-reflexão-ação, que se dão simultaneamente, sem dicotomia, numa relação de unidade, dialética, garantindo o ápice do processo educativo.

Na verdade, essa proposta de ensino desenvolvida nas Escolas Famílias Agrícolas é complexa, pois, é revolucionária em sua concepção que da realidade emergem situações de aprendizagem e de produção de conhecimento. Para entendermos melhor, devemos mostrar um bom conhecimento das Correntes Pedagógicas e assim conseguir distinguir as características principais compostas por ela.

Essa forma de organização de ensino possibilita a maior interação entre o educando e o seu meio, buscando sempre construir os conhecimentos baseados em toda a bagagem que cada um trás consigo e numa ação coletiva e interdisciplinar, de forma transversal, permitindo assim a troca do conhecimento e busca mútua. Assim, Segundo Freire (2011), o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece seu caráter histórico e transformador numa relação dialógica de ajuda, colaboração e síntese cultural.

Para garantir a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos, as disciplinas são desenvolvidas baseadas na exploração de Temas Geradores e Subtema advindos da realidade regional. Assim, o Plano de Formação é construído de forma flexível. E de acordo com Fazenda (2005) o projeto interdisciplinar nasce espontaneamente, no suceder diário e não imposto a partir de uma prescrição do currículo, o fazer interdisciplinar parte de uma construção coletiva por um novo conhecimento despojado dos pré-conceitos arraigados no consciente.

Segundo o PCN do Ensino Fundamental:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998, p. 30).

De acordo com Fazenda (2005), o trabalho interdisciplinar é vivenciado pela pesquisa e ousadia revolucionária em romper as fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, porém, respeitado cada área na construção interdisciplinar entre campos de conhecimentos que não se eliminam, mas relaciona-se em um diálogo dialético respeitado cada área do conhecimento.

O ensino das disciplinas, na Pedagogia da Alternância é desenvolvido através de atividades de forma contextualizada com a realidade regional através dos temas geradores, que segundo Freire:

O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendida nas relações homens-mundo. Investigar o Tema Gerador é investigar, o pensar dos homens referido à realidade é investigar seu atuar sobre a realidade que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (FREIRE, 2011, p. 114).

Numa ação interdisciplinar precedida desses temas geradores, partindo de dados concretos, através da aprendizagem significativa, entendida como aquela em que o educando apropriam-se dos conceitos, atribuindo-lhes sentidos e compreende sua importância no contexto sociocultural e de transformação social. Portanto, conforme Silva (2011)²¹ busca construir uma forma de relação dialógica e dialética entre as várias áreas que compõe o currículo, implicando a todos nós compreendermos o currículo como um artefato social, uma produção histórica observando o tempo e espaço no qual o mesmo está inserido.

Tomando dimensão da importância do Pensar, nessas transformações sociais pelo qual o mundo passa e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas, bem como a sua aplicabilidade, tendo como base o contexto familiar. Pois, não é suficiente desenvolver capacidades sem as respectivas aplicações, ou memorizar regras sem a compreensão dos conceitos nos quais essas regras se baseiam. Os educandos têm que compreender os princípios.

²¹ Aprofundamento sobre as teorias de currículo pode ser encontrado na obra de Silva (2011) conforme nossa referência.

Outro aspecto importante no processo de desenvolvimento é que a construção do conhecimento tem um duplo aspecto: o da atividade do indivíduo e o das interações que ele estabelece. Sendo uma espécie social, o ser humano se caracteriza pela construção de sua individualidade através da relação com o outro. A consciência de mundo segundo Freire (2011), constrói-se na relação com o mundo, que enquanto outro de mim faz com que eu me constitua enquanto eu em relação a você. Assim, o sujeito se constitui em virtude de processos múltiplos de interação com o meio sociocultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetos culturalmente inseridos e definidos, quando percebe o contexto em que vive e inicia o desvelamento dos processos de socialização.

Partindo do pressuposto de que “a vida ensina mais do que a escola”, pois, segundo Freire (2000) os saberes da realidade tem primazia sobre a escola, aprende-se a partir da experiência do trabalho e da participação na comunidade e como cita Nunes (1995, p. 87) que: “Aprender não é memorizar fatos e nem é repeti-los. É desenvolver novas maneiras de pensar e de ‘ver’ a realidade”, a Pedagogia da Alternância busca, através de seus instrumentos metodológicos, desenvolver uma teoria aplicada à prática, que possibilite essa interação do homem com o seu meio de forma racional e construtivista. Sobre isso, expressa Freire (2000), a teoria implica uma inserção na realidade, vivendo-a plenamente, contemplando-a, numa relação dialética com a prática, num movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra, ancoradas na relação homem-mundo.

Assim, o centro do processo ensino-aprendizagem é o educando e a sua realidade. A experiência sócia profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida. Esta relação busca coerência entre pensamento e ação que é práxis. De outra forma, sem pensamento é ativismo, e o pensamento sem ação é verbalismo.

Nesse processo, observa-se que as reformas curriculares de ensino se desenvolvem, quase sempre, no bojo de mudanças mais gerais pretendidas pelos

sistemas educativos e, parece existir uma crença generalizada de que as mudanças curriculares constituem fatores decisivos para a renovação e o aperfeiçoamento do ensino. No entanto, constata-se que a implantação dessas reformas na sala de aula ocorre de forma lenta e complexa. Práticas muito cristalizadas tendem a impedir mudanças curriculares mais radicais e, por vezes, apenas algumas "novidades pedagógicas" são incorporadas a velhos esquemas.

Também é possível perceber, com frequência, que são propostas reformas sem que haja, por parte da grande maioria dos docentes responsáveis pelo processo educativo, uma clara ideia das causas que as motivaram, dos fundamentos teóricos que as embasaram ou das críticas feitas ao currículo anteriormente trabalhado. Apoiados no modelo curricular cartesiano, os elaboradores de currículos parecem aceitar a necessidade de cumprir metas cartesianamente definidas, num dado espaço de tempo, em que certo conteúdo só pode ser introduzido após um determinado conteúdo precedente e que cada unidade justifica-se em termos da sua utilidade para a unidade seguinte.

Goodson (1997) expõe que nessa visão de currículo tem como base a ideia de que podemos definir os ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar com os diversos segmentos e sequências, numa variação sistemática e fragmentada de ensino. Ainda conforme Sacristán:

O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem (SACRISTÁN, 2000, p.113).

Essa linearidade - que se concretiza numa sucessão de tópicos que devem ser apresentados numa certa ordem, embora possa parecer, a princípio, detalhe de pouca importância, conduz a uma prática educativa excessivamente fechada, em que há pouco espaço para a criatividade, para a utilização de estratégias metodológicas como a resolução de problemas, para a abordagem interdisciplinar, para o estabelecimento de relações entre os diferentes campos de saberes, enfim, para a consecução de metas colocadas para o ensino das disciplinas pelas recentes propostas curriculares.

Assim, o pensamento, planejamento e o poder de decisão dos professores constituem, em grande parte, o contexto do ensino. É nesse sentido que o currículo é interpretado e implementado: os professores ensinam e os alunos aprendem. Diante da crítica sobre os atuais currículos, mudam ou adaptam a forma de “listar” os conteúdos, lógica linear. Restringem-se à forma, partem de um método teórico-dedutivo, em que o conhecimento é essencialmente teórico e visto como guia para a aplicação prática: não só separam teoria e prática, mas são organizadas de modo a se oporem, e mais ainda, de uma forma segundo a qual a teoria se sobrepõe à prática e a domina.

Parte-se do pressuposto de que o conhecimento não se dá pela prática do educando. E mais, a experiência prática é maculada por um pecado original: ela é produzida pela vida. Cabe aos professores agir como correias de transmissão, numa linha de produção, para transportarem o que receberam de certos centros de produção do saber até seus alunos. Este processo deve dar-se com o máximo de eficiência, com a maior eficácia, com grande produtividade, a custos reduzidos, sendo racionalmente organizado e alheio ao que se passa fora das janelas da escola. Segundo Freire (1996), professor e alunos encontram-se num condição que os desumaniza, pois, o primeiro cumpre a função de interpretar e transmitir o mundo, enquanto que, o segundo é silenciado em sua forma de pensar, expressar e agir.

As disciplinas curriculares deveriam procurar dar sentido e articulação às múltiplas experiências que os alunos têm na escola e trazem de sua vivência em casa. O currículo, assim visto, é uma necessidade do trabalho do educador. Momento de reflexão, de escolha, de planejamento, de percepção global do processo de aprendizagem em função de uma visão de mundo e do ser humano repleto de valores. Mesmo quando pensamos em um currículo assim, libertador e aberto, o cotidiano repetitivo, os pobres interesses de alguns grupos e a incompetência de outros fazem tudo retornar à prisão curricular, embora com novas fachadas, ou a grades com novas pinturas. Ainda, conforme Apple a abordagem centrada em disciplinas ainda é aceita pela maior parte das escolas como conhecimento curricular mais importante, sendo a maior causa:

(...) para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos, parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto *status*. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar (APPLE, 2006, p.73).

Na Escola Família Agrícola esta organização das atividades e de conteúdos no que tange à hierarquização, sucessão e progressão se impõe para dar coerência e sentido em dois níveis, o de cada sequência de alternância e o do conjunto do percurso no campo da formação.

Para cada sequência de alternância: terreno – escola – terreno, a unidade e a ação pedagógica podem ser dadas através de uma organização temática. Um tema que geralmente tem sua fonte nas atividades da vida (profissional, familiar, social) e relacionado com as possibilidades de implicação dos alternantes permite introduzir, na medida do possível, as disciplinas do programa que assegurarão o tratamento em várias dimensões: técnicas, econômicas, científicas, históricas, geográficas, literárias ou filosóficas, matemáticas. Assim, uma ação desta por tema permite dar uma formação associada (profissional e geral) e construir o sentido, ou seja, aprender de forma significativa.

No conjunto do percurso, a organização geral (sucessão de temas, progressão dos conteúdos) é dada pelo Plano de Formação que representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Assegura a colocação em prática da alternância. Integra as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo sócio profissional com aqueles do programa. Ele reúne numa terceira lógica, duas lógicas muitas vezes contraditórias: a da vida e a do programa escolar²².

²² Segundo Nosella (1977), a EFA estará neste dilema: se tomar o caminho de uma análise (Plano de Estudo) social, bem aderente à concretude da vida, irá revelar as contradições objetivas do sistema capitalista, podendo sofrer opressão do sistema, como também, a rejeição dos agricultores que não visam criticar o sistema capitalista, e sim melhorar o seus status na escala social.

Todavia é a primeira lógica que dita as progressões de tal maneira que os sucessivos temas de estudos correspondam na medida do possível, com as realidades vividas no seio da família, da propriedade ou no contexto sociocultural.

Em suma, “um Plano de Formação é uma ampla ordenação da coerência em torno da formação, da educação, da orientação e no desenvolvimento da pessoa vivendo num determinado contexto” citado por Gimonet (2004). O plano de formação é a expressão de um projeto de jovens situados em um tempo e ambiente específico; expressa uma política de formação dentro de um ciclo ou período determinado.

A formação do jovem está voltada a educar um adulto capaz de pensar, refletir, comprometer com a profissão e com o seu meio, para alcançar um desenvolvimento e a transformação da realidade. Para isso o processo educativo dos jovens está orientado a um perfil, ou seja, o homem do amanhã, isso supõe que tenhamos uma concepção de educação, uma filosofia em base a qual se planifica toda ação educativa e se estrutura um sistema.

A Pedagogia da Alternância na qual se assenta a nossa proposta educativa projeta um ser sujeito de transformação e não um objeto de sistema, sujeito que assinale a realidade transformando-a, recriando-a e não simplesmente copiando ou reproduzindo. A formação desse sujeito deve base no Princípio do Protagonismo e Promocional. O sujeito protagonista é ator do próprio conhecimento e faz parte dentro do processo de sua formação. O promocional busca desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do homem social. Portanto, não existe promoção individual – o homem se promove quando se promove junto com os outros. Esse ideal de homem, por sua vez, intimamente relacionado com a filosofia na qual se planifica na ação educativa, ou seja, a concepção de educação está em função do homem que se deseja formar e da sociedade que se projeta criar.

A Pedagogia da Alternância sustenta que a educação é a ação transformadora consciente do sujeito e da realidade e que supõe dois momentos: ação e reflexão. A ação como ponto de partida do processo educativo e à medida que a ação parte de

certa forma de consciência. A reflexão conduz para uma nova forma de consciência mais esclarecida buscando chegar à consciência organizativa (identificar problemas, diagnosticar as causas e apontar alternativas). Em síntese, na Pedagogia da Alternância a educação é o resultado da relação dialética da ação e reflexão, buscando desenvolver habilidades, atitudes e a consciência com requisito para a transformação social.

O Plano de Formação por sua vez não se destina somente aos adolescentes; como a educação na Pedagogia da Alternância se dá em parcerias, os principais parceiros devem ser atores do Plano de Formação, os monitores como estimuladores do processo de aprendizagem, a família com abertura para cumprir suas funções e como célula social que mais reúne as condições para o desenvolvimento do ser humano e o jovem como sujeito da formação. Mas este jovem a que está dirigido o Plano de Formação não é um ente abstrato, mas sim um ser concreto.

Para alcançar a formação projetada: partir de um ponto que geralmente é de acomodação para o ponto de intervenção na realidade do sujeito ou do meio; as atividades do Plano de Formação funcionam como estímulos, interferindo na cultura do indivíduo, do seu grupo social para processar as mudanças.

O plano de formação construído a partir de planos de estudo, ou seja, com temas geradores, ligados ao contexto, constitui a base do currículo da EFA. Mas apesar disso, segundo Begnami (2004), o plano de formação enfrenta os problemas das exigências legais da escolarização formal que aprisionam alguns dos instrumentos metodológicos específicos da alternância. Recoloca-se uma antiga questão levantada por Nosella (1997, p. 35): “currículo oficial ou plano de estudo”?

De acordo com Nosella (1997), esse dilema é fruto do antagonismo entre os objetivos concretos e reais do processo de escolarização oficial e os objetivos reais, princípios e marcos teórico da EFA, pois, se seguir o caminho do plano de estudo, aderente e desvelo da realidade, irá ao encontro da manifestação repressora de parte da Sociedade capitalista; poderá também encontrar a rejeição por parte dos agricultores que não se opõem ao sistema capitalista, e sim busca ascensão social através da escolarização formal, apesar de alienante e, como consequência, o

êxodo rural. De outro modo, se a EFA optar pelo Plano de Estudo, não encontrará resistência repressora, porém, poderá encontrar desinteresse por parte dos jovens por estarem num contexto de pequenos agricultores, meeiros e assalariados, marginalizados, sobretudo, nas esferas econômica e global de produção.

É importante ressaltar que em qualquer concepção de currículo, está sempre comprometido com algum tipo de poder, pois, não há currículo neutro, ele trás consigo a ideologia, a filosofia e a intencionalidade educacional. Para Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

É nessa construção ou na elaboração das propostas curriculares, que perguntamos: que tipo de sociedade e de sujeitos projetamos e se quer construir? O que a escola faz e para quem? Assim, selecionam-se conteúdos, para compreensão melhor da história e do mundo. Porém, as propostas de currículo trazem formas preestabelecidas, e não consideram a contextualização, os saberes locais. Para Martins:

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais (MARTINS, 2004, p.31-32).

Nesse sentido, o currículo é entendido como campo de diversas relações, entre os sujeitos, conhecimento e realidade - integrando novos saberes e sendo reelaborados

a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, o currículo, como componente pedagógico significativo, deve ser construído e implementado a partir da realidade concreta dos sujeitos (social, econômica, política e cultural) situados historicamente num determinado tempo e lugar. Portanto, pensar em concepções de currículo implica resgatar o conhecimento construído pela humanidade [re]significando-o e transformando-o numa perspectiva sócio histórica de evolução humana, considerando as diferentes fases do desenvolvimento humano.

Todavia, repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade das aprendizagens significa rever alguns ideais que norteiam a sociedade do conhecimento e das aprendizagens. Nesse contexto, impõe-se romper com a concepção do currículo fragmentado, compartimentado, isolado, descontextualizado que não propicia a compressão que permitam a sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998).

Construir ou buscar uma atitude que rompa com essa perspectiva de currículo fragmentado, do tipo coleção (BERNSTEIN, 1988) implica não somente um desejo, mas uma vontade política que vá além do discurso, redimensionando velhos paradigmas ou concepções de mundo e sociedade.

Desvelar o currículo no sentido de discutirmos o que ensinamos para nossos alunos e por que ensinamos o que ensinamos, ou seja, quais os jogos de força envolvidos na definição de conteúdos a serem abordados na escola. Que critérios usar para escolher o que é importante em termos de conteúdos? Qual a verdadeira função da escola? São essas questões que justificam esta pesquisa, no sentido de que, com ela, poderei investigar o currículo instituinte e o currículo instituído.

Além disso, este trabalho foi desenvolvido para mostrar a concepção de currículo (plano de formação) da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, bem como sua transformação, fundamentação e construção. Tendo ainda, como pressuposto que o currículo trabalhado nos sistemas em Alternância tem se tornado refém de uma concepção escolarizante, onde o sistema “obriga” uma fragmentação das disciplinas e uma base linear de construção dos currículos, reforçando uma prática distanciada

da realidade do educando. Com essa finalidade, busca-se na resolução significativa de problemas, que foram sendo construídos ao longo da trajetória do Plano de Formação vivenciados na construção dos conhecimentos e da aprendizagem de uma formação integral.

4 METODOLOGIA

Como o objetivo foi analisar as transformações do currículo (plano de formação) como eixo norteador das práticas pedagógicas da Escola Família Agrícola (EFA) de Alfredo Chaves e sua ressignificação para assegurar os princípios da Pedagogia da Alternância definiram-se como sujeitos desta pesquisa: monitores, educandos, coordenadores pedagógicos e responsáveis pela área pedagógica das EFA's da rede MEPES. Compreendeu-se que estes sujeitos trariam as opiniões dos diferentes agentes formadores contribuindo de forma propositiva para verificação dos elementos vigentes do currículo trabalhado pela Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves.

Desta forma, a metodologia utilizada inspirou-se na pesquisa-ação, procurando vincular o conhecimento que a literatura proporciona com a ação no cotidiano. Os sujeitos na pesquisa tradicional participam como informantes, nessa proposta atuaram como sujeitos pesquisadores de sua prática, fazendo-os refletir com/sobre os temas propostos, pesquisando as opiniões dos diferentes agentes formadores da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves - MEPES.

Segundo Thiollent (1985, p. 35):

Uma das especificidades da pesquisa ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: os objetivos práticos, que enfoca o problema central da pesquisa com levantamento de soluções e propostas de ações; e também o objetivo de conhecimento, que visa obter informações e aumentar o conhecimento de determinadas situações. (THIOLLENT, 1985, p. 35).

Perrenoud (1997, p. 82) afirma que: “Pesquisa-ação é uma via de transformação dos laços entre a pesquisa e o ensino, através do confronto direto das respectivas práticas num mesmo terreno”.

Desse modo, a escolha desta metodologia foi devido à adequação desta aos propósitos desse trabalho, o qual buscou instigar a pesquisa nos alunos participantes, fazendo-os refletir sobre os temas propostos e assim, aperfeiçoando o

ensino nas diversas disciplinas envolvidas por causa da reflexão e ação dos professores e pesquisadores participantes.

4.1 CONSTRUÇÃO DO CORPUS: INSTRUMENTOS, SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização do presente estudo optamos por um estudo descritivo - exploratório segundo pressupostos da metodologia qualitativa, tendo em vista que esse método é uma das alternativas que tem como propósito, buscar significados e interpretá-los a partir de um contexto próprio e natural (Brevidelli e Domenico, 2006), nos permitindo assim, explorar melhor algumas concepções e práticas do currículo da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves.

Dessa forma, o recorte espacial deste estudo foi a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, situada no Município de Alfredo Chaves-ES. A referida Escola conta com 12 monitores, 02 cozinheiras e atende atualmente 57 alunos no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e 47 alunos no Ensino Médio Profissional. Em sua estrutura física consta: 04 salas de aula, 01 sala de secretaria conjugada com a sala de direção, 01 sala de professor conjugada com sala de reuniões, 01 sala de uso do professor, 01 sala de biblioteca, 01 sala de informática, 01 sala de laboratório de ciências da natureza, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 área de serviço, 01 depósito de alimentos, 01 depósito de material de limpeza, 01 amplo dormitório feminino, 01 dormitório masculino com seus 08 quartos, 01 campo de areia, 01 quadra descoberta, 01 cabana, 01 pátio e 01 área de propriedade com 16,5 hectares, organizadores por setores de atividades.

Sendo o Plano de Estudo, o elemento orientador das atividades da Escola em alternância, considerado uma determinada do plano de formação, donde emergem as questões da realidade e permite a problematização das situações pesquisadas pelos estudantes. Considerei pertinente verificar 01 (um) subtema de estudo (Plano de Estudo) de 01 (uma) turma – 4ª Série do Ensino Médio Profissional, como referência para análise de concepção e prática de inferências que o monitor realizava com estes educandos, e examinar no acompanhamento das práticas

pedagógicas desta etapa formativa, reveladas nas reuniões da equipe de professores e das atividades desenvolvidas no contexto educativo.

Como instrumento de investigação, segundo Vianna (2003), entendendo a pesquisa como um processo, onde o pesquisador mergulha no campo, participa como membro integrante da ação e também influencia o que observa desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa. Esta investigação qualitativa teve como base a observação participante, que possibilitou combinar a análise documental, questionários (em anexo), entrevistas semi-estruturadas (em anexo), participação direta, observação e introspecção. Tendo como objetivo conhecer de forma mais profunda as opiniões dos diferentes agentes formadores (monitores, educandos e coordenação pedagógica da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves), procurando desvelar quais concepções e práticas de currículos estavam presentes na atuação dos professores e em seus discursos.

A observação e a entrevista semi-estruturada foram às técnicas de coleta de dados primários utilizadas para investigação neste estudo (Triviños, 1992). Com relação aos dados secundários, a técnica utilizada foi a análise documental, que possibilitou a obtenção de diversas informações sobre o tema em estudo. Esta análise também foi fundamental para uma segunda etapa de entrevistas, ajudando a comprovar as informações duvidosas coletadas, bem como, guiou as observações realizadas pelo pesquisador.

O corpus foi constituído pelos depoimentos dos seguintes sujeitos formadores da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves: 03 (três) educandos do 4º ano do Ensino Médio Profissional para que tivesse um diagnóstico mais elaborado e preciso do Ensino adotado na escola; 03 (três) monitores da Escola, que tenham pelo menos 03 (três) anos de exercício da função na escola, para tivesse uma visão geral da formação desses profissionais, do trabalho que vêm desenvolvendo e fazer paralelo entre a concepção de currículo e o que notadamente é revelado na prática pedagógica; entrevista com o responsável pela Coordenação Pedagógica da Escola, para obter uma visão geral da formação desses profissionais, do trabalho que vêm desenvolvendo e fazer uma relação entre a concepção de currículo e o que notadamente é revelado na prática pedagógica; entrevista com o responsável pela

área pedagógica, para que tenha uma visão geral da formação desses profissionais, do trabalho que vêm desenvolvendo, da concepção atual do currículo adotado pelo MEPES, da evolução do conceito e do currículo vivenciado pelas EFAs - MEPES ao longo de sua história.

Segundo Minayo (2000), tendo por base a forma como se estrutura uma entrevista, pode-se classificá-la em diversos tipos, tais como: sondagem de opinião, entrevista aberta, entrevista não-diretiva centrada ou entrevista focalizada e entrevista semi-estruturada. No caso deste estudo, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, pois, é a que melhor atendeu aos objetivos propostos, permitindo a liberdade e espontaneidade necessárias dos envolvidos na pesquisa, enriquecendo a investigação.

Desta forma, os questionários e as entrevistas foram aplicados individualmente e os sujeitos envolvidos nos mesmos responderam em locais distintos (na escola, em suas casas), conforme sua conveniência. Os dados eram coletados, através dos questionários e entrevista semi-estruturada de caráter individual, conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado, com perguntas abertas. De acordo com Minayo (2000), a escolha desta técnica se deu por compreender o questionário e a entrevista como um conjunto de perguntas abertas, permitindo ao entrevistado, a possibilidade de falar sobre o tema proposto, sem a obtenção de respostas ou condições pré-estabelecidas pelo entrevistador.

Neste trabalho, buscou-se ainda uma análise de conteúdo segundo Minayo (2000), baseada nos resultados alcançados no estudo, obtidos através das respostas do questionário e da entrevista semi-estruturada e análise documental, na fundamentação teórica e na experiência pessoal do pesquisador.

Para análise dos dados qualitativos utilizamos os passos operacionais sugeridos por Minayo (2000): ordenação dos dados – compreende a transcrição, releitura e organização de todas as abordagens verbais, obtidas nos questionários e nas entrevistas; classificação dos dados – com base nas leituras exaustivas e repetidas do texto, são elaboradas as categorias e determinado uma série de informações na fala dos sujeitos e análise final – estabelece uma relação entre os dados coletados e

a fundamentação teórica do estudo, com intuito de responder os objetivos do mesmo.

Atendendo critérios éticos respeitamos a Resolução 196/96, que respalda aos projetos de pesquisa em seres humanos. Este estudo dependeu do preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido ao voluntário (apêndice III) na qual foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa na referida Instituição, na qual respeitamos o anonimato dos informantes através da utilização de siglas... Ressalvo que este estudo, não acarretou gastos financeiros institucionais e nem aos sujeitos do estudo.

Face à experimentação proposta por este trabalho, como proposta de acompanhamento pedagógico, foi feito o acompanhamento das reuniões de equipe, que visavam o planejamento semanal das atividades pedagógicas, com base em planejamento pré-estabelecido destas atividades; para verificar o trabalho que vêm sendo desenvolvendo, concepção de currículo e do currículo vivenciado nas práticas pedagógicas, observando limites e possibilidades da reunião de equipe na construção disciplinar e intervenção a ser realizada na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves.

Desta forma, como espaço de aprendizagem a partir da própria prática numa perspectiva de espaço-reflexão-ação foram realizadas oficinas pedagógicas com a equipe de professores, visando aperfeiçoar o currículo, a partir das observações e entrevistas, trazendo à tona elementos do currículo vivenciado na equipe, avaliando-o, relacionando-o emancipação e descolonização do currículo com a prática educativa.

Ainda em decorrência do trabalho de experimentação pedagógica conforme Documentos Pedagógicos dos CEFFAs (2009) que orienta o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica foi realizada intervenção pedagógica baseada na concepção de currículo em rede e na construção de mapas conceituais baseados nos conceitos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, que segundo Novak (1997) são ferramentas para organizar e representar o conhecimento, com envolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo da Escola Família

Agrícola de Alfredo Chaves, intervindo no trabalho em equipe e no planejamento das aulas – escolhas dos conteúdos, para uma análise das implicações pedagógicas desta proposta de intervenção.

A análise da viabilidade das propostas de intervenções, bem como, os resultados alcançados com essas intervenções pedagógicas foi encaminhada através das reuniões de equipe, garantindo a participação e o envolvimento dos sujeitos envolvidos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Concepções e práticas reveladas

5.1.1 Evolução do currículo

Com o intuito de aprofundar sobre a história, concepções e/ou perspectivas de currículo que orientaram o trabalho das Escolas Famílias Agrícolas e entrevistei o responsável pela área pedagógica – MEPES, a partir das seguintes questões: 1) História e evolução dos currículos das EFAs – MEPES; 2) O que norteou a concepção de currículo das Escolas – Por quê; 3) Como essa concepção de currículo é incorporada ao trabalho das Escolas; 4) Quais as maiores dificuldades encontradas no currículo das escolas; 5) Por que a Escola Família trabalha com essa concepção de currículo?

De acordo com os documentos pesquisados e com a entrevista com o Sr. Sérgio Zamberlan, um dos ex-coordenadores do Centro de Formação e responsável pedagógico pela expansão das Escolas Famílias Agrícolas no ES e no Brasil, a história do currículo das Escolas Famílias Agrícolas – MEPES estrutura-se acompanhando as mudanças formais dos cursos (segue em Anexo VI – planos de cursos destes períodos), a partir das seguintes fases:

1º - Período que compreende o período de desenvolvimento de atividades educativas não formais, entre 1969 e 1972, quando os cursos ministrados duravam 02 (dois) anos com alternâncias de 01 (um) mês, 02 (duas) na Escola e as outras 02 (duas) na família. A estrutura curricular era principalmente de caráter técnico com a área de estudos especiais: agricultura, pecuária, administração rural e engenharia rural com carga horária maior que todas as outras, porém, compreendia todas as áreas de estudos. O esquema era por matérias com certa ligação transversal e horizontal; o conteúdo curricular apresentava uma progressão, a partir de cada matéria, mas pouca interdisciplinaridade, todavia em uma ou outra EFA faziam-se intervenções em que o conteúdo de uma área fosse concebido e trabalhado de fora

interdisciplinar. Este trabalho interdisciplinar tinham como ponto de partida as colocações em comum e síntese dos planos de estudo, realizando o aprofundamento prático-teórico. Exemplificando, o que estudavam neste período, os alunos no primeiro ano estudavam com maior abrangência um fenômeno básico da vida – a alimentação e no segundo ano – as funções da reprodução, que eram aprofundados na área bio-agrícola. O curso era livre com um certificado de Agricultor Técnico.

2º - Este período inicia principalmente quando as EFAs obtém autorização para funcionamento como Supletivo de Suplência, passando a funcionar em alternâncias de 03 (três) semanas, 01 (uma) na escola e 02 (duas) na família, durante um percurso de 03 (três) anos, diminuindo assim o período de permanência do aluno na escola. Esta mudança foi motivada pelas famílias e como forma de conseguir obter um reconhecimento legal – conclusão do 1º grau. Esta passagem não provocou mudanças substanciais, somente algumas alterações no currículo (disciplinas, conteúdos e dinâmicas). As disciplinas de certa forma continuaram as mesmas em seu conteúdo, somente algumas mudando de nome, como por exemplo, zoologia para fisiologia animal e botânica para fisiologia vegetal. Esta fase compreende o período de 1974 a 1985-86, quando o curso Supletivo foi progressivamente substituído pelo seriado.

Os currículos experimentados nestes espaço/tempo foram inúmeros, alguns com conteúdo a ser trabalhado que dependia muito do resultado do plano de estudo; e outros, onde esse conteúdo desenvolvia forma própria, criado e colocado em prática por algumas escolas; havia ainda currículos sistematizados por monitores do Centro de Formação, conforme relatado no documento “Didática Geral da EFA” - Centro de Formação (1977).

Os conteúdos em cada área de ensino apresentavam uma lógica de progressão vertical em cada disciplina e também certa interdisciplinaridade dentro de cada área: estudos sociais, ciências e estudos especiais. Assim, dependendo do tema do Plano de Estudo, o aprofundamento do conteúdo era feito com maior ou menor intensidade, em uma ou outra área de ensino: tema de caráter social – a nossa família – ligação com estudos sociais; tema de caráter técnico – a nossa horta –

ligação direta com estudos especiais e com ciências demonstrada no currículo tipo “sanfona”. Este tipo de currículo durou entre 07 e 08 anos, foi o que mais tempo durou e sofreu o que menos sofreu alterações profundas.

Pode-se afirmar ainda, que neste período e no seguinte, o currículo caracterizou-se por ênfase às questões sócio-políticas. Desta forma, a escola família agrícola ficou conhecida por fazer oposição aos Governos. Sobre estas afirmações, é importante enfatizar que não existe saber neutro e que, nas reflexões e aprofundamentos das questões que emergem da realidade, irão sempre aparecer correntes ideológicas, que na correlação de forças irão predominar.

3º - O terceiro período começa seus primeiros passos em 1976, quando em Olivânia, inicia o Curso de Ensino Fundamental e Médio regular. Todavia, sua caminhada “coloca raízes” a partir de 1982-83, em Olivânia – Anchieta – ES e Riacho de Santana – BA, quando se procura estruturar um currículo, através de temas geradores. Em cada tema amplo, eram sugeridos um ou mais planos de estudos, com eventuais folhas de observações. O conteúdo curricular começa no familiar-comunitário e progressivamente ocorre sua ampliação. Dentro deles, formulam-se conteúdos por áreas de estudo, este plano foi denominado Plano de Curso Orgânico, pois, os fatos e fenômenos da vida estão interligados-interdependentes entre si. A inspiração saiu das palavras geradoras de Paulo Freire.

Naquela época “uma visão holística do ser e do fazer educativo era ainda pouco debatida e conhecida”. Contudo, alguns princípios dela orientaram a formulação do Plano de Curso Orgânico das EFAs, principalmente de nível médio. Observando a estrutura desses planos, percebe-se certa organicidade entre áreas de estudo, a realidade é representada em forma de mosaico, feitos de partes, que se juntando as múltiplas e variadas partes compõem o conjunto, a figura – mosaico.

Este Plano de Curso, apesar do mesmo nome, não remonta a ideia de currículo mosaico descrito por Sacristán (2000, p. 76-77) onde: “os conteúdos apresentam claramente delimitados uns em relação aos outros, com fronteiras nítidas, diferenciados com clareza”. De outro modo, tem a mesma concepção do currículo integrado que de acordo com Sacristán (2000) garante para o aluno que aprende

uma visão global e aprendizagem significativa. No Plano de Curso Orgânico²³, a interdisciplinaridade é determinante, com conteúdo geral por tema pré-estabelecido e familiar-comunitário é construído constantemente com os alunos, está identificado com a realidade mais próxima do aluno e foi pesquisado através do Plano de Estudo.

4º - Este período pode ser considerado “um retorno às origens francesas...”²⁴. Ocorreu certa mistura entre os esquemas das *Maison Familiales Rurais* e os temas geradores, reforçando os quatro pilares do CEFFA. Nesta fase, o debate acontecia a nível nacional, quando da criação da Equipe Pedagógica Nacional – EPN da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, composto de sujeitos de diferentes ambientes, níveis e experiências muito variadas. Além disso, havia a colaboração direta de pessoal ligado à experiência francesa. Nesta fase, o Plano de Curso assumiu feições de Plano de Formação – sentido mais amplo, porque ampliava o leque de acompanhamento do jovem em formação além do término do curso.

Diante deste quadro, as demais questões aprofundaram o sentido e concepção de currículo. Assim, em relação à concepção de currículo das EFAs - MEPES, o que norteou foram essencialmente alguns princípios da Pedagogia da Alternância – o primeiro sujeito na formação é o jovem e sua família. ‘A vida ensina e educa’, desta forma, o saber que está no meio, a realidade, é o ponto de partida e de chegada do aprofundamento, durante todo o processo educativo. Pois, conforme Freire (2011, p. 137): “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com mundo, referidos a concretos”. Então, o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, as Visitas às Famílias e o Caderno de Acompanhamento foram e continuam sendo os meios norteadores dos planos de formação dos CEFFAs. Afirma ainda que a Escola trabalha com essa concepção de currículo, pois, provém de seus princípios pedagógicos, estes construídos coletivamente, necessitando serem aprofundados de forma orgânica.

²³ O Plano de Curso Orgânico, termo brasileiro, é uma tentativa de romper com a escolarização, integrando Base Nacional Comum e os conteúdos vivenciais.

²⁴ O termo Plano de Formação é assumido proporcionada pela Assessoria Internacional da SIMFR.

Quanto à concepção de plano de formação e de que forma se incorpora ao trabalho das Escolas, enfatiza que esta efetivação ocorre por meio da participação de todos os monitores e dos encontros de formação inicial; esta formação acontece desde o começo da experiência educativa em alternância no Espírito Santo. Além disso, durante toda a década de 1970, anualmente aconteciam momentos de aprofundamento pedagógico, onde se debatiam sejam questões didáticas, analisando exemplos de Plano de Estudo e Caderno da Realidade, como pedagógicas, a estruturação do currículo. Na década de 80, o aprofundamento pedagógico-didático era articulado, através de encontros sejam gerais com todos os monitores da EFAs – MEPES, como específicos por áreas de estudo; nestes encontros formulavam-se pequenos documentos didáticos. Na década de 90 e posteriormente, uma ampla reestruturação do Plano de Formação, foi-se consolidando com a preparação de material específico por área, os Cadernos Didáticos também chamados de Fichas Pedagógicas na França, elaborados no seio das regionais e colocação em comum na EPN – UNEFAB; aliado a isso, a formulação de um Plano de Formação Inicial de Monitores dos CEFFAs.

Sobre as maiores dificuldades do currículo das escolas localiza em 02 (dois) níveis na formação de monitores e rotatividade dentro das Escolas. A formação inicial dos monitores, em todos estes anos de existência da experiência das EFAs – MEPES, aconteceu de forma bastante heterogênea e em alguns períodos irregular, em outros momentos com esquemas pedagógicos definidos coletivamente e/ou estruturados por um pequeno grupo-coletivo. A rotatividade dos monitores, com oscilações maiores e menores, é outro fator que implica na descontinuidade de algumas ações no âmbito das escolas.

Face à história e evolução dos currículos das Escolas Famílias Agrícolas – MEPES destaca-se que: a partir de 1974, com a transformação dos cursos das Escolas Famílias em cursos supletivos de suplência, houve a necessidade de transformações curriculares, dirigindo-se o pensamento da Pedagogia da Alternância em direção àquele em voga nas escolas convencionais, mantendo-se, porém, sua fidelidade ao princípio de interdisciplinaridade e de sua ligação ao cotidiano do aluno. Vale lembrar que essa ligação com a realidade do aluno não

eram somente o desenvolvimento de conteúdos a partir do Plano de Estudo, eram contextualizações.

Neste aspecto, Freire (2011) afirma que os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo. Assim, contextualizar torna-se um processo importante para aproximar no processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada pelo aluno. Então, o Plano de Estudo, o caderno da realidade, as visitas às famílias e o caderno de acompanhamento foram e continuam sendo os meios norteadores dos planos de formação dos CEFFAs. Afirma ainda que a Escola trabalha com essa concepção de currículo, pois, provêm de seus princípios pedagógicos, estes construídos coletivamente, necessitando serem aprofundados de forma orgânica.

Com a transformação do curso das Escolas Famílias em cursos seriados de 5ª à 8ª séries, para a maioria dos alunos o curso na Escola Família perdeu seu caráter de terminalidade, pois, ao seu final, muitos dos alunos queriam dar sequência aos seus estudos, cursando o 2º grau, com exigências de pré-requisitos que não estavam presentes nos currículos do supletivo. Esta 'passagem' do supletivo para o seriado promove uma 'cisma' no currículo da Escola Família e anuncia o dilema: entre um currículo de tipo coleção e/ou o currículo integrado. Pois, de acordo com Silva (2011), Bernstein salienta que o currículo tipo coleção apresenta-se por meio de conteúdos delimitados, isolados, separados entre si, com forte hierarquia. De outra forma, o currículo integrado expressa uma relação aberta entre si, integração entre os diferentes conteúdos que tem sua função e fazem parte do todo.

Neste período, então, houve novas modificações curriculares, procurando suprimir as deficiências decorrentes da perda do caráter de terminalidade dos cursos com a 'passagem' eminente e gradual de todas as Escolas para o sistema seriado. Além disso, as principais modificações curriculares foram decorrentes: às modificações nas características dos alunos, iniciando com alunos adolescentes e pós-adolescentes e chegando aos alunos pré-adolescentes e às modificações no sistema educacional brasileiro.

Porém, apesar de modificar temas e/ou subtemas de estudo ou acrescentar conteúdos, sem perder os vínculos de ligação da disciplina com as realidades dos alunos, há uma breve 'ruptura' da lógica em rede e a lógica linear das disciplinas torna-se também presente nos currículos das Escolas.

Observamos que essa concepção de currículos foi orientada sempre a partir da realidade. Assim, o pensamento dominante na Pedagogia da Alternância sempre foi o de ministrar conteúdos a partir da realidade dos alunos, refletida em trabalhos de pesquisa participativa, denominados Planos de Estudo, realizados pelos alunos em suas famílias, propriedades agrícolas e comunidades, aberto às questões da realidade, objetivando dialogar e interagir com o meio. Desta forma, reconhecer, conforme Arroyo (2011):

Que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquização de experiências humanas e coletivas, que essa diversidade de experiências é uma riqueza por que produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2011, p. 117).

Nesse sentido, ainda conforme Arroyo (2011), as experiências sociais e dos modos de produção de vida, permanecem incorporadas nos currículos, reconhecidas nas diversidades dos sujeitos, das experiências e dos conhecimentos que se estabelecem na escola.

E para a incorporação desse currículo no trabalho das Escolas é fundamental a formação inicial e permanente dos monitores, garantindo a práxis pedagógica; a participação e o envolvimento da equipe de monitores nas atividades educativas também, de modo singular, o Plano de Estudo, é condição essencial de acordo com Charpentier (1997), pois, no início das Escolas – MEPES, todos os monitores participavam da Colocação em Comum do Plano de Estudo. Os elementos formativos e a rotatividade dos monitores aparecem também como fatores de estrangulamento para implementação de currículo mais emancipador.

Neste contexto, o Plano de Estudo, em sua potencialidade pedagógica apresenta-se como desafio; considerando a concepção e execução deste elemento pedagógico

na Escola observada, que realizam o acompanhamento dos Planos de Estudos por dupla de monitores, com socialização dos elementos da colocação em reuniões de equipe, que aconteciam sem a presença de todos os monitores e a sem a participação efetiva da equipe de monitores, restringindo-se na maioria das ocasiões, ao responsável daquela turma e a coordenação pedagógica. Dessa forma, Arroyo (2011) ressalta que os docentes devem abrir os currículos, enriquecendo-os com novos conhecimentos, leituras e significados, para a garantia dos alunos à esta rica produção de conhecimentos e aos seus próprios direitos.

Hoje, após as várias modificações e atualizações no currículo, encontramos ainda no discurso e na prática de alguns monitores, dois segmentos: o de conteúdos chamados “sequenciais”, semelhante ao currículo das escolas públicas; o de conteúdos chamados “vivenciais”, ligados diretamente ao dia-a-dia do aluno, como por exemplo, cálculos de gastos com alimentação e saúde, com a implantação de culturas e criações, etc. e ministrados sempre a partir de elementos concretos da realidade. Que conforme Freire (2011, p. 94): “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. O currículo, posto desta forma, media e ressignifica os saberes da realidade.

O aspecto mais importante do currículo das Escolas Famílias é a mediação dos saberes a partir das realidades dos alunos, procurando desvelar conhecimentos em diálogo como meio familiar, comunitário ou profissional. Neste aspecto, de acordo com Freire (2011) é uma educação de caráter genuinamente reflexiva que se revela num constante desvelamento da realidade. Sendo que, a relação e/ou construção dos saberes, se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Desse modo, o currículo contextualizado das Escolas Famílias descoloniza, pois, conforme Martins (2004, p. 31) “contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial”. Esta educação contextualizada compreende que as

pessoas e os conhecimentos se constroem a partir do contexto, que é o ponto de partida para a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos, invertendo a lógica curricular excludente.

Neste sentido, a construção dos currículos das EFAs retrata a convicção de que a construção da aprendizagem torna-se muito mais dialética e dialógica quando trabalhada numa perspectiva contextualizada, num processo de constante faz e refaz, que nas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes compartilhados.

5.1.2 Concepções de Plano de Formação

Um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa era procurar investigar qual concepção de currículo orientava o trabalho da escola. Para chegarmos a tal conhecimento, utilizei as seguintes questões que estão intimamente relacionadas e que poderiam dar pistas sobre que concepções e/ou perspectivas de currículo estavam no esteio da prática pedagógica, tendo como sujeitos participantes da pesquisa: professores e coordenador pedagógico. Assim, iniciamos nossa investigação a partir de perguntas que indagavam sobre: 1) Como ocorre a elaboração do plano de formação / Atende às demandas da escola; 2) Qual a relação do seu trabalho com o plano de formação.

5.1.2.1 O plano de formação – elaboração e sua relação com o trabalho

Com relação às questões referentes ao Plano de Formação verifiquei que os argumentos apresentados estavam relacionados à participação de todos os professores em sua elaboração, feito por escola e por monitores da mesma área, tendo uma relação direta com o trabalho de cada monitor e onde estão de forma sistematizada às atividades vivenciais, englobando aspectos da base nacional comum, parte diversificada do currículo e atividades complementares e o

envolvimento de todos é primordial para alcançar sua plenitude enquanto caminhada dialógica e dialética.

- “A elaboração do plano de formação se dá em conjunto na equipe de monitores, dividido em base nacional comum parte diversificada e atividades complementares”.

- “Acredito que quanto mais pessoas pudessem participar de sua elaboração mais próximo ele chegaria do ideal, com a participação de educandos e famílias, por exemplo”.

- “O plano de formação dos alunos é onde estão de forma sistematizada as atividades vivenciais das séries e tem uma relação direta com o trabalho de cada monitor/professor”.

- “Na elaboração do plano de formação é levado em conta à realidade das famílias, sua relação com o trabalho e a terra”.

Os depoimentos revelam que os monitores relacionam o plano de formação ao trabalho docente, conjugando base nacional comum e parte diversificada com elementos próprios da realidade. É importante assinalar a citação de um dos professores referente aos componentes trabalho e terra. Isso nos remete a Gramsci (2000), situando o trabalho, considerando as suas dimensões de adaptação numa visão capitalista e emancipação e situando a escola em tempo integral, organizada com vida coletiva diurna e noturna, livres de disciplinas mecânicas. Ainda em relação ao trabalho, Arroyo (2011, p. 84) afirma que devemos reconhecer: “o trabalho como princípio educativo, matriz humanizadora, e como fonte dos conhecimentos e das culturas”.

A coordenação pedagógica sinaliza a perspectiva de um plano de formação participativo e amplamente discutidos pelos envolvidos no processo educativo. Isso remete a Arroyo (2011) apontando que para superar dicotomias e hierarquias entre base nacional comum – saber único e parte diversificada, propostas pedagógicas tem como ponto de partida os saberes dos educando e incorporam saberes que carregam, nas escolhas de temas geradores e/ou dos conteúdos das disciplinas.

5.1.3 Relação entre os conteúdos veiculados na escola e a realidade dos educandos

Com o intuito de aprofundar sobre os conteúdos e sua relação com a realidade dos educandos, questões que estão relacionadas e que poderiam colaborar no entendimento das concepções e/ou perspectivas de currículo estavam no âmbito da prática pedagógica. Desta forma, nossa investigação continua a partir de perguntas como: 1) Quais as atividades e conteúdos você considera importante a escola trabalhar com estudantes; 2) Como você seleciona os conteúdos com os quais vai trabalhar; 3) Quais relações existem entre os conteúdos veiculados na escola e a realidade do educando?

Referente à primeira questão, os monitores consideram importante trabalhar os conteúdos vinculados aos temas geradores e Planos de Estudos, pois, estão relacionados à realidade e a formação dos estudantes.

- “os conteúdos ligados diretamente aos temas geradores e planos de estudos estão mais ligados à realidade, assim despertam mais interesse para a aprendizagem e ajudam melhor na formação dos estudantes”.

- “O Plano de Estudo traz a realidade para se trabalhar e estimula o estudante a colocar em prática o conhecimento”.

- “É sempre importante a escola trabalhar a realidade dos educandos e de suas famílias”.

No tocante à segunda questão, os monitores selecionam os conteúdos com os quais trabalham a partir dos mapas conceituais, elaborados após a colocação em comum dos Planos de Estudos. Porém, neste aspecto, um monitor apresenta resposta curiosa, pois, afirma que seleciona os conteúdos com base no Plano de Estudo e no Currículo da Secretaria Estadual de Educação – SEDU.

- “Seleciono os conteúdos a partir dos mapas conceituais elaborados pelo responsável de turma dentro de cada Plano de Estudo, após a elaboração da síntese do mesmo”.

- “Seleciono os conteúdos a partir dos Planos de Estudos e mapas conceituais elaborados pelos monitores responsáveis de turma, lembrando sempre da importância da síntese”.

- “Seleciono os conteúdos a partir dos Planos de Estudos e mapas conceituais elaborados pelos monitores responsáveis de turma e discutidos na reunião de equipe”.

- “Os conteúdos são selecionados com base no Plano de Estudo e Mapa Conceitual e no currículo do SEDU”.

O monitor citado ainda afirma:

- “Que prepara suas atividades sempre direcionadas para o Plano de Estudo e o mapa conceitual que estão na visão da realidade do educando e na grade curricular da SEDU”.

As respostas indicam que o mapa conceitual é utilizado após a colocação em comum do Plano de Estudo para organizar e representar o conhecimento conforme Novak (1997). E que a relação entre currículo oficial e plano de estudo não estão equacionadas, há ainda uma influência do sistema no discurso e na prática pedagógica do professor. Compreendendo esta relação e considerando o currículo oficial – instituído e o plano de estudo – instituído e que um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Recorre-se a Gadotti (1992) que enfatiza que no espaço escolar convive instituído e instituído; o instituído está dado, é o sistema com seu rigor e organização para condução da educação; o instituinte, por sua vez, tem sua atuação e existência no instituído, dialeticamente, no processo de novos valores e orientações pedagógicas.

Sobre as relações existem entre os conteúdos veiculados na escola e a realidade do educando, os monitores enfatizaram que os conteúdos da escola e a realidade são indissociáveis, tendo como base, o plano de formação, ponto de partida dessa premissa e a primazia e a significação da vida para a escola.

- “Penso que relações trabalhadas na escola e a realidade do educando estão totalmente ligadas, pois, o plano de formação leva e tem como ponto de partida essa premissa. Essa relação entre conteúdo e realidade são prioridades dentro das atividades desenvolvidas pela escola”.

- “A relação entre a escola e a vida é muito forte dentro da escola e no desenvolvimento de suas atividades, pois elas levam em consideração a primazia da vida sobre a escola, portanto, parte dela para a significação para a escola”.

“O plano de formação leva em conta a realidade e serve de estímulos à transformação da realidade”

É interessante observar que há no discurso dos monitores afirmação contínua da relação entre vida e escola, relacionando sempre os conteúdos da escola com a realidade através dos Planos de Estudos inseridos numa anseio de transformação estimulado pelo plano de formação. Neste aspecto, Freire (2011) refere que numa educação libertadora é a pesquisa temática o ponto de partida do processo educativo, como referência maior para sua dialogicidade, fazendo parte de um mesmo processo, na busca pela transformação da realidade.

Ainda corroborando com esta questão, as observações e entrevistas com os educandos indicam que a aprendizagem na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves trabalha para a construção do conhecimento, com elementos pedagógicos, simples, práticos e objetivos. Referem-se também ao protagonismo dos educandos na Escola e a relação entre os conteúdos das disciplinas e a realidade, bem como, a atuação dos monitores mediando os saberes.

- “A aprendizagem na Escola é fantástica, pois, os instrumentos utilizados para a construção do conhecimento são simples, práticos e objetivos, trazendo aspectos da realidade”.

- “Os monitores (professores) atuam apenas orientando os alunos que seguem um conjunto de normas de convivência que foram criadas pelos próprios alunos, aliás quase tudo que é criado na Escola possui participação dos alunos, através da associação de alunos ou de grupos informais organizados com objetivos em comum;

“- Na Escola, o aluno age como protagonista no cotidiano da escola, pois é o próprio aluno quem executa as tarefas e organiza o ambiente onde vive”.

Quanto ao depoimento dos educandos, há referência a aprendizagem da escola na forma de construção de conhecimento e afirmam ainda o protagonismo dos alunos, com auto-organização do grupo e participação efetiva das atividades educativas da

escola. Pela observação ao ambiente educativo da Escola, com sua organização e funcionamento, ressoam elementos do currículo oculto num sentido de oportunizar o protagonismo: organização das cadeiras em círculo, coordenações dos próprios alunos em diversas atividades da Escola, a avaliação coletiva, o espaço físico tem uma 'cabana' que propicia espaço de convivência. Estas situações revelam componentes do currículo oculto conforme citado por Silva (2011, p. 79): “uma das fontes do currículo oculto é constituída pelas relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos”. Porém, sem um “viés capitalista” apontado por Silva (2011). Assume-se, conforme Pistrak (2000) um coletivo, com consciência e proximidade, estimulando a autonomia ao invés da submissão, o protagonismo ao invés do paternalismo, vivência social, o espírito coletivo, a auto-organização, como por exemplo, a organização do trabalho prático (conforme Anexo IV).

5.1.4 Concepções de currículo

Com o intuito de aprofundar sobre as concepções e/ou perspectivas de currículo que estavam no escopo da prática pedagógica. Investiguei professores e coordenação pedagógica a partir das seguintes questões: 1) Para você o que é currículo / Qual a função do currículo; 2) Por que trabalham com esse tipo de currículo?

Das respostas, referentes ao que é currículo e sua função, destaca-se que a percepção de currículo apresentada traz contradição, pois, consideram o currículo numa relação restrita aos conhecimentos científicos, ao senso comum e a escola adquiridos conforme nosso desenvolvimento e sua função remonta apenas um dos pilares da Escola Família – formação integral. Ampliando esta visão, Sacristán (2000, p. 55) enfatiza que o currículo deverá refletir um projeto de educação que “agrupe as diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade e as habilidades consideradas fundamentais”. E Gimonet (2004) ressalva que a Escola Família Agrícola baseia em quatro pilares divididos entre meios e fins: meios,

pedagogia da alternância e gestão associativa; e fins, formação integral e desenvolvimento do meio.

Somente uma resposta da coordenação pedagógica destaca que orienta a prática pedagógica e insere uma ideia de movimento ao currículo e com abrangência de todas as atividades da escola. Baseado nesta premissa, Sacristán (2000) afirma que o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação, na qual se estabelece diálogo, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

– “Currículo é o conjunto de conhecimentos que se adquire durante a nossa existência. Está incluso o conhecimento científico e o senso comum. A sua função é garantir a formação integral do ser humano”.

– “No currículo está a forma de se conceber as aprendizagens, coerente ou não com a realidade, a qual a pessoa está inserida”.

– “O currículo é uma ferramenta para o educador orientar sua prática pedagógica”.

- “O currículo abrange em minha opinião todas as atividades desenvolvidas dentro da escola e está em construção, não algo acabado, algo a ser construído de forma permanente. Nele são considerados aspectos de crescimento pessoal dos estudantes”.

Na segunda questão, os monitores entrevistados argumentaram que esse currículo considera as condições dos monitores, educandos, ambiente escolar e os elementos da comunidade e da cultura do meio. Nesta resposta, percebe mesmo com pouca ênfase, uma ampliação da visão de currículo até então apresentada. Porém, ainda apontando somente elementos constantes no currículo estabelecido.

– “No currículo está à forma de se conceber as aprendizagens, coerente ou não com a realidade, a qual a pessoa está inserida”.

– “Trabalhamos esse tipo de currículo, pois, achamos que ele leva em consideração as condições do professor, as condições dos alunos, do ambiente escolar e da comunidade e a parte diversificada traz as características regionais e locais da comunidade, da economia e da cultura do meio”.

- “Este tipo de currículo é trabalhado por sua ação promotora em prol da educação do campo”.

Os depoimentos versam sobre o trabalho do currículo, considerando educador e educando, ambiente escolar e comunidade, em suas condições historicamente constituídas; e a parte diversificada destaca as diversidades regionais e locais da comunidade, da economia e da cultura do meio. Colaborando com esta ideia, Cardoso (2009) destaca a importância de a escola trabalhar a dimensão cultural dos diversos sujeitos envolvida no processo educativo, com seus anseios, valores e práticas sociais, bem como, sua relação com a educação do campo, com seus fundamentos de identidade e pertença abertas para o mundo, conforme Fernandes (1998).

5.2 Pesquisando a experimentação

Conforme descrito na metodologia, a partir das observações e entrevistas com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, observando as possibilidades de intervenções pedagógicas a serem realizadas para afirmação de um currículo que rompa o discurso e aproxima-se de práticas dialógicas e emancipatórias. Então, numa perspectiva de espaço-reflexão-ação foram realizadas oficinas pedagógicas com a equipe de monitores na construção de mapas conceituais por área de conhecimento, que conforme Novak (1997) representam conceitos ou ligações entre as áreas de conhecimento, possibilitando superar o sentido de construção feito por disciplinas.

Portanto, conforme citado na metodologia, tendo o Plano de Estudo da turma da 4ª Série do Ensino Médio Profissional como referência, foi desenvolvido em reuniões pedagógicas da equipe, o tema: ‘desenvolvimento sustentável do turismo rural’, conforme mapa conceitual por disciplina (Anexo VII). Após essa construção inicial, apontamos as incoerências e contradições dessa produção, que carrega em si, ainda a essência da lógica compartimentada de currículo. Assim, neste diálogo pedagógico, orientado pela análise documental e constatado pelas entrevistas e práxis, sugerimos a apresentações destes saberes da realidade pela formulação da concepção do Plano de Curso Orgânico, ora chamado de ‘mosaico’ ao longo da

história, que conforme descrito por Sacristán (2000, p. 78), configura-se na proposta do currículo integrado, passando a ser caracterizado com esta nomenclatura, que ao organizá-los sob as áreas de conhecimento: “obriga de alguma forma a se ligar a conteúdos diversos na elaboração de materiais e livros-textos e na própria prática dos professores”.

Visualizando esta retomada da concepção do Plano de Curso Orgânico, embasado pelo currículo integrado por áreas que segundo Sacristán (2000) permite estruturas unificadoras de conteúdos, pois, não podemos esperar que os alunos façam esta integração por sua conta e risco, diante de um cenário de professores e metodologias diferentes. Foi produzido um esquema de visualização do currículo integrado por áreas, do mesmo tema acima citado: ‘desenvolvimento sustentável do turismo rural’, junto à equipe de professores e a turma da 4ª Série do Ensino Médio Profissional: ‘desenvolvimento sustentável do turismo rural’, conforme mapa conceitual por área (Anexo V).

Desta forma, o diálogo com os sujeitos envolvidos confirmaram que os mapas conceituais apresentados e elaborados por área de conhecimento relacionam emancipação e descolonização do currículo com a prática educativa na construção de saberes, permitindo maior integração do conhecimento, não apenas como disciplinas, mas como áreas (conforme modelo em Anexo VI), imputando temas que refletem uma realidade que é global, interdisciplinar e menos fragmentada possível, gerando relações entre essa realidade e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do tema de estudo pela apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos.

7 CONCLUSÕES

As discussões que se têm feito na área a respeito do currículo contextualizado apontam para que haja uma valorização da pluralidade sócio-cultural existente no campo. A suposição de que se ensinar com base em um currículo comum aos diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, acabou se tornando inócua, considerando as efetivas diferenças inerentes a cada pessoa. Evidentemente, um currículo diversificado, flexível para cada realidade sócio-cultural ainda se apresenta como um desafio para educadores e pesquisadores na área.

Desta forma, buscando elementos da práxis, que contribuíssem para compreensão do currículo das Escolas Famílias Agrícolas, fui adentrando e trilhando caminhos da pesquisa com os sujeitos envolvidos nesta práxis. O que trouxe nesta conclusão é apenas uma parte de tantos elementos vistos e compartilhados com estes sujeitos, indicando um olhar, uma visão desta parcela da realidade.

Portanto, as ideias já problematizadas nesta pesquisa, lançam alguns pontos para conclusões, que são efêmeras. Porém, instigam a pensar num currículo numa ruptura ao currículo linear, que separa o indissociável conhecimento historicamente constituído e ressignificado nas relações sociais.

Desta forma, constatamos que a evolução do currículo da Escola Família Agrícola teve sempre como elemento referencial, sua relação direta com a realidade através dos Planos de Estudo e que, apesar de não submeter-se totalmente a lógica do sistema, o currículo da Escola Família sofreu modificações ao longo do tempo, impulsionado pela escolarização e pelas exigências legais de formalização de sua proposta pedagógica. Este aspecto, ora destacado, é uma linha tênue, pois, um projeto sempre confronta instituído e instituinte, necessita sempre rever sua relação com o instituído para, a partir disso, instituir outra coisa; tornar-se instituinte e manter-se na perspectiva de alternativo.

O plano de formação (currículo) da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves no contexto da pesquisa e de sua composição revelam uma concepção crítica do currículo, pois, seus elementos indicam uma opção por um currículo abrangente, que retratam os contextos da realidade inseridos na dinâmica educativa com inter-relação entre os temas e atividades, considerando as situações de aprendizagens no contexto do jovem, da família, do meio; orientando-se por princípios que compreendem as relações entre os sujeitos, as relações desses sujeitos com os modos de produção da vida, bem como, suas relações sociais.

Contudo, a prática e o discurso dos monitores revelam a dicotomia ou dilema pedagógico já enfatizado neste trabalho, do programa oficial ou do Plano de Estudo. Considerando que, ao elaborar suas atividades incorporam conteúdos ditos sequenciais, prescritos pelo sistema e; conteúdos chamados “vivenciais”, que são contextualizados à realidade dos educandos e trabalhados a partir de elementos concretos, dos modos de produção de vida.

Discutir as relações e disposição do currículo escolar toma um caráter muito significativo, visto que a escola pode ser uma política de extensão dos padrões mais conservadores da escola moderna de massa, sofrem as consequências da estrutura do modelo estandardizado de currículo.

Todavia, verificamos que o currículo da Escola Família Agrícola traz em seu contexto elementos de práxis emancipadora, dialógica, transformadora e aberta aos saberes dos contextos sociais, representando e vivenciando a mística da escola do campo. Entretanto, reúne duas lógicas contraditórias: da vida e do programa escolar; que apontam riscos para os sistemas educativos em alternância, fazendo-o refém em algumas práticas da concepção escolarizante, pois, o instituído traz a marca da reprodução das formas de dominação da sociedade capitalista.

Percebe-se que quando o currículo das áreas de conhecimento é trabalhado de forma contextualizada e interdisciplinar como foi na experimentação com base no currículo integrado e mapa conceitual (conforme Anexos VII e VIII) desperta nos alunos motivação e interesse. Tratando-se de Escolas Famílias Agrícolas o aluno

necessita de meios propícios para dialogar com a realidade despertando para as atividades profissionais agrícolas e pela cultura do campo e desta forma dialogando com os conhecimentos desenvolvam atividades que contribuam para a sustentabilidade do campo.

As intervenções pedagógicas propostas em diálogo com a equipe de professores colaborou na consciência de categoria de ser um coletivo, superando trabalhos isolados e dinamizando a participação nas reuniões pedagógicas a partir da prática de estudos, planejamento, avaliação em coletivos de escolas, de áreas e de ciclos.

Desta forma, os sujeitos envolvidos confirmaram que os mapas conceituais apresentados e elaborados por área de conhecimento relacionam emancipação e descolonização do currículo com a prática educativa na construção de saberes, permitindo maior integração do conhecimento, não apenas como disciplinas, mas como áreas, imputando temas que refletem uma realidade que é global, interdisciplinar e menos fragmentada possível, gerando relações entre essa realidade e o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do tema de estudo pela apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos.

Nesse sentido, o currículo é compreendido integrando novos saberes e sendo reelaborados a partir dos saberes produzidos. Então, pensar em concepções de currículo implica em reelaborar o conhecimento construído pela humanidade [re]significando-o e transformando-o numa perspectiva sócio histórica de evolução humana, considerando as diferentes fases do desenvolvimento humano. Implica em romper com a prática e concepção de currículo fragmentado, estanque, descontextualizado e, avançar numa concepção e prática de currículo em rede, integrador, que valorize os saberes.

Urge romper com o paradigma contemporâneo e hegemônico que reafirma e legitima a fragmentação, a homogeneidade, a hierarquização e a linearidade dos conhecimentos, a disciplinaridade e a seriação, num fazer educativo centrado na individualização e reprodução.

De outra lógica, o currículo em rede, reafirma o pensar e fazer interdisciplinar, numa atitude que convida à busca da totalidade, da problematização, da dúvida, e a uma reflexão crítica sobre os novos modos do trabalho pedagógico, construindo de forma gradativa progressivamente uma nova cultura da formação dos docentes.

Eis aqui, um pressuposto para a estruturação dos currículos: voltar-se primordialmente para o “modo de produção do saber e da vida”. Assim, o currículo deixa de ser um simples rol de conteúdos e/ou atividades, para se transformar num processo de busca e produção do conhecimento a partir do trabalho, da prática social, da cultura, com caráter revolucionário, emancipador, construindo identidade e utopias não reveladas, imputando-nos elementos das tensões e dramaticidade dos sujeitos e da realidade; dialogando com a diversidade, afirmando-se como lugar de disputa, território, resiliência histórica e forjada na luta, entrelaçando significação, identidade social e poder.

7 REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis: Vozes, 2011. 375 p.
- ANTÔNIO, Clésio A. O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação. Integração, nº 14, maio/2002. Disponível em: <http://integração.fgvsp.br/financiadores.html>. Acesso em: 5 de maio 2002.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.
- AUSUBEL, D. P. (2000). "The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View" - Kluwer Academic Publishers - ISBN: 0792365054 - URL: <http://www.wkap.nl/202> p.
- BERNSTEIN, Basil. Clases, códigos y control – hacia una teoría de las transmisiones educativas. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.
- BEGNAMI, J. B. Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 03-20. (Série: Documentos Pedagógicos).
- BOAVENTURA, E. M. Memorial. 1995. Disponível em: Acesso em: 12 março, 2009.
- BRASIL, DF. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 126 p.
- BREVIDELI MM, Domenico EBL. Trabalho de conclusão de curso: guia prático para docentes e alunos. São Paulo: látria; 2006
- CALIARI. R. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. Lavras, MG: EFLA, 2002.
- CARDOSO. L. R. Paolo. Processos de Recontextualização no ensino de ciências da escola do campo: a visão de professores do sertão sergipano. Sergipe: 2009. Dissertação de Mestrado – UFS.
- CENTRO DE FORMAÇÃO. Didática geral da EFA. Vitória, 1977. 20 p.
- CHARPENTIER, M. O método pedagógico das Escolas da Família Agrícola do Brasil. 1977. Documento (semana de aprofundamento de 01 a 06 de agosto 1977 sobre Plano de Estudo). 50 p

- DUFFAURE, André. Educação, Médio y Alternância. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Tradicção: Alicia Perna / Susana Vidal, APEFA, Buenos Aires, 1993.
- EFA DE ALFREDO CHAVES. Planejamento das atividades 2010/2011.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). Práticas interdisciplinares na escola. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 33-35.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação do Campo: Diretrizes de uma caminhada. Brasília: 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.
- FREIRE. P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p.
- _____. Educação como prática da liberdade. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Pedagogia da esperança. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARGIA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.
- GADOTTI, M. Indicadores de qualidade da educação escolar. Anais do Seminário O controle da qualidade da educação escolar, Recife: UNICEF, 1992.
- GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo? a experiência das Casas Familiares Rurais. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - Unefab. (Org.). *Documentos pedagógicos*. Brasília: Unefab, 2004 p. 21-31
- GRAMSCI, A. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O principio educativo. In: Caderno do Cárcere. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000.
- GOODSON, I. A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.
- GOODSON, I. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse_shtm e <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 29 de junho de 2011 as 7:20 h.

- MARTINS, Josemar, *Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido*. In: *Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas*. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.
- MARTINS, Josemar da Silva & LIMA, Aurilene Rodrigues. *Educação com o pé no chão do sertão. Proposta Político Pedagógica para as escolas Municipais de Curaçá*. Curaçá. Bahia: Curaçá: IRPAA/PMC/UNICEF/Fundação Abrinq, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MONTEIRO, M. *Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da Educação*. São Paulo: CEETEPS, 2000.
- MORAES, I. N. *Memorial: síntese*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. Documento apresentado à Faculdade de Medicina para o Concurso de Professor Titular do Departamento de Cirurgia – Disciplina de Cirurgia Vasculiar Periférica
- NOSELLA. Paolo. *Uma Educação para o Meio Rural: Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de educação Promocional do Espírito Santo*. São Paulo: 1977. Dissertação de Mestre em Educação – PUC.
- NOVAK, J.D. (1997). *Clarify with concept maps revisited*. Proceedings of the International Meeting on Meaningful Learning. Burgos, Spain, September 15-19.
- NOVÉ-JOSSERAND, Florent. *Criação da primeira Maison Familiale: desenvolvimento inicial*. In: *A surpreendente história das Maison Familiaes Rurales*, Edições France Empire, Paris – tradução Thierry de Burghgrave, 1998.
- NUNES, Terezinha. *Revista Nova Escola: Progresso com os Números*. Setembro, 1995.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- *Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica - PPEP – Documento Pedagógico dos CEFFAs*. Brasília, 2009.

- PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da escola do trabalho. 1. ed. São Paulo: expressão popular, 2000.
- SACRISTÁN, J.G. O currículo. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.
- SANTOMÉ, Jurgo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.
- Teixeira, Edival Sebastião; Bernartt, Maria de Lourdes e Alves Trindade, Glademir. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa Educação e Pesquisa, Vol. 34, Núm. 2, maio-agosto, 2008, pp. 227-242 - Universidade de São Paulo – Brasil.
- THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1999.
- UNEFAB. Documentos Pedagógicos: “Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil” e “Método pedagógico ou novo sistema educativo”?. 2004.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.
- ZAMBERLAN, S. Pedagogia da alternância – Escola Família Agrícola. Piúma: Centro de Formação do MEPES, 1995, 30 p. (Coleção Francisco Giust).

APÊNDICES

Apêndice (I)

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1- ESCOLA

- Espaço físico e material (pátio, biblioteca, sala de aula, sala dos professores), material didático e pedagógico existente
- Condições administrativas (horários, duração das aulas, regimento escolar, quadro de avisos, mural)
- Plano de Formação

2- SALA DE AULA

- Atitudes do professor em relação aos alunos e vice-versa
- Os conteúdos curriculares trabalhados, os valores culturais dos alunos
- As avaliações utilizadas
- Os alunos, a escola e o conhecimento

3- ALUNOS

- Relação com os pares: formas de manifestação
- Relação com o conhecimento transmitido
- O sentido da escola
- O ser estudante nas relações constituídas e estabelecidas no cotidiano escolar

Apêndice (II)

A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OSALUNOS

1- Identificação

Nome: _____

Idade: _____

2- Como se deu o ingresso nessa escola?

3- Fale sobre a sua vida escolar nesta escola.

4- Fale um pouco do seu trabalho. Como concilia escola e trabalho? Qual a importância do trabalho em sua vida?

5- Qual o papel da família em sua vida? Como é o seu convívio com a sua família?

6- Você tem algum projeto de vida? Qual? Como você vê a importância da escola para a realização desse seu projeto?

7- Qual a relação do Plano de Formação com atividades desenvolvidas em sala de aula?

8- Quais as atividades e conteúdos você considera importante a escola trabalhar com estudantes?

9- Fale sobre a sua aprendizagem, os professores, as disciplinas do curso, suas dificuldades, tudo o que julgar importante.

10- Você percebe se a proposta da escola atende as necessidades dos alunos? Por quê?

Apêndice (III)

B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS (AS)PROFESSORES (AS)

Nome: _____

1. Como se deu seu ingresso nessa escola?
- 2- Fale um pouco sobre o seu trabalho na Escola.
- 3- Quais as principais dificuldades que você percebe no cotidiano escolar? Como supera?
- 4- Qual a relação do seu trabalho com o Plano de Formação?
- 5- Quais as atividades e conteúdos você considera importante a escola trabalhar com estudantes?
- 6- O que você considera importante no momento em que vai elaborar suas atividades pedagógicas diárias? Que tipo de material consulta?
- 7- Para você o que é currículo? Qual a função do currículo?
- 8- Como você seleciona os conteúdos com os quais vai trabalhar?
- 9- Você percebe se a proposta da escola atende as necessidades dos alunos? Por quê?
- 10- Como o currículo da Escola foi planejado? Seu trabalho segue esse currículo?
- 11- Como você planeja e avalia os conteúdos trabalhados em sala de aula?
- 12- Você adota algum livro didático? Por quê?

Apêndice (IV)

C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO

- 1- Como ocorre a elaboração do plano de formação? Atende às demandas da escola?
- 2- Quais relações existem entre os conteúdos veiculados na escola e a realidade do educando?
- 3- Quais conteúdos são melhores? Por quê?
- 4- Qual a relação entre a escola e a vida e a significação da vida para a escola?
- 5- Para você, o que é o currículo?
- 6- Como é elaborado o currículo da Escola? Quem elabora? Existe algum documento base? Qual?
- 7- Por que trabalham com esse tipo de currículo?
- 8- Em quais situações vocês se amparam para definir o currículo?

Apêndice (V)

D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O RESPONSÁVEL PELO CENTRO DE FORMAÇÃO

- 1- Relate um pouco a história do currículo das escolas famílias agrícolas (principais etapas e fases);
- 2- O que norteou a concepção de currículo das Escolas? Por quê?
- 3- Como essa concepção de currículo é incorporada no trabalho das Escolas?
- 4- Quais maiores dificuldades encontradas no currículo das Escolas?
- 5- Por que a Escola família trabalha com essa concepção de currículos?

APENDICE (VI)

ATIVIDADE - ENTREVISTA RESPOSTAS – TEMA I

Prof. A - “A elaboração do Plano de formação se dá em conjunto na equipe de monitores, dividido em base nacional comum parte diversificada e atividades complementares”.

Prof. B - “O plano de formação dos alunos é onde estão de forma sistematizada as atividades vivenciais das séries e tem uma relação direta com o trabalho de cada monitor/professor”.

Prof. C - “Na elaboração do plano de formação é levado em conta à realidade das famílias, sua relação com o trabalho e a terra”.

Coordenador pedagógico - “Acredito que quanto mais pessoas pudessem participar de sua elaboração mais próximo ele chegaria do ideal, com a participação de educandos e famílias, por exemplo”.

ATIVIDADE - ENTREVISTA RESPOSTA 1 – TEMA II

Prof. A - “os conteúdos ligados diretamente aos temas geradores e planos de estudos estão mais ligados à realidade, assim despertam mais interesse para a aprendizagem e ajudam melhor na formação dos estudantes”.

Prof. B - “O Plano de Estudo traz a realidade para se trabalhar e estimula o estudante a colocar em prática o conhecimento”.

Prof. C - “É sempre importante a escola trabalhar a realidade dos educandos e de suas famílias”.

ATIVIDADE - ENTREVISTA RESPOSTA 2 – TEMA II

Prof. A - “Seleciono os conteúdos a partir dos Planos de Estudos e mapas conceituais elaborados pelos monitores responsáveis de turma, lembrando sempre da importância da síntese”.

Prof. B - “Os conteúdos são selecionados com base no Plano de Estudo e Mapa

Conceitual e no currículo do SEDU”.

- “Que prepara suas atividades sempre direcionadas para o Plano de Estudo e o mapa conceitual que estão na visão da realidade do educando e na grade curricular do SEDU”.

Prof. C - “Seleciono os conteúdos a partir dos Planos de Estudos e mapas conceituais elaborados pelos monitores responsáveis de turma e discutidos na reunião de equipe”.

**ATIVIDADE - ENTREVISTA
RESPOSTA 3 – TEMA II**

Prof. A – “Penso que relações trabalhadas na escola e a realidade do educando estão totalmente ligadas, pois, o plano de formação leva e tem como ponto de partida essa premissa. Essa relação entre conteúdo e realidade são prioridades dentro das atividades desenvolvidas pela escola”.

Prof. B - “A relação entre a escola e a vida é muito forte dentro da escola e no desenvolvimento de suas atividades, pois elas levam em consideração a primazia da vida sobre a escola, portanto, parte dela para a significação para a escola”.

Prof. C - “O plano de formação leva em conta a realidade e serve de estímulos à transformação da realidade”.

Aluno A - “A aprendizagem na Escola é fantástica, pois, os instrumentos utilizados para a construção do conhecimento são simples, práticos e objetivos, trazendo aspectos da realidade”.

Aluno B – “Os monitores (professores) atuam apenas orientando os alunos que seguem um conjunto de normas de convivência que foram criadas pelos próprios alunos, aliás quase tudo que é criado na EFAAC possui participação dos alunos, através da associação de alunos ou de grupos informais organizados com objetivos em comum.

Aluno C - “Na Escola, o aluno age como protagonista no cotidiano da escola, pois é

o próprio aluno quem executa as tarefas e organiza o ambiente onde vive”.

**ATIVIDADE - ENTREVISTA
RESPOSTA 1 – TEMA III**

Prof. A – “Currículo é o conjunto de conhecimentos que se adquire durante a nossa existência. Está incluso o conhecimento científico e o senso comum. A sua função é garantir a formação integral do ser humano”.

Prof. B – “No currículo está a forma de se conceber as aprendizagens, coerente ou não com a realidade, a qual a pessoa está inserida”.

Prof. C – “O currículo é uma ferramenta para o educador orientar sua prática pedagógica”.

Coordenador Pedagógico – “O currículo abrange em minha opinião todas as atividades desenvolvidas dentro da escola e está em construção, não algo acabado, algo a ser construído de forma permanente. Nele são considerados aspectos de crescimento pessoal dos estudantes”.

**ATIVIDADE - ENTREVISTA
RESPOSTA 2 – TEMA III**

Prof. A – “No currículo está a forma de se conceber as aprendizagens, coerente ou não com a realidade, a qual a pessoa está inserida”.

Prof. B – “Trabalhamos esse tipo de currículo, pois, achamos que ele leva em consideração as condições do professor, as condições dos alunos, do ambiente escolar e da comunidade e a parte diversificada traz as características regionais e locais da comunidade, da economia e da cultura do meio”.

Prof. C - “Este tipo de currículo é trabalhado por sua ação promotora em prol da educação do campo”

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REDE CEFFAS DO BRASIL

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

Apêndice (VII)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada – PPEP -projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica do Curso de Especialização em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, cujo título é Evolução do Currículo das Escolas Famílias Agrícolas: entre o instituído e o instituinte. A sua escolha, enquanto o sujeito deste estudo foi de forma de convite não sendo obrigatória a sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de seu consentimento e a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a instituição de ensino envolvida. O presente estudo tem por objetivos analisar a evolução do currículo (plano de formação) como eixo norteador das práticas pedagógicas da Escola Família Agrícola (EFA) de Alfredo Chaves do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e sua resignificação para assegurar os princípios da Pedagogia da Alternância. Sua participação nesta pesquisa se dará de forma a responder a um roteiro de perguntas e entrevistas.

Para facilitar os registros, será proposto que as falas sejam gravadas em aparelho digital MP3, podendo gravador ser desligado por você em qualquer momento que desejar, ou então solicitar ao entrevistador que o desligue, sem que essa iniciativa traga qualquer agravo ou prejuízo entre as partes. A sua participação como depoente desta pesquisa não gera gastos financeiros e as informações obtidas através dessa pesquisa serão utilizadas, somente, para fins científicos, apresentação em eventos e/ou publicação em periódicos e/ou livros. Os riscos relacionados com a sua participação são inexistentes e o benefício relacionado à sua participação é a contribuição para o desenvolvimento da formação em alternância. Você receberá uma copia desse termo onde consta telefone o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas duvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Joel Duarte Benisio

Pesquisador

Endereço: Rua Olívio Guerine, s/n– Cachoeirinha -Alfredo Chaves - ES

CEP: 29 240-000

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar

Alfredo Chaves, ____ de _____ de 2011.

Sujeito da pesquisa – RG _____

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REDE CEFFAS DO BRASIL

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO
DO CAMPO

Apêndice (VIII)

TERMO DE DOAÇÃO

Pelo presente documento, cedo-a _____
aluno (a) do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do
Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), todos os direitos de uso e
divulgação que me corresponderem, dos conteúdos das gravações em fitas
magnéticas e transcrição literal das mesmas, assim como também das fotografias e
filmagens.

A entrevista as fotografias e filmagens foram realizadas pelo (a)
pesquisador _____

Com o Sr. (a) _____
dia ____/____/____, na cidade de _____

O material é composto por fitas magnéticas, fotografias e filmagens.

Declaro também que, pela natureza do trabalho apresentado, o conteúdo
das gravações pode ser consultado sem restrições por pessoas qualificadas e
devidamente credenciadas, a partir desta data.

_____ de _____ de 2011.

ASSINATURA DO ENTREVISTADO

ANEXOS

Anexo I

ELEMENTOS DO PLANO DE FORMAÇÃO

1. a) Diagnóstico Nacional
b) Diagnóstico Local (agropecuário)
2. a) Fundamentos do P. F.
b) Estrutura dinâmica do P. F. na P.A.
3. Objetivos Institucionais
4. O Plano de Formação dos Jovens:
 - A – Formação em Ciclos
 - a) Objetivos dos Ciclos
 - b) Perfil dos Alunos para o Curso e Ciclos
 - B – Plano de Curso
 - a) Escolha de temas de estudos
 - b) Conteúdos vivenciais
 - b.1) Objetivos dos temas geradores
 - b.2) Enfoque, abrangência dos temas do P.E.
 - b.3) Atividades dos sub-temas (P.E's) – Visitas, cursinhos e retorno
 - c) Currículo das Matérias
 - c.1) Papel das áreas
 - c.2) temas de conteúdos de cada matéria
 - d) Orientações específicas dos temas de atividades vivenciais e das matérias
 - e) Tarefa de Manutenção e Agropecuária
 - C – Vida de Grupo e Ambiente Educativo
 5. ESTÀGIO SUPERVISIONADO
 6. PLANO DE AVALIAÇÃO
 - A – Institucional
 - B – Família
 - C – Monitores
 - D – Alunos
 - a) Diagnóstico das Turmas
 - b) Fundamentações
 - c) Tipos de Avaliação
 - d) Recuperação
 - e) Registros burocráticos
 7. CONTRATO DE FORMAÇÃO
 - A. Visitas
 - B. Reunião de Pais.

Anexo II - Organização Curricular

Organização Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – 2010

Nº de Sessões no Ano Letivo: 41 (sendo 21 sessões na Escola e 20 sessões no Meio Sócio Profissional) Nº de Dias Letivos da Sessão: 05
 Amparo Legal: Lei Nº 9.394/96 - Decreto Nº 5.154/2004 - Parecer CNE/CEB 16/99 - Resolução CNE/CEB 04/99 - Resolução CEE Nº 1286/2006 - Resolução CEE Nº 1544/2007
 Eixo Tecnológico: Recursos Naturais Habilitação: Agropecuária

AL T E R N Â N C I A	B A S E N A C I O N A L C O M U M	Áreas do Conhecimento	Disciplinas	T E M A S (P L A N O D E E S T U D O)	1ªSérie			2ªSérie			3ªSérie			4ªSérie			TOTAL GERAL	
					SE* (21)	SMSP* (20)	Total	SE* (21)	SMSP* (20)	Total	SE* (21)	SMSP* (20)	Total	SE* (21)	SMSP* (20)	Total		
		Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa		04	02	124	04	02	124	04	02	124	03	02	103	475	
			Arte		02	-	42	-	-	-	-	-	-	-	-	-	42	
			Educação Física		02	-	42	02	-	42	02	-	42	02	-	42	168	
		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Física		02	01	62	02	01	62	02	01	62	02	01	62	248	
			Química		03	01	83	03	01	83	03	01	83	02	01	62	311	
			Biologia		04	01	104	04	01	104	02	01	62	02	01	62	332	
		Ciências Humanas e suas Tecnologias.	Matemática		04	02	124	04	02	124	04	01	104	03	01	83	435	
			História		04	02	124	03	01	83	02	01	62	02	01	62	331	
			Geografia		03	01	83	03	01	83	02	01	62	02	01	62	290	
			Filosofia		01	-	21	01	-	21	01	-	21	01	-	21	84	
			Sociologia		01	-	21	01	-	21	01	-	21	01	-	21	84	
			Sub-Total		30	10	830	27	09	747	23	08	643	20	08	580	2.800	
	P A R T E D I V E R S I F I C A D A		Espanhol		01	-	21	01	-	21	-	-	-	-	-	-	42	
			Inglês		01	-	21	01	-	21	-	-	-	-	-	-	-	42
			Agricultura e Culturas		04	02	124	04	02	124	04	02	124	04	02	124	496	
			Zootecnia e criações		02	01	62	03	01	83	03	01	83	04	02	124	352	
			Administração e Economia Rural		-	-	-	02	01	62	02	01	62	02	01	62	186	
			Construções e Instalações		-	-	-	-	-	-	02	01	62	02	01	62	124	
			Irrigação e Drenagem		-	-	-	-	-	-	01	-	21	02	01	62	83	
			Desenho e Topografia		-	-	-	-	-	-	02	01	62	02	01	62	124	
			Planejamento e Projeto		-	-	-	-	-	-	01	-	21	02	06	162	183	
				Sub-Total		08	03	228	11	04	311	15	05	435	18	14	658	1.632
				Total		38	13	1058	38	13	1058	38	13	1078	38	22	1238	4.432
	A t i v i d a d e s C o m p l e m e n t a r e s		Serões		04	-	84	04	-	84	04	-	84	04	-	84	336	
			Plano de Estudo		02	-	42	02	-	42	02	-	42	02	-	42	168	
			Prática na Propriedade - Escola		04	-	84	04	-	84	04	-	84	04	-	84	336	
			Estágio Supervisionado		-	-	-	-	-	-	-	-	120	-	-	180	300	
				Sub-Total		10	-	210	10	-	210	10	-	330	10	-	390	1.140
		TOTAL GERAL DO CURSO													5.572			

OBSERVAÇÃO.:

Legenda: SE* = Sessão Escolar SMSP* = Sessão Meio Sócio-Profissional

1. Os dias letivos estão amparados no Art. 106 do Regimento Comum das Escolas Famílias Agrícolas e Escolas Famílias Turismo do MEPES.
2. Os Conhecimentos de Antropologia, Psicologia e Direito, assim como o entendimento dos princípios das tecnologias da comunicação, serão trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada.
3. A história e a cultura Afro-brasileira serão trabalhados nos diversos componentes curriculares, conforme a Lei federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.
4. A Carga Horária está expressa em Hora Aula de 50 minutos.
5. A prática profissional com carga horária de 336 h será desenvolvida em todas os componentes curriculares da Parte Diversificada.

Anexo III

Quadro Docente – Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves

MONITOR	HABILITAÇÃO	DISCIPLINA	FUNÇÕES E TAREFAS
Daniela Vasconcelos Bona Gonçalves	Zootecnia	Zootecnia, Educação Familiar, Criações, Planejamento e Projetos	Pensionato, recebimento de sessão
Fabiula Gaburo Tose	Letras/Português e Literatura	Língua Portuguesa	Responsabilidade de turma (6ª série), setor jardim, biblioteca
Geciane Coutinho Zuqui	História	História e Sociologia	Responsabilidade de turma (8ª série), setor fruticultura e agroindústria, registros fotográficos
Júlio Demuner Ferreira	Engenharia Agrônoma	Agricultura, Culturas, Gestão Ambiental, Química	Coordenador do curso, responsabilidade de turma (1ª série), setor horta
Israel Ricardo F. de Deus	Ciências – Matemática/Bacharel em Administração	Matemática, Informática e Ensino Religioso	Conservação e reparos, laboratório de informática
Maria Luiza Donadello Cuzzuol	Geografia	Espanhol	Aulas
Mariana Silva Mendonça	Zootecnia	Zootecnia e Criações, construções e instalações	Coordenação Pedagógica e estágio, responsabilidade de turma (4ª série), setor criações
Maria Valdete Langa	Pedagogia	Língua Portuguesa e Artes	Secretaria, responsabilidade de turma (5ª série), setor horta medicinal e compostagem
Ramon de Paiva Januário	Engenharia Agrônoma	Ciências e Agricultura, Administração e Economia Rural, Agroindústria	Responsabilidade de turma, setor cafeicultura, laboratório de química, física e biologia, Xerox e responsabilidade de turma (2ª série)
Reginaldo Drago Lovati	Ciências Biológicas	Biologia	Coordenação Administrativa e Financeira, setor culturas anuais
Silas Nunes Batista	Engenharia Agrônoma	Ciências, Agricultura, Desenho e Topografia, Irrigação e Drenagem e Floricultura	Responsabilidade de turma (7ª série), setor floricultura e SAF, equipamentos de multimídia
Vanderson Gonçalo Neves Battestin	Geografia	Geografia, Ensino Religioso e Filosofia	Coordenador Agropecuário, responsabilidade de turma (3ª série), setor bananicultura, esporte
Weverton Vieira Arcanjo	Ciências - Matemática	Matemática, Física e Ensino Religioso	Contabilidade, setor de viveiro e estufa

Anexo IV

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ALFREDO CHAVES
TRABALHO PRÁTICO – FICHA DE CONTROLE E ORGANIZAÇÃO**

Setor: _____ Monitor: _____ Sessão: _____

Coordenador: _____

Alunos: _____

Atividades para a sessão - escolar

O QUÊ	QUEM	QUANDO	FERRAMENTA

OBS: _____

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ALFREDO CHAVES
TRABALHO PRÁTICO – FICHA DE CONTROLE E ORGANIZAÇÃO**

Setor / Atividade: _____ Sessão: _____

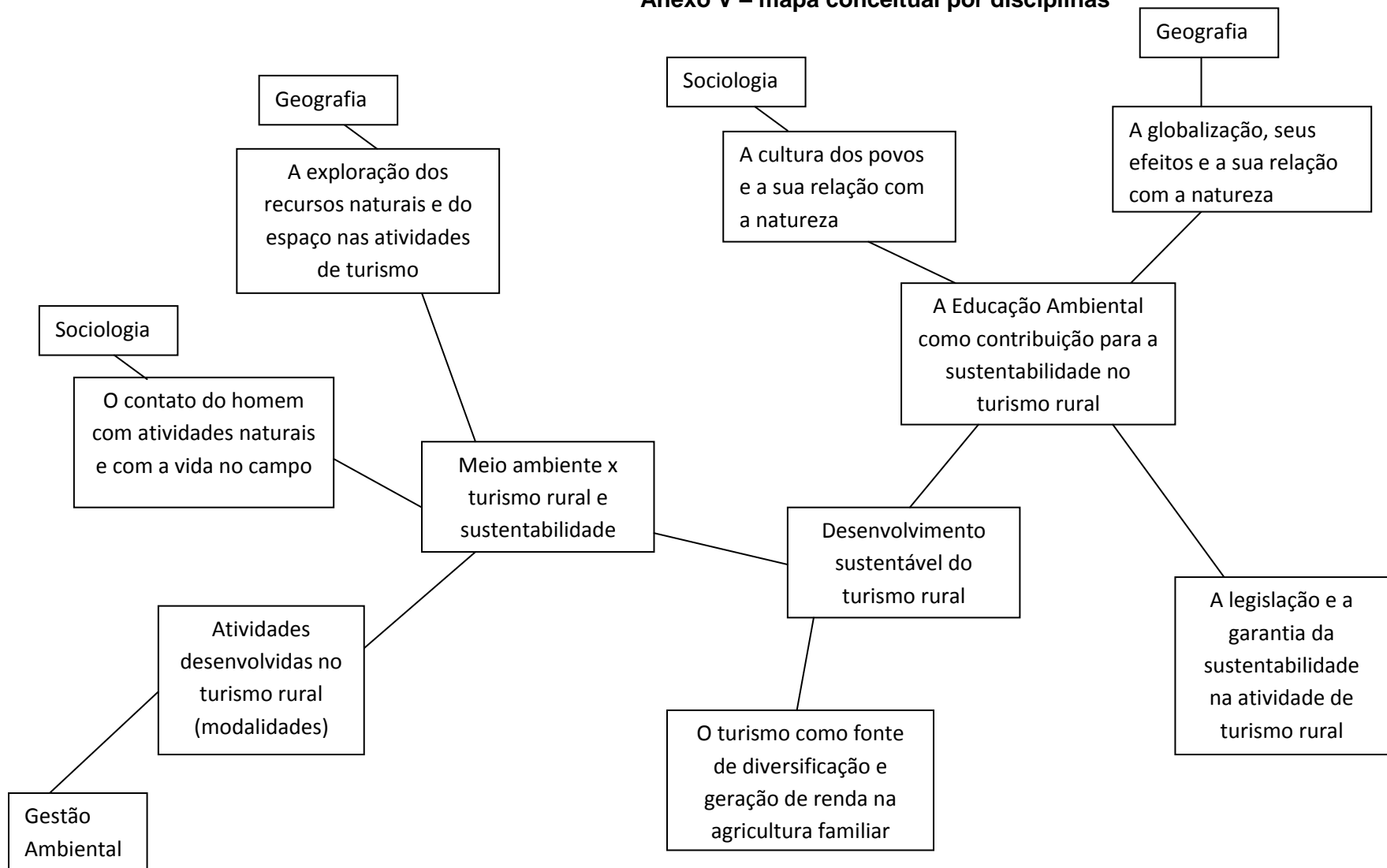
Aluno: _____

Atividades para a sessão – familiar - comunitária

O QUÊ	QUEM	QUANDO	FERRAMENTA

OBS: _____

Anexo V – mapa conceitual por disciplinas



Anexo VI – mapa conceitual por área - modelo

HUMANO-SOCIAL

(História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Arte)

- Analisar os fenômenos sociais/ situar no tempo e no espaço
- Compreender e interpretar as transformações sociais
- Trabalhar em vista de uma sociedade igualitária
- Analisar as relações sócio-político-econômico
- Analisar e criticar as relações de trabalho (exploração do homem pelo homem)
- Filosofar e politizar sobre o agropecuário

EXATA
(Matemática,
ADM e
Economia ,
Desenho e
topografia)

- Dimensionar grandezas na natureza e em projetos
- Fundamentar as dinâmicas de dimensões nem projetos agroecológicos

INTEGRAÇÃO

- Adquirir habilidades para o trabalho
- Elaborar alternativas diante das dificuldades do campo
- Despertar o gosto pela terra e pelas atividades do campo
- Discutir técnicas agroecológicas numa sociedade nova

- Fundamentar as técnicas de trabalho numa dimensão agropecuária
- Compreender a natureza como algo dinâmico
- Interpretar os fenômenos naturais

NATURAL
(Biologia,
Química,
Física)

TÉCNICA

(Agricultura, Zootecnia, Culturas, Criações, Irrigação e Drenagem, Construções e Instalações)

